



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

ISSN: 2254-3139

Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)

Diciembre 2016 - Volumen 5, número 2
doi: 10.15366/riejs2016.5.2

rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs



CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

F. Javier Murillo
Reyes Hernández-Castilla

EDITOR

Cynthia Martínez-Garrido
Nina Hidalgo Farran

CONSEJO DE REDACCIÓN

Ángel Méndez Núñez
Ana Irene Pérez Rueda
Lina Marcela Pinilla Rodríguez

ASESOR EDITORIAL

Manuel Lorite Becerra

CONSEJO DIRECTIVO

Grupo de Investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social” (GICE)

CONSEJO CIENTÍFICO

Jorgelina Abbate (University Massachusetts-Boston, USA)
Günter Bierbrauer (Universität Osnabrück, Alemania)
Antonio Bolívar (Universidad de Granada, España)
Sharon Chubbuck (Marquette University, USA)
Raewyn Connell (University of Sydney, Australia)
Ricardo Cuenca (Instituto de Estudios Peruanos, Perú)
Ian Davis (University of York, UK)
Nick Elmer (University of Surrey, UK)
Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia, España)
Nancy Fraser (The New School University, USA)
Juan Eduardo García-Huidobro (Universidad Alberto Hurtado, Chile)
John Gardner (Queen's University, UK)
Mariano Herrera (CICE, Venezuela)
Peter McLaren (Chapman University, USA)
Carlos Muñoz-Izquierdo (Universidad Iberoamericana, México)
Luis M^a Naya Garmendia (UPV/EHU, España)
Connie North (University of Maryland, USA)
Ángeles Parrilla (Universidad de Vigo, España)
Carlos Riádigos Mosquera (España)
Juana M. Sancho (Universidad de Barcelona, España)
Miguel Ángel Santos Rego (Universidad de Santiago de Compostela, España)
Sylvia Schmelkes (Universidad Iberoamericana, México)
Josu Solabarrieta (Universidad de Deusto, España)
Juan Carlos Tedesco (Argentina)
Alejandro Tiana (UNED, España)
Martin Thrupp (University of Waikato, Nueva Zelanda)
Carlos Alberto Torres (UCLA, USA)
Riel Vermunt (Leiden University, Países Bajos)
Bernd Wegener (Humboldt University, Alemania)
Joseph Zajda (Australian Catholic University, Australia)
Kenneth Zeichner (Washington University, USA)

ÍNDICE

EDITORIAL

Hacia una Formación Crítica del Profesorado

*Ana Irene Pérez Rueda, Ángel Méndez Núñez, María Angélica Suavita Ramírez,
Irene Moreno Medina y Guillermina Belavi* 5

SECCIÓN MONOGRÁFICA: FORMACIÓN DE PROFESORADO PARA LA JUSTICIA SOCIAL

Promoviendo la Justicia Social y la Democracia en la Formación del Profesorado: Preparación del Profesorado 1.0, 2.0 y 3.0 15

Kenneth Zeichner

Teacher Education and Social Justice in the 21st Century: Two Contested Concepts

Formación de Profesorado y Justicia Social en el Siglo XXI: Dos Conceptos Controvertidos Escuelas Democráticas y Coherencia Institucional 25

David Lee Keiser

Desencuentros con la Formación Docente para la Justicia Social. Currículos y Actitudes sobre Democracia y Ciudadanía 49

Ricardo Cuenca, Sandra Carrillo y Luciana Reátegui

Formación Inicial de Docentes para Enseñar desde una Perspectiva de Justicia Social: Una Aproximación Teórica 71

César Peña-Sandoval y Carmen Montecinos

Fostering a 'Culture of Discourse' in Secondary Mathematics Classrooms: Equity and Social Justice Approaches in Teacher Education 87

Cristian Aquino-Sterling, Fernando Rodríguez-Valls y William Zahner

Justicia Social en la Escuela: Representaciones de Estudiantes Secundarios y Desafíos para la Formación de Profesores 109

Carmen Sepúlveda-Parra, Víctor Brunaud-Vega y Camila Carreño-González

El Performance de los Docentes en la Idea de Justicia: Elementos para una Crítica de la Doctrina Moral en su Trabajo 131

Miguel Ángel Olivo Pérez

SECCIÓN LIBRE

Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. Propuesta de un Modelo 159

Nina Hidalgo y F. Javier Murillo

Empoderamiento: Una Caracterización al Interior de la Educación Matemática 181

Adriana Noemí Magallanes y Cristina B. Esteley

Participación Ciudadana: Significados y Sentidos Atribuidos por Actores Sociales a Partir de la Gestión Pública de Dos Agentes Educativos Municipales 193

Judith Rojas de Lúquez y Belkis Ballester Pérez

RECENSIONES

Clark, P., Zygmunt, E., Clausen, J., Mucherah, W. y Tancock, S. (2015). Transforming teacher education for social justice 215

Irene Moreno-Medina

Collet, J. y Tort, A. (Coords.). (2016). La gobernanza escolar democrática. Más allá de los modelos neoliberal y neoconservador 219

Guillermina Belavi

Riádigos Mosquera, C. (2015). Justicia social y educación democrática. Un camino compartido 223

Ángel Méndez Núñez

Noguera, P.A., Pierce, J.C. y Ahram, R. (Eds.). (2016). Race, equity, and education: sixty years from Brown 227

Lina M. Pinilla

Editorial:

Hacia una Formación Crítica del Profesorado

Ana Irene Pérez Rueda
Ángel Méndez Núñez
María Angélica Suavita Ramírez
Irene Moreno Medina
Guillermina Belavi
Universidad Autónoma de Madrid

Los programas de formación del profesorado han estado y continúan estando privados de una visión y de un conjunto de prácticas que tomen en serio la lucha en favor de la democracia y la justicia social. (Giroux, 1990, p. 214)

La estructura hegemónica sobre la que se edifica nuestra sociedad es una prisión. Tal es así que “la cultura en la que vivimos es, quizá, la más claustrofóbica de cuantas han existido antes. En la presente cultura de la globalización, [...] no hay atisbo de ningún otro lugar o de ninguna otra modalidad” (Berger, 1999, p. 3). El capitalismo –presente en todas las esferas sociales– pone en marcha toda la maquinaria a su alcance para la preservación de su modelo de dominación intelectual y cultural a través del tecnicismo neoliberal, presentándose como la opción necesaria, sin posibles alternativas ni esperanza alguna de cambio. Un mundo en llamas carente de horizonte donde instaurar nuevas formas hegemónicas de control y dominación social, no tanto por medio de la coerción como “gracias al consentimiento de la clase subordinada a la autoridad de la clase dominante” (McLaren, 1984, p. 276).

De este modo, en “un tiempo que es testigo de la progresiva absorción de la pedagogía para el provecho de los procesos productivos del capitalismo avanzado” (McLaren, 2001, p. 42), donde el capital “se vale de una convergencia de recursos sin precedentes [...] para ejercer formas de control poderosas y diversas” (Giroux, 2013, p. 14), y con las teorías de la reproducción como telón de fondo, es primordial insistir en la idea de que, frente a estos supuestos, es posible vislumbrar planteamientos pedagógicos contrahegemónicos y de resistencia. Planteamientos que conciben la escuela como un espacio político (Flecha y Villarejo, 2015; Giroux, 1990; Giroux y McLaren, 1986; McLaren, 1984), en ningún caso neutral, “que sirve a determinados intereses mientras que excluye y rechaza activamente otros” (Smyth, 1991, p. 293). Frente a las propuestas y análisis positivistas, ahistóricos, despolitizados y aparentemente neutrales empleados por las formas de instrucción escolar actuales, encontramos planteamientos críticos que tratan de proporcionar rumbo histórico, cultural, político y ético (Apple, 1997; Freire, 2005, 2012; Giroux, 2003) y que, con la justicia social en el horizonte, desnaturalizan las injusticias para concebirlas como construcciones socio-históricas contra las que luchar

Contacto: riejs-gice@uam.es

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

desde los centros escolares. Para ello, los y las docentes han de retomar el trabajo intelectual como una destreza política y social que llevan consigo para transformar las tradiciones dominantes. Al politizar la idea de enseñanza desde una perspectiva transformadora que hace frente a “las normas prevalecientes y a los regímenes establecidos de verdad” (McLaren, 1984, p. 293), se cuestionan las costumbres y condiciones históricas que han impedido que las escuelas y los maestros y maestras asuman su potencial de reflexión y acción social. Mas ¿en qué medida contribuye la actual formación del profesorado a una educación para la justicia social?

Como no podía ser de otra manera, el discurso y la lógica capitalista penetran en la práctica educativa diaria e impregnan la educación de una racionalidad técnica que tiende a simplificar la realidad escolar por medio de estrategias supuestamente objetivas. Sin embargo, detrás de una aparente neutralidad ideológica, se esconden herramientas políticas de corte neoliberal que acaban por modificar la práctica educativa, las relaciones de poder dentro de las escuelas y la identidad del profesorado (Ball, 2003). La racionalidad técnica implica además una determinada división laboral de la educación: mientras que pedagogos y pedagogas actúan como expertos, los maestros y maestras se convierten en meros ejecutores. Frente a un modelo docente donde prime el desarrollo de los educandos en torno a fines democráticos, críticos y emancipadores, el enfoque tecnocrático propicia el empobrecimiento del profesionalismo docente y la pérdida del compromiso personal, cultural y político por la educación (Luengo y Saura, 2013). De este modo, el capitalismo no solo cambia lo que hacemos, sino que llega a modificar nuestra “identidad social”: quiénes somos y quiénes podemos llegar a ser. Actualmente,

la educación del profesorado constituye un conjunto de prácticas institucionales que raramente dan como resultado la radicalización de los profesores. Los programas para la educación del profesorado sólo en contadas ocasiones estimulan de hecho a los futuros profesores a tomarse en serio el papel de intelectual que trabaja al servicio de una visión liberadora. Si (y cuando) los profesores deciden efectivamente comprometerse en formas de política radical, ello sucede siempre años después de haber abandonado los centros de formación del profesorado. (Giroux, 1990, p. 212)

En otras palabras, dentro de una educación de carácter tecnocrático la misión del docente no transgrede la reproducción y consolidación de instruir al alumnado por medio de estrategias de control. Así, la formación de los y las docentes –centrada en el dominio de áreas de asignaturas y métodos de enseñanza– está destinada a forjar técnicos despolitizados, acrílicos y falsamente objetivos, condenados a llenar los recipientes que supuestamente conforman los educandos, en vez de prender la mecha del camino emancipatorio.

En este sentido, cabe recordar los análisis de Gramsci (1976) y Althusser (1989) acerca del papel que cumplen los intelectuales en el mantenimiento de la ideología hegemónica. Para el primero, maestros y maestras son intelectuales orgánicos que actúan como “delegados” del grupo dominante, contribuyendo tanto a la obtención del consenso “espontáneo” de las masas en torno a las formas de vida hacia las que el grupo dominante orienta –gracias al prestigio derivado de su estatus y su función– como al disciplinamiento de aquellos individuos o grupos que no ofrecen dicho consentimiento. Posteriormente, Althusser distingue entre el aparato represivo del estado, que funciona principalmente por medio de la violencia, y el aparato ideológico del estado, que aunque puede recurrir también a esta, ejerce su poder fundamentalmente a través de la ideología, una ideología que es la de la clase dominante. Puesto que la escuela es el aparato

ideológico central de las sociedades modernas, los y las docentes sirven al sometimiento de las nuevas generaciones actuando, en palabras de Althusser, como funcionarios de la superestructura, sumos sacerdotes de la ideología dominante. Si bien confiamos en las buenas intenciones de los futuros maestros y maestras, dudamos de que la formación universitaria les permita tomar conciencia del papel que desempeñarán en favor de la ideología hegemónica. Asimismo, en la medida en que las clases más desfavorecidas están en inferioridad de condiciones para el acceso a la universidad, puesto que tienen un menor dominio del código elaborado, legitimado por la clase dominante y necesario para prosperar en el sistema educativo (Bernstein, 1993), es muy probable que la mayor parte de futuros docentes pertenezcan a sectores de la población que carecen de la vivencia directa de la opresión que podría impregnar sus prácticas de voluntad revolucionaria.

Frente a estos dictados, voces esperanzadoras plantean que el profesorado puede ayudar “a desvelar y sacar a la luz aquellas formas de conocimientos históricos y sojuzgados que apuntan hacia experiencias de sufrimiento, conflicto y lucha colectiva” (Giroux, 1990, p. 278), en tanto en cuanto “toda práctica pedagógica genuina exige un compromiso con la transformación social en solidaridad con los grupos subordinados y marginados” (McLaren, 1997, p. 49). La labor de educadoras y educadores no radica únicamente en el lenguaje de la crítica. Este debe ser conjugado con un lenguaje de posibilidad que presente alternativas pedagógicas capaces de dismantelar –fuera y dentro de las escuelas– las estructuras mismas de los sistemas dominantes. Sin embargo, solo es posible imaginar y referirnos a otras realidades cuando tenemos acceso a un código elaborado, que nos permite desligarnos del contexto concreto e inventar nuevos significados (Bernstein, 1993). Mas, si concebimos a los y las docentes como técnicos que aplican lo que otros pensaron, su formación quedará limitada a orientaciones restringidas, a significados muy directamente relacionados con su base material, lo que generará a su vez formas de pensamiento muy conservadoras y convenientes a los grupos dominantes. Por tanto, tomando el camino de la lucha por la justicia social, la formación docente debiera desarrollar un profesorado capaz de retomar el trabajo intelectual al servicio de la visión emancipatoria, “de mostrar los engaños de los gobiernos, de analizar los actos en función de sus causas, de sus motivos y de las intenciones subyacentes” (Chomsky, 1969, p. 11) y de “cuestionar la autoridad y de negarse a actuar en contra de su propia experiencia y juicio” (Kohl, 1983, p. 30).

Partiendo de las premisas anteriores, es imperativo concebir la enseñanza como un proceso cultural e histórico en el que se establecen relaciones asimétricas de poder (McLaren, 1997). De un modo u otro, y en torno a una racionalidad emancipadora, dicho proceso incita a cuestionar todo aquello que es opresivo y restrictivo mientras alienta la praxis liberadora. En definitiva, la formación crítica del profesorado pasa por estimular la “sensibilidad afectiva de los estudiantes, así como dotarlos de un lenguaje de análisis social, de crítica cultural y de activismo social a fin de truncar el poder y la práctica del capital en sus articulaciones” (McLaren, 2001, p.145). En esta línea –señala Lombardi (1972, p. 47)–, “no todo maestro es, como tal, educador, sino que es maestro sólo aquel que está en condiciones de representar la conciencia crítica colectiva”. Actualmente, a la hora de reformular la formación del profesorado, es importante asumir una postura desde la izquierda radical que no busque tanto alcanzar mayor eficacia escolar como invocar “el lenguaje de la crítica, la autorreflexión y el acoplamiento de teoría y práctica” (Giroux, 1990, p. 213). Si en vez de llegar a la raíz del problema, adoptamos una postura reformista –desarrollando únicamente una denuncia verbal de las injusticias pero

dejando intactas las estructuras sociales existentes (McLaren, 2001)–, corremos el riesgo de llevar a cabo un acuerdo irracional entre las reformas y los intereses del capitalismo.

Conscientes de la importancia del tema, dedicamos este monográfico a la formación del profesorado para la justicia social. Abre la sección Kenneth Zeichner, quien, como es usual, sorprende con un profundo análisis sobre elementos propios de la formación del profesorado y, en particular, sobre el pilar que en ella constituye la justicia social. En su artículo “*Promoviendo la justicia social y la democracia en la formación del profesorado: Preparación del profesorado 1.0, 2.0 y 3.0*”, Zeichner hace un recorrido por los diferentes programas de formación de profesorado, algunos condenados a desaparecer a causa de su obsolescencia y otros que surgen vislumbrando nuevas maneras de formar en justicia social. La coherencia que debe existir entre lo que se proponen en teoría los programas y la práctica exige una preparación del profesorado dentro de un ambiente en el que vivencien los valores inherentes a la justicia social y se apropien de estos, con miras a multiplicarlos en su futuro quehacer como docentes. Esta potente idea que bien podría asociarse a la propuesta de Murillo y Hernández-Castilla (2014), en cuanto se refiere a la acción de educar no solo “para” la justicia social sino “desde” la justicia social, es especialmente interesante. Una sugerente mirada al panorama actual de la formación de profesorado en los Estados Unidos.

David Lee Keiser enmarca su reflexión en el actual clima social y político de los Estados Unidos. En su artículo “*Formación del profesorado y justicia social en el siglo XXI: Dos conceptos controvertidos*”, se pregunta si, en este contexto, puede pensarse que la justicia social y la formación del profesorado son conceptos compatibles o si su relación es simplemente una quimera educativa. Para dar respuesta a esta pregunta inicial, presenta algunas definiciones de ambos términos, pues sostiene que se trata de “conceptos esencialmente controvertidos”. Keiser indica que la situación estadounidense actual exige que esta relación ocupe un lugar destacado en la educación pública, pero reconoce que, en términos macro, es improbable que así sea. Si bien la situación puede cambiar más adelante, en lo inmediato no cabe esperar que estos términos se relacionen en el marco de las políticas educativas, al menos siendo fieles a su verdadero significado. En estas circunstancias, la compatibilidad de la relación en el nivel micro es no solo posible sino que es fundamental. Para Keiser, es importante que la formación de profesorado se comprometa tanto a trabajar sobre concepto de justicia social como a generar una práctica real en todos los contextos posibles. Existen razones para enseñar de forma socialmente justa, pues la creación de una comunidad de aula y el éxito académico dependen en gran parte del trato justo hacia todos los sujetos que aprenden. Asimismo, Keiser defiende que, por medio de la creación de oportunidades de aprendizaje justas y equitativas, los docentes y los formadores de profesores pueden allanar el camino para futuras políticas y organizaciones educativas que atiendan a las necesidades de todos los estudiantes de la educación pública estadounidense con independencia de su raza, género o estatus socioeconómico.

En el artículo “*Desencuentros con la formación docente para la justicia social. Currículos y actitudes sobre democracia y ciudadanía*”, Ricardo Cuenca, Sandra Carrillo y Luciana Reátegui nos acercan a la realidad de Perú. Tras una aproximación a los últimos acontecimientos políticos del país, así como a sus leyes educativas, los autores nos exponen los resultados obtenidos a través de la investigación que hacen desde el marco del proyecto de investigación «Trayectorias educativas, juventudes y desigualdades

sociales», cuyo enfoque metodológico es cualitativo y con un acercamiento desde la teoría crítica. En Perú se tomaron medidas desde el Ministerio de Educación para incluir valores de democracia y ciudadanía en el currículum. Por ello, se ha utilizado la formación de profesorado como una herramienta para acercar a los centros educativos este tipo de valores. Además, los autores hacen un análisis de los veinte años anteriores en los que se han dado diversas opiniones sobre la formación de profesorado (en educación primaria) desde la perspectiva de democracia y ciudadanía. Finalmente, el artículo nos invita a reflexionar sobre el cambio necesario para formar no solo al profesorado sino también a la ciudadanía.

En el artículo de César Peña-Sandoval y Carmen Montecinos, *“Formación inicial de docentes desde una perspectiva de justicia social: Una aproximación teórica”*, se argumenta la importancia de preparar profesores chilenos para enseñar desde una perspectiva de justicia social. Tras presentar las características del sistema escolar en Chile (altos índices de segregación social e inequidad), examina diferentes modelos teóricos para la formación inicial de profesores desde una perspectiva de justicia social y se centra en el propuesto por Sleeter, Montecinos y Jiménez (2016). Desarrolla las características de este modelo que defiende cuatro temáticas a incluir en un currículum para la formación docente desde una perspectiva de justicia social. La primera atiende al fomento de la conciencia de las desigualdades, buscando situar a las familias y a las comunidades dentro de un análisis estructural. La segunda requiere desarrollar relaciones de reciprocidad con los estudiantes, las familias y las comunidades. La tercera contempla las expectativas académicas y el uso pedagógico del conocimiento del contexto, fomentando una enseñanza que tenga altas expectativas en los estudiantes y que capitalice su cultura, lengua e identidad. Finalmente, integra las perspectivas marginalizadas y enfrenta de manera explícita los temas de equidad y poder. El artículo trabaja sobre las implicaciones de este modelo para la práctica docente, para lo que ejemplifica, a través de un relato de caso, cómo se pueden desplegar estas dimensiones en el aula secundaria. Concluye con una reflexión sobre cómo la formación inicial de profesores puede generar experiencias que propicien en los futuros maestros la capacidad para entender las desigualdades estructurales que dificultan el éxito académico de estudiantes en situaciones de marginalidad, incorporando a las comunidades marginalizadas y los conocimientos que ellas han desarrollado en el diseño de un currículum y una pedagogía culturalmente relevantes que propicien altas expectativas de aprendizaje.

Desde la Universidad de California, Cristian Aquino-Sterling, Fernando Rodríguez-Valls y William Zahner abordan cuestiones relativas a la diversidad en el aula en Estados Unidos y la necesidad de preparar a una nueva generación de maestros que pueda aportar significativamente a la equidad educativa, mediante lo que denominan un “modelo pedagógico equitativo”. En su artículo *“Hacia una cultura discursiva en el salón de clases de matemáticas en la secundaria: Capacitación docente para la equidad en la enseñanza de estudiantes bilingües emergentes”*, los autores exponen cómo fenómenos sociales, entre los que se encuentra la migración, convierten el aula de matemáticas en un aula cada vez más diversa, con grupos que presentan necesidades lingüísticamente diferentes. Una de las reflexiones principales recae sobre los conocimientos, habilidades y destrezas que debe tener un profesor para enfrentarse con éxito a las necesidades de su clase y de sus estudiantes, así como en la pertinencia de formar a los profesores para el trabajo en contextos lingüísticos diversos. Particularmente, la comunicación en matemáticas se ha venido estudiando desde hace algún tiempo, otorgando relevancia a acciones de los

estudiantes tales como comunicar su pensamiento matemático y argumentar sus ideas matemáticas, trascendiendo el aprendizaje de palabras meramente técnicas. En este orden de ideas, en el artículo se sugiere un enfoque fundamental para pensar la educación en un marco de justicia social, basado tanto en el lenguaje matemático como en las prácticas discursivas relacionadas, de tal manera que se posibilite la igualdad de oportunidades, y sin olvidar que desde el lenguaje también se estructuran la equidad y las desigualdades.

En “*Justicia social en la escuela: Representaciones de estudiantes de educación secundaria y desafíos para la formación del profesorado*”, Carmen Sepúlveda-Parra, Víctor Brunaud-Vega y Camila Carreño González presentan los resultados obtenidos en Santiago de Chile en el marco de una investigación cualitativa realizada durante cuatro años. En ella se pretendía conocer la representación de la justicia social en alumnado de enseñanza media, así como averiguar si el equipo docente se involucra en dicha representación. Los autores concluyen que es esencial que la formación de profesorado se actualice asumiendo un enfoque de justicia social, pues la representación que tiene el alumnado de este concepto forma parte de aquello que es transmitido por los docentes. A fin y al cabo, la formación docente es esencial no solamente para favorecer prácticas que tengan valores relacionados con la justicia social, sino para además fomentar el vínculo entre universidades y centros educativos, trabajando de manera cooperativa y democrática para poder desarrollar contextos de aprendizaje de calidad, inclusivos, equitativos y justos.

Por último, Miguel Ángel Olivo Pérez, en su texto “*La performance de los docentes en la idea de justicia: Elementos para una crítica de la doctrina moral de su trabajo*”, pone en cuestión, a partir de la idea de justicia de Alain Badiou, la moral doctrinaria que subyace en el trabajo de los docentes de educación básica. La división del trabajo y la consiguiente burocratización imponen una doctrina moral a los docentes que responde a una concepción esencialista de los ideales, como si estos fuesen algo objetivo y el desafío fuese la constante e inútil tarea de intentar adaptar la realidad a ellos. Olivo Pérez sostiene, en cambio, que analizar el trabajo docente desde el punto de vista de su *performance* implica considerar que esta doctrina moral es susceptible de cambios, pues, por mucho que sea elaborada por expertos, se encuentra siempre desbordada por la situación en la que se aplica. Es preciso, por lo tanto, atender a aquello que surge *in situ* en la enseñanza-aprendizaje y que no fue previsto por los expertos. Para esto, y tras presentar la filosofía de la canallada (Jacques Lacan), Olivo Pérez alude al concepto de justicia en Badiou: la justicia de la igualdad de los cuerpos con ideas propias. Según esta concepción no existe una justicia, ni siquiera justicias ideales, sino justicias en ejercicio, que solo se pueden dilucidar mediante el análisis de situaciones. El rechazo a los esencialismos instala la prioridad de los principios en la subjetividad, de manera que los principios son considerados en situación y no como postulados *a priori*. Llama a atender a lo acontecimental en la educación, pues es aquí donde los sujetos pueden ejercer la libertad de elegir en qué principios participar y atenerse a la consiguiente disciplina que les permita sostenerse en ellos. Esta perspectiva enfatiza la libertad que, ínsita en la decisión, el pensamiento y la acción, exige posicionarse ante las situaciones siempre nuevas que se presentan en la enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Althusser, L. (1989). Ideología y aparatos ideológicos del Estado (Notas para una investigación). En *La filosofía como arma de la revolución* (pp. 102-152). Ciudad de México: Siglo XXI
- Apple, M. W. (1997). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Berger, J. (1999). Against the great defeat of the world. *Race & Class*, 40(2-3), 1-4.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Chomsky, N. (1969). *La responsabilidad de los intelectuales*. Buenos Aires: Galerna.
- Flecha, R. y Villarejo, B. (2015). Pedagogía crítica: un acercamiento al derecho real de la educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 87-100.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. A. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17(2), 13-26.
- Giroux, H. A. y McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3), 213-238.
- Gramsci, A. (1976). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Nova Terra.
- Kohl, H. (1983). Examining closely what we do. *Learning*, 12(1), 28-30.
- Lombardi, F. (1972). *Las ideas pedagógicas de Gramsci*. Barcelona: A. Redondo.
- Luengo Navas, J. y Saura Casanova, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- McLaren, P. (2001). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275-300.



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE



REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

SECCIÓN MONOGRÁFICA:
FORMACIÓN DE PROFESORADO
PARA LA JUSTICIA SOCIAL



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Promoviendo la Justicia Social y la Democracia en la Formación del Profesorado: Preparación del Profesorado 1.0, 2.0 y 3.0

Advancing Social Justice and Democracy in Teacher Education: Teacher Preparation 1.0, 2.0 and 3.0

Promovendo a Justiça Social e a Democracia na Formação do Professor: Preparação do Professor 1.0, 2.0 e 3.0

Kenneth Zeichner *
Universidad de Washington

Mantener una mirada crítica hacia los programas de formación del profesorado es fundamental, tanto para pensar sobre su pertinencia como para avanzar en el desarrollo de estos programas hacia una formación que aporte y que a la vez se desarrolle en un marco de justicia social y equidad. Sin embargo, aunque muchos de los programas de formación de profesorado propugnan la justicia social, sus estudiantes no son formados en un ambiente propio de esta consigna. En Estados Unidos, el debate actual se sostiene en torno a cuál es la mejor visión: si los programas que se basan en las prácticas de campo (1.0) o aquellos que se enfocan en aspectos técnicos de la formación, así como en obtener resultados mayores en pruebas estandarizadas (2.0). Lo cierto es que ninguna de estas visiones aviva en sus prácticas valores imprescindibles e inherentes a una formación en justicia social, por lo que se hace explícita la necesidad de transformación de los programas de formación de profesorado.

Descriptor: Justicia social, Equidad, Pedagogía, Programas de formación de profesorado, Sensibilidad cultural.

Maintaining a critical eye on the teacher education programs is essential, both to think about their relevance and to advance the development of these programs towards training that contributes to social justice, at the same time that develop within a social justice and equity framework. However, although many of the teacher education programs espouse social justice, his students are not trained in an own atmosphere of this slogan. In the United States, the current debate builds on what is the best vision if the programs that are based on field practices (1.0) or those that focus on technical aspects of training, as well as greater results on standardized tests (2.0). The truth is that none of these visions revives in their practices, essential and inherent values to training in social justice. Therefore, this article makes explicit the need for transformation of teacher education programs.

Keywords: Social justice, Equity, Pedagogy, Teacher education programs, Cultural sensitivity.

*Contacto: kenzeich@uw.edu

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 15 de septiembre 2016
1ª Evaluación: 13 de octubre 2016
Aceptado: 15 de octubre 2016

Manter um olhar crítico com relação aos programas de formação de professor é fundamental, tanto para pensar sobre sua pertinência, como para avançar no desenvolvimento destes programas frente a uma formação que aporte e que se desenvolva no marco da justiça social e equidade. No entanto, embora muitos programas de formação de professor defenda a justiça social, seus estudantes não são formados em um ambiente nesta perspectiva. Nos Estados Unidos, o debate atual ocorre em torno de qual é a melhor visão: se os programas que se baseiam em práticas de campo (1.0) ou aqueles que focam em aspectos técnicos da formação, assim como em obter resultados maiores em provas padronizadas (2.0). O certo é que nenhuma destas visões aviva em suas práticas valores imprescindíveis e inerentes a uma formação em justiça social, por isso torna-se explícita a necessidade de transformação dos programas de formação de professores.

Palavras-chave: Justiça social, Equidade, Pedagogia, Programas de formação de professores, Sensibilidade cultural.

Este artículo ha sido traducido por María Angélica Suavita Ramírez.

El artículo original se publicó en: Zeichner, K. (2016). Advancing social justice and democracy in teacher education: teacher preparation 1.0, 2.0, and 3.0. *Kappa Delta Pi Record*, 52(4), 150-155. doi:10.1080/00228958.2016.1223986

Introducción

En la actualidad, alrededor de dos terceras partes de los profesores en Estados Unidos se preparan en institutos y programas universitarios, mientras el otro tercio se prepara en los relativamente nuevos programas no-universitarios dirigidos por escuelas distritales, proveedores sin ánimo de lucro y proveedores con fines lucrativos, y por varias combinaciones de diferentes interesados (Consejo de Investigación Nacional, 2010). Independientemente del tipo de programa de preparación y quién lo dirija, la mayoría de los educadores del profesorado reclaman que sus programas se centren en aspectos de justicia social y equidad. Este artículo plantea la preocupación de en qué grado las prácticas de los formadores de profesorado reflejan sus reclamaciones en relación a los programas centrados en la justicia social y la equidad.

1. Preparación del profesorado 1.0 y 2.0

En la última década, los programas de formación del profesorado en institutos y universidades han sido objeto de un ataque creciente por parte de una variedad de críticos, incluyendo al ex Secretario de Educación de los Estados Unidos, Arne Duncan (Kellor, 2013). Las críticas a esos programas se centran en asuntos sobre su rigor intelectual y relevancia práctica (Wilson, 2014). Ha habido críticas a los programas de formación del profesorado en institutos y universidades a lo largo de la historia de la preparación del profesorado universitario (Fraser, 2007). Lo que es nuevo sobre las actuales, como Wilson (2014) puntualiza, es el hecho de que, con la ayuda de filántropos, comités de expertos y grupos de abogados, el Departamento de Educación de los Estados Unidos y políticos (Zeichner y Pena-Sandoval, 2015), esas críticas se han acoplado a la aparición de un nuevo conjunto de programas no universitarios y universitarios que están destinados a “interrumpir” el campo de la formación del profesorado y estimular la innovación. Muchos de esos programas (p. e., Schorr, 2012)

son *fast tracks*¹ en los que los profesores completan la mayor parte de sus requisitos de certificación como profesores oficiales, después de unas pocas semanas de formación previa, y muchos de ellos se centran muy estrictamente en los aspectos técnicos de la enseñanza y el aumento de las puntuaciones en pruebas estandarizadas de los alumnos e ignoran otros aspectos de la enseñanza como trabajo profesional, tales como el aprendizaje de los profesores sobre cómo ejercer su juicio en el aula y adaptar su enseñanza en respuesta a las necesidades cambiantes de sus estudiantes (Zeichner, 2014). Muchos de esos programas están conectados con redes de trabajo de escuelas autónomas y sirven como proveedores de profesores a esas redes (Stitlizen y West, 2014). Algunos como el *Relay Graduate School of Education*, que recientemente ha abierto su decimotercera ubicación en Baton Rouge, se están expandiendo muy rápidamente a nivel nacional y preparando más profesores cada año (Zeichner y Conklin, 2006).

Los nuevos programas que han sido traídos al campo por los empresarios sociales para estimular la innovación en la educación del profesorado han sido proclamados como programas 2.0 (Gastic, 2014) y, por implicación, los programas de institutos y universidades (educación de profesorado 1.0) han sido declarados obsoletos. Por ejemplo, Gastic (2014) predice:

La próxima década verá la proliferación de los modelos preparatorios del profesorado 2.0 según sean mejor conocidos y más ampliamente reconocidos los beneficios de su enfoque colectivo para la formación del profesorado.... (p. 105)

Aquellos programas que no puedan unirse a esta comunidad de enseñanza pronto revelarán su obsolescencia y se encontrarán luchando entre sí para justificar su existencia. La demanda se desplazará hacia programas más relevantes, asequibles y flexibles, donde los maestros estarán sujetos a altos estándares profesionales de conocimientos y habilidades bajo consideración de firmes instructores y orientadores, quienes están comprometidos con mejorar la eficacia del desempeño docente. (p. 109)

Mi contienda es que, a pesar de que la mayoría de los formadores de docentes en programas estatales 1.0 y 2.0 se centran en temas de justicia social y equidad en la preparación de profesores, muy pocos programas en ambas categorías han promulgado en sus prácticas alguno de los valores clave de la formación del profesorado en justicia social.

2. La ausencia de formación del profesorado culturalmente sensible

Dos ejemplos de cómo los programas de formación del profesorado 1.0 y 2.0 han fallado a la hora de actualizar en su educación de profesores que los valores que estos adoptan están relacionados con cuestiones de poder y conocimiento y con temas de sensibilidad cultural². Primero, está muy claro en estudios sobre la experiencia de los candidatos a docente de color en programas de facultades y universidades predominantemente blancas que a menudo hay una falta de reconocimiento y sensibilidad en programas en relación con los atributos lingüísticos y culturales que los candidatos a profesor de color

¹ El término anglosajón *fast track*, cuya traducción literal es 'vía rápida', se utiliza para hacer referencia a programas que incluyen protocolos o características para una rápida finalización del mismo.

² Hay también otras maneras en las que muchos programas se han quedado cortos en las prácticas que predicán, incluyendo su fallo en cumplir sus promesas para diversificar la composición racial y étnica de las cohortes de candidatos a profesor. Tanto con esta cuestión como con las discutidas aquí hay ejemplos prometedores de éxito en programas aislados, pero una falta general de realización en el campo en general (Sleeter, Neal y Kumashiro, 2015).

traen consigo a su preparación para la docencia, y la preparación de profesores en esas instituciones frecuentemente ignora las necesidades de candidatos docentes de color y se centra en la preparación de profesores blancos para enseñar a estudiantes de color (Villegas y Davis, 2008).

Mientras los programas de formación de profesores de institutos y universidades, en parte debido a los estándares estatales y los requisitos nacionales de acreditación, incluyen ahora cursos en educación multicultural y prácticas clínicas en escuelas con alto impacto de pobreza, la investigación ha continuado mostrando un sesgo abrumador de blancura que enmarca los discursos y prácticas en muchos programas de institutos y universidades (Sleeter, 2001). Aunque hay excepciones a este problema en las instituciones y programas de formación de profesorado que no son predominantemente blancos (p. e., Irving y Fenwick, 2011; Skinner, Garreton y Schultz, 2011), la mayoría de programas 1.0 alientan a sus candidatos para profesor a enseñar de maneras culturalmente sensibles en sus clases escolares de primaria y secundaria, a pesar de que no enseñan en formas culturalmente sensibles a sí mismos.

Por lo que se sabe acerca de los programas 2.0 que comenzaron a surgir en los EEUU a principios de 1990 con el inicio de *Teach for America*, ellos también ignoran el capital cultural y lingüístico que sus candidatos a maestros aportan a sus programas, y enseñan un conjunto estándar de conocimientos y habilidades para todos en el programa con poco o nada de adaptación de los distintos recursos y necesidades de sus estudiantes (Kretchmar y Zeichner, en prensa). Varios de estos nuevos programas, como *Relay*, centran de manera muy estricta la enseñanza a los candidatos a profesor en un conjunto de habilidades de manejo del aula (p. e., Lemov, 2010) para implementar con fidelidad y ni siquiera abordan la cuestión de la enseñanza culturalmente sensible en las aulas de educación primaria y secundaria. Su teoría de la acción es que, si los profesores utilizan las técnicas de enseñanza y de gestión que se les enseñan, serán capaces de elevar los resultados de las pruebas de los estudiantes y la justicia social y la equidad serán alcanzadas. Por lo general, ni los resultados de la escolarización más allá de los resultados de las pruebas, ni los costes de centrarse obsesivamente en el aumento de los resultados de las pruebas, se discuten en la literatura del programa 2.0 (Kretchmar y Zeichner, en prensa).

La mayoría de las investigaciones sobre las experiencias de los estudiantes de color en programas de formación del profesorado, se basa en la experiencia en programas de institutos y universidades. La conclusión de que los programas 2.0 son culpables del mismo problema de “daltonismo”³ en la pedagogía que los programas 1.0 se deduce de la ausencia total en el programa 2.0 de literatura de cualquier discusión sobre la sensibilidad cultural de la pedagogía en la formación del profesorado y de la dominancia de un discurso de “*helperism*”⁴, donde el énfasis es salvar a los estudiantes de sus comunidades rotas en lugar de reconocer y aprovechar los valores y los fondos de los conocimientos que existen en estas comunidades.

³ El término del texto original, “*colorblindness*”, sugiere una ceguera al color, un daltonismo; es un término sociológico para referirse al hecho de hacer caso omiso a características raciales y así tratar a los individuos lo más uniformemente posible, en un aparente intento por acabar con la discriminación, pero que es cuestionado por ser en sí mismo una forma de racismo. Se le llama también *ceguera racial* (*race blindness*).

⁴ R. Helper (1829-1909) criticaba la esclavitud, basándose en criterios económicos. Su libro *The Impending Crisis of the South: How to Meet it* fue altamente criticado, tanto por los abolicionistas, como por los defensores de la esclavitud, para quienes *helperism* significaba una forma de fanatismo especialmente peligrosa.

3. Conocimiento y poder en programas de formación docente

Un segundo aspecto que refleja la contradicción frecuente entre un compromiso expreso hacia la justicia social en la formación del profesorado y las realidades del programa de prácticas se trata de la cuestión sobre qué conocimiento es el que cuenta en la educación de los maestros. Uno esperaría que los formadores de docentes en programas que adoptan una misión de justicia social apuesten por un enfoque democrático hacia el problema de qué conocimiento cuenta en la educación de los maestros. En este enfoque, los maestros de las escuelas primarias y secundarias que sirven como centros de prácticas clínicas en los programas, los miembros de la comunidad que proporcionan servicios educativos y de otro tipo en las comunidades fuera de las escuelas y las familias que envían a sus hijos a las escuelas públicas locales estarían comprometidos en la colaboración equitativa con los programas de formación del profesorado y los programas trabajarían para incorporar los conocimientos en las escuelas y las comunidades en su trabajo con los futuros maestros.

Aquí, a pesar de la retórica omnipresente en la literatura sobre la formación del profesorado en institutos y universidades acerca de la importancia de las asociaciones auténticas y equitativas con las escuelas en la preparación de los maestros (Goodlad, 1998) y de la aparición de movimientos para establecer escuelas de desarrollo profesional y escuelas asociadas como lugares para la formación del profesorado, para la mayoría estas asociaciones han estado muy centradas en la universidad y han replicado las relaciones de poder-conocimiento que existían en las formas tradicionales de la formación del profesorado universitario (Duffy, 1994; Murrell, 1998; Zeichner, 2009).

Por otra parte, muchos de los programas 2.0 han construido una falsa dicotomía entre la teoría y la práctica y han glorificado, sin crítica, las prácticas de enseñanza que son una parte de sus marcos ya establecidos (p. e., Farr, 2010), mientras demonizan la teoría como irrelevante para la práctica diaria en las aulas. Esta glorificación sin críticas de la práctica dentro de los marcos particulares no es lo mismo que la valoración y el acceso, el conocimiento y la experiencia de las escuelas. Es un enfoque muy centrado en los programas que no los abre hacia el desafío y la crítica, ni compromete educadores K-12⁵ en la toma de decisiones significativas acerca de los programas. Por otra parte, la marginación de lo que se conoce como “teoría” en muchos de estos programas estrecha la preparación de los maestros demasiado y minimiza la importancia del contexto y la cultura en el trabajo de los profesores. Esta falta de atención a la cultura y al contexto en la preparación de los maestros tendrá un impacto negativo en el trabajo de los profesores (Zeichner, 2009).

Además, a pesar de la importancia incuestionable de las relaciones entre profesores, escuelas, familias y comunidades en la educación de los estudiantes (Cuban 1969) y el llamado en la literatura por una mayor atención a la preparación de maestros para trabajar en maneras respetuosas y justas con las familias y comunidades de sus estudiantes y por programas para acceder al conocimiento y a la experiencia en las comunidades locales al servicio de este objetivo (Zeichner y Melnick, 1996), ha habido poca atención a estas cuestiones en ambos programas 1.0 y 2.0 (Zygmunt y Clark, 2016).

⁵ K-12 es un término que se refiere a la suma de la educación primaria y secundaria.

A pesar de aislados ejemplos para preparar a los maestros para *involucrar* a las familias en la educación de sus hijos (es decir, para conseguir que se escuche más lo que la escuela tiene que decirles), hay aún menos ejemplos de esfuerzos para *comprometer* o *trabajar en solidaridad* con las familias y las comunidades (Zeichner, Bowman, Guillen y Napolitan, 2016).

Continuar lanzando en paracaídas a maestros bien intencionados desde los programas de formación del profesorado universitarios y no universitarios hasta escuelas públicas que saben muy poco acerca de sus estudiantes, sus familias y comunidades y que no están comprometidas con la participación de las familias y las comunidades en la enseñanza continuará ampliando las brechas de oportunidades y aprendizaje que han persistido. Es irónico que tan poco de este trabajo continúe en los programas de formación del profesorado que atraviesan los EEUU cuando muchos de ellos han reclamado el manto de la justicia social como base para su trabajo.

4. Practicando los valores y compromisos de la justicia social y la democracia en la formación del profesorado: preparación del profesor 3.0

Desafortunadamente, los debates actuales sobre la formación del profesorado en los EEUU son en su mayoría sobre cuál es la mejor visión: la preparación del maestro 1.0, con un mayor enfoque en la práctica clínica, o la preparación de los maestros 2.0, con un enfoque casi exclusivamente sobre los maestros “en formación” para participar en un conjunto de enseñanza y prácticas de manejo de la clase que supuestamente aumentarán los resultados de los exámenes. Ambas, formación del profesorado 1.0 y 2.0, reclaman el manto de la formación del profesorado para la justicia social, aunque, en realidad, ninguno de los enfoques lo practica. Con el fin de llevar a la práctica los valores y compromisos que se promulgan en relación con la justicia social y la equidad, los programas de formación de docentes necesitan transformarse de manera que modelen la enseñanza culturalmente sensible que defienden para los candidatos a maestros y que interrumpa las jerarquías de poder-conocimiento que han marginado las voces y experiencia de los profesores y miembros de la comunidad en la preparación de los maestros.

La formación del profesorado 3.0 rechaza la opción que está siendo ahora proporcionada en los debates políticos actuales y ofrece un modelo que se basa en una nueva arquitectura más democrática, donde la responsabilidad de educar a los maestros es más equitativamente compartida por diferentes grupos de interés (es decir, las escuelas, las universidades, las comunidades locales), que colaboran de manera equitativa (Zeichner, Payne y Brayko, 2015). En algunos casos, los interesados adicionales, tales como los sindicatos de profesores locales y organizaciones no lucrativas, también están involucrados en ayudar a dar forma a un programa. En este enfoque, la epistemología del programa reúne los conocimientos y la experiencia de la universidad, las escuelas y la comunidad local de manera más democrática, y la atención se centra en el trabajo con y para las comunidades, en lugar de evitárselas a los estudiantes. Aquí, la formación del profesorado se convierte en una parte de un proyecto más amplio de desarrollo de la comunidad y los maestros ven su trabajo en las aulas como parte de una lucha más

amplia por la justicia social a través de un proceso más democrático de deliberación y colaboración que atraviesa las estructuras institucionales.

Zeichner (2010) y Noel (2013) proporcionan ejemplos del trabajo actual en los programas de formación del profesorado de los EEUU, que muestran el movimiento hacia el tipo de epistemología democrática, que es un elemento crucial en la formación del profesorado 3.0. Algunos formadores de docentes también han abogado por el modelo de residencia del profesorado como una estructura para un programa, que es más inclusivo, de diferentes formas de experiencia, ubicados en universidades, escuelas y comunidades locales (p. e., Berry, Montgomery y Snyder, 2008). Aunque creo que la colaboración institucional transversal que se incluye en residencias de profesores ofrece el potencial para representar una postura 3.0 hacia la formación del profesorado, en la realidad, los programas de residencia de maestros varían en formas que incluyen el conocimiento y la experiencia de diferentes grupos de interés y sus compromisos ideológicos y políticos (Zeichner, 2014).

Por ejemplo, pocos de los programas de residencia de profesores existentes, genuinamente incluyen el conocimiento y la experiencia de los educadores de la comunidad local, líderes y familias en el plan de estudios o emplean a miembros de la comunidad como mentores de los candidatos a maestro. Además, algunos de los programas de residencia existentes que involucran la colaboración de las universidades y organizaciones locales sin ánimo de lucro y preparan a los maestros para un conjunto específico de colegios concertados en un distrito no colaboran con los distritos. Por último, algunos programas de residencia que, en la superficie implican colaboración de las universidades, solo las incluyen superficialmente (Zeichner, 2014). Necesitamos mirar más allá de los organigramas del modo en que se accede y se utilizan los conocimientos y la experiencia de los diferentes compañeros.

Una vez que los socios de la universidad, la escuela y la comunidad están unidos en modos de colaboración equitativa, la cuestión de la pedagogía en sensibilidad cultural de la formación del profesorado comienza a hacerse más visible en los programas y su presencia o ausencia en diferentes partes del programa se convierte en un tema de discusión (Zeichner, Bowman, Guillen y Napolitan, 2016).

Por último, es importante tener en cuenta que la formación del profesorado 3.0 no es particular a ninguna estructura específica del programa. Mientras que el modelo híbrido de residencia del profesorado ofrece la posibilidad de incorporar los elementos centrales del enfoque, también es posible que existan programas 1.0 y 2.0 para avanzar en esta dirección. Al final, son la sustancia y la calidad de los programas de formación del profesorado, en lugar de las etiquetas añadidas a los programas, los que hacen la mayor diferencia en la preparación de los maestros comunitarios culturalmente sensibles. Es hora de que, los formadores de docentes en todos los campos, admitan cómo los programas de formación del profesorado se han quedado cortos en la práctica, en el modelado de ideales y en los compromisos que ellos cuentan a sus profesores para utilizar en las escuelas.

Referencias

- Cuban, L. (1969). Teacher and community. *Harvard Educational Review*, 39(2), 253-272. doi:10.17763/haer.39.2.n7614t6x509xl3n1

- Duffy, G. (1994). Professional development schools and the disempowerment of teachers and professors. *The Phi Delta Kappan*, 75(8), 596-600.
- Farr, S. (2010). *Teaching as leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fraser, J. (2007). *Preparing America's teachers: A history*. Nueva York: Teachers College Press.
- Gastic, B. (2014). Closing the opportunity gap: Preparing the next generation of effective teachers. En R. Hess y M. McShane (Eds.), *Teacher quality 2.0*. (p. 91). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Goodlad, J. (1998). *Educational renewal: better teachers, better schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Irvine, J. J. y Fenwick, L. T. (2011). Teachers and teaching for the new millennium: the role of HBCUs. *The Journal of Negro Education*, 80(3), 197-208.
- Keller, B. (20 de octubre de 2013). An industry of mediocrity. *New York Times*. Recuperado de http://www.nytimes.com/2013/10/21/opinion/keller-an-industry-of-mediocrity.html?_r=0
- Kretchmar, K. y Zeichner, K. (en prensa). Teacher education 3.0: A vision for teacher education to impact social transformation. *Journal of Education for Teaching*.
- Lemov, D. (2010). *To teach like a champion: 49 techniques that put students on the path to college*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Murrell, P. (1998). *Like stone soup: The role of professional development schools in the renewal of urban schools*. Washington DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Murrell, P. (2001). *Community teacher*. Nueva York: Teachers College Press.
- National Research Council. (2010). *Preparing teachers: building evidence for sound policy*. Washington: National Academies Press.
- Noel, J. (2013). (Ed). *Moving teacher education into urban schools and communities: Prioritizing community strengths*. Nueva York: Routledge.
- Schorr, J. (2012). A revolution begins in teacher education. *Stanford Social Innovation Review*. Recuperado de <http://www.ssireview.org/articles/entry/>
- Skinner, E. A., Garretton, M. T. y Schultz, B. D. (2011). *Grow your own teachers: Grassroots change for teacher education. Teaching for social justice*. Nueva York: Teachers College Press.
- Sleeter, C. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming problem of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94-106. doi:10.1177/0022487101052002002
- Stitzlein, S. M. y West, C. K. (2014). New forms of teacher education: Connections to charter schools and their approaches. *Democracy and Education*, 22(2), 1-10. Recuperado de <http://democracyeducationjournal.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1146&context=home>
- Villegas, A. M. y Davis, D. E. (2008). Preparing teachers of color to confront racial/ethnic disparities in educational outcomes. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser y D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 583-605). Nueva York: Routledge.
- Wilson, S. (2014). Innovation and the evolving system of U.S. teacher preparation. *Theory into Practice*, 53(3), 183-195. doi:10.1080/00405841.2014.916569
- Zeichner, K. (2007). Professional development school partnerships in a culture of evidence and accountability. *School-University Partnerships*, 1(1), 9-17.

- Zeichner, K. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. Nueva York: Routledge.
- Zeichner, K. (2014). The struggle for the soul of teaching and teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 551-568. doi:10.1080/02607476.2014.956544
- Zeichner, K., Bowman, M., Guillen, L. y Napolitan, K. (2016). Engaging and working in solidarity with local communities in preparing of the teachers of their children. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 277-290. doi:10.1177/0022487116660623
- Zeichner, K. y Conklin, H. (2006). Beyond knowledge ventriloquism and echo chambers: Improving the quality the debate on teacher education. *Teachers College Record*, 119(4), 1-24.
- Zeichner, K. y Melnick, S. (1996). The role of community field experiences in preparing teachers for cultural diversity. En K. Zeichner, S. Melnick, y M. L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (pp. 176-196). Nueva York: Teachers College.
- Zeichner, K., Payne, K. y Brayko, K. (2015). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122-135. doi:10.1177/0022847114560908
- Zeichner, K. y Pena-Sandoval, C. (2015). Venture philanthropy and teacher education policy in the United States. *Teachers College Record*, 117(5), 1-44.
- Zygmunt, E. y Clark, P. (2015). *Transforming teacher education for social justice*. Nueva York: Teachers College Press.

Breve CV del autor

Kenneth Zeichner

Profesor en la universidad de Washington en la que ha impartido cursos de posgrado sobre formación de profesorado, concernientes al debate en relación con políticas educativas. Además, en esta misma universidad se desempeñó como director de formación de profesorado en el periodo de 2009-2013. Recibió su Ph.D. en psicología educativa de la Universidad de Syracuse y desde entonces permaneció como docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Wisconsin-Madison; allí fue decano asociado en Formación de profesorado y educación internacional, así como profesor en el departamento de currículo e instrucción, y dirigió una asociación de escuelas para el desarrollo profesional. Ha sido miembro de la Junta de Directores de la Asociación Americana de Colegios para la Formación de Maestros, copresidente del Panel de Investigación en Educación de Maestros de Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA) y Vicepresidente de AERA (División K), así como también, miembro de la Academia Nacional de Comités de Educación sobre Formación Docente y Desarrollo Profesional Docente. Ha recibido significativos premios y distinciones, entre los que se encuentran *Distinguished Research Award* en 1990, y el Premio Margaret B. Lindsey por Contribuciones Distinguidas a la Investigación sobre la Formación de Maestros en 2002. El interés de Zeichner por la mejora de la educación, específicamente por la formación de maestros, surge de su propia experiencia en escuelas públicas, puesto que, a pesar de ser altamente evaluado en éstas, pudo evidenciar diferencias significativas en relación con lo que eran capaces de hacer otros niños que habían estudiado en escuelas más favorecidas. Kenneth Zeichner pone sobre la mesa el debate en relación con la desigualdad educativa, el enfoque de los programas de formación del profesorado, la autonomía del docente, la sensibilidad cultural y otros aspectos relativos a justicia social. Email: kenzeich@uw.edu



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Teacher Education and Social Justice in the 21st Century: Two Contested Concepts

Formación del Profesorado y Justicia Social en el Siglo XXI: Dos Conceptos Controvertidos

Formação de Professores e Justiça Social no Século XXI: Dois Conceitos Controversos

David Lee Keiser *

Montclair State University

In 2016, it seems impossible to stipulate that the basic aim of a thoughtful and engaged citizenry for the United States is shared by all. But irrespective of political spectacle, forces of social and cultural reproduction play out in public schools and universities, and often experiences and realities are located and interpreted to privilege an instrumental, quantitative, and some would say narrow construction of the purpose of schooling. This short essay addresses two tropes within education: teacher education (i.e. the ways in which teachers are prepared) and social justice (i.e. one means to an end for such preparation). The current social and political climate in the United States demands that these respective terms stay salient with regard to the needs of children in public schools. Said another way, both social justice and teacher education have become contested concepts. Are they compatible, or is their consonance an educational chimera?

Keywords: Teacher education, Social reproduction, Cultural responsiveness, Justice, Equity.

En 2016, parece imposible estipular que el objetivo básico de una ciudadanía reflexiva y comprometida para los Estados Unidos sea compartido por todos. Pero independientemente del espectáculo político, fuerzas de la reproducción social y cultural se desarrollan en las escuelas y universidades públicas y, a menudo, las experiencias y las realidades son ubicadas e interpretadas para privilegiar una construcción instrumental, cuantitativa, y algunos dirían que estrecha, del propósito de la escolarización. Este breve ensayo aborda dos temas fundamentales dentro de la educación: la formación del profesorado (es decir, las maneras en que los maestros son preparados) y la justicia social (es decir, una forma de proceder para dicha preparación). El actual clima social y político en los Estados Unidos exige que estos respectivos términos permanezcan destacados en relación a las necesidades de los niños en las escuelas públicas. Dicho de otro modo, tanto la justicia social como la formación del profesorado se han convertido en conceptos controvertidos. ¿Son estos compatibles, o es su consonancia una quimera educativa?

Descriptores: Formación de profesorado, Reproducción social, Sensibilidad cultural, Justicia, Equidad.

*Contacto: keiserd@mail.montclair.edu

Em 2016, parece impossível estipular que o objetivo básico de uma cidadania reflexiva e comprometida para os Estados Unidos seja compartilhado por todos. Mas independente do espetáculo político, forças da reprodução social e cultural desenvolvem-se nas escolas e universidades públicas e, frequentemente, as experiências e as realidades são direcionadas e interpretadas para privilegiar uma construção instrumental, quantitativa, e alguns diriam que próximo, do propósito da escolarização. Este breve ensaio aborda dois temas fundamentais dentro da educação: a formação do professor (ou seja, as maneiras em que os professores são preparados) e a justiça social (ou seja, uma forma de proceder para esta preparação). O atual clima social e político nos Estados Unidos exige que estes respectivos términos permaneçam destacados em relação às necessidades das crianças nas escolas públicas. Em outras palavras, tanto a justiça social como as formações do professor converteram-se em conceitos controversos. São estes compatíveis ou é sua consonância uma quimera educativa?

Palavras-chave: Formação de professores, Reprodução social, Sensibilidade cultural, Justiça, Equidade.

Introduction

American society is pluralist; American citizens are ineluctably diverse. We vary in temperament, talent, and capacity within all groups and categories, including those of sex and race. We locate ourselves in the world in the light of experiences we built up over time. We interpret the realities we confront through perspectives made up of particular ranges of interests, occupations, commitments, and desires. (Greene, 1978, p. 126)

Greene's (1978) proposition that Americans "locate" and "interpret" our experiences and realities in order to prepare a thoughtful and engaged citizenry remains one of the irreducible challenges of schooling in the United States. In the 2016 presidential election season in the United States it seems not possible to stipulate that the basic aim of a thoughtful and engaged citizenry is shared by all. The rhetorical and at times physical impact of one candidate's message –that America includes intolerance and unkindness and at times violence– has scared many families with students in public schools¹. But irrespective of the current political spectacle, forces of social and cultural reproduction play out in public schools and universities, and often experiences and realities are located and interpreted to privilege an instrumental, quantitative, and some would say narrow construction of the purpose of schooling. For example, although the name of the US education code has changed recently from "No Child Left Behind" to the "Every Student Succeeds Act," both use metrics of achievement and progress stemming from narrow definitions of intelligence and success, and superficial attention to diversity. Further, market forces impact education, writ large, and the language of the marketplace, with teachers as sellers and students as buyers continues to infuse the schooling experience with an educational atmosphere that reflects the market ideologies which define other American industries. Some have long argued that this process "engenders a survival of the fittest mentality" that ensures "those with the least will continue to get the least" (Keiser, 2005, p. 43). Teachers and teacher educators exist to insure the development and success of all students but in 2016, it is incumbent upon teachers and professors of education to ask: Where does social justice fit in teacher education?

¹ See The Trump Effect: The impact of the presidential campaign on our nation's schools. Southern Poverty Law Center, Montgomery, AL, 2016.

Returning to Greene's (1978) proposition that American citizens as a whole "locate" and "interpret" experiences and realities and perspectives shaped by our "interests, occupations, commitments, and desires," is to try to empathize and understand others' realities. Said a different way, teachers and educators are charged with teaching and caring for "other people's children," (Delpit, 1988). This can challenge Americans'² vast range of distinct beliefs, traditions, backgrounds and experiences. Teachers and teacher-educators can accept that, "the political nature of teaching and the view that teachers should address larger structural inequities may require faculty to explicitly stand outside the mainstream of what constitutes the role of teachers and teacher education within the field more generally" (McDonald, 2007, p. 2063).

This short essay addresses two tropes within the field of education: teacher education (i.e. the ways in which teachers are prepared) and social justice (i.e. the means to an end for such preparation). It begins with rudimentary definitions of each, and then posits that the current social and political climate in the United States demands that these respective terms from stay salient with regard to the needs of children in public schools. Said another way, both social justice and teacher education have become contested concepts. Are they compatible, or is their consonance an educational chimera?

1. Essentially contested concepts

The British philosopher, W. B. Gallie (1955) coined the phrase "essentially contested concepts," referring to concepts difficult to define and translate. For example, the concept of social justice can mean very different things between different societies, and within any one society or culture may exist various definitions for social justice. As Americans, we think we know what social justice means, yet history reminds us that the term has multiple meanings. For example, Father Charles Coughlin, known as "The Radio Priest" during the 1920's and 30's in the United States, had a program with an ongoing diatribe against a democratic society, and in support of the government emerging in Nazi Germany. Coughlin had millions of listeners, and a widely distributed newsletter entitled, "Social Justice." Although one might disagree with defining social justice from the ideas Coughlin put forth, for his readers the title was appropriate. Similarly, during the run-up to the 2016 Presidential Election, one candidate has wielded the mantle of social justice without necessarily using the term. Is threatening to keep out Muslim immigrants, some of whom are said to be dangerous, an example of social justice or injustice? Is building a wall to keep out people who uphold the foundations of American industry, some of whom may compete with native-born job applicants, socially just or unjust? Are militaristic threats against countries weaker than our own truly representative of social justice? Even asking these rhetorical questions bespeaks a level of public intolerance neither common nor conducive to the creation of an informed, caring, and responsible citizenry.

² Note: For the purposes of this article, the term "Americans" is used interchangeably with citizens of the United States. Similarly, "teacher" and "educator" are used interchangeably; if both are used, differentiation between K-12 and college and university teaching will be noted.

2. Social justice from and in education and teacher education

As educators, we abide by a much different interpretation of social justice. In its essence, justice-oriented living can be characterized by several interrelated principles including: caring and compassion for others (Conklin & Hughes, 2016); respectful consideration of other people's viewpoints and argument (i.e. dialogue) based on reason (Agarwal, Epstein, Oppenheim, Oylar, & Sonu, 2010); civic participation and cooperation and an unflinching adherence to the acceptance of diversity as well as the equitable distribution of opportunity to all people regardless of individual differences (McDonald, 2007). Although a nation in its entirety –especially one as diverse as the United States– will not likely agree on any single set of principles, what is important is having an educated citizenry, that schools are to some extent expected to create, who can think critically about the many different characterizations put forth by politicians, public figures and even celebrities. To actualize Greene's (1978) assumptions of this country and its people, we need citizens who can “locate” their own realities *within the larger context of American society* and then “interpret” their perspectives *against the vast array of shared experiences that comprise American life*. It is here that we must reinforce public education's role in a democratic society, as well as the role of teacher educator, professionals responsible for preparing preservice teachers for a future in public education.

Teacher education for social justice includes both the professional preparation of preservice teachers and the preservation of a pedagogical core of justice. Nevertheless, the concept of teacher education –like social justice itself– is also a contested concept. Although teacher education programs and teacher educators may hope to reflect the principles of social justice, their efforts are continuously undermined by the systematic inequities engendered by government policies regulating public education and the standards to which it is held. What we have seen lately is a seemingly irrevocable emphasis on accountability and high stakes testing, even at the level of teacher education. Accordingly, “busying teachers with testing and credentialing requirements inhibits the very type of useful professional development –i.e. content integration, differentiated instruction –that would more likely lead to socially just teaching” (Keiser, 2005, p. 40). Teacher education is further complicated by the entrepreneurial alternatives for preservice teachers, such as Teach for America, which are subject to market challenges and competition, but not to the same curricular and testing mandates as public schools. Instead of treating teacher education as a complex and nuanced endeavor, these alternative routes to teaching purport market ideologies that commodify education: the expediency with which these programs push teachers into the classroom drastically depreciates the true value of teachers and educators as professionals, who are viewed as interchangeable parts (i.e. widgets). As Keiser (2005) commented, “...increasingly, teacher's roles are conceptualized as technicians, examiners, or replaceable parts,” (p. 45). Consequently, the concept of well-trained and educated teachers seems less important and valued by the greater American public. As federal support and student enrollment drop off, not only is the reputation of teacher education programs in jeopardy but the needs of the very individuals the make us “ineluctably diverse.”

As role models for younger generations, teachers and teacher educators must be prepared to enact the doctrines of democracy and social justice within the microcosm of

the school environment. Drawing from her experiences interviewing and working with prestigious teacher education programs, McDonald (2007) asserts the importance of preparing justice-oriented teachers for the daunting task of educating a diverse population of learners (i.e. the demographic imperative), especially within America's current sociopolitical atmosphere:

Teacher education programs –responsible for preparing the majority of new teachers entering the profession– face the challenges posed by the demographic imperative. To improve the educational opportunities of students of color, low-income students, and English language learners, teacher education programs may need to rethink and reshape the ways in which they prepare teachers for today's complex task of teaching. Toward this effort, social justice teacher education programs aim to prepare teachers with the knowledge, dispositions, and practices necessary to provide students from diverse backgrounds with high quality opportunities to learn. (p. 2050)

In other words, teacher education programs must first deal with the external pressures from government mandates and public opinion in order to “rethink” and “reshape” the process by which they can prepare preservice teachers for the increasingly “complex task of teaching” in today's politically-charged public schools. Therefore, teacher educators should not only equip preservice teachers with the knowledge to distinguish between social justice and injustice, but also model for them the nature of socially just practices both in and out of the classroom. In this way, teacher educators must embody the principles they are teaching in the classroom, and maintain a focus on socially just pedagogy.

2.1. Modeling an understanding of social justice

With this question, we are presented the crux of essentially contested concepts they mean nothing until they are defined. Therein lays the importance of systematically defining social justice as it pertains to teacher education: only once we determine its basic principles can we then begin framing more complex conceptions around concrete pedagogical practices. Conklin and Hughes (2016) echo this awareness in their own research of a justice-oriented approach to teacher education: “In this way, we can collectively contribute to clear conceptualizations of teacher education practices focused on socially just outcomes...without these clear conceptualizations, we risk the failure of the entire movement to reform teacher education” (p. 59). Any educators pursuing socially just education must define what they mean by the term “justice-oriented teacher education”, but more importantly, all educators have a responsibility to outline pedagogical strategies and practices that reflect –and uphold– the beliefs on which these definitions hinge. These beliefs, and the meanings derived by them, are negotiated by the educational approaches that work to establish a relationship between a community of practitioners and their shared objectives, (McDonald, 2007). For the community of justice-oriented educators, social justice includes practical applications in the classroom.

As teachers and teacher educators, we have a responsibility to be active participants in classroom proceedings, to model and demonstrate democratic and socially just practices, and facilitate equitable opportunities for all students in the classroom. By modeling what it means to be a member of a democratic and open learning community, teachers can show students how to apply the concept of social justice both in and out of the classroom. Agarwal and others (2010) refer to one of their former students, Allison, who is a justice-oriented teacher in her first year in public education, as an example of an educator's “commitment to ideals of sharing authority and promoting open dialogue,

illustrating her dedication to student voice and relevant, yet potentially controversial, issues” (p. 244). Hence, making social justice the heart of her curriculum allowed her students to experience it first-hand in the classroom, while also internalizing its principles and applications through experiential learning. Despite her focus on justice-oriented pedagogy, however, Allison reflected on her own authority, privilege and voice (Agarwal et al., 2010, p. 244). Since social justice pedagogy can hinge on how an educator organizes the curriculum and manages the classroom, it is imperative that the practices of justice-oriented educators align with those same principles professed to their students.

For Conklin and Hughes (2016), the negotiation of complex power dynamics – reminiscent of those found within larger sociopolitical contexts– is an integral aspect of their justice-oriented teacher education curriculum, and though in an authoritative position, they posit that educators can choose to not participate in and reinscribe power dynamics to create a more democratic and open learning community” (p. 51). By working against authoritarian practices, teacher educators can model strategies through which preservice teachers can relinquish control of the classroom goings-on in order to create a community where all voices are heard and opinions recognized as important and valuable. Such an approach can pave the way for a variety of socially just practices that can redefine classroom dynamics and, consequently, community roles, interactions and relationships. Nevertheless, teachers and educators still play an important part in the classroom proceedings, particularly regarding the enactment of a just and equitable curriculum. Reflecting the principles of democracy and social justice, teachers should be active participants in the learning process; moreover, they should work with students to define democracy and social justice, and how those principles play out not only in the classroom but in larger society, too. Agarwal and others (2010) also comment on the respective roles of teachers and students in a justice-oriented educational environment, finding that “curriculum enactment is defined as not just the delivery of information or adaptation of curriculum but rather as the interactions between and among students and teachers”, as they interpret and construct meaning through classroom content and pedagogy. Rather than viewing curriculum as information that is transmitted from teacher to student, it becomes experience shared by both student and teacher.

Clearly, social justice in education demands a redefining of the roles traditionally reserved for teachers and their students. No longer are teachers considered *directors* of the learning process, but rather *facilitators* whose responsibilities are to guide the thoughts and behaviors of their students towards more equitable and socially just classroom constructions. As active participants, teacher educators can model justice-oriented practices for and with their preservice teachers; preservice teachers can then model these approaches in their own public school classrooms to inform a younger generation of more democratic and justice-minded citizens.

2.2. Compassion and the creation of safe spaces

To ensure the axioms of social justice are integrated into American society via public education requires the acting out of them, first and foremost, in the teacher education classroom. As teacher educators, we must reconsider our roles in the classroom through self-reflection and, at times, self-criticism. For example, in evoking Greene (1978), Conklin and Hughes (2016) argue, “By thinking about where we come from and the cultural locations in our community contexts that have influenced us thus far, we can

more easily recognize our assumptions, judgments, questions, etc., and work toward understanding alternative perceptions and perspectives” (p. 54). As mentioned, this process can allow teachers to become more conscious of their personal biases and perhaps prejudices –which all people naturally rely upon to make individual assumptions and judgments about others. An ability to “locate” and “interpret” our realities amidst the patchwork of lives and experiences in America can serve as a platform for a plethora of justice-oriented practices. Social justice in the classroom is an ideal that must be continuously plied by teachers and students alike. Through intensive self-critique, teacher educators can unearth a cache of compassion for their students as well as a deeper understanding of the experiences which have brought them to teacher education. Conklin and Hughes (2016) assert a similar proposition:

In the same spirit, we found that another representation of modeling compassion for our preservice teachers was through active efforts and reminders to each other to learn more about them as people living in the world. Without this knowledge, we were often left with assumptions about who they were as students and future teachers. We worked to be mindful of the moments we made judgments about students based on our own assumptions, biases, and/or limited knowledge. (p. 53)

Hence, this process of self-reflection requires teacher educators to actively monitor their assumptions and opinions, and to stay mindful of the times in which they succumb to bias or prejudice. The capacity for compassionate feeling towards those different from us is a critical element of justice-oriented pedagogies, paving the way for the building of interpersonal relationships and creation of learning communities. In my own work, I have found that students of all ages learn about the world through interacting with others different than them. For example, after a short qualitative research project studying the effects of a new train station on their hometown, one high school student opined,

This is a community rich in family bonds and close friends. To many people the area is foreign and the difference makes it scary but in reality it is not horrible. It is very possible that because the area is so segregated from the rest of the town and has such a poor relationship with the police that they are, in many ways, falsely profiled. (Keiser, 2005, p. 159)

Still, showing compassion for students and preservice teachers is not enough to guarantee social justice in the classroom; more importantly, we must know what to do with that compassion, how to transform it into actionable practices between ourselves and our students –like actively listening to others and expressing interest in their unique experiences or challenges. By learning from and about others, we display openness to understanding realities *outside of our own* and respect for individual voices whose knowledge, experiences, or beliefs are *different from our own*. In this way, “we can create spaces that invite [d] preservice teachers to think differently and embrace new experiences, both through pedagogies they may not have participated in before, and through experiences designed to further their understandings of inequitable social structures” (Conklin and Hughes, 2016, p. 54). This openness can allow teacher educators to build relationships with and among students, thereby creating a safe and accepting environment in which students and preservice teachers are not only valued for their individual knowledge and experiences, but also willing to investigate their world from multiple points of view. As collaborators in a multifaceted learning community, preservice teachers are invited to participate in the active inquiry of important issues surrounding education, diversity and social justice in America.

2.3. Collaborative inquiry and learning in the classroom

After creating safe spaces and inquiry-based learning communities comes the opportunity to introduce challenging, controversial and, at times, uncomfortable curriculum that explores the multiple perspectives inherent in a diverse and democratic society. According to Conklin and Hughes (2016), it is the responsibility of teacher educators to provide an array of learning materials and modes of inquiry accessible to all students regardless of race, ethnicity, religion, socioeconomic, gender or sexuality; in other words, a socially just curriculum requires the representation of multiple viewpoints and experiences of a diverse student body rather than only those of the dominant majority. McDonald (2007) promotes a similar conception of justice in the teacher education classroom, arguing for “the importance of valuing and respecting diversity” and acknowledging that “providing access to opportunities—in this case to all students—is essential” (p. 2059). Clearly, a diverse curriculum is indispensable for justice-oriented pedagogies, particularly when confronted with the increasingly diverse student populations. Even so, Conklin and Hughes (2016) remind us it is not enough just to present a diverse curriculum, with the hopes that our students glean its importance to a justice-oriented perspective, but to involve students in the selection of curriculum materials. The authors admonished their own practice, exemplifying transparent self-critique, for not having “conversations with [our] preservice teachers about those text choices regarding equity and openness” (p. 55). Consequently, dialogue can be viewed as an important aspect of not only learning about someone else’s experiences, but also fully understanding how those experiences might have impacted a person’s development. For Conklin and Hughes (2016), “active and compassionate listening” is imperative to the process of “trying to remain open to others’ points-of-view so we can better understand how they perceive the world *in relation* to our own perceptions, and being present while listening to someone else” (p. 54). With this ability comes the opportunity to engage in conversation surrounding difficult and controversial subjects relating to educational inequity and social injustice.

At times the very building blocks of school can be used in a socially just pedagogy. For example, the rituals of United States schooling provide apertures. For example, Parker (2006) notes that even when dealing with educational mainstays like the *Pledge of Allegiance*, a daily recitation in most US public schools, it is important that “discussion” enable “one’s own understanding” of the content to be “fertilized by the views of others” (p. 613). Moreover, diverse opinions and viewpoints mean, “One’s own interpretation is more likely to be challenged in interesting ways.” In this case, the very words of the Pledge can be unpacked and analyzed. As a result, inquiry can become transformative, forcing learners not only to reconsider their own ideologies but also to incorporate the beliefs and opinions of others into a more comprehensive understanding of the content and possibly even the world. For justice-oriented pedagogies, this approach can lead to an in-depth analysis and assessment of the curriculum in order to determine whether such practices as the *Pledge of Allegiance* are in fact inclusive and equitable, or exclusive and unjust. Through this collaborative process, learning communities can negotiate the different definitions of social justice in order clarify their own understandings of the principles and practices behind justice-oriented pedagogical approaches. More importantly, they are proffered the opportunity to redefine social justice in accordance with the varied realities and experiences—and thus, viewpoints—of the diverse community of which they are a part.

3. Impermanent conclusions and far-reaching recommendations

We return to the initial question: Are social justice and teacher education compatible concepts, or is their consonance nothing more than an educational chimera? Although all things change, at the moment the consonance of the concepts of social justice and teacher education seem incompatible at a macro level but not at a micro level. Said another way, teachers working directly with children and professors working directly with preservice teachers have incentives to teach in socially just ways: the very creation of classroom community and academic success depends in large part on just treatment of all in the learning community.

On the other hand, there seems at the macro levels of policy and politics a continual slide away from caring and just learning communities and the pedagogies needed for all to be successful. Most alarming has been the espousal of principles and values counter to democracy and social justice. For example, racist slurs and xenophobic language continues to seep into public schools. In a disturbing yet invaluable brochure, the Southern Poverty Law Center describes the chilling effect such political discourse can have on students. Teachers cite “uncivil discourse,” “anti-Muslim sentiment,” and “anti-immigrant sentiment,” during the run-up to the 2016 election (SPLC, 2016). Once again, we recall Father Coughlin, the priest who appropriated the phrase “social justice” for the promulgation of ideas in direct opposition to the tenets of a socially just society. In his book, *Seeking Common Ground: Public Schools in a Diverse Society*, educational historian David Tyack (2003) states, “many members of the Right have embraced pluralism and ‘multiculturalism’ in an effort to promote their own allegedly distinct or even threatened culture” (p. 57). Even today, it is evident the ways in which government administrations, as well as cultural associations or religious denominations, continue to “hijack” politically loaded words or expressions in order to promote their own agendas, like nationalism and meritocracy, (Michelli and Keiser, 2005, p. 35) under the banners of democracy and social justice. That these terms align or not with their own ideologies is irrelevant. As Tyack (2003) remarks, “It is easier to devise fashionable slogans about diversity in education than to develop coherent and just policies in schools” (p. 70). His statement further reflects the distancing of policy dictates from the concepts upholding them and, consequently, the estrangement of those theories from their practice in the school environment. Accordingly, literal social justice can be lost in the maelstrom of meaningless words and hypocritical standards. As educators, we must work to rediscover and reiterate the true meaning of social justice in public education before it is too late.

Given the current state of American politics and educational policy, it is becoming increasingly important for justice-oriented educators to clarify their conceptualizations of social justice and its role in teacher education programs. As previously mentioned, justice-oriented education depends on teachers’ abilities to enact and model just practices within the classroom. For teacher educators, this involves modeling social justice for their preservice teachers; moreover, this capacity requires a comprehensive understanding of the values and principles that undergird social justice. Regarding her research of two renowned teacher education programs, McDonald (2007) asserts the “faculty’s capacity to engage in the work of social justice teacher education depended in part on their opportunities to collaborate” (p. 2070). She continues, “From faculty’s

perspective, opportunities to talk about social justice, to focus on their practice as teacher educators, and to discuss the entire curriculum were vital to their joint work” (McDonald, 2007, p. 2070). Of course, time for teachers and teacher educators to discuss practice and pedagogy with one another seems generous, but clearly, teacher educators need to not only model justice-oriented approaches like collaboration and discussion in their respective classrooms, but also in their professional lives. In this way, social justice and its basic principles can be integrated into a conceptualization that is not just taught, but also lived and experienced within real-world contexts.

Moreover, seeing social justice in action can help bridge the tenuous connection between its conception and practice, empowering teacher educators “to help teachers identify the context-specific connections between their conceptions and their practice and to value their own commitments to social justice” (Agarwal et al., 2010, p. 245) particularly as it relates to their personal and professional lives. Although this approach does not remedy the systematic inequities currently ingrained in public education, teacher educators can still encourage preservice teachers to “work with the goals of systemic change in mind without uniformly fitting into any one model of teaching for social justice at all times” (Agarwal et al., 2010, p. 245). With a consistent understanding of social justice and its implications in the classroom, teachers throughout the United States –across increasingly diverse states and districts– can be better ready and able to incorporate its principles and practices into everyday classroom experiences. By creating just and equitable opportunities for learning, teachers and teacher educators can pave the way for future education policies and organizations that address the needs of all students in American public education regardless of race, gender or socioeconomic status.

References

- Agarwal, R., Epstein, S., Oppenheim, R., Oyler, C., & Sonu, D. (2010). From ideal to practice and back again: Beginning teachers teaching for social justice. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 237-247. doi:10.1177/0022487109354521
- Conklin, H. G. & Hughes, H. E. (2016). Practices of compassionate, critical, justice-oriented teacher education. *Journal of Teacher Education*, 67(1), 47-60. doi:10.1177/0022487115607346
- Delpit, L. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people’s children. *Harvard Educational Review*, 58(3), 280-299. doi:10.17763/haer.58.3.c43481778r528qw4
- Gallie, W. B. (1956). Essentially contested concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, 167-198. doi:10.1093/aristotelian/56.1.167
- Greene, M. (1978). *Landscapes of learning*. New York: Teachers College Press.
- Keiser, D. L. (2005). Learners not widgets: Teacher education for social justice during transformative times. En N. M. Michelli y D. L. Keiser (Eds.), *Teacher education for democracy and social justice* (pp. 31-56). New York: Routledge Falmer.
- Keiser, D. L. (2005). The right to be equally taught: Three sites of inquiry for social justice at a diverse high school. En N. M. Michelli y D. L. Keiser (Eds.), *Teacher education for democracy and social justice* (pp. 149-166). New York: Routledge Falmer.

- McDonald, M. (2007). The joint enterprise of social justice teacher education. *Teachers College Record*, 109(8), 2047-2081.
- Michelli, N. M. & Keiser, D. L. (2005). *Teacher education for democracy and social justice*. New York: Routledge Falmer.
- Parker, W. C. (2006). Pledging allegiance. *Phi Delta Kappan*, 87(8), 613-613. doi:10.1177/00317217608700818
- Tyack, D. B. (2003). *Seeking common ground: Public schools in a diverse society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brief CV of the autor

David Lee Keiser

Associate Professor in the Department of Curriculum and Teaching at Montclair State University (New Jersey, USA). Psychologist, with an M.A. in Secondary Education, he finished his Ph.D. in Education in 1999 at the University of California. As a researcher, he has a special interest in the ways in which the purposes of public education intersection with notions of democracy and social justice, how school/university partnerships work to provide the ethical and effective teachers to public schools, and how the nexus of mindfulness and teacher education can help navigate uncharted waters of the current high-stakes testing climate. He is also the coordinator of the Agenda for Education in a Democracy, where he tries to include many teachers and university faculty members in ongoing professional development for school renewal and change. ORCID ID: 0000-0001-9141-031X. Email: keiserd@mail.montclair.edu



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Formación del Profesorado y Justicia Social en el Siglo XXI: Dos Conceptos Controvertidos

Teacher Education and Social Justice in the 21st Century: Two Contested Concepts

Formação de Professores e Justiça Social no Século XXI: Dois Conceitos Controversos

David Lee Keiser *

Universidad de Montclair

En 2016, parece imposible estipular que el objetivo básico de una ciudadanía reflexiva y comprometida para los Estados Unidos sea compartido por todos. Pero independientemente del espectáculo político, fuerzas de la reproducción social y cultural se desarrollan en las escuelas y universidades públicas y, a menudo, las experiencias y las realidades son ubicadas e interpretadas para privilegiar una construcción instrumental, cuantitativa, y algunos dirían que estrecha, del propósito de la escolarización. Este breve ensayo aborda dos temas fundamentales dentro de la educación: la formación del profesorado (es decir, las maneras en que los maestros son preparados) y la justicia social (es decir, una forma de proceder para dicha preparación). El actual clima social y político en los Estados Unidos exige que estos respectivos términos permanezcan destacados en relación a las necesidades de los niños en las escuelas públicas. Dicho de otro modo, tanto la justicia social como la formación del profesorado se han convertido en conceptos controvertidos. ¿Son estos compatibles, o es su consonancia una quimera educativa?

Descriptores: Formación de profesorado, Reproducción social, Sensibilidad cultural, Justicia, Equidad.

In 2016, it seems impossible to stipulate that the basic aim of a thoughtful and engaged citizenry for the United States is shared by all. But irrespective of political spectacle, forces of social and cultural reproduction play out in public schools and universities, and often experiences and realities are located and interpreted to privilege an instrumental, quantitative, and some would say narrow construction of the purpose of schooling. This short essay addresses two tropes within education: teacher education (i.e. the ways in which teachers are prepared) and social justice (i.e. one means to an end for such preparation). The current social and political climate in the United States demands that these respective terms stay salient with regard to the needs of children in public schools. Said another way, both social justice and teacher education have become contested concepts. Are they compatible, or is their consonance an educational chimera?

Keywords: Teacher education, Social reproduction, Cultural responsiveness, Justice, Equity.

*Contacto: keiserd@mail.montclair.edu

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 5 de septiembre 2016
1ª Evaluación: 11 de noviembre 2016
Aceptado: 19 de noviembre 2016

Em 2016, parece impossível estipular que o objetivo básico de uma cidadania reflexiva e comprometida para os Estados Unidos seja compartilhado por todos. Mas independente do espetáculo político, forças da reprodução social e cultural desenvolvem-se nas escolas e universidades públicas e, frequentemente, as experiências e as realidades são direcionadas e interpretadas para privilegiar uma construção instrumental, quantitativa, e alguns diriam que próximo, do propósito da escolarização. Este breve ensaio aborda dois temas fundamentais dentro da educação: a formação do professor (ou seja, as maneiras em que os professores são preparados) e a justiça social (ou seja, uma forma de proceder para esta preparação). O atual clima social e político nos Estados Unidos exige que estes respectivos términos permaneçam destacados em relação às necessidades das crianças nas escolas públicas. Em outras palavras, tanto a justiça social como as formações do professor converteram-se em conceitos controversos. São estes compatíveis ou é sua consonância uma quimera educativa?

Palavras-chave: Formação de professores, Reprodução social, Sensibilidade cultural, Justiça, Equidade.

Este artículo ha sido traducido por Ana Irene Pérez Rueda y Ángel Méndez Núñez.

Introducción

La sociedad estadounidense es plural; los ciudadanos de Estados Unidos son ineludiblemente diversos. Variamos en temperamento, talento y capacidad dentro de todos los grupos y categorías, incluidos los de sexo y raza. Nos situamos a nosotros mismos en el mundo a la luz de las experiencias que construimos a lo largo del tiempo. Interpretamos las realidades a las que nos enfrentamos desde perspectivas formadas a partir de variedades concretas de intereses, ocupaciones, compromisos y deseos. (Greene, 1978, p. 126)

La propuesta de Greene (1978) de que los estadounidenses “situemos” e “interpretemos” nuestras experiencias y realidades para preparar una ciudadanía reflexiva y comprometida sigue siendo uno de los retos irreducibles de la escolarización en Estados Unidos. En la temporada de las elecciones presidenciales de 2016, en Estados Unidos no parece posible estipular que el objetivo básico de una ciudadanía reflexiva y comprometida sea compartido por todos. El impacto retórico y en ocasiones físico del mensaje de uno de los candidatos –que Estados Unidos alberga intolerancia y crueldad y a veces violencia– ha asustado a muchas familias con estudiantes en escuelas públicas¹. Pero independientemente del espectáculo político actual, las fuerzas de reproducción social y cultural avanzan en las escuelas públicas y las universidades, y a menudo las experiencias y las realidades se sitúan e interpretan para privilegiar una construcción instrumental, cuantitativa, y algunos dirían que estrecha, del propósito de la escolarización. Por ejemplo, aunque el nombre del código de educación de Estados Unidos ha cambiado recientemente de *No Child Left Behind* (Que Ningún Niño Se Quede Atrás) a *Every Student Succeeds Act* (Ley Que Todo Estudiante Tenga Éxito), ambos usan medidas de logro y progreso que parten de definiciones limitadas de inteligencia y éxito y una superficial atención a la diversidad. Asimismo, las fuerzas del mercado impactan en la educación a gran escala y el lenguaje mercantil, con los profesores como vendedores y los estudiantes como compradores, continúa infundando la experiencia escolar con una

¹ Véase The Trump Effect: The impact of the presidential campaign on our nation's schools (El Efecto Trump: El impacto de la campaña presidencial en las escuelas de nuestra nación). Southern Poverty Law Center, Montgomery, AL, 2016.

atmósfera educativa que refleja las ideologías de mercado que definen otras industrias estadounidenses. Algunos han argumentado desde hace mucho tiempo que este proceso “genera una mentalidad de la supervivencia de los más aptos” que asegura que “aquellos con menos continuarán obteniendo lo menor” (Keiser, 2005, p. 43). Los profesores y los formadores de profesores existen para garantizar el desarrollo y el éxito de todos los estudiantes, pero en 2016 les corresponde preguntar: ¿dónde encaja la justicia social en la formación del profesorado?

Retomar la propuesta de Greene (1978) de que la ciudadanía estadounidense en conjunto “sitúe” e “interprete” las experiencias, realidades y perspectivas moldeadas por nuestros “intereses, ocupaciones, compromisos y deseos”, es tratar de empatizar y entender las realidades de otros. Dicho de otro modo, los profesores y los educadores tienen la responsabilidad de enseñar y cuidar a “los hijos de otras personas” (Delpit, 1988). Esto puede suponer un desafío para el amplio rango de creencias, tradiciones, antecedentes y experiencias diferentes de los estadounidenses. Los profesores y los formadores de profesores pueden aceptar que

la naturaleza política de la enseñanza y la visión de que los profesores deberían abordar desigualdades estructurales de mayor envergadura pueden requerir habilidad para oponerse explícitamente a la corriente principal de lo que constituye de manera más general el rol de los profesores y de la formación del profesorado dentro del campo. (McDonald, 2007, p. 2063)

Este pequeño ensayo aborda dos temas fundamentales del campo de la educación: formación del profesorado (es decir, las maneras en la que se preparan los profesores) y justicia social (esto es, una forma de proceder para dicha preparación). Comienza con definiciones rudimentarias de ambas y después sugiere que el clima social y político actual en Estados Unidos demanda que estos respectivos términos permanezcan destacados en relación a las necesidades de los niños en las escuelas públicas. En otras palabras, tanto justicia social como formación del profesorado se han convertido en conceptos en disputa. ¿Son compatibles o es su consonancia una quimera educativa?

1. Conceptos esencialmente controvertidos

El filósofo británico W. B. Gallie (1955) acuñó la expresión “conceptos esencialmente controvertidos” para referirse a conceptos difíciles de definir y traducir. Por ejemplo, el concepto de justicia social puede tener significados muy diferentes en diferentes sociedades y dentro de una misma sociedad o cultura pueden existir diversas definiciones de justicia social. Como estadounidenses, creemos que sabemos lo que quiere decir justicia social; sin embargo, la historia nos recuerda que el término tiene múltiples significados. Por ejemplo, el padre Charles Coughlin, conocido como “El Sacerdote de la Radio” durante las décadas de 1920 y 1930 en Estados Unidos, tenía un programa con una diatriba constante contra la sociedad democrática y en apoyo al gobierno emergente en la Alemania nazi. Coughlin tenía millones de oyentes y un boletín informativo ampliamente distribuido titulado “Justicia Social”. A pesar de que uno podría discrepar con respecto a definir la justicia social a partir de las ideas propuestas por Coughlin, para sus lectores el título era apropiado. De forma similar, durante la antesala de las Elecciones Presidenciales de 2016, un candidato ha enarbolado la bandera de la justicia social sin necesariamente usar el término. ¿Es amenazar con prohibir el acceso a los inmigrantes musulmanes, de algunos de los cuales se dice que son peligrosos, un ejemplo

de justicia o de injusticia social? ¿Es construir un muro para impedir la entrada de personas que sostienen los cimientos de la industria estadounidense, algunos de los cuales podrían competir con solicitantes de empleo nativos, socialmente justo o injusto? ¿Son las amenazas militares contra países más débiles que el nuestro representativas de justicia social? Incluso plantear estas preguntas retóricas denota un nivel de intolerancia ni común ni propicio para la creación de una ciudadanía informada, solidaria y responsable.

2. Justicia social desde y en educación y formación del profesorado

Como educadores, obedecemos una interpretación de justicia social muy diferente. En esencia, una vida orientada a la justicia puede caracterizarse por diversos principios interrelacionados, incluyendo: cuidado y compasión por otros (Conklin y Hughes, 2016); consideración respetuosa de los puntos de vista y argumentos de otras personas (es decir, diálogo) basada en la razón (Agarwal, Epstein, Oppenheim, Oyler y Sonu, 2010); participación y cooperación cívica y una adherencia infatigable a la aceptación de la diversidad, así como a la distribución equitativa de oportunidades entre todas las personas con independencia de sus diferencias individuales (McDonald, 2007). Aunque no es probable que una nación entera –especialmente una tan diversa como Estados Unidos– esté de acuerdo en ni uno solo de los principios del conjunto, lo que es importante es tener una ciudadanía educada, que se espera que hasta cierto punto creen las escuelas, que sea capaz de pensar críticamente sobre las muchas descripciones propuestas por políticos, figuras públicas e incluso celebridades. Para materializar las conjeturas de Greene (1978) sobre este país y su gente, necesitamos ciudadanos que puedan “situar” sus propias realidades dentro del contexto más amplio de la sociedad estadounidense y después “interpretar” sus perspectivas frente al vasto despliegue de experiencias compartidas que componen la vida en Estados Unidos. Es aquí cuando debemos fortalecer el papel de la educación pública en una sociedad democrática, así como el rol de los formadores de profesores, profesionales responsables de preparar a los docentes en formación para su futuro en la educación pública.

La formación del profesorado para la justicia social incluye tanto la preparación profesional de los docentes en formación como el mantenimiento de un corazón pedagógico de justicia. Sin embargo, el concepto de formación del profesorado –como el propio de justicia social– es también un concepto controvertido. Aunque puede que los programas de formación del profesorado y los formadores de profesores esperen reflejar los principios de justicia social, sus esfuerzos son continuamente socavados por las injusticias sistemáticas engendradas por las políticas gubernamentales que regulan la educación pública y los estándares a los que esta está sujeta. Lo que hemos visto últimamente es un énfasis aparentemente irrevocable en la rendición de cuentas y las pruebas de alto riesgo, incluso en el nivel de la formación del profesorado. Por lo tanto, “mantener a los profesores ocupados con pruebas y requerimientos de títulos inhibe el verdadero tipo de desarrollo profesional útil –es decir, integración de contenidos, instrucción diferenciada– que puede dirigir con mayor probabilidad a una enseñanza socialmente justa” (Keiser, 2005, p. 40). La formación del profesorado se complica aún más por las alternativas empresariales para los docentes en formación, como *Teach for America*, que están sujetas a los desafíos del mercado y a la competencia, pero no a los

mismos mandatos curriculares y de pruebas que las escuelas públicas. En lugar de tratar la formación del profesorado como una empresa compleja y con muchos matices, estas rutas alternativas a la enseñanza transmiten ideologías de mercado que mercantilizan la educación: la conveniencia con la que estos programas empujan a los profesores en el aula devalúa drásticamente el auténtico valor de los docentes y los educadores como profesionales, los cuales son vistos como partes intercambiables (esto es, como complementos). Como comenta Keiser (2005), "...cada vez más, los roles del profesorado son conceptualizados como técnicos, examinadores o partes reemplazables" (p. 45). Por consiguiente, el concepto de profesores bien preparados y educados parece menos importante y menos valorado por la opinión pública estadounidense. Al tiempo que el apoyo federal y la matriculación de estudiantes decrece, no solo está en riesgo la reputación de los programas de formación del profesorado sino también las necesidades de los propios individuos que nos hacen "ineludiblemente diversos".

Como ejemplos para las generaciones más jóvenes, los profesores y los formadores de profesores deben estar preparados para representar las doctrinas de la democracia y la justicia social dentro del microcosmos del entorno escolar. A partir de sus experiencias entrevistando y trabajando con prestigiosos programas de formación del profesorado, McDonald (2007) sostiene la importancia de preparar educadores orientados a la justicia para la desalentadora tarea de educar a una población diversa de aprendices (es decir, el imperativo demográfico), especialmente dentro de la actual atmósfera sociopolítica estadounidense:

Los programas de formación del profesorado –responsables de preparar a la mayoría de los nuevos docentes que acceden a la profesión– se enfrentan a los retos planteados por el imperativo demográfico. Para mejorar las oportunidades educativas de los estudiantes de color, de los que tienen bajos ingresos y de los que están aprendiendo la lengua inglesa, los programas de formación del profesorado pueden necesitar repensar y remodelar las formas en las que preparan a los docentes para la compleja tarea de enseñar hoy. Con vistas a este esfuerzo, los programas de formación del profesorado para la justicia social pretenden preparar a los docentes con el conocimiento, las disposiciones y las prácticas necesarios para proporcionar a los estudiantes con trasfondos diversos y oportunidades de aprendizaje de alta calidad. (McDonald, 2007, p. 2050)

En otras palabras, los programas de formación del profesorado tienen que ocuparse primero de las presiones externas de las exigencias del gobierno y de la opinión pública para "repensar" y "remodelar" el proceso por el cual pueden preparar a los profesores en formación para la cada vez más "compleja tarea de enseñar" en las actuales escuelas públicas, cargadas de tensiones políticas. Por lo tanto, los formadores de profesorado no deberían únicamente equipar a los profesores en formación con el conocimiento para distinguir entre justicia e injusticia social, sino también ejemplificar para ellos la naturaleza de las prácticas socialmente justas tanto dentro como fuera del aula. En este sentido, los formadores de profesorado deben personificar los principios que están enseñando en el aula y mantener el foco en la pedagogía socialmente justa.

2.1. Dando forma a una manera de entender la justicia social

Con esta cuestión, se nos presenta el punto crucial de los conceptos esencialmente controvertidos: no significan nada hasta que son definidos. Ahí descansa la importancia de definir sistemáticamente la justicia social en lo que concierne a la formación del profesorado: solo una vez que determinemos sus principios básicos podremos empezar a estructurar concepciones más complejas en torno a prácticas pedagógicas concretas.

Conklin y Hughes (2016) se hacen eco de este conocimiento en su propia investigación sobre un enfoque de formación del profesorado orientado a la justicia:

De este modo, podemos contribuir de manera colectiva a aclarar las conceptualizaciones de las prácticas de formación del profesorado centradas en resultados socialmente justos [...]. Sin estas conceptualizaciones claras, nos arriesgamos al fracaso de todo el movimiento de reforma de la formación del profesorado. (Conklin y Hughes, 2016, p. 59)

Cualquier educador que persiga una educación socialmente justa debe definir lo que quiere decir con el término “formación del profesorado orientada a la justicia”, pero lo que es más importante, todos los educadores tienen la responsabilidad de diseñar estrategias y prácticas pedagógicas que reflejen –y sostengan– los supuestos en torno a los que tales definiciones giran. Estos supuestos, y los significados que de ellos se derivan, son negociados por los enfoques educativos que trabajan para establecer una relación entre una comunidad de profesionales y sus objetivos compartidos (McDonald, 2007). Para la comunidad de educadores orientados a la justicia, la justicia social incluye aplicaciones prácticas en el aula.

Como profesores y formadores de profesores, tenemos la responsabilidad de ser participantes activos en los procesos del aula, para modelar y demostrar prácticas democráticas y socialmente justas y facilitar oportunidades equitativas para todos los estudiantes de la clase. Mostrando lo que significa ser un miembro de una comunidad de aprendizaje democrática y abierta, los profesores pueden enseñar a los estudiantes cómo aplicar el concepto de justicia social tanto dentro como fuera del aula. Agarwal y otros (2010) hacen referencia a una de sus antiguas estudiantes, Allison, una profesora orientada a la justicia en su primer año en la educación pública, como un ejemplo del compromiso de una educadora “con los ideales de reparto de la autoridad y promoción del diálogo abierto, ilustrando su dedicación a la voz de los estudiantes y a asuntos relevantes aunque potencialmente polémicos” (p. 244). Por tanto, convertir la justicia social en el corazón de su currículum permitió a sus estudiantes experimentarla de primera mano en clase, al mismo tiempo que interiorizaban sus principios y aplicaciones a través de un aprendizaje experiencial. Pese a poner el foco en una pedagogía orientada a la justicia, Allison reflexionaba sobre su propia autoridad, su privilegio y su voz (Agarwal et al., 2010, p. 244). Puesto que la pedagogía de la justicia social puede girar sobre cómo un educador organiza el currículum y gestiona la clase, es imperativo que las prácticas de los educadores orientados a la justicia social se alineen con aquellos mismos principios declarados a sus estudiantes.

Para Conklin y Hughes (2016), la negociación de complejas dinámicas de poder –reminiscentes de aquellas que se encuentran en contextos sociopolíticos más amplios– es un aspecto integral de su currículum de formación del profesorado orientada a la justicia y plantean que, aunque en una posición de autoridad, los educadores pueden elegir no participar y reinscribir las dinámicas de poder para crear una comunidad de aprendizaje más democrática y abierta” (p. 51). Trabajando contra las prácticas autoritarias, los formadores de profesores pueden modelar estrategias por medio de las cuales los profesores en formación puedan renunciar al control de los acontecimientos del aula con el fin de crear una comunidad en la que todas las voces son escuchadas y las opiniones son reconocidas como importantes y valiosas. Un enfoque como este puede allanar el camino a una variedad de prácticas socialmente justas que pueden redefinir la dinámica del aula y, consecuentemente, los roles, las interacciones y las relaciones de la

comunidad. No obstante, los profesores y los educadores continúan jugando un papel importante en los procesos del aula, particularmente en relación al establecimiento de un currículum justo y equitativo. Reflejando los principios de democracia y justicia social, los docentes deberían ser participantes activos en el proceso de aprendizaje; además, deberían trabajar con los estudiantes en la definición de democracia y justicia social y de cómo dichos principios se desarrollan no solo en el aula sino también en la sociedad en general. Agarwal y otros (2010) comentan también acerca de los respectivos roles de profesores y estudiantes en un entorno educativo orientado a la justicia, encontrando que la “adopción del currículum se define no solo como la entrega de información o la adaptación del currículum sino más bien como las interacciones entre estudiantes y profesores” al tiempo que interpretan y construyen significado a través de los contenidos y la pedagogía del aula. Más que ver el currículum como información que se transmite del profesor al estudiante, se convierte en experiencia compartida entre estudiante y profesor.

Claramente, la justicia social en educación demanda una redefinición de los roles tradicionalmente reservados para los profesores y sus estudiantes. Los profesores ya no se consideran directores del proceso de aprendizaje, sino más bien facilitadores cuyas responsabilidades son guiar los pensamientos y comportamientos de sus estudiantes hacia construcciones de aula más equitativas y socialmente justas. Como participantes activos, los formadores de profesores pueden modelar prácticas orientadas a la justicia para y con sus estudiantes y estos pueden después modelar estos enfoques en sus propias aulas en escuelas públicas para formar a una generación más joven de ciudadanos más democráticos y de mentalidad justa.

2.2. Compasión y la creación de espacios seguros

Para asegurar que los axiomas de justicia social se integran en la sociedad estadounidense por medio de la educación pública, es preciso actuar conforme a ellos, ante todo y sobre todo en el aula de formación del profesorado. Como formadores de profesores, debemos reconsiderar nuestros roles en clase a través de la autorreflexión y, en ocasiones, la autocrítica. Por ejemplo, evocando a Freene (1978), Conklin y Hughes (2016) argumentan que

pensando sobre de dónde venimos y los lugares culturales en los contextos de nuestras comunidades que nos han influido hasta el momento, podemos reconocer más fácilmente nuestras suposiciones, juicios, preguntas, etc. y trabajar hacia la comprensión de percepciones y perspectivas alternativas. (p. 54)

Como se ha mencionado, este proceso puede permitir a los profesores ser más conscientes de sus sesgos personales y quizás prejuicios, en los que todas las personas confían de manera natural para hacer suposiciones y juicios individuales sobre otros. La habilidad para “situar” e “interpretar” nuestras realidades en medio del mosaico de vidas y experiencias en Estados Unidos puede servir como una plataforma para una plétora de prácticas orientadas a la justicia. La justicia social en el aula es un ideal que tiene que ser continuamente ejercido tanto por el profesorado como por el alumnado. A través de una autocrítica intensiva, los formadores de profesores pueden desenterrar un alijo de compasión por sus estudiantes así como una comprensión más profunda de las experiencias que les han traído a la formación del profesorado. Conklin y Hughes (2016) realizan una afirmación similar:

Con el mismo espíritu, encontramos que otra forma de mostrar compasión por nuestros profesores en formación era a través de esfuerzos activos y recordatorios mutuos para aprender más sobre ellos como personas que viven en el mundo. Sin este conocimiento, nos quedamos a menudo con suposiciones sobre quiénes eran como estudiantes y futuros docentes. Trabajamos para estar atentos a los momentos en los que hacíamos juicios sobre estudiantes basados en nuestras propias suposiciones, sesgos y/o limitado conocimiento. (p. 53)

Por lo tanto, este proceso de autorreflexión requiere formadores de profesores que supervisen activamente sus supuestos y sus opiniones y que permanezcan conscientes de las veces en las que sucumben a sesgos o prejuicios. La capacidad para sentir compasión hacia aquellos diferentes de nosotros es un elemento crítico de las pedagogías orientadas a la justicia, allanando el camino para la construcción de relaciones interpersonales y la creación de comunidades de aprendizaje. En mi propio trabajo, he descubierto que los estudiantes de todas las edades aprenden sobre el mundo a través de la interacción con otros diferentes a ellos. Por ejemplo, tras un breve proyecto de investigación cualitativa sobre los efectos de una nueva estación de tren en su ciudad, una estudiante de secundaria opinó:

Esta es una comunidad rica en lazos familiares y amistades cercanas. A mucha gente la zona le resulta extraña y la diferencia asusta pero en realidad no es horrible. Es muy posible que, porque la zona está tan segregada del resto de la ciudad y tiene una relación tan mediocre con la policía, se les describa, en muchos sentidos, equivocadamente. (Keiser, 2005, p. 159)

Aun así, mostrar compasión por estudiantes y profesorado en formación no es suficiente para garantizar la justicia social en el aula; más importante aún, debemos saber qué hacer con esa compasión, cómo transformarla en prácticas entre nosotros y nuestros estudiantes que sean factibles, como escuchar activamente a otros y expresar interés en sus experiencias y retos únicos.

Aprendiendo de y sobre otros, mostramos apertura para comprender realidades fuera de nosotros mismos y respeto por voces individuales cuyo conocimiento, experiencias o creencias son diferentes de los nuestros. De este modo,

podemos crear espacios que inviten [d] a los profesores en formación a pensar de manera diferente y a aprovechar nuevas experiencias, en ambos casos a través de pedagogías en las que puedan no haber participado antes y a través de experiencias diseñadas para ampliar su comprensión de las estructuras sociales no equitativas. (Conklin y Hughes, 2016, p. 54)

Esta apertura puede permitir a los formadores de profesorado construir relaciones con y entre estudiantes y de este modo crear un entorno seguro y de aceptación en el que los estudiantes y el profesorado en formación no solo son valorados por su conocimientos y sus experiencias individuales, sino que también están dispuestos a investigar su mundo desde múltiples puntos de vista. Como colaboradores en una comunidad de aprendizaje polifacética, el profesorado en formación está invitado a participar en una indagación activa acerca de asuntos importantes en torno a la educación, la diversidad y la justicia social en Estados Unidos.

2.3. Investigación y aprendizaje colaborativos en el aula

Después de crear espacios seguros y comunidades de aprendizaje basadas en la investigación, llega la oportunidad de introducir un currículum desafiante, controvertido y, en ocasiones, incómodo que explore las múltiples perspectivas inherentes a una sociedad diversa y democrática. De acuerdo con Conklin y Hughes (2016), es

responsabilidad de los formadores de profesorado proporcionar una selección de materiales de aprendizaje y modos de indagación accesibles a todos los estudiantes con independencia de su raza, etnia, religión, nivel socioeconómico, género o sexo; en otras palabras, un currículum socialmente justo requiere de la representación de múltiples puntos de vista y experiencias de un alumnado diverso en lugar de incluir solo aquellos de la mayoría dominante. McDonald (2007) promueve un concepto similar de justicia en el aula de formación del profesorado, argumentando en favor de “la importancia de valorar y respetar la diversidad” y reconociendo que “proporcionar acceso a oportunidades –en este caso a todos los estudiantes– es esencial” (p. 2059). Claramente, un currículum diverso es indispensable para las pedagogías orientadas a la justicia, particularmente cuando nos enfrentamos con alumnados cada vez más diversos. Incluso así, Conklin y Hughes (2016) nos recuerdan que no es suficiente con presentar un currículum diverso con la esperanza de que nuestros estudiantes deduzcan su importancia para una perspectiva orientada a la justicia social, sino que es preciso involucrar al alumnado en la selección de materiales curriculares. Los autores cuestionan su propia práctica, ejemplificando una autocrítica transparente, por no haber tenido “conversaciones con [nuestros] profesores en formación acerca de esas elecciones de textos en relación a equidad y transparencia” (p. 55). Consecuentemente, el diálogo puede ser visto como un aspecto importante para no solo aprender de las experiencias de otra persona sino también comprender totalmente cómo esas experiencias pueden haber influido en el desarrollo de una persona. Para Conklin y Hughes (2016), “una escucha activa y compasiva” es imperativa para el proceso de “tratar de permanecer abierto a los puntos de vista de otros de manera que podamos comprender mejor cómo perciben el mundo en relación a nuestras propias percepciones, y estar presente mientras escuchamos a otro” (p. 54). Con esta habilidad surge la oportunidad de involucrarse en conversaciones en torno a temas difíciles y controvertidos relacionados con la inequidad educativa y la injusticia social.

En ocasiones, los principales elementos esenciales de la escuela pueden ser utilizados en una pedagogía socialmente justa. Por ejemplo, los rituales de la escuela estadounidense proporcionan aperturas. Parker (2006) señala que incluso tratando con pilares educativos como el Juramento de Lealtad, un texto que se recita en la mayoría de las escuelas de Estados Unidos, es importante que el “debate” permita “el propio entendimiento” del contenido que será “abonado por las perspectivas de otros” (p. 613). Además, la diversidad de opiniones y puntos de vista significa que “la interpretación propia será más probablemente desafiada de maneras interesantes”. En este caso, las mismas palabras del juramento pueden ser desmontadas y analizadas. Como resultado, la indagación puede volverse transformativa, forzando a los aprendices no solo a reconsiderar sus propias ideologías sino también a incorporar las creencias y opiniones de otros dentro de una comprensión más amplia del contenido y posiblemente incluso del mundo. Para pedagogías orientadas a la justicia social, este enfoque puede llevar a un análisis y a una evaluación en profundidad del currículum con el fin de determinar si prácticas como el Juramento de Lealtad son de hecho inclusivas y equitativas o exclusivas e injustas. A través de este proceso colaborativo, las comunidades de aprendizaje pueden negociar las diferentes definiciones de justicia social con el fin de aclarar sus propias concepciones de los principios y las prácticas que se encuentran detrás de los enfoques pedagógicos orientados a la justicia. Más importante aún, se les ofrece la oportunidad de redefinir la justicia social de acuerdo con las variadas realidades

y experiencias –y, por lo tanto, puntos de vista– de la comunidad diversa de la que forman parte.

3. Conclusiones provisionales y recomendaciones trascendentales

Volvemos a la pregunta inicial: ¿son la justicia social y la formación del profesorado conceptos compatibles, o no hay en su consonancia nada más que una quimera educativa? Aunque todas las cosas cambian, en la actualidad la consonancia de los conceptos de justicia social y formación del profesorado parece incompatible en el nivel macro pero no en el micro. Dicho de otro modo, los docentes que trabajan directamente con niños y los profesores universitarios que trabajan directamente con profesorado en formación tienen incentivos para enseñarles de formas socialmente justas: la propia creación de una comunidad de aula y el éxito académico dependen en gran parte del trato justo hacia todos los que forman la comunidad de aprendizaje.

Por otra parte, parece haber en los niveles macro de políticas un alejamiento de las comunidades de aprendizaje justas y solidarias y de las pedagogías necesarias para que todos tengan éxito. Más alarmante ha sido la adopción de principios y valores contrarios a la democracia y la justicia social. Por ejemplo, los insultos racistas y el lenguaje xenófobo continúan filtrándose en las escuelas públicas. En un panfleto perturbador pero de valor inestimable el *Southern Poverty Law Center* (Centro de Derecho de la Pobreza del Sur) describe el espeluznante efecto que dicho discurso político tiene en los estudiantes. El profesorado señala el “discurso irrespetuoso”, el “sentimiento antimusulmán” y el “sentimiento anti-inmigrantes” durante el periodo previo a las elecciones de 2016 (SPLC, 2016). Una vez más, recordamos al padre Coughlin, el sacerdote que se apropió de la expresión “justicia social” para la promulgación de ideas en directa oposición a los principios de una sociedad socialmente justa. En su libro, *Seeking Common Ground: Public Schools in a Diverse Society* (En la búsqueda de un denominador común: Escuelas públicas en una sociedad diversa), el historiador de la educación David Tyack (2003) afirma que “muchos miembros de la derecha han abrazado el pluralismo y el ‘multiculturalismo’ en un esfuerzo por promover su propia cultura supuestamente diferente o incluso amenazada” (p. 57). Incluso hoy en día son evidentes las formas en las que las administraciones públicas, así como las asociaciones culturales o las denominaciones religiosas, continúan “secuestrando” palabras o expresiones políticamente cargadas con el fin de promover sus propias intenciones, como el nacionalismo o la meritocracia (Michelli y Keiser, 2005, p. 35), bajo los estandartes de la democracia y la justicia social. Que estos términos se alineen o no con sus propias ideologías es irrelevante. Como Tyack (2003) destaca, “es más fácil idear eslóganes de moda sobre diversidad en la educación que desarrollar políticas coherentes y justas en las escuelas” (p. 70). Su afirmación refleja aún más el distanciamiento entre las políticas y los conceptos que las sostienen y, por consiguiente, el alejamiento de dichas teorías con respecto a sus prácticas en el entorno escolar. De acuerdo con esto, la justicia social en sentido literal puede perderse en la vorágine de palabras sin sentido y estándares hipócritas. Como educadores, debemos trabajar para redescubrir y reiterar el verdadero significado de la justicia social en la educación pública antes de que sea demasiado tarde.

Dado el actual estado de la política y las políticas educativas en Estados Unidos, se está volviendo cada vez más importante para los educadores orientados a la justicia aclarar sus conceptualizaciones de la justicia social y su rol en los programas de formación del profesorado. Como se ha mencionado previamente, la educación orientada a la justicia depende de las habilidades del profesorado para establecer y ofrecer como modelo prácticas justas dentro del aula. Para los formadores de profesorado, esto implica actuar como modelo de justicia social para sus estudiantes; es más, esta capacidad requiere de una comprensión amplia de los valores y principios que afianzan la justicia social. En relación a su investigación sobre dos programas de formación de profesorado de renombre, McDonald (2007) reivindica que la “capacidad de la facultad de involucrarse en el trabajo por una formación del profesorado para la justicia social depende en parte de sus oportunidades para colaborar” (p. 2070). Ella continúa señalando que, “desde la perspectiva de la facultad, las oportunidades de hablar sobre justicia social, de centrarse en su práctica como formadores de profesorado y de discutir el currículum por completo eran vitales para su trabajo colectivo” (McDonald, 2007, p. 2070). Por supuesto, el tiempo que los profesores y sus formadores dedican a debatir sobre práctica y pedagogía unos con otros parece abundante, pero claramente los formadores de profesorado necesitan no solo llevar a cabo enfoques orientados a la justicia, como la colaboración y el debate en sus respectivas aulas, sino también en sus vidas profesionales. De este modo, la justicia social y sus principios básicos pueden ser integrados en una conceptualización que no es simplemente enseñada, sino también vivida y experimentada en contextos del mundo real.

Asimismo, observar la justicia social en acción puede ayudar a tender un puente que refuerce la tenue conexión entre su concepción y su práctica, empoderando a los formadores de profesorado “para ayudar a los docentes a identificar las conexiones en función del contexto entre sus concepciones y su práctica y para valorar su propio compromiso con la justicia social” (Agarwal et al., 2010, p. 245), particularmente en lo que respecta a sus vidas personales y profesionales. Aunque esta aproximación no solventa las desigualdades sistémicas actualmente arraigadas en la educación pública, los formadores de profesorado pueden aún alentar a los profesores en formación a “trabajar con la meta del cambio sistémico en mente sin adherirse de manera uniforme y en todo momento a un solo modelo de enseñanza para la justicia social” (Agarwal et al., 2010, p. 245). Con una consistente comprensión de la justicia social y de sus implicaciones en el aula, los profesores de todo Estados Unidos –a lo largo de estados y distritos cada vez más diversos– pueden estar mejor preparados y ser más capaces de incorporar sus principios y prácticas a las experiencias cotidianas en el aula. Por medio de la creación de oportunidades de aprendizaje justas y equitativas, los profesores y los formadores de profesores pueden allanar el camino para futuras políticas y organizaciones educativas que atiendan a las necesidades de todos los estudiantes de la educación pública estadounidense con independencia de su raza, género o estatus socioeconómico.

Referencias

- Agarwal, R., Epstein, S., Oppenheim, R., Oyler, C. y Sonu, D. (2010). From ideal to practice and back again: beginning teachers teaching for social justice. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 237-247. doi:10.1177/0022487109354521

- Conklin, H. G. y Hughes, H. E. (2016). Practices of compassionate, critical, justice-oriented teacher education. *Journal of Teacher Education*, 67(1), 47-60. doi:10.1177/0022487115607346
- Delpit, L. (1988). The silenced dialogue: power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58(3), 280-299. doi:10.17763/haer.58.3.c43481778r528qw4
- Gallie, W. B. (1956). Essentially contested concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, 167-198. doi:10.1093/aristotelian/56.1.167
- Greene, M. (1978). *Landscapes of learning*. Nueva York: Teachers College Press.
- Keiser, D. L. (2005). Learners not widgets: teacher education for social justice during transformative times. En N. M. Michelli y D. L. Keiser (Eds.), *Teacher education for democracy and social justice* (pp. 31-56). Nueva York: Routledge Falmer.
- Keiser, D. L. (2005). The right to be equally taught: three sites of inquiry for social justice at a diverse high school. En N. M. Michelli y D. L. Keiser (Eds.), *Teacher education for democracy and social justice* (pp. 149-166). Nueva York: Routledge Falmer.
- McDonald, M. (2007). The joint enterprise of social justice teacher education. *Teachers College Record*, 109(8), 2047-2081.
- Michelli, N. M. y Keiser, D. L. (2005). *Teacher education for democracy and social justice*. Nueva York: Routledge Falmer.
- Parker, W. C. (2006). Pledging allegiance. *Phi Delta Kappan*, 87(8), 613-613. doi:10.1177/00317217608700818
- Tyack, D. B. (2003). *Seeking common ground: public schools in a diverse society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Breve CV del autor

David Lee Keiser

Profesor Asociado, en el Departamento de Currículo y Enseñanza de la Facultad de Educación y Servicios Humanos en la Universidad de Montclair, en el Estado de Nueva Jersey (Estados Unidos). Psicólogo, Máster en Educación Secundaria, se doctoró en Educación en 1999 en la Universidad de California.

Como investigador, tiene especial interés en los efectos de la intersección de la educación pública con nociones de la democracia y la justicia social, la forma de trabajo de asociaciones universitarias en la escuela para proporcionar a los maestros éticos y eficaces para las escuelas públicas. Asimismo, es coordinador del Programa de Educación en Democracia, en el que procura incluir al profesorado y miembros de la Universidad para el desarrollo profesional enfocado en la renovación y cambio en la escuela. ORCID ID: 0000-0001-9141-031X. Email: keiserd@mail.montclair.edu

Desencuentros con la Formación Docente para la Justicia Social. Currículos y Actitudes sobre Democracia y Ciudadanía

Disagreements with Teacher Education for Social Justice. Curriculums and Attitudes about Democracy and Citizenship

Desencontros com a Formação Docente para a Justiça Social. Currículos e Atitudes sobre Democracia e Cidadania

Ricardo Cuenca *
Sandra Carrillo
Luciana Reátegui

Instituto de Estudios Peruanos

Con el regreso de la democracia en el 2001, el interés del sistema educativo peruano por la formación ciudadana y la democracia se vio reflejado en la incorporación de estos temas en los diseños curriculares de la formación básica, en la gestión de las escuelas y el sistema, en el diseño de políticas educativas y en la formación en servicio de los docentes. Diversos estudios dan cuenta que las actitudes, creencias y valoraciones que los miembros de la comunidad educativa desarrollan hacia la democracia y la ciudadanía no han logrado construirse fuera de la formalidad de estos conceptos y lejos de su dimensión institucional. El objetivo es identificar aquellos puntos de desencuentro entre los documentos curriculares oficiales de formación inicial docente de institutos de educación superior pedagógica (IESP) en la especialidad de primaria y las actitudes de los docentes hacia la democracia y la ciudadanía. Los resultados evidenciaron que existen desencuentros entre la formación docente esperada y las actitudes de los profesores hacia la democracia.

Descriptor: Formación docente, Educación ciudadana, Currículo, Democracia, Justicia social.

With the return to democracy in 2001, the interest of the Peruvian education system in citizenship education and democracy was reflected in the incorporation of these subjects into the curricula of basic training and in the management of schools. Additionally, these topics were included in the design of the educational policy system and formed part of the in-service training of teachers. Several studies report that the attitudes, beliefs and values of the members of the educational community about democracy and citizenship have failed because these concepts have not been build outside of the formal definition or away from its institutional dimension. The main objective of this article is to identify those points of disagreement from the analysis of the official curriculum of initial teacher training in the specialty of primary education in Pedagogical Institutes (IESP). Moreover, it analyses the attitudes of teachers towards democracy and citizenship. The results show that there are disagreements between the expected teacher education and their attitudes towards democracy.

*Contacto: rcuenca@iep.org.pe

Keywords: Teacher education, Citizenship education, Curriculum, Democracy, Social justice.

Com o regresso da democracia em 2001, o interesse do sistema educativo peruano pela formação cidadã e a democracia foi refletido na incorporação destes temas nas estruturas curriculares da formação básica, na gestão das escolas e do sistema, na elaboração de políticas educativas e na formação em serviço dos docentes. No entanto, diversos estudos mostram que as atitudes, crenças e valores que os membros da comunidade educativa desenvolvem frente à democracia e a cidadania foram construídos fora da formalidade destes conceitos e longe de sua dimensão institucional. O objetivo principal é identificar aqueles pontos de desencontro entre os documentos curriculares oficiais da formação inicial docente de institutos de educação superior pedagógica (IESP) na especialidade de primária e as atitudes dos docentes frente à democracia e a cidadania. De maneira geral, os resultados evidenciaram que existem desencontros entre a formação docente esperada e as atitudes dos professores frente à democracia.

Palavras-chave: Formação docente, Educação cidadã, Currículo, Democracia, Justiça social.

Este artículo se desarrolló en el marco del proyecto de investigación “Trayectorias educativas, juventudes y desigualdades sociales” auspiciado por la Fundación Ford.

Introducción

En el Perú, el regreso a la democracia en el año 2001 generó un especial entusiasmo entre la comunidad educativa. El signo de estos nuevos tiempos se expresó en el desarrollo de una agenda democratizadora en las más importantes dimensiones educativas. Tanto en las políticas como en el sistema, la gestión instaló nuevos mecanismos y espacios de participación, en donde la consulta y la búsqueda de consensos caracterizaron a los principales instrumentos de política educativa e instancias de gobierno del sistema¹ (Cuenca, 2013; Oliart, 2011).

Por el lado pedagógico, el ejercicio democrático no solo se incorporó en la vida de las escuelas, sino que la formación ciudadana se constituyó en el centro de las discusiones curriculares y didácticas. El informe final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR) recomendó, por ejemplo, establecer un plan de estudios que estimule el conocimiento de las diferencias, la problematización de la realidad peruana y los principios democráticos para alejarse, de este modo, de la proclividad hacia la violencia que pone en riesgo el sistema democrático (Sandoval, 2004).

Desde el Ministerio de Educación se realizaron esfuerzos por incluir nociones vinculadas a la democracia y la ciudadanía. De hecho, el ejercicio de la ciudadanía, basada en el derecho y los deberes, así como en el respeto a la diversidad, fue uno de los cuatro objetivos planteados en el diseño curricular nacional para la educación básica aprobado en el año 2005 y, en la misma línea, es posible observar la incorporación explícita del tema en los documentos curriculares modificados de los años 2009 y 2016.

¹ Al campo de las políticas corresponden el Acuerdo Nacional por la Educación (2002), la Ley General de Educación N° 28044 (2003), el Pacto Social de Compromisos Recíprocos por la Educación (2004) y el Proyecto Educativo Nacional (2005). En relación al sistema hacemos referencia a los Consejos Participativos Regionales y Locales (Copare y Copale) así como a los Institucionales (Conei), entre otros.

La formación en servicio para docentes ha introducido el tema de ciudadanía como un programa de especialización para el desarrollo del área curricular en el nivel de secundaria (2010) y como un programa de actualización en didáctica para primaria y secundaria (2013) e inicial (2014).²

No obstante, varios estudios (Ginocchio, Frisancho y La Rosa, 2015; Muñoz, 2009; Muñoz, Sempe y Vargas, 2015; Rodríguez y Domínguez, 2009; Stojnic, 2009 y 2015; Stojnic y Carrillo, 2016; Stojnic y Román, 2016; Ugarte, 2015; Yep y Barea, 2012) dan cuenta que las buenas intenciones, la nueva normatividad, la incorporación del tema en los documentos curriculares y su aplicación en las aulas no han logrado obtener mayores logros.

En el ámbito de la gestión, los espacios y mecanismos de participación no han podido consolidarse debido a que el enfoque de la participación que se propone no ha sido del todo claro ni consistente (Muñoz, Sempe y Vargas, 2015), a la pérdida de referentes claros de trabajo para los espacios institucionales de participación (Yep y Barea, 2012) y a la existencia de asuntos estructurales como el poco desarrollo del ejercicio ciudadano para responder a exigencias de la participación (Muñoz, 2009).

En las aulas, si bien el Informe Latinoamericano del Iccs del 2009 (Schulz, Ainley, Friedman y Lietz, 2011) presentó evidencia suficiente de que mayores niveles de conocimiento cívico y ciudadano entre estudiantes estaban correlacionados con un apoyo más fuerte hacia la democracia, en el caso peruano, Stojnic (2009, 2015) muestra que limitar o facilitar, en la cotidianeidad escolar, las posibilidades de que los estudiantes asuman responsabilidades y participen activamente en procesos relevantes para la institución educativa influiría de manera diferenciada en su valoración respecto a la democracia como sistema político, así como el rol que la ciudadanía debía tener en la misma. Y es que, como afirman Rodríguez y Domínguez (2009) para el caso de estudiantes de secundaria, la participación en las organizaciones escolares es fundamentalmente simbólica; es decir, sin mayor significado.

Ginocchio, Frisancho y La Rosa (2015) sostienen que el proceso de construcción de la democracia en el colegio tiene como actor principal al docente, cuyas concepciones y creencias influirán en su práctica pedagógica. Los resultados de su estudio revelaron que, si bien los docentes identificaron ventajas de vivir en un sistema democrático, no se mostraron convencidos de la efectividad de dicho sistema en su calidad de vida. Un ejemplo de ello es como los docentes justificaron el uso de “mano dura” para la aplicación de normas que no son respetadas por los ciudadanos. Estos mostraron que los profesores no reconocen la construcción de una sociedad democrática como un fin de la educación, sino que perciben que su objetivo principal es formar emprendedores preparados para el mundo laboral.

En ese sentido, Ugarte (2015) plantea que es importante fomentar no solo el desarrollo de capacidades técnicas en las instituciones educativas sino también competencias

² Como señalan Montero y Carrillo (2015), la oferta de formación en servicio por parte del Estado en las últimas décadas se ha venido ofreciendo a través de programas nacionales masivos, tales como el Plan Nacional de Capacitación Docente (Plancad, 1995-2001), el Programa Nacional de Formación en Servicio (PNFS, 2002-2006), el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (Pronafcap, 2007-2011), el Pronafcap Especializaciones (2011-2013), Programas de Especialización y Actualización Docente (2013-2014) y el Plan de Actualización Docente en Didáctica (Padd, 2014-2016).

socioemocionales, comunicacionales y ciudadanas las cuales, si bien son valoradas por el sector laboral contemporáneo, también contribuyen a un ejercicio ciudadano pleno.

Es en este contexto que nos preguntamos: ¿cuál ha sido el papel de la formación inicial docente en estas dos décadas de cambios y transformaciones democráticas en nuestro país?, ¿incorpora en sus enfoques, perfiles y contenidos curriculares el desarrollo de las competencias democráticas y ciudadanas?, ¿qué se espera de los docentes que provienen de los institutos de educación superior pedagógica (IESP) en cuanto estos temas para contribuir a construir un país con mayor justicia social?

Es así que planteamos como hipótesis de trabajo que existe un desencuentro entre el ideal normativo construido alrededor de la educación ciudadana en la formación docente y las actitudes de los profesores frente a la democracia y la ciudadanía. De este modo, el artículo tiene como objetivo identificar aquellos puntos de desencuentro, a partir de un análisis de los documentos curriculares oficiales de formación inicial docente de IESP³ en la especialidad de primaria de los últimos veinte años, y la revisión de las opiniones de los docentes sobre la democracia y la ciudadanía. Para ello se seguirá el enfoque metodológico propuesto por Axel Honneth (2009) sobre cómo los desencuentros entre ideales y normas se constituyen en una *patología social*.

El desarrollo de competencias democráticas, de tolerancia política y de ejercicio de ciudadanía requiere un trabajo pedagógico intencional entre los docentes, pues estos no reconocen necesariamente la construcción de una sociedad democrática como un fin de la educación (Ginocchio, Frisancho y La Rosa, 2015). En tal sentido, si bien el paso por la educación formal contribuye a desarrollar dichas competencias, se requiere incorporarlas como parte de la noción de calidad (Stojnic y Carrillo, 2016) y como un contenido curricular (Stojnic y Román, 2016) para que efectivamente logren instalarse como aprendizajes.

1. Marco de referencia

Nuestro análisis utiliza como aproximación conceptual el reconocimiento de que el ejercicio pleno de una ciudadanía, complejizada a partir de las nociones clásicas de ciudadanía liberal, es una forma de participación que contribuye o se acerca a la justicia social. En este proceso de formación de ciudadanía, la educación, en general, y la escuela, en particular, juegan un papel fundamental. Tal como lo sostiene Apple (1996), la educación es, por naturaleza, un proceso ético y político encargado de formar “criaturas del Estado” (Bourdieu, 1997).

Para ello nos serviremos del constructo de justicia social desarrollado por Nancy Fraser (1995, 2006, 2008) y las propuestas de ciudadanía diferenciada impulsadas desde la filosofía feminista, particularmente en la desarrollada por Elizabeth Jelin (1997) e Iris Marion Young (1990). Desde nuestra perspectiva, las nociones de ciudadanía y de justicia social se encuentran directamente conectadas ya que, como veremos a continuación, tanto para Fraser como para Jelin y Young una condición clave para que

³ En el Perú, la formación docente se imparte en tres tipos de centros de formación inicial: los institutos de educación superior pedagógica (IESP), las universidades y las escuelas de formación (artística o deportiva). El Estado solo puede intervenir en los planes de estudio de los institutos y escuelas, los cuales pueden ser públicos o privados y se distribuyen en las 25 regiones del país. Para el 2015, el total de IESP a nivel nacional era de 197 (81 privados y 116 públicos) con un total de 25793 estudiantes matriculados (Fuente: Censo Escolar 2015. Disponible en <http://escale.minedu.gob.pe/>).

exista justicia social y ciudadanía es la participación de todos los grupos sociales en la vida pública y política del país.

Para Fraser (2006, 2008), la justicia social debe ser abordada como una conjunción entre las demandas de redistribución y reconocimiento. Es decir, constituye una categoría bidimensional, ya que no se puede entender sin integrar ambos tipos de reivindicación. Las demandas en materia de redistribución, por un lado, hacen referencia a la distribución equitativa de recursos y bienes entre los individuos y las sociedades, y, por el otro, las demandas de reconocimiento reclaman los aspectos relacionados con la identidad de las minorías “raciales”, sexuales y étnicas.

En ese sentido, a través de la integración de ambas demandas, se afirman las disparidades que se encuentran en las sociedades tanto a nivel material como simbólico. La inequidad en la redistribución y la falta de reconocimiento, según lo señalado por Fraser (1995), produce que ciertos grupos se encuentren poco o nada representados en la arena política.

No obstante, en los años siguientes Fraser incorpora una dimensión política a sus reflexiones sobre justicia social. Sostiene que se requiere teoría que: “conceptualice la representación, junto con la distribución y el reconocimiento, como una de las tres dimensiones fundamentales de la justicia” (Fraser, 2008, p. 43). De este modo, la justicia social se presenta como el ideal contrafáctico de las desigualdades sociales (Cuenca, 2011).

Por este motivo, la justicia social necesita de la participación, ya que el principal elemento para lograr la distribución y el reconocimiento es lograr intervenir en la estructura de toma de decisiones (Murillo y Hernández-Castilla, 2011).

Este marco es propicio para las resignificaciones en la noción de ciudadanía. El interés por la ciudadanía asociada al acceso a una situación igualitaria a partir del ejercicio de un conjunto de derechos civiles, políticos y culturales (Marshall, 1950) se ha trasladado hacia una ciudadanía asentada en el valor de la diferencia y la importancia del reconocimiento, definiéndose no solo como un estatus legal, bajo los parámetros de derechos y deberes, sino también como un asunto de identidad (Young, 1990).

En esta línea, Jelin (1997) señala que la representación en los espacios públicos requiere de una noción de ciudadanía que se distancie del conjunto de prácticas concretas, tales como votar en los procesos electorales o recibir beneficios sociales de parte del Estado. Desde esta perspectiva, la ciudadanía es el eslabón que permite negociar, en una relación de poder, la definición de los problemas sociales comunes y cómo estos serán afrontados. Es decir, se ejerce a través de la participación activa en los espacios políticos y de gestión pública; aquello que se denomina, desde el enfoque de justicia social, “paridad de participación” y que permite integrar las demandas de distribución y reconocimiento (Fraser, 2006, 2008).

En tal sentido, la ciudadanía se encuentra directamente relacionada con la democracia, ya que la principal premisa de este sistema es que todos los ciudadanos son iguales ante la ley y, por ende, deben tener la misma capacidad de participar y ser representados en el sistema político. Como señala Remy (2011), en democracia, los ciudadanos tienen la facultad de tomar decisiones de manera equitativa, es decir, se funda bajo un sustento igualitario. Al respecto, Stojnic y Carrillo (2016) puntualizan en el consenso que existe al señalar la necesaria relación entre educación y el proceso de construcción democrática.

Con relación a esto, indican que las instituciones educativas son concebidas como aquellos lugares de reproducción de valores y prácticas democráticas, es decir, son espacios idóneos para el desarrollo de actitudes ciudadanas.

Retomando todo lo dicho anteriormente, la discusión sobre cuáles son las posibilidades y los límites que presentan los diversos enfoques hegemónicos sobre la igualdad de oportunidades y la calidad utilitarista en el papel de los sistemas educativos en la construcción de justicia social parecen ausentes (Cuenca, 2012). Particularmente, esta discusión no forma parte de la investigación sobre temas de formación docente.

Si bien existen en el Perú diversos estudios sobre la formación inicial docente (Alcázar y Balcázar, 2001; Ames y Ucceli, 2008; Arregui, Hunt y Díaz, 1996; Burga, 2004; Escobar, Küper y Valiente-Catter, 1999; López de Castilla, 2004; Montero, Ames, Uccelli y Cabrera, 2005; Oliart, 1996; Ríos, 2007), las investigaciones respecto a la relación que existe entre esta etapa de formación y la ciudadanía son aún escasas. Recientemente, Iguíñiz (2016) elaboró un informe sobre la formación inicial docente para la ciudadanía en el Perú. Dicho estudio fue realizado tanto en universidades como en IESP y, a través de este, hace un análisis documental de los diseños curriculares para la carrera del profesor. De la revisión de los planes de estudio de once instituciones seleccionadas concluye que el tratamiento de la educación para la ciudadanía es desigual en relación a los enfoques curriculares y los planes de estudio.

No obstante, se han encontrado aproximaciones a esta problemática en otros países. Por un lado, desde la perspectiva de las representaciones sociales, Cárcamo (2008) realizó un estudio entre los estudiantes y docentes universitarios de las carreras de pedagogía y educación en una universidad de Chile sobre la noción de ciudadanía que se maneja en este espacio y la importancia que se le atribuye en la formación inicial docente. Al respecto, señaló que existe una valoración positiva sobre la enseñanza de la ciudadanía en la formación inicial pero que, sin embargo, solo desarrolla en las asignaturas que corresponden al área pedagógica y no en aquellas vinculadas al desarrollo disciplinario. Asimismo, encontró que algunos académicos solo se refieren a la ciudadanía en términos discursivos más no se reflejan en actividades prácticas en el aula (Cárcamo, 2008).

Bajo este mismo marco de interpretación, Cárcamo (2010) realizó una investigación en una universidad pública de Madrid en la cual se pregunta sobre la influencia de la formación inicial docente sobre las representaciones sociales que posee el estudiantado sobre la ciudadanía y la formación ciudadana en la escuela. Por medio de la información recolectada, el autor encontró que en este espacio perdura una mirada de la ciudadanía que se restringe a aspectos procedimentales como el civismo o el derecho a participar en elecciones. Es decir, la formación inicial docente busca inculcar estrategias técnico-pedagógicas para la transmisión de contenidos referidos a la ciudadanía, llámese “educación cívica” o “educación en valores” pero, sin embargo, “se imparte con la finalidad de que aprenda a enseñar cómo formar la ciudadanía en la escuela en base de un conjunto de contenidos impuestos por Ley” (Cárcamo, 2010, p. 12).

En esta línea, Redón y Rubio (2006) realizan una reflexión teórica sobre la conexión entre las nociones de pedagogía, ciudadanía y formación docente. A través de esta, señalan que el desafío pedagógico se encuentra en la construcción de la ciudadanía, es decir, en hacer de la escuela un espacio civil, político y cultural que permita desarrollar personas que se confronten con la vivencia democrática. Asimismo, Jakubowicz, Ramos y Rodríguez (2011) plantean que la democratización y politización de los espacios de

formación docente son fundamentales para la construcción de una ciudadanía como práctica emancipadora porque “son los docentes quienes, luego en sus aulas, tendrán la oportunidad de generar las condiciones de resistencia, de construir el espacio democrático, donde la ciudadanía se hace, se practica, y no sólo se tiene” (2011, p. 12). De esta forma, retoman lo señalado por Cantero (2006), quien indica que la ciudadanía debe lograrse a través de una actitud de descentramiento cultural, de una disposición de escucha sobre las necesidades de los estudiantes y sus familias, de una aproximación a las instituciones y movimientos sociales del entorno y, por último, al estímulo de la palabra como un instrumento de poder.

2. Método

El enfoque metodológico seleccionado es cualitativo y con una aproximación desde la teoría crítica. Combina, por un lado, la propuesta teórico-metodológica desarrollada por Axel Honneth (2009, 2014) para identificar los desencuentros entre ideales normativos y la praxis. El autor sostiene que estos desencuentros se constituyen en “patologías sociales”; es decir, desvíos en los que incurren las instituciones respecto a sus propios fines. En este sentido, el ideal normativo es aquel dispositivo que rige los lineamientos para el “correcto” funcionamiento de las instituciones y, por ende, establece los principios que rigen a los individuos que la conforman. De esta forma, las patologías sociales se encuentran en donde las instituciones sociales no cumplen con los fines para las que fueron diseñadas.

En este contexto, Honneth (2014) propone un marco metodológico para aproximarnos a dichas patologías. Plantea como procedimiento iniciar el análisis con la “reconstrucción normativa”, el cual constituye un instrumento para develar y analizar los ideales normativos existentes en las instituciones, para luego contrarrestar lo reconstruido con situaciones propias de la praxis.

Para nuestros fines, la reconstrucción normativa se realizará a partir del análisis descriptivo de los documentos curriculares de formación inicial docente de la especialidad de primaria de 1997 y, del vigente, de 2010. Para ello adaptamos un conjunto de matrices de análisis desarrolladas por Cox (2010) y Cox, Jaramillo y Reimers (2005).

Para identificar el tipo de aproximación que los currículos tienen hacia la educación ciudadana adaptamos la versión de Cox y otros (2005) que consigna información sobre el énfasis del marco curricular y los perfiles en tres ejes de análisis. El primero es un continuo entre la educación ciudadana tradicional, basada en el aprendizaje de aspectos de la institucionalidad política y la más actual visión de la educación ciudadana caracterizada por el énfasis en un *doble foco*: institucionalidad política y temas relacionales en las sociedades. El segundo eje tiene que ver con la ubicación de los contenidos en el plan de estudios hacia el final de la carrera o de manera longitudinal. Finalmente, el tercer eje centrado en si el enfoque curricular para el desarrollo de la educación ciudadana está centrado en conocimientos o en competencias que incluyan desarrollo de metodologías participativas.

Un segundo tipo de análisis se realizará sobre la base de la adaptación de la matriz elaborada por Cox (2010) sobre el tipo de contenidos vinculados a la educación ciudadana⁴. De este modo, se identificaron seis categorías de análisis: (a) principios y valores cívicos (orientaciones que forman la base valorativa de la vida democrática), (b) ciudadanía y participación democrática (roles y relaciones de las personas con el orden político), (c) instituciones (instituciones referentes del sistema político democrático), (d) identidad pluralidad y diversidad (bases culturales y simbólicas en las relaciones sociales), (e) convivencia y paz (valores asociados al diálogo y a la resolución pacífica de conflictos) y (f) contexto macro (vínculos con la economía, la protección del ambiente y la globalización).

La identificación de los factores de la praxis se hizo a partir del análisis descriptivo de los resultados de una encuesta de opinión realizada por el Instituto de Estudios Peruanos y la Fundación Gustavo Mohme, para conocer percepciones y expectativas sobre ciudadanía y formación ciudadana de estudiantes, docentes y familias (Aragón, Cruz, de Belaunde, Eguren, González y Román, 2016). Dicha encuesta se realizó en octubre del 2015 y se aplicó a una muestra aleatoria de 22 escuelas públicas ubicadas en zonas urbanas marginales de las ciudades de Arequipa, Ayacucho, Iquitos, Lima, Piura, y de la Provincia Constitucional del Callao. El diseño muestral fue probabilístico estratificado basado en el registro de escuelas públicas, con aleatoriedad respecto al aula del grado seleccionado. Como resultado de la aplicación de encuestas autoadministradas, se obtuvo una muestra conformada por 1356 estudiantes de sexto grado de primaria, 1119 estudiantes de cuarto grado de secundaria, 518 padres de familia y 341 docentes. El tamaño de la muestra y el diseño muestral permiten realizar estimaciones con un margen de error de 2,5 puntos porcentuales y con un nivel de confianza del 95%.

Con este enfoque metodológico propuesto no se busca establecer relaciones causales o atribuciones directas al vínculo entre los currículos de formación y las opiniones de los docentes en servicio. El análisis sirve para aproximarnos al problema de investigación y construir nuevas hipótesis de trabajo. No obstante, el 78% de los docentes participantes provienen de un IESP y de ellos el 66% fueron formados con los currículos analizados.

3. Los desencuentros con la formación democrática y ciudadana

Para este análisis se revisaron dos currículos de formación inicial docente: el Currículo Básico de Formación Docente de 1997 (en adelante Cbfd) y el Diseño Curricular Básico Nacional de 2010 (en adelante DCBN). Ambos currículos cubren temporalmente un importante número de docentes formados que actualmente se desempeñan en las aulas.

El Cbfd organiza una carrera que se estructura en tres etapas. La primera es de cuatro semestres y tiene que ver con la “teorización temprana” de la práctica. La segunda comprende los ciclos del quinto al octavo y prioriza el análisis y sistematización teórica a partir de la permanente interacción con la respectiva práctica. La tercera es la última etapa, que conduce al título profesional, y corresponde a los ciclos noveno y décimo en

⁴ Cox se basa en una matriz elaborada para el International Civic and Citizenship Study (Iccs) del año 2009 elaborado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). Más información en Schulz, Ainley, Friedman y Lietz (2011).

los que se prioriza la estrecha relación entre la práctica intensiva y la investigación (Minedu, 1997).

El DCBN organiza la carrera docente en dos etapas. La primera se desarrolla en cuatro semestres y está orientada a una Formación General para lograr competencias. Esta etapa privilegia la formación disciplinar y ahonda la práctica de valores y el respeto a la diversidad. La segunda etapa comprende los semestres del quinto al décimo y se orienta a la Formación Especializada, es decir, desarrolla las competencias necesarias para el manejo de la especialidad ligada a la práctica educativa. Tiende a desarrollar el pensamiento creativo, crítico y complejo, al mismo tiempo que busca consolidar el juicio moral autónomo y el compromiso con la educación (Minedu, 2010).

3.1. El análisis de los documentos curriculares de la formación docente

Un primer análisis, basado en la metodología de Cox et al. (2005) (ver tabla 1), evidencia que el foco, tanto en el enfoque u orientación curricular como en el perfil de egreso del CBF, es la educación ciudadana tradicional, basada en el aprendizaje de aspectos de la institucionalidad política. Sin embargo, el DCBN evidencia una visión más actual de la educación ciudadana caracterizada por el énfasis en un *dobles foco*: institucionalidad política y temas relacionales en las sociedades.

Asimismo, en el segundo eje, relacionado a la ubicación de los contenidos en el plan de estudios, en el CBF se menciona la transversalidad sin hacerlo evidente en los cursos del plan de estudios, mientras que en el DCBN la ciudadanía se desarrolla en los primeros años de formación básica, con énfasis en el desarrollo de los contenidos. Al contrario de lo que señalan Cox et al. (2005), no se identifican los cursos hacia el final de la carrera ni el tratamiento del tema de manera longitudinal a lo largo del plan de estudios.

Finalmente, el tercer eje, centrado en el enfoque curricular para el desarrollo de la educación ciudadana, se identifica que el CBF está centrado principalmente en conocimientos mientras que el DCBN se centra en competencias, aunque estas no incluyen desarrollo de metodologías participativas adaptadas a la educación superior.

Para el caso de los documentos curriculares de la formación docente se observa que el paso de 1997 al 2010 es un tránsito hacia formas más complejas de entender la educación ciudadana. Siguiendo la clasificación de Akar (2012), hay una aproximación a un abordaje *maximalista* de la educación para la ciudadanía; es decir, un enfoque que reconoce la participación activa de los ciudadanos en la vida democrática y no solo la versión “mínima” de participación, consistente en el derecho a votar y el deber de cumplir las leyes. No obstante, tampoco es posible determinar que los documentos curriculares del 2010 se encuentren íntegramente orientados a dicho enfoque.

Por otro lado, un segundo tipo de análisis se basa en la metodología elaborada por Cox (2010) (ver tabla 2) sobre el tipo de contenidos vinculados a la educación ciudadana. Así se identifica que en el CBF no se desarrollan los temas de ciudadanía y participación democrática ni sobre convivencia y paz. El énfasis es más bien sobre la educación cívica y la institucionalidad (instituciones; identidad, pluralidad y diversidad; contexto macro) en una sola subárea (Estudios teórico-prácticos de la sociedad) y sobre principios y valores éticos en otra (Proyectos de práctica social); mientras que el DCBN desarrolla los temas de ciudadanía planteados en las seis categorías en cuatro cursos de la educación básica (Ciencias sociales I y II, Diversidad y educación inclusiva, Educación intercultural) aunque se identifica claramente la poca articulación de estos temas en los cursos identificados en el plan de estudios.

Tabla 1. Énfasis del marco curricular y los perfiles según foco, ubicación y aprendizajes

	ENFOQUE/ORIENTACIÓN	PERFIL DE EGRESO
Año 2007		
Foco	<p>El currículo está orientado hacia las competencias. Promueve una formación más integral al incluir contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.</p> <p>Una orientación social intensa a lo largo de toda la carrera, en la que se especifican momentos de contacto e interrelación con la comunidad local, se privilegia una intensa formación en valores y se introduce al análisis de la sociedad global que empieza a envolvernos a todos.</p> <p>El currículo de Formación Docente incluye una formación cuidadosa de tipo intercultural, de género, ambiental, en Derechos Humanos y similares.</p>	<p>Facilitador: Brinda afecto, seguridad y confianza. Practica la tolerancia y la búsqueda de consensos. Establece relaciones humanas dialogales a diferente nivel: interpersonal, intra e interinstitucional, en el trabajo en equipo. Promueve relaciones humanizantes de género, familiares y comunitarias. Vive los valores religiosos de su propia confesión y respeta los de otras confesiones. Genera respuestas adecuadas para el bienestar colectivo y la defensa civil. Identifica con su nación y promueve valores patrióticos, la soberanía y defensa nacional.</p> <p>Investigador: Respeta el pensamiento divergente y valora la interculturalidad. Analiza e interpreta, en equipo multidisciplinario, la realidad compleja, para plantear alternativas de solución. Coordina con especialistas afines y promueve el intercambio de saberes. Adquiere Instrumentos para comunicarse adecuadamente con una sociedad global compleja a través de una Lengua Extranjera y de la Informática.</p> <p>Promotor: Reconoce, practica y divulga la defensa de la salud, de los recursos naturales, de los derechos humanos y de la paz. Practica y fomenta la responsabilidad solidaria, la participación y la equidad. Se compromete con los problemas y aspiraciones de los demás. Favorece la concertación, la organicidad y la institucionalidad democrática.</p>
Ubicación	<p>Los contenidos del área de Sociedad están distribuidos a lo largo de la carrera. Se inician en el primer ciclo y continúan hasta el octavo. Los dos últimos (noveno y décimo) están reservados exclusivamente a la práctica y la investigación. (36 horas 26 créditos)</p>	
Aprendizaje		<p>Macrocompetencia del área de sociedad: Conoce y utiliza instrumentos teórico-técnicos actualizados, propios de las Ciencias Sociales que, a la vez que lo desarrollan integralmente como persona, le permiten operar sobre ella, personal y/o colectivamente, para resolver problemas desde una perspectiva plenamente humana y facilitar los respectivos aprendizajes en sus futuros alumnos.</p> <p>Competencia**: Compromiso permanente con el mejoramiento de la comunidad cercana, nacional y planetaria, desarrolla la propia personalidad en términos de autoestima, identidad, valores, actitudes positivas, afectividad en general; y ejercita una vida democrática habiendo desarrollado las destrezas operativas en cada caso, sobre la base de un juicio moral autónomo y en el marco de una nueva ética.</p>

	ENFOQUE/ORIENTACIÓN	PERFIL DE EGRESO
Año 2010	<p>Foco</p> <p>Orienta el desarrollo de la formación ciudadana en el marco del respeto a los derechos humanos y la tolerancia antes las diferencias, favoreciendo la convivencia democrática y la construcción de la paz con justicia social.</p>	<p>Humanista: Propicia una educación que fomente el desarrollo y crecimiento integral del ser humano para que se involucre como agente activo en la construcción de una sociedad donde confluyan la paz, la libertad y la solidaridad universal; un profesional que se forme bajo un marco nacional e internacional, a través del estudio de problemas mundiales contemporáneos, retos cruciales para la humanidad; respeto a los derechos humanos, protección del ambiente y promoción de la cooperación entre naciones.</p> <p>Intercultural: Concibe la diferencia como una cualidad que implica comprensión y respeto recíproco entre distintas culturas; así como una relación de intercambio de conocimientos y valores en condiciones de igualdad, aportando al desarrollo del conocimiento, de la filosofía y cosmovisión del mundo y a las relaciones que en éste se establecen entre diferentes actores, en diferentes circunstancias. Permite asumir una conciencia crítica de la propia cultura y afrontar en mejores términos la globalización y mundialización.</p> <p>Ambiental: Plantea el desarrollo sostenible desde la ética de la responsabilidad y solidaridad que debe existir entre los seres humanos y entre estos y el resto de la naturaleza, es decir, desde una óptica intra e intergeneracional, desde una línea biocenocéntrica. Según este enfoque, la "comunidad ética" se entiende como una comunidad que se interesa no sólo por el hombre (antropocentrismo) sino por los seres vivos en su conjunto, sin descuidar la naturaleza inanimada.</p> <p>De equidad e inclusión: Se basa en la igualdad esencial entre los seres humanos, la cual se concretiza en una igualdad real de derechos y poderes socialmente ejercidos. Reconoce la necesidad de igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia; exige trato de calidad sin distinción de etnia, religión, género u otra causa de discriminación.</p> <p>Cultura de paz y respeto a los derechos ciudadanos: Supone un cambio de mentalidad individual y colectiva desde las aulas, en las que el profesor promueve la construcción de valores que permitan una evolución del pensamiento social; con un respeto irrestricto a la democracia, a los derechos humanos, a la libertad de conciencia, de pensamiento, de opinión, al ejercicio pleno de la ciudadanía y al reconocimiento de la voluntad popular; que contribuye a la tolerancia mutua en las relaciones entre las personas, entre las mayorías y minorías y en el fortalecimiento del Estado de Derecho.</p>

	ENFOQUE/ORIENTACIÓN	PERFIL DE EGRESO
Ubicación	Los cursos de Ciencias sociales (I y II), Diversidad y educación inclusiva y Educación intercultural están distribuidos en los cuatro primeros semestres (12 horas/13 créditos)	
Aprendizaje		<p>Competencia global (dimensión personal): Gestiona su autoformación permanente y practica la ética en su quehacer, estableciendo relaciones humanas de respeto y valoración, para enriquecer su identidad, desarrollarse de manera integral y proyectarse socialmente a la promoción de la dignidad humana.</p> <p>Unidad de competencia: Demuestra conducta ética con responsabilidad y compromiso en los escenarios en los que se desenvuelve para fortalecer su identidad.</p> <p>Competencia global (dimensión socio-comunitaria): Actúa como agente social, con respeto y valoración por la pluralidad lingüística y de cosmovisiones, para aprehender significativamente la cultura, gestionar proyectos institucionales y comunitarios, a fin de elevar la calidad de vida desde el enfoque de desarrollo humano.</p> <p>Unidad de competencia: Interactúa con otros actores educativos de manera armónica, constructiva, crítica y reflexiva generando acciones que impulsen el desarrollo institucional.</p> <p>Unidad de competencia: Interactúa socialmente demostrando conocimiento y comprensión por la diversidad lingüística y cultural, valorando la diferencia y la especificidad como un derecho humano.</p> <p>Unidad de competencia: Desarrolla proyectos comunitarios en alianza con diferentes instituciones gubernamentales y de la sociedad civil, a fin de incentivar la responsabilidad social, potenciar las posibilidades y oportunidades de equidad e inclusión social y de esta manera contribuir a mejorar la calidad de vida de la población con la que se vincula.</p>

Nota: Todas las secciones de la matriz son transcripciones de los documentos curriculares oficiales. * Los perfiles de egreso en ambos currículos están organizados de manera distinta. En el caso del Cbfd (1997) el perfil está organizado en cuatro saberes (saber ser, saber convivir, saber pensar y saber hacer) y tres roles (facilitador del aprendizaje, investigador y promotor de la comunidad). El DCBN (2010) se organiza en tres dimensiones (personal, profesional-pedagógica y socio-comunitaria) y cinco enfoques (humanista, intercultural, ambiental, de equidad e inclusión y cultura de paz y respeto a los derechos ciudadanos). ** Es una de las cuatro competencias que se vincula con los temas de democracia y ciudadanía.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Análisis del tipo de contenidos vinculados a la educación ciudadana

	CATEGORÍAS	PLAN DE ESTUDIOS*				
		Estudios teórico-prácticos de la sociedad	Proyectos de práctica social	CCSS I y II	Diversidad y Ed. inclusiva	Ed. inter-cultural
Año 1997	Principios y valores cívicos		X			
	Ciudadanos y participación democrática					
	Instituciones	X				
	Identidad, pluralidad y diversidad	X				
	Convivencia y paz					
	Contexto macro	X				
Año 2010	Principios y valores cívicos			X		
	Ciudadanos y participación democrática			X		
	Instituciones			X		
	Identidad, pluralidad y diversidad				X	X
	Convivencia y paz				X	X
	Contexto macro			X		

Nota: * Debido al diseño y organización del plan de estudios, para el CBFJ de 1997 se presentan las subáreas y para el DCBN del 2010 se presentan cursos.

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, una mirada general al DCBN evidencia que este tiene un enfoque tradicional en el tema y el reconocimiento al otro es desde una mirada *humanizante*, en el que el docente está fuera del contexto y tiene que aprender a mirar, incorporar, valorar y respetar, “humanizar al otro” pero no se evidencia el involucrarse con el otro, reconocerlo como un igual en su condición de ciudadanos. Un ejemplo es el docente promotor, que más que un ciudadano dentro de un sistema democrático, el énfasis es un impulsor de proyectos para el desarrollo de la comunidad en la que trabaja, inclusive se propone hacerlo desde una mirada empresarial.

Mientras tanto, en el DCBN se puede identificar que si bien el plan de estudios mantiene un enfoque tradicional, en los primeros dos años de formación, dedicados a los estudios generales, se desarrollan cursos con contenidos sobre ciudadanía, pero estos están desarticulados entre sí, lo que puede hacer que la ciudadanía sea un tema fragmentado en cuanto contenidos, y en cuanto teoría con la realidad educativa y la práctica pedagógica porque se prioriza el aprendizaje de conceptos.

En resumen, las características muestran que si bien hay un avance entre el currículo de 1997 y el del 2010, en este último se presenta cierto nivel de inconsistencia entre las

orientaciones curriculares y los planes de estudio. Aun cuando estos son presentados desde un enfoque de competencias, los planes muestran centralidad en los contenidos de la educación ciudadana. De este modo, el tránsito de la educación cívica a la educación ciudadana quedaría incompleto al no centrarse en el desarrollo de habilidades y actitudes fundamentales para el desarrollo de competencias en ciudadanía (Osler y Starkey, 2006).

3.2. Actitudes, creencias y percepciones sobre ciudadanía

El reciente estudio del IEP y Fundación Mohme (Aragón et al., 2016) sobre la ciudadanía en la escuela⁵ encontró que, si bien existe una disposición positiva por parte de los docentes hacia la democracia como sistema político, esta se encuentra mayormente asociada al respeto de los derechos y deberes ciudadanos, así como a la igualdad de oportunidades. En tal sentido, el estudio evidenció que la mayoría de los docentes asocia el ejercicio de la ciudadanía al respeto de normas y derechos, más no lo relacionan con la participación política.

Como se puede apreciar en la tabla siguiente, el 67% de los docentes encuestados indicó que una de las principales características de la democracia era el respeto a los derechos de todos los ciudadanos y un 54% señaló que era la igualdad de oportunidades. En contraparte, con relación a la participación activa de los ciudadanos frente a las decisiones de gobierno, los profesores mostraron una menor inclinación a la idea de que los ciudadanos puedan discutir e intervenir activamente sobre dichas decisiones. Al respecto, solo el 10% de los encuestados señaló como una de las principales características que los ciudadanos puedan influir en las decisiones del gobierno y el 15,8% indicó que las personas tengan la libertad de discutir sobre dichas decisiones.

Tabla 3. Características de la democracia: Existen distintas visiones sobre lo que es la democracia, ¿cuáles son las dos características más importantes de una democracia?

RESPUESTAS	TOTAL (%)	HOMBRE	MUJER
Que los ciudadanos(as) puedan participar en las elecciones para elegir a sus gobernantes	22,4	19,4	23,5
Que todas las personas tengan las mismas oportunidades sociales y económicas	54,0	54,8	53,7
Que las decisiones del gobierno se tomen de acuerdo con lo que quiere la mayoría	27,4	22,6	29,1
Que los ciudadanos(as) puedan influir activamente en las decisiones del gobierno	10,0	15,1	8,2
Que los ciudadanos(as) tengan la libertad de discutir sobre las decisiones del gobierno	15,8	16,1	15,7
Que se respeten los derechos de todos los ciudadanos(as)	66,8	69,9	65,7
NS/NR	3,3	2,2	3,7

Fuente: IEP y Fundación Mohme (2016).

En esta línea, las formas como conciben el sistema democrático tienen un correlato con las características de un buen ciudadano señaladas por los docentes. Al respecto, el 58,2% indicó que un buen ciudadano es aquel que respeta las opiniones distintas a las de

⁵ Mayor información del “Proyecto Democracia: construyendo ciudadanía desde la escuela” disponible en: <http://iep.org.pe/investigaciones-y-proyectos/proyecto-democracia-construyendo-ciudadania-desde-la-escuela/>.

uno, el 43,5% señaló que es el que obedece siempre las leyes y normas y el 41,6% indicó que un buen ciudadano es aquel que paga sus impuestos.

Tabla 4. Características del buen ciudadano: Existen diferentes opiniones sobre lo que es ser un buen ciudadano(a). Elija las TRES acciones que usted cree que son las más importantes para considerar a alguien un buen ciudadano(a)

RESPUESTAS	TOTAL %	HOMBRE	MUJER
Respetar a la gente con opiniones distintas a la de uno	58,2	58,1	58,2
Vigilar que las autoridades públicas actúen correctamente	23,8	28,0	22,4
Obedecer siempre las leyes y normas	43,5	43,0	43,7
Ser trabajador	24,9	22,6	25,7
Realizar trabajo comunitario o voluntariado	16,3	10,8	18,3
Participar en una protesta contra una ley que se considere injusta	15,2	16,1	14,9
Demostrar respeto por las autoridades	16,6	28,0	12,7
Seguir los temas políticos en el diario, la radio, la televisión o Internet	5,5	2,2	6,7
Conocer la historia del Perú	25,5	26,9	25,0
Unirse a un partido político	1,4	2,2	1,1
Pagar siempre sus impuestos	41,6	37,6	42,9
Votar siempre en las elecciones	24,9	21,5	26,1
NS/NR	1,7	2,2	1,5

Fuente: IEP y Fundación Mohme (2016).

Las respuestas relacionadas a la participación en protestas para modificar leyes o la afiliación a un partido político quedaron rezagadas con un 15,2% y un 1,4% respectivamente. Esto, a su vez, tiene relación con la respuesta respecto a su interés hacia la política, ya que la mayor parte de los docentes contestó tener algo o poco interés (68%).

Cabe mencionar que a través de este estudio se evidenció que los docentes se encontraban a favor de medidas como el cierre del Congreso en caso de corrupción de congresistas (78%) y al uso de militares para controlar la delincuencia (66%). Estas respuestas muestran una actitud ambivalente hacia el sistema democrático, ya que se aceptan, en la mayoría de los casos, medidas de corte autoritario para casos específicos.

Por otro lado, en relación con el tema de la diversidad cultural, si bien la mayoría de los docentes se mostró de acuerdo con que cada quien debería tener derecho a educarse en su propia lengua, que la mezcla de personas y razas distintas era buena para el Perú y que cada pueblo debería conservar sus propias tradiciones y costumbres, aún el 19%, 18% y 15% respectivamente se encuentra en desacuerdo con este tipo de aseveraciones.

Como se puede observar en la tabla 4, el estudio también muestra que alrededor del 40% de los docentes piensa que los pobres son pobres porque no se esfuerzan lo suficiente y que el mismo porcentaje señaló que los pobres son pobres porque solo quieren recibir ayuda del Estado.

Recopilando, aquello que muestra el estudio es que aún los docentes cuentan con una visión más bien normativa de lo que es la ciudadanía, mas no han logrado incorporar las nociones de participación y representación en el espacio político como elementos fundamentales para el ejercicio ciudadano. Asimismo, como se pudo apreciar en los

últimos ítems reseñados, aún existe un preocupante porcentaje de docentes que no percibe la diversidad como un valor importante y que, por el contrario, señalan como un elemento desfavorable la mezcla de “razas” y la conservación de culturas; de la misma manera que percibe la pobreza como una condición personal más que estructural (tabla 5).

Tabla 5. Percepciones sobre la pobreza

	<i>Los pobres son pobres porque solo quieren vivir de la ayuda del Estado</i>			<i>Los pobres son pobres porque no se esfuerzan lo suficiente</i>		
	TOTAL %	HOMBRE	MUJER	TOTAL %	HOMBRE	MUJER
Muy de acuerdo	13,0	12,9	13,1	9,1	10,8	8,6
De acuerdo	29,6	22,6	32,1	33,2	29,0	34,7
En desacuerdo	46,3	53,8	43,7	46,5	47,3	46,3
Muy en desacuerdo	10,5	10,8	10,4	10,8	12,9	10,1
NS/NR	0,6	0,0	0,7	0,3	0,0	0,4

Fuente: IEP y Fundación Mohme (2016).

4. Reflexiones finales

El objetivo de este artículo fue identificar aquellos puntos de desencuentro, a partir de un análisis de los documentos curriculares oficiales de formación inicial docente de IESP en la especialidad de primaria de los últimos veinte años y la revisión de las opiniones de los docentes en servicio sobre la democracia y la ciudadanía. Para ello se realizó un análisis descriptivo de los documentos curriculares y de las opiniones de los docentes de un estudio sobre actitudes hacia la ciudadanía y la democracia. Esta fue la base de trabajo para identificar dichos desencuentros, a partir del enfoque teórico-metodológico de patologías sociales.

Aun cuando este análisis es una aproximación inicial a cómo la formación docente aborda el tema de democracia y ciudadanía, los hallazgos de este estudio muestran que existe un desalineamiento entre el ideal normativo y las actitudes de los docentes. En términos de Honneth (2009, 2014) estamos ante una patología social.

Esta patología evidencia desviaciones de ese ideal, en este caso formativo, manifestado en una realización social con los resultados distintos a los esperados. Se produce una “falta de racionalidad” (Honneth, 2009, p. 31) pues las instituciones no se conducen en el camino que les permita alcanzar dichos ideales; es decir, no cumplen necesariamente con los fines para los cuales fueron diseñadas. En otras palabras, existen indicios de que el objetivo de formación en educación ciudadana y competencias democráticas no sea cumplido en la formación docente debido a factores propios de dichos procesos formativos.

Algunas posibles razones que explicarían esta patología pueden ubicarse en el plano estructural asociados a la poca tradición participativa en el Perú. Por ejemplo, los resultados del Barómetro de las Américas muestran que la participación ciudadana tanto en reuniones convocadas por la municipalidad como en la elaboración del presupuesto municipal “se ha mantenido estable y en niveles bastante modestos, la participación en reuniones convocadas por la municipalidad no supera el 15% y la participación en la elaboración del presupuesto municipal no supera el 4%” (Carrión, Zárate y Zechmeister, 2015, p. 243).

Sin embargo, algunas otras razones son posibles de hallarse en los propios procesos de formación docente, como el diseño y manejo curricular. Aun cuando el currículo vigente de formación docente (DCBN) está más cercano a la *triple expansión* –desarrollada por Cox, Bascopé, Castillo, Miranda y Bonhomme (2014) que consiste en la ampliación del foco de atención de la educación cívica a la ciudadana, de la característica longitudinal de los contenidos y la incorporación de actitudes y prácticas, además de conocimientos específicos–, falta fortalecer la técnica curricular para que permita de manera efectiva desarrollar competencias democráticas y ciudadanas que respondan a las exigencias actuales, más complejas y más cercanas a la interacción social que a los factores institucionales del Estado, el gobierno y la política.

Específicamente, los perfiles de egresados tienen un énfasis en la formación personal (dimensión personal) relacionada con los aspectos de la formación y la ética. Sin embargo, la intervención en la práctica pedagógica y el aula (dimensión profesional-pedagógica) instrumentaliza el quehacer del docente sin que exista alguna mención a procesos que democratizan la función en el aula.

Un aspecto particular es la presencia del tema religioso que se ocupa de desarrollar habilidades vinculadas a la tolerancia y la comprensión asociadas al ejercicio de convivencia. De alguna manera, se trata de “humanizar” a la “ciudadanía”.

A pesar de que el DCBN (2010) incorpora la noción de ciudadanía, esta se encuentra más ligada a la tolerancia, entendida como respeto y reconocimiento de otro en su condición de ciudadano, más no a una mirada que reconoce la diversidad, pero también la incluye y la fomenta en los espacios de participación, tal como lo señala Fraser (2009) respecto a la conexión entre ciudadanía y justicia social.

En tal sentido, las recomendaciones de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación proponen revisar las propuestas metodológicas y pedagógicas de la formación docente y reorientarlas para que brinden herramientas que permitan producir conocimiento y ejercitar la capacidad de reflexión y análisis crítico para el fortalecimiento de la democracia (CVR, 2003).

Por otro lado, los docentes cuentan con una noción de ciudadanía más ligada a los aspectos institucionales/normativos que a los relacionados a la representación política. En tal sentido y en relación con lo señalado por Jelin (1997), aún mantienen y reproducen una ciudadanía ligada a prácticas concretas, como el pago de impuestos o la votación, y no a aquellos aspectos que buscan negociar y disputar la representación en el marco de un sistema democrático.

Tomando en cuenta que la escuela es señalada como la institución idónea para el desarrollo de actitudes ciudadanas (Stojnic y Carrillo, 2016), cabría preguntarse hasta qué punto los formadores de docentes y los profesores en las aulas imprimen en sus estudiantes una mirada sobre la ciudadanía y la democracia más reglamentarista que participativa.

Finalmente, queda abierta la discusión sobre la necesidad de democratizar el íntegro del sistema educativo peruano para efectivamente formar ciudadanos que construyan de manera crítica un régimen y una sociedad democráticos. No ceder el espacio a la tentación de la educación rentista y las habilidades propias de la meritocracia es una tarea fundamental de las políticas y las reformas educativas, pues tal como lo sostiene

Martha Nussbaum (2010), sin la intención de formar personas con pensamiento crítico y reflexivo, la democracia puede estar en peligro.

Referencias

- Akar, B. (2012). The space between civic education and active citizenship in Lebanon. En M. Shuayb (Ed.), *Rethinking education for social cohesion. International case studies* (pp. 154-170). Londres: Palgrave Macmillan.
- Alcázar, L. y Balcázar, R. A. (Coords.). (2001). *Oferta y demanda de formación docente en el Perú*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ames, P. y Uccelli, F. (2008). Formando futuros maestros; observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos. En M. Benavides (Ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate* (pp. 131-175). Lima: Grade.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Buenos Aires: Paidós.
- Aragón, J., Cruz, M., de Belaunde, C., Eguren, M., González, N. y Román, A. (2016). *La ciudadanía desde la escuela. Encartes del Proyecto Democracia*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos y Fundación Gustavo Mohme Llona. Recuperado de <http://iep.org.pe/investigaciones-y-proyectos/proyecto-democracia-construyendo-ciudadania-desde-la-escuela/>
- Arregui, P., Hunt, B. y Díaz, H. (1996). *Problemas, perspectivas y requerimientos de la formación magisterial en el Perú*. Lima: Ministerio de Educación.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Burga, E. (2004). *Los procesos de aprendizaje en la formación docente: una mirada desde el nuevo enfoque pedagógico y la interculturalidad*. Lima: Proeduca-GTZ.
- Cantero, G. (2006). Educación popular en la escuela pública: Una esperanza que ha dejado de ser pura espera. Desde ciertos saberes, prácticas y condiciones. En P. Martinis y P. Redondo (Comps.), *Igualdad y educación: escrituras entre dos orillas* (pp. 205-223). Buenos Aires: Del Estante.
- Cárcamo, H. (2008). Ciudadanía y formación inicial docente: Explorando las representaciones sociales de académicos y estudiantes. *Revista de Pedagogía*, 29(85), 245-268.
- Cárcamo, H. (2010). Explorando las dimensiones constitutivas de la ciudadanía docente. *Horizontes Educativos*, 15(2), 33-47.
- Carrión, J., Zárate, P. y Zechmeister, E. (2015). *Cultura política de la democracia en Perú y las Américas, 2014. Gobernabilidad democrática a través de 10 años del Barómetro de las Américas*. Lima: LAPOP, IEP, USAID, Barómetro de las Américas y Vanderbilt University.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D. y Bonhomme, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares*. Ginebra: Unesco-IBE.
- Cox, C. (2010). *Informe de referente regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: Currículos comparados. Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC)*. Bogotá: CERLALC.
- Cox, C., Jaramillo, R. y Reimers, F. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas. Una agenda para la acción*. Washington D.C.: BID.

- Cuenca, R. (2011). Argumentos filosóficos sobre la desigualdad. Balance crítico de la noción. En J. Cotler y R. Cuenca (Eds.), *Las desigualdades en el Perú. Balances críticos* (pp. 31-58). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Cuenca, R. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 79-63.
- Cuenca, R. (2013). *Cambio, continuidad y búsqueda de consenso, 1980-2011*. Lima: Derrama Magisterial.
- Comisión de la Verdad y la Reconciliación. (2003). *Informe final. Tomo IX. Recomendaciones institucionales*. Lima: Autor.
- Escobar, N., Küper, W. y Valiente-Catter, T. (Eds.). (1999). *Fórum internacional de formación docente. Miradas desde su práctica formativa*. Lima: Ministerio de Educación y GTZ.
- Fraser, N. (1995). *From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a "post socialist" age*. Recuperado de <http://docplayer.net/385837-From-redistribution-to-recognition-dilemmas-of-justice-in-a-post-socialist-age.html>
- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. En N. Fraser y A. Honneth (Eds.), *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico* (pp. 17-88). Madrid: Morata.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Ginocchio, L., Frisancho, S. y La Rosa, M. I. (2015). Concepciones y creencias docentes sobre la democracia en el colegio. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 7(1), 5-29.
- Honneth, A. (2009). *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la teoría crítica*. Buenos Aires: Katz.
- Honneth, A. (2014). *El derecho de la libertad. Esbozo de una eticidad democrática*. Buenos Aires: Katz.
- Iguíñiz, M. (2016). *La formación inicial de docentes en educación para la ciudadanía-Perú*. Documento inédito. Santiago de Chile: Orealc-Unesco.
- Jakubowicz, J., Ramos González, J. y Rodríguez, F. (agosto, 2011). La crisis del concepto moderno de ciudadanía y la formación docente para la construcción de una ciudadanía emancipadora. Trabajo presentado en el *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas "Teoría, formación e intervención en Pedagogía"*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Jelin, E. (1997). Igualdad y diferencia: dilemas de la ciudadanía de las mujeres en América Latina. *Agora, Cuaderno de Estudios Políticos*, 7, 189-214.
- López de Castilla, M. (2004). La formación docente en Bolivia, Paraguay y Perú. Un análisis comparativo. En I. Flores (Ed.), *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?* (pp. 103-116). Lima: Proeduca-GTZ y ORELAC-Unesco.
- Marshall, T. (1950). *Citizenship and social class, and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación. (1997). *Currículo básico de formación docente. Especialidad de Educación Primaria*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2010). *Diseño curricular básico nacional para la carrera profesional de profesor de educación primaria*. Lima: Ministerio de Educación.
- Montero, C. y Carrillo, S. (2015). *Estudio sobre la oferta y calidad de los programas de formación docente en servicio del periodo 2011-2015. Informe final*. Lima: Unesco Perú.

- Montero, C., Ames, P., Uccelli, F. y Cabrera, Z. (2005). *Oferta, demanda y calidad en la formación de docentes. Los casos de Cajamarca, Cusco, Piura, San Martín y Tacna*. Lima: Proeduca-GTZ.
- Muñoz, F. (2009). Los caminos cruzados de la participación ciudadana en educación: Entre el mejoramiento de la calidad de la educación y la construcción de ciudadanía. Un estudio colectivo de casos en Piura. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(1), 31-60.
- Muñoz, F., Sempé, L. y Vargas, J. (2015). *Revisión de políticas públicas en educación, Perú (2000-2015)*. Lima: Unesco-Perú.
- Murillo, J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Oliart, P. (1996). *¿Amigos de los niños? Cultura académica en la formación del docente de primaria*. Lima: Grade.
- Oliart, P. (2011). *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos y Tarea.
- Osler, A. y Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 24, 433-466.
- Redón, S. y Rubio, G. (2006). Sujeto y pedagogía: ciudadanía y formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(2), 1-10.
- Remy, M. I. (2011). Democracia y desigualdad: poderes fácticos, régimen político y ciudadanía diferenciadas. En J. Cotler y R. Cuenca (Eds.), *Las desigualdades en el Perú: Balances críticos* (pp. 133-168). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Ríos, A. (2007). *Problemas y alternativas de solución respecto a la cantidad y calidad en la formación inicial de los institutos superiores pedagógicos*. Documento inédito. Lima: Proeduca-GTZ.
- Rodríguez, Y. y Domínguez, R. (2009). La formación de la ciudadanía desde la experiencia escolar. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(1), 91-122.
- Sandoval, P. (2004). *Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del informe de la CVR*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos y Tarea.
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T. y Lietz, P. (2011). *ICCS 2009 Latin American report. Civic knowledge and attitudes among lower-secondary students in six Latin American countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Stojnic, L. (2009). La escuela, un espacio para la democratización peruana. Un estudio comparado entre la propuesta educativa tradicional y una propuesta educativa alternativa. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(1), 123-162.
- Stojnic, L. (2015). El efecto de la experiencia escolar en el desarrollo de actitudes favorables hacia la democracia como mejor sistema político: El caso de estudiantes peruanos recién graduados del nivel secundario. *Colombia Internacional*, 85, 111- 139. doi:10.7440/colombiaint85.2015.04
- Stojnic, L. y Carrillo, S. (abril, 2016). Influencia de los años de educación formal y de la calidad educativa de jóvenes latinoamericanos en sus actitudes democráticas. Investigación desarrollada para la *Segunda Conferencia Regional de la Iniciativa Latinoamericana para la Investigación de Políticas Públicas (ILAIPP) "Calidad e Innovación de la Educación"*. Lima.

- Stojnic, L. y Román, A. (2016). Experiencia educativa universitaria y tolerancia política: entendiendo la relación desde el análisis de una muestra de estudiantes peruanos. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 139-160.
- Ugarte, D. (2015). *Educación Secundaria: Una deuda pendiente, un sueño que persiste. Transición del nivel primario al nivel secundario y la situación de la educación secundaria en el Perú: Problemática y oportunidades para la cooperación canadiense*. Lima: Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (ACDI).
- Yep, E. y Barea, P. (2012). *Los consejos participativos regionales de educación (COPARE) y la participación de la sociedad civil. Un diagnóstico de la demandas de Ayacucho, Junín, San Martín y Ucayali*. Lima: Grupo Propuesta Ciudadana.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Breve CV de los autores

Ricardo Cuenca

Doctor en educación por la Universidad Autónoma de Madrid, Magister en docencia e investigación de educación superior y psicólogo social por la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH). Sus principales áreas de interés son los temas docentes, las reformas y políticas educativas, las desigualdades sociales y la historia de la educación. Actualmente, trabaja en el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) y lidera el equipo de investigación sobre “Trayectorias educativas, juventud y desigualdades sociales” y es profesor principal del departamento de educación de la UPCH. ORCID ID: 0000-0002-9459-6559. Email: rcuenca@iep.org.pe

Sandra Carrillo

Magíster en Políticas Públicas y Sociales por la Universidad Pompeu Fabra (UPF) en Barcelona y Licenciada en Psicología Educacional por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Sus principales áreas de interés son las políticas educativas en temas docentes, educación secundaria, educación superior, ciudadanía y gestión educativa. Actualmente, trabaja en el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) y forma parte del equipo de investigación sobre “Trayectorias educativas, juventud y desigualdades sociales” y es docente del departamento de psicología de la PUCP. ORCID ID: 0000-0003-2871-4702. Email: scarrillo@iep.org.pe

Luciana Reátegui

Licenciada en sociología por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Su principal área de interés es la educación con énfasis en la docencia, descentralización y desigualdades socioeducativas. Actualmente, trabaja en el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) y forma parte del equipo de investigación sobre “Trayectorias educativas, juventud y desigualdades sociales” y se desempeña como pre-docente en la especialidad de sociología de la PUCP. ORCID ID: 0000-0003-0221-2333. Email: lreategui@iep.org.pe



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Formación Inicial de Docentes desde una Perspectiva de Justicia Social: Una Aproximación Teórica

Initial Teacher Education from a Social Justice Perspective: A Theoretical Approach

Formação Inicial de Professores a partir de uma Perspectiva da Justiça Social: Uma Aproximação Teórica

César Peña-Sandoval *
Carmen Montecinos

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

A partir una caracterización del sistema escolar en Chile, que presenta altos índices de segregación social e inequidad, se argumenta la importancia de preparar profesores chilenos para enseñar desde una perspectiva de justicia social. Sleeter, Montecinos y Jiménez (2016) proponen un enfoque con cuatro temáticas a incluir en un currículo para la formación docente desde una perspectiva de justicia social: (a) situar a las familias y a las comunidades dentro de un análisis de las desigualdades estructurales; (b) desarrollar relaciones de reciprocidad con los estudiantes, las familias y las comunidades; (c) enseñar teniendo altas expectativas académicas en los estudiantes, capitalizando en su cultura, lengua e identidad; y (d) elaborar y enseñar un currículo que integre las perspectivas marginalizadas y enfrente de manera explícita los temas de equidad y poder. Estas dimensiones se elaboran teóricamente y luego se ejemplifica a través de las acciones, cogniciones y disposiciones de una estudiante de pedagogía quien en su practicum enseña desde una perspectiva de justicia social.

Descriptor: Educación para la justicia social, Formación inicial de docentes, Estudiantes vulnerables, Practicum.

Beginning with a characterization of Chile's school system, which presents high levels of social segregation and inequity, the importance of preparing teachers from a social justice perspective is introduced. Sleeter, Montecinos y Jimenez (2016) have developed an approach which entails four issues to be addressed in a teacher preparation curriculum that has a social justice orientation: (a) situate families and communities within an analysis of structural inequalities; (b) develop relationships of reciprocity with students, families and communities; (c) teach with high expectations, capitalizing on students' culture, languages and identities; and (d) develop and teach a curriculum that integrates marginalized perspectives and directly addresses issues of equity and power. This approach is exemplified through the actions, cognitions and disposition of a student teacher who teaches from a social justice perspective.

Keywords: Social justice education, Initial teacher preparation, Vulnerable students, Student teaching.

*Contacto: cesar.pena@pucv.cl

A partir de una caracterización del sistema escolar en Chile, que presenta altos índices de segregación social e inequidad, argumenta-se la importancia de preparar profesores chilenos para enseñar desde una perspectiva de justicia social. Sleeter, Montecinos e Jiménez (2016) proponen un enfoque con cuatro temáticas a incluir en un currículo para la formación docente desde una perspectiva de justicia social: (a) situar a las familias y a las comunidades dentro de un análisis de las desigualdades estructurales; (b) desarrollar relaciones de reciprocidad con los estudiantes, las familias y las comunidades; (c) enseñar teniendo altas expectativas académicas en los estudiantes, capitalizando su cultura, idioma e identidad; e (d) elaborar y enseñar un currículo que integre las perspectivas marginalizadas y enfrente de manera explícita los temas de equidad y poder. Estas dimensiones se elaboraron teóricamente y luego se ejemplifican por medio de acciones, cogniciones y disposiciones de un estudiante de pedagogía que en su práctica enseña desde una perspectiva de justicia social.

Palabras-clave: Educación para la justicia social, Formación inicial de profesores, Estudiantes vulnerables, Práctica.

Introducción

La evidencia en Chile nos señala que las instituciones en las cuales los docentes desempeñan sus funciones son espacios en los cuales los estudiantes de poblaciones marginalizadas por la pobreza experimentan exclusión social, con pocas oportunidades de movilidad social (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2014). Remarcar contra un sistema educativo que reproduce inequidades sociales requiere docentes comprometidos con la justicia social y con competencias profesionales para que este compromiso se materialice en sus acciones cotidianas con los estudiantes, familias y colegas. El presente artículo tiene como objetivo analizar propuestas teóricas para la formación inicial de profesores desde una perspectiva de justicia social, focalizándose en un modelo desarrollado por Sleeter, Montecinos y Jiménez (2016).

A continuación, presentaremos una panorámica de las principales características del sistema educativo en Chile que revelan la importancia de considerar el contexto para el cual se prepara a un docente en el diseño de la formación de profesores orientada desde y hacia la justicia social (FDJS). Luego de examinar diversos referentes teóricos profundizamos en las cuatro dimensiones propuestas por Sleeter y otros (2016) para caracterizar la enseñanza para la justicia social. Las implicaciones prácticas de estas dimensiones se ilustran a través de datos producidos por el primer autor en un estudio más amplio sobre el desempeño de estudiantes de pedagogía en su practicum profesional (Peña-Sandoval, 2015). El artículo concluye con reflexiones respecto de cómo la formación inicial de profesores puede generar experiencias que propicien en los futuros maestros la capacidad para entender las desigualdades estructurales que generan dificultades para el éxito académico de estudiantes en situaciones de marginalidad, incorporando a las comunidades marginalizadas y los conocimientos que ellas han desarrollado en el diseño de un currículo y pedagogía culturalmente relevante que propicia altas expectativas de aprendizaje.

1. Características del sistema escolar en Chile

Durante los últimos 35 años las políticas públicas en Chile han propiciado un cuasi-mercado educativo en el cual la elección de los consumidores, la competencia entre centros escolares y un estado evaluador han buscado apalancar el mejoramiento de la calidad del sistema (Maroy, 2004). Como efectos de estas políticas, el sistema escolar en

Chile presenta altos niveles de cobertura en un contexto de altos niveles de segregación social y de inequidad (OECD, 2015; Valenzuela et al., 2014). Hay cuatro características del sistema escolar que develan los retos clave que requieren abordar las instituciones formadoras de docentes para que, en este contexto, sus egresados ofrezcan una educación con calidad y equidad.

Primero, el estado ha asumido un rol de subsidio a la demanda buscando garantizar que las familias puedan elegir entre cuatro tipos de establecimientos educacionales: (a) centros escolares municipales, públicos, administrados por los municipios y financiados por un subsidio basado en la asistencia de los estudiantes; (b) centros escolares privados que también reciben el mismo subsidio; (c) centros escolares municipales cuya administración ha sido delegada a una corporación privada y también se financian a través del subsidio estatal; y (d) centros escolares privados financiados enteramente por las familias. La participación del sector privado en el mercado educacional de Chile ha crecido mientras la participación del sector público ha disminuido. Una consecuencia de esto es que Chile presenta altos niveles de cobertura tal que el 94% de los estudiantes menores de 13 años asiste a un centro escolar, cifra que alcanza sobre el 70% en la educación secundaria. Otra consecuencia es una merma sostenida de la matrícula en el sector público: 39% para el año 2011, cifra que al año 2016 llega a 36%.

Segundo, los estudiantes chilenos asisten a centros escolares con pares de su mismo grupo socio-económico, lo que se expresa en una alta segregación social (OECD, 2013). En los establecimientos públicos, el 80% de los estudiantes provienen de familias del nivel socio económico bajo o medio bajo, mientras que el 20% de los estudiantes en establecimientos privados subvencionados provienen de estos grupos (García Huidobro, 2010). La segregación social es mayor en la enseñanza secundaria en comparación a la primaria (Valenzuela et al., 2014). En los resultados PISA 2012 Chile se encuentra entre los países con mayor correlación entre el origen social del estudiante y el nivel de logro en la prueba de matemática (OECD, 2015). La segregación se asocia al modelo de mercado que posibilita a las familias a elegir según su capacidad de pago y a los colegios particulares a seleccionar a los estudiantes según sus antecedentes académicos y las posibilidades de co-pago de las familias.

Tercero, existe un currículo nacional que, con diversos grados de ajustes a condiciones locales, debe ser implementado en todos los establecimientos educacionales del país. Los estudiantes rinden pruebas censales en cuarto y octavo año de la primaria y en segundo año de la secundaria que miden la calidad de la educación que imparten los establecimientos (SIMCE). Esta prueba tiene altas consecuencias para el centro escolar por cuanto determina la percepción de prestigio en la sociedad y porque determina el nivel de autonomía con el cual ejerce respecto de la supervisión del Ministerio de Educación.

En base a los resultados en el SIMCE existe la percepción ciudadana de que los centros escolares públicos son de inferior calidad en comparación a los privados. No obstante, después de controlar por diferencias socioeconómicas de los estudiantes, la evidencia muestra que los resultados del SIMCE no difieren estadísticamente entre centros escolares públicos y privados (Manzi, Strasser, San Martín y Contreras, 2008). La baja reputación de los centros escolares públicos lleva a que estos sean el destino de quienes, por diversas limitaciones financieras o académicas/conductuales, no son atractivos para

los centros escolares privados (los centros escolares públicos no pueden seleccionar) o no pueden trasladarse a otros lugares de la ciudad (Elacqua, 2012).

Cuarto, la arquitectura del sistema escolar se estructura en ocho años de enseñanza básica y cuatro años de enseñanza secundaria, para un total de 12 años de escolarización obligatoria. Así, salvo algunas excepciones, como por ejemplo educación física, los profesores se forman para ejercer en el nivel preescolar o en el nivel primario o en el nivel secundario. Los profesores primarios se forman como generalistas y los de secundaria como especialistas disciplinarios.

En síntesis, los docentes chilenos que optan por trabajar en los centros escolares públicos trabajarán mayoritariamente con estudiantes creciendo en las comunidades con menor nivel socio económico, trabajarán en centros escolares con bajo prestigio social y deberán enseñar un currículo nacional exigente y bajo un fuerte sistema de rendición de cuentas a través del SIMCE. Las instituciones que forman a profesores necesitan tomar estas variables del contexto laboral en consideración al momento de diseñar su currículo. En este contexto de desigualdad y segregación que padecen muchos sistemas educativos, no solo el chileno, en las últimas décadas hemos visto una creciente atención a conceptos como la enseñanza para la diversidad y la justicia social.

2. Marco conceptual

Tal como diversidad se convirtió en un término de moda (Ladson-Billings, 1999), justicia social ha ganado terreno en el panorama educativo, pero aún no alcanza un consenso en torno a su significado (Carlisle, Jackson y George, 2006; Murillo y Hernández-Castilla, 2011; North, 2008). Dentro de los notables esfuerzos que avanzan en su teorización y precisión encontramos a Ayers, Quinn y Stovall (2009), quienes sostienen que “la educación para la justicia social se basa en tres principios: (1) la equidad, el principio de justicia...; (2) el activismo, el principio de la agencia...; [y] (3) la alfabetización social, el principio de relevancia” (p. xiv). Por su parte, Carlisle et al. (2006) la definen “como la combinación consciente y reflexiva de contenidos y procesos destinados a mejorar la equidad en grupos con múltiples identidades sociales (por ej., raza, clase, género, orientación sexual, capacidades), favorecer las perspectivas críticas y promover la acción social” (p. 57).

En el marco de la formación inicial de profesores, Cochran-Smith y otros (2009) destacan la noción de “buena y justa enseñanza” (*good and just teaching*) sustentada en los hallazgos de programas de formación con agendas explícitas de justicia social, donde los futuros profesores “entendieron este concepto y lo aplicaron en las salas de clase y en las oportunidades de aprendizaje que crearon para sus estudiantes” (p. 348). Además, para contrarrestar la ambigüedad y el aparente vacío de significado de la Formación Docente para la Justicia Social (FDJS), Cochran-Smith y otros (2009) subrayan que, en un contexto donde muchos programas que declaran un enfoque de justicia social, la FDJS no debe ser entendida como mera retórica ideológica; por el contrario, es una perspectiva que pone su foco en el aprendizaje escolar, teniendo la mejora de las oportunidades de aprendizaje y de vida de los estudiantes como su preocupación central.

Así, elementos clave en la preparación de futuros profesores orientados por la justicia social son el dominio disciplinario, el conocimiento pedagógico del contenido y los métodos y estrategias didácticas para trabajar con sus estudiantes. Además, son los

marcos teóricos de interpretación, los aspectos sociales, intelectuales y organizacionales que preparan a los futuros profesores para desempeñarse en escenarios escolares diversos. Por último, Cochran-Smith y otros (2009) agregan la capacidad para trabajar con las familias, los pares y las comunidades de base. Por lo tanto, la FDJS implica una preparación que no solo promueve equidad y calidad en los aprendizajes, sino también prácticas más democráticas y colaborativas con las comunidades.

En el concierto hispano y latinoamericano también se ha relevado la necesidad de una educación más justa, particularmente en un contexto de crecientes desigualdades socioeconómicas como los que caracterizan a la región (p. ej., Belavi y Murillo, 2016; Murillo y Hernández-Castilla, 2011; Peña-Sandoval, 2011; Tedesco, 2012, Williamson y Montecinos, 2011). Junto con subrayar los conceptos de equidad educativa, igualdad de oportunidades, derechos humanos y atención a la diversidad, subrayan que la escuela que aspira a contribuir a la justicia social busca una educación donde todos y todas aprendan, logren un desarrollo integral y donde la democracia y la valoración de la multiculturalidad sean metas esenciales.

Atendiendo a los desarrollos arriba mencionados y situándonos en el contexto chileno, entendemos que el propósito de FDJS es promover transformaciones que aborden las necesidades de una población estudiantil cada vez más diversa, con especial foco en niños y jóvenes donde el factor central de su marginalización es la pobreza (Gorski, 2013). La población descendiente de pueblos originarios en Chile bordea el 10% y el creciente flujo de poblaciones inmigrantes a Chile también pone nuestra atención en estudiantes minorizados (Shields, Bishop y Mazawi, 2005). En este manuscrito elaboramos el trabajo desarrollado por Sleeter et al. (2016), quienes luego de examinar diversos marcos teóricos referidos a la FDJS y sus principios, sintetizaron su propuesta en las siguientes cuatro dimensiones a considerar en el proceso formativo de los docentes:

- Situar a las familias y a las comunidades dentro de un análisis de las desigualdades estructurales;
- Desarrollar relaciones de reciprocidad con los estudiantes, las familias y las comunidades;
- Enseñar teniendo altas expectativas académicas en los estudiantes, capitalizando en su cultura, lengua, experiencia e identidad;
- Elaborar y enseñar un currículo que integre las perspectivas marginadas y enfrente de manera explícita los temas de equidad y poder.

Primero, situar las familias y las comunidades dentro de un análisis de las desigualdades estructurales implica que los profesores, al trabajar con estudiantes de contextos vulnerables, no adopten una postura centrada en el déficit (Chubbuck, 2010). La perspectiva de déficit estereotipa a las familias pobres (Gorski, 2013), incluso haciendo que estas internalicen dichos estereotipos (Jones y Vagel, 2013). Por el contrario, se propone que los profesores sitúen a los estudiantes y las familias en el marco de múltiples relaciones desiguales en términos sociales, económicos y de poder. Esto porque son las relaciones desiguales de poder las que limitan el acceso a los recursos de la sociedad generando exclusión y marginalidad. Por tanto, adoptar la perspectiva de la justicia social implica que, en lugar de ver la pobreza como fracaso personal, esta sea comprendida como efecto de políticas y sistemas injustos (Jones y Vagel, 2013). Desde

esta perspectiva, los profesores –en formación y en ejercicio– pueden identificar las barreras que existen al interior de los centros escolares y el aula, así como la resiliencia y las potencialidades intelectuales de los estudiantes. Esta dimensión implica convertirse en defensores de los estudiantes dentro y fuera de los centros escolares, y ser aliados en lugar de antagonistas de las familias de las que provienen (Sleeter et al., 2016).

En segundo lugar –y siendo un aspecto menos enfatizado la literatura– se destaca la capacidad de los profesores para desarrollar relaciones de reciprocidad con los estudiantes y las familias, especialmente aquellas que provienen de sectores marginados. Se propone superar la preconcepción de que es normal que existan malas relaciones entre educadores y comunidades pobres que frecuenten; es decir, aprender a “trabajar con (no contra) los individuos, las familias y las comunidades” (Cochran-Smith, 2004, p. 72). Por su parte, Gorski (2013) explica que el desarrollo de este tipo de relaciones requiere esfuerzo y sugiere comenzar por la construcción de relaciones de confianza y reciprocidad con los estudiantes. En la medida en que los profesores acojan las preocupaciones de los estudiantes y las tomen en serio, ganarán su confianza. Por tanto, es importante trabajar constantemente para llegar a la comunidad, tratándola como socios necesarios en la educación de los niños y jóvenes.

Esta idea de mayor horizontalidad en las relaciones de los centros escolares con las comunidades a las que sirven también se encuentra, por ejemplo, en los trabajos de Zeichner (2009, 2010) y Zeichner y Payne (2013). Allí, se apuntan a una formación inicial que prepara docentes competentes para conectarse de manera auténtica con la cultura, necesidades e intereses de las familias y las comunidades de los niños y jóvenes que han de servir. Por tanto, el conocimiento de las comunidades se vuelve parte del proceso de formación docente. Este enfoque resalta la necesidad de una distribución del conocimiento más horizontal, donde los profesores en ejercicio y los miembros de la comunidad son considerados como co-formadores docentes pues su saber es tan importante como el que proviene de la universidad. Este tipo de trabajo involucra la creación de espacios híbridos (Zeichner, 2010) donde la universidad, los centros escolares y la comunidad, en una relación democrática, trabajan mancomunadamente con el propósito compartido de dar mejores oportunidades de aprendizaje a los futuros profesores. Finalmente, a través de estas relaciones horizontales, los programas de formación inicial avanzan desde el discurso hacia la práctica de la perspectiva de justicia social.

Tercero, enseñar teniendo altas expectativas académicas en los estudiantes, aprovechando su cultura, lengua, experiencia e identidad, implica que los profesores construyan sobre los recursos intelectuales que traen los estudiantes. Llevando a cabo un andamiaje cuidadoso saben cómo superar brechas entre sus conocimientos y habilidades y las metas de aprendizaje que propone el currículo escolar. Por ejemplo, el enfoque de la Pedagogía Culturalmente Relevante (PCR) (Gay, 2010; Ladson-Billings, 1995) invita a los profesores a iniciar el proceso de enseñanza en el nivel en que están los estudiantes, atendiendo cuidadosamente a las concepciones y comprensiones previas de los estudiantes, apoyándolos y animándolos para un aprendizaje cada vez más complejo. Además, autores como Cochran-Smith (2004) y Gorski (2013) reafirman esta postura que subraya la tarea de potenciar el desarrollo de un pensamiento de orden superior sin asumir que el rendimiento académico actual de los estudiantes desfavorecidos indica su potencial de aprendizaje. Por el contrario, los profesores orientados por la justicia social reconocen que la cultura y la lengua de los estudiantes son fundamentales en términos

del aprendizaje y comprenden que valorar estos aspectos es valorar la identidad del estudiante.

Finalmente, crear y enseñar un currículo que integre las perspectivas marginadas y enfrente de manera explícita los temas de equidad y poder encierra la posibilidad de desarrollar activismo democrático. La educación para la justicia social es desarrollar una enseñanza que prepara a los jóvenes para analizar y cuestionar las formas de discriminación existentes, que ayuda a comprender la naturaleza y las manifestaciones de la opresión social y que proporciona estrategias de intervención para el desarrollo del pensamiento y la acción liberadora (Carlisle et al., 2006). Cochran-Smith (2004) explica que “parte de aprender a enseñar para la justicia social es luchar para hacer visibles y explícitas –al nivel que sea apropiado para el desarrollo de los estudiantes, las desigualdades de la sociedad y las estructuras institucionales en las que están inmersos” (p. 78). En términos de la PCR, equivale al principio de conciencia sociopolítica (Ladson-Billings, 2006) a través del cual los profesores conectan las desigualdades sociales y los temas de clase, género, etnia y raza, entre otros, incorporándolos en su enseñanza cotidiana. Consecuentemente, los profesores ayudan a los estudiantes a utilizar las distintas habilidades que aprenden para comprender mejor su posición social y criticar su contexto.

3. Implicancias para la práctica docente de las dimensiones de la enseñanza para la justicia social

A continuación, ejemplificamos cómo se pueden desplegar en la docencia del aula secundaria cada una de estas dimensiones. Con este propósito hemos seleccionado datos de un caso, Paula Cádiz, que ilustran de mejor manera cómo las dimensiones del modelo propuesto por Sleeter y otros (2016) se pueden materializar en las interacciones pedagógicas y en las cogniciones y valores de docentes que enseñan desde una perspectiva de justicia social. Paula, de 23 años, estudiaba para ser profesora de Historia en la escuela secundaria y participó en un estudio de caso múltiple más amplio (Peña-Sandoval, 2015) cuyo objetivo general fue conocer los aprendizajes contextuales (institución y trasfondos socioculturales de los estudiantes) construidos por los profesores en formación en su practicum y cómo estos eran incorporados en el desempeño en el aula. El estudio utilizó un muestreo intencionado (Merriam, 2009), seleccionando siete casos a partir del juicio de los formadores universitarios respecto de profesores en formación destacados por su orientación reflexiva y de justicia social.

De entre los siete casos del estudio citado, Paula destacó por su perspectiva y desempeño al enseñar en un curso del primer año de secundaria en un colegio municipal con una alta proporción de estudiantes vulnerables. Ella se educó en un liceo municipal, público, y provenía de un barrio de clase media, media baja. Previo a estudiar la carrera de Pedagogía, mientras completaba su licenciatura en Historia, trabajó como voluntaria en un programa de preparación preuniversitaria para jóvenes de barrios marginalizados. Ahí desarrolló experiencias y conocimientos como educadora popular.

Luego de firmar un consentimiento informado, las técnicas de producción de datos incluyeron: a) entrevista inicial semi-estructurada, grabada, previo al inicio del practicum; b) tres observaciones de clases de 90 minutos cada una espaciadas en un periodo de cuatro meses; y c) una segunda entrevista, grabada, al final del período de

observación. Las entrevistas duraron entre 60 y 90 minutos, fueron transcritas y junto con el registro ampliado de cada observación se analizaron a partir de la teoría fundamentada (Bryant y Charmaz, 2007) utilizando la técnica de análisis del contenido (Denzin y Lincoln, 2005).

El programa aludido se imparte en una universidad tradicional, pública y laica de Santiago de Chile a licenciados de distintas disciplinas, quienes obtendrán el título de Profesor en Enseñanza Media (nivel secundario). Dicho programa se caracteriza por fomentar una educación pública, justa y de calidad para todos y todas las estudiantes. El programa prioriza que el practicum se lleve a cabo en escuelas municipales o privadas subvencionadas que sirven a estudiantes en situación de pobreza. Se espera que los profesores en formación puedan desarrollar una perspectiva reflexiva y crítica, atenta a los contextos y orientada a la acción pedagógica transformadora. El estudio no tuvo como objetivo evaluar la calidad del programa.

3.1. Conciencia de las desigualdades estructurales

Situar a las familias y comunidades de los estudiantes dentro de desigualdades sistémicas supone que los profesores superan la visión del déficit y de los estereotipos cuando enseñan a estudiantes en contextos de pobreza. En el caso de Paula, se evidencia una clara conciencia al respecto, reconociendo que los estudiantes y sus contextos empobrecidos responden a características estructurales del sistema educativo y de la sociedad. Su biografía y sus experiencias previas en educación popular en barrios marginalizados aparecen como los cimientos vivenciales de una posición crítica y reflexiva ante la realidad social. Por ejemplo, ante fenómenos como la deserción escolar o la falta de oportunidades, ella ha construido una perspectiva de justicia social que se expresa en el desarrollo de una conciencia sociopolítica (Ladson-Billings, 2006):

En contextos vulnerables, yo siento que la idea es disminuir lo que más se pueda lo que es el ausentismo... Allá [en otro centro de escolar en el cual realizó un practicum] tratando el tema de la crisis económica, le pregunté a [un niño] “¿qué harías en el lugar de la familia que estaba en medio de la crisis económica?”. Y él me respondió algo como... “bueno, yo trabajaría, pero en verdad yo nunca voy a salir de la pobreza” ... Entonces, como sujeto activo e histórico, siento que es muy difícil, porque es como si las cosas están dadas... yo siento que no hay que detenerse, que no hay que bajar los brazos tampoco, hay que seguir dándole. (Entrevista pre-observación)

Tal como lo establecen diversos autores (p. ej., Chubbuck, 2010; Gorski, 2013), muchos profesores que enfrentan este tipo de contextos y dificultades en sus aulas suelen elaborar explicaciones que refieren a la existencia de una supuesta “cultura de la pobreza”, culpando a las familias o a los propios estudiantes por ser los causantes de su fracaso escolar (North, 2008). Por el contrario, quienes están orientados por principios de justicia social rechazan dichos estereotipos y -como Paula- descartan la supuesta incapacidad de los estudiantes, reconociendo que las barreras están ya planteadas por contexto sin oportunidades. Siguiendo a Howard (2006) Paula encarna una pedagogía transformacionista, que desafía la dinámica de segregación social y del sistema escolar y está dispuestos a asumir el desafío profesional que ello le plantea.

3.2. Relaciones de reciprocidad

Una de las preguntas de estudio en el cual participó Paula interrogó por cómo se manifestaba la orientación de justicia social en la manera en que los profesores en

formación piensan, planifican y ejecutan la enseñanza en su practicum. Los datos recopilados en torno a Paula refrendan la segunda dimensión de Sleeter y otros (2016) respecto del tipo de relaciones que ella construyó con sus estudiantes. Reconociendo el carácter fundamental del conocimiento del contenido disciplinario, del conocimiento pedagógico y de la gestión del aula, ella destacó que la construcción de relaciones auténticas es la base que posibilita un buen desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes. La reciprocidad también implica validación por parte de los estudiantes, para quienes Paula era una docente cercana, a quien reconocen como parte de su mundo:

Me conecté con ellos... no sé qué hice pero como que les caí bien a los que eran los líderes de la clase... El profesor guía me dijo "es que les caíste bien". Una vez, ellos [los estudiantes] me dieron a entender que era porque no era ingenua como los otros profes, me dijeron que era "de pana", o sea, como buena onda, debe ser. (Entrevista post-observación)

Al validar la cultura y el lenguaje de los estudiantes, Paula estableció un vínculo auténtico, ejemplificando el principio del cuidado presente en la pedagogía culturalmente relevante (Gay, 2010). Los profesores no solo ponen atención al rendimiento académico, sino también a la condición humana de los estudiantes. Este cuidado abarca sentimientos de preocupación o cariño, a la vez que tiene dimensiones emocionales, intelectuales, éticas, de confianza, de acción y de responsabilidad por los logros académicos. Al mismo tiempo, el cuidado por los estudiantes (su cultura, necesidades e intereses) es también un reconocimiento de sus trasfondos familiares y comunitarios, especialmente cuando se trata de estudiantes en situación de pobreza.

3.3. Expectativas académicas y uso pedagógico de conocimiento del contexto

La tercera dimensión de Sleeter y colaboradores (2016) señala que los profesores orientados a la justicia social implementan una enseñanza que apela al mayor potencial intelectual de los estudiantes, lo cual está marcado por el acceso y uso de los aspectos contextuales (cultura, lengua, experiencias, identidad, etc.). Paula llegó con altas expectativas académicas, las cuales se expresaron en la intención de implementar clases con contenidos disciplinarios ambiciosos y actualizados, propios de su reciente formación universitaria. Al evaluar los conocimientos previos de los estudiantes o su punto de partida, tomó decisiones que le permitieron adaptar sus contenidos y métodos. Paula no desechó la idea de enseñar un currículo ambicioso, pero tomó conciencia de la necesidad de disponer de andamiajes para que el contenido curricular fuera accesible a sus estudiantes. Las expectativas no bajaron, pero la trayectoria para lograrlas implicaba enseñar cosas que no tenía previamente contempladas como docente de historia:

*Les enseño que tienen que escribir, porque hay muchas palabras difíciles en historia y que yo no sabía que eran tan desconocidas para ellos... Más aún, cuando empecé a ver *La Revolución Rusa*, ya revolución era una palabra complicada porque la escriben mal. Por ejemplo, la palabra proletariado, yo no sabía que era tan difícil, pero para los chicos es muy difícil... Se demoran mucho en escribir tres palabras, pero yo quiero que escriban. (Entrevista post-observación)*

Tener altas expectativas académicas para los estudiantes es una actitud docente esencial dentro del enfoque de justicia social. Sin embargo, tales expectativas están mediadas por el contexto sociocultural y el tipo de centro escolar. En consecuencia, esta dimensión se verifica de manera situada en las prácticas de quien internaliza auténticamente los contextos. Tal como lo han señalado diversos autores (p. ej., Cochran-Smith, 2004; Gorski, 2013), quienes manifiestan una postura de justicia en la enseñanza aspiran al

desarrollo de un pensamiento profundo en sus estudiantes, proponiendo metas de aprendizaje que parten desde el nivel inicial de quienes aprenden. Si bien se ha señalado que quienes abrazan este enfoque y trabajan con estudiantes que viven en pobreza no deben asumir que el rendimiento actual de los estudiantes indica su potencial de aprendizaje, también es necesario añadir –tal cual lo expresa Paula– que el punto de partida y la trayectoria de aprendizaje para alcanzar la meta varían según cada contexto.

3.4. Explicitar las desigualdades e integrar las perspectivas marginalizadas al curricular

De acuerdo a la literatura, entre las creencias que manifiestan los profesores orientados a la justicia social encontramos, por ejemplo: que los asuntos relacionados con las desigualdades deben ser discutidos abiertamente en la sala de clases; que es responsabilidad del profesor desafiar las prácticas y normativas escolares que mantienen las inequidades sociales; y que se debe enseñar a los estudiantes a pensar críticamente acerca de su realidad y las políticas educativas que les afectan (Cochran-Smith, Ludlow, Ell, O’Leary y Enterline, 2012). Paula ejemplifica dichas creencias tanto en entrevistas como en episodios de clase registrados. Aunque la perspectiva de justicia social no se manifestó en la creación de contenido curricular, sí tuvo lugar en la incorporación de las perspectivas marginadas en discusiones y actividades de clase para las que mostró autonomía de creación. En el marco del currículo oficial de Historia, Paula innovó integrando temas como la pobreza y las relaciones de poder. Al ser consultada por el resultado de su propuesta de clase en el marco de una de las sesiones registradas, señaló:

...estábamos viendo el concepto de crisis y yo pedí que lo relacionaran con algo que les haya pasado, que ellos hayan sentido como que era una crisis... Christopher me escribió “mi crisis fue cuando fui a robar y me llevaron en cana [a prisión] y estuve en el calabozo”... Dante va a ser padre en un mes más y él es chico, está en primero medio y le va muy mal... y yo ¿qué le voy a decir?, ¿que siga estudiando, que se quede en el colegio? No pues, él necesita plata [dinero] para mantener a la guagua [el bebé]... y que se ponga a trabajar nomás y que desde ahora ya esté en un trabajo part-time. (Entrevista post-observación)

Nuevamente, Paula explicita su conciencia sociopolítica (Ladson-Billings, 2006) al planificar la enseñanza y sopesar el contexto en el cual la ejerce. Esto se potencia con la incorporación de elementos contextuales que se vuelven contenido curricular “no oficial” toda vez que permite a los estudiantes expresar opiniones sobre temas que les afectan directamente (p. ej., marginalidad). Al explicitar temas como la pobreza y aquellos propios de la contingencia social, Paula fortalece la construcción del vínculo y trae el “mundo de la vida” al currículo escolar. Esta integración de perspectivas marginadas expresa una postura ética que asume riesgos ante temas controversiales, reflejando un activismo sobre los mismos y buscando dar oportunidades a sus estudiantes para desarrollar un pensamiento y acción liberadores para analizar y cuestionar diversas formas de discriminación u opresión (Carlisle et al., 2006).

Finalmente, la integración de perspectivas marginadas también implica el uso de estrategias y recursos pertinentes para conectar con los trasfondos socioculturales de los estudiantes, con el potencial de alcanzar su entorno más amplio (familias, comunidades). Un recurso muy utilizado por Paula en sus clases es el audiovisual, particularmente el vídeo y las imágenes. Al respecto Gorski (2013) ha subrayado la relevancia de trabajar con recursos que favorecen la creación artística en contextos de pobreza pues se ha demostrado su potencial de explicitación de conocimientos previos y facilitadores de

aprendizaje. El siguiente extracto se refiere a la reflexión de Paula en torno a la estrategia y recursos utilizados por ella en el liceo municipal donde enseña:

Surgió la idea de pedirles un trabajo grupal en donde ellos tenían que imaginar que viajaban por América Latina. Al final tenían que hacer un vídeo contándome cómo fue su viaje... La primera parte era entregar un escrito de cómo había sido su viaje, combinando datos reales con la imaginación. Algunos se sacaron fotos con maletas, otros hicieron Photoshop. Ellos hicieron los vídeos, después los vimos todos en grupo y luego lo evaluamos en conjunto. (Entrevista post-observación)

Al proponer el uso de las nuevas tecnologías para un viaje imaginario, Paula evidenció los problemas de accesibilidad a viajes reales (explicitar las desigualdades), junto con incentivar la incorporación de elementos propios de la cultura de los estudiantes para narrar su viaje ideal (integrar perspectivas marginadas). Paula ofreció a los estudiantes un espacio para demostrar competencia en el uso de las tecnologías y, al mismo tiempo, reflexionar sobre las condiciones materiales que limitan o posibilitan otros mundos. Ejemplificando estas dimensiones, Paula se mostró atenta a los elementos que facilitan el aprendizaje, ya sea desde los intereses de los que aprenden como desde el ambiente que condiciona las maneras de acercarse a la construcción de conocimientos.

4. Conclusiones

Siguiendo la discusión de Murillo y Hernández-Castilla (2011) sobre conceptualizaciones de justicia social, las dimensiones propuestas por Sleeter y otros (2016) y ejemplificadas en las acciones y cogniciones de Paula Cádiz dan cuenta de la importancia de preparar a los futuros docentes para: (a) conocer y utilizar los recursos culturales y capacidades que están presentes en las comunidades a las que sirve el centro escolar; (b) reconocer y valorar las diferencias culturales e individuales como una fortaleza y recurso pedagógico en el aula; (c) promover relaciones justas entre personas y colectivos sociales; (d) promover la participación de las familias y los estudiantes en las decisiones que afectan su escolarización; y (e) ampliar las capacidades de los estudiantes para ejercer su libertad de elección y contribución como un actor en la construcción de una sociedad más democrática.

En un contexto de inequidad y segregación social, los estudiantes que crecen situación de vulnerabilidad social y exclusión necesitan profesores como Paula que validan sus mundos, expandiendo su libertad al abrirles las puertas para conocer e imaginar otros mundos posibles. No utilizamos el ejemplo de Paula para argumentar que al utilizar la pedagogía para la justicia social se pueden compensar las grandes inequidades estructurales de Chile. Más bien nuestro argumento es que enseñar desde una perspectiva de justicia social puede marcar una diferencia en cómo los jóvenes marginalizados construyen su participación en la escuela, su visión de sí mismos en ese espacio social y su visión de futuro (Riley, 2013; Sleeter, 2011). El ejemplo de Paula tampoco es analizado para determinar la efectividad del programa de formación docente en el cual participó o cómo interactúa su biografía con las experiencias formativas diseñadas por este programa. Sobre ambos aspectos especulamos en estas conclusiones, pero abordarlos a cabalidad requiere de investigaciones diseñadas con esos propósitos.

La justicia, nos señala Barad (2007), es necesariamente sobre nuestras relaciones y responsabilidades mutuas. La orientación hacia la justicia social en los docentes se manifiesta discursiva y prácticamente a través de la construcción de relaciones con sus

estudiantes y la incorporación del contexto como un recurso para la enseñanza. Paula enfatiza la necesidad de que la relación pedagógica sea construida a partir del vínculo personal (emocional o afectivo). En otras palabras, la relación humana hace posible y precede al proceso de enseñanza-aprendizaje. Con esta convicción, los profesores que enseñan desde una perspectiva de justicia social se orientan a (re)conocer a sus estudiantes, valoran los recursos culturales que ofrece el entorno comunitario de la escuela y luego incorporan estos conocimientos en la planificación e implementación de la enseñanza.

En Paula, sin embargo, no se evidencia la convicción de que ella, además de tener un vínculo con sus estudiantes, necesita vincularse con las familias y comunidades de las cuales ellos provienen. Para desarrollar relaciones de reciprocidad, se hace necesario el uso de recursos y estrategias que acercan el mundo (p. ej., familias, barrios, etc.) de los estudiantes al currículo escolar. A partir de la incorporación a las actividades de aprendizaje del contexto que van conociendo, los profesores van validando el conocimiento y los intereses generados por las comunidades marginalizadas. Es necesario destacar que este programa de formación inicial para docentes de secundaria (como muchos otros en Chile) no contempla trabajo en terreno con familias y centros comunitarios. En el caso de la universidad en la cual se formó Paula, la necesidad de conocer el contexto de los estudiantes se satisface indirectamente a través metodologías narrativas o dinámicas grupales que se comparten y potencian en los talleres de indagación sobre la práctica o en las didácticas de especialidad.

Otros autores han justificado la importancia de actividades formativas donde los futuros profesores tienen contacto directo con comunidades marginalizadas para aprender de ellas (Aramburuzabala, 2013; González, Moll y Amanti, 2005). Realizar visitas a las familias y realizar actividades de aprendizaje en servicio en los centros comunitarios, por ejemplo, aportaría un aprendizaje experiencial para una formación más sólida en términos de los saberes y otros recursos disponibles en el entorno a ser incorporados en el proceso pedagógico. La recomendación es que los programas integren estos espacios formativos para que los futuros profesores estén preparados para los desafíos que presentan los contextos más complejos. Las experiencias previas de Paula como educadora popular que marcan fuertemente su orientación hacia la justicia social y su capacidad de conectarse con los jóvenes refuerzan la importancia de ofrecer la formación inicial de profesores en las aulas universitarias, así como fuera de ellas.

El presente manuscrito es un ensayo con una selección de datos empíricos que permiten visualizar el correlato pedagógico de las dimensiones teóricas propuestas por Sleeter et al. (2016). El desarrollo de investigaciones que indaguen en los factores que posibilitan la adopción de una perspectiva de justicia social tanto en los discursos como en las acciones de los futuros docentes aportará a enriquecer esta propuesta. En efecto, la investigación puede centrarse, por ejemplo, en las diferencias en concepciones, creencias y significados que los futuros profesores construyen en torno a la enseñanza para la justicia social, así como también en cómo los programas de formación que declaran una perspectiva de justicia social la encarnan a través de sus actividades curriculares (formación teórica y formación práctica/clínica). Por otra parte, el caso de Paula levanta interrogantes respecto de las experiencias de socialización que los futuros docentes traen a la formación inicial y cómo estas interactúan con las experiencias de socialización profesional diseñadas por el currículo de formación. Estudios longitudinales que muestren la evolución de los futuros docentes en cuanto a sus acciones, cogniciones y

disposiciones a medida que progresan en su preparación pueden entregar pistas respecto de la efectividad de las actividades de aprendizaje en el logro de las dimensiones propuestas por Sleeter et al. (2016) o por otros modelos de formación docente para la justicia social.

Agradecimientos

Los autores agradecen el apoyo financiero de Fondecyt Proyecto Postdoctorado (Nro. 3160530) y de CONICYT FB 003 en la preparación de este manuscrito.

Referencias

- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 5-11.
- Ayers, W., Quinn, T. y Stovall, D. (Eds.). (2009). *Handbook of social justice in education*. Nueva York: Routledge.
- Barad, K. M. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 13-34.
- Bryant, A. y Charmaz, K. (2007). *The SAGE handbook of grounded theory*. Los Ángeles, CA: SAGE.
- Carlisle, L. R., Jackson, B. W. y George, A. (2006). Principles of social justice education: the social justice education in schools project. *Equity & Excellence in Education*, 39, 55-64. doi:10.1080/10665680500478809
- Chubbuck, S. (2010). Individual and structural orientations in socially just teaching: Conceptualization, implementation, and collaborative effort. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 197-210. doi:10.1177/002248710935977
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., Shakman, K., Jong, C., Terrell, D. G., Barnatt, J. y McQuillan, P. (2009). Good and just teaching: the case for social justice in teacher education. *American Journal of Education*, 115, 347-377.
- Cochran-Smith, M., Ludlow, L., Ell, F., O'Leary, M. y Enterline, S. (2012). Learning to teach for social justice as a cross-cultural concept: findings from three countries. *European Journal of Educational Research*, 1(2), 171-198. doi:10.12973/eu-jer.1.2.171
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Elacqua, G. (2012). The impact of school choice and public policy on segregation: evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 32, 444-453. doi:10.1016/j.ijedudev.2011.08.003
- García-Huidobro, J. E. (2010). Para hacer pública la educación pública. En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 91-110). Santiago de Chile: Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Oficina Regional para América Latina de UNESCO.

- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice*. Nueva York: Teachers College Press.
- González, N., Moll, L. C. y Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gorski, P. C. (2013). *Reaching and teaching students in poverty*. Nueva York: Teachers College Press.
- Howard, G. R. (2006). *We can't teach what we don't know: white teachers, multiracial schools* (2a ed.). Nueva York: Teachers College Press.
- Jones, S. y Vagel, M. D. (2013). Living contradictions and working for change: toward a theory of class-sensitive pedagogy. *Educational Research*, 42(3), 129-141. doi:10.3102/0013189X13481381
- Ladson-Billings, G. (1999). Preparing teachers for diversity: Historical perspectives, current trends, and future directions. En L. Darling-Hammond y G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 86-123). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G. (2006). Yes, but how we do it? En J. Landsman y C. W. Lewis (Eds.), *White teachers, diverse classrooms. A guide to building inclusive schools, promoting high expectations, and eliminating racism* (pp. 29-42). Sterling, VA: Stylus.
- López, V., Montecinos, C., Rodríguez, J. I., Calderón, A. y Contreras, J. F. (2012). Enacting solidarity to address peer to peer aggression in schools. En C. Sleeter y E. Soriano (Eds.), *Building solidarity across communities of difference in education: International perspectives* (pp. 23-44). Nueva York: Teachers' College Press.
- Manzi, J., Strasser, K., San Martín, E. y Contreras, D. (2008). *Quality of education in Chile*. Recuperado de <http://www.ceppe.cl/>
- Maroy, C. (2004). *Regulation and inequalities in European education systems. Final Report*. Recuperado de <https://www.uclouvain.be/>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Montecinos, C., Ahumada, L., Galdames, S., Campos, F. y Leiva, M. V. (2015). Targets, threats and (dis)trust: the managerial troika for public school principals in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 23(87), 1-24. doi:10.14507/epaav23.2083
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- North, C. E. (2008). What is all this talk about "social justice"? Mapping the terrain of education's latest catchphrase. *Teachers College Record*, 110(6), 1182-1206.
- Orfield, G., Kicsera, J. y Siegel-Hawley, G. (2012). *E pluribus... separation: deepening double segregation for more students*. Recuperado de <https://escholarship.org/uc/item/8g58m2v9>
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2013). *PISA 2012 results in focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. París: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *"Chile", education policy outlook 2015: Making reforms happen*. París: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264225442-19-en
- Peña-Sandoval, C. (2011). Desigualdad educativa y la necesidad de un enfoque de justicia social en la formación docente. *CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, 1, 1-20.

- Peña-Sandoval, C. (2015). *Learning from contexts: A multicase study of secondary preservice teachers in Chile*. Tesis doctoral. Universidad de Washington, Estados Unidos. Recuperado de https://digital.lib.washington.edu/researchworks/bitstream/handle/1773/33757/PenaSandoval_washington_0250E_14406.pdf?sequence=1
- Riley, K. A. (2013). *Leadership of place: Stories from the US, UK and South Africa*. Londres: Bloomsbury.
- Sleeter C., Montecinos, C. y Jiménez, F. (2016). Preparing teachers for social justice in the context of education policies that deepen class segregation in schools. The case of Chile. En J. Lampert y B. Burnett (Eds.), *Teacher education for high poverty schools* (pp. 171-191). Cham: Springer.
- Sleeter, C. E. (2011). Pedagogías de la equidad en la formación de profesores. En J. Campos, C. Montecinos y A. González (Eds.), *Mejoramiento escolar en acción* (pp. 15-32). Santiago: Salesianos.
- Shields, C. B., Bishop, R. y Mazawi, A. E. (2005). *Pathologizing practices: the impact of deficit thinking on education*. Nueva York: Peter Lang.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Educational Policy*, 29(2), 217-241. doi:10.1080/02680939.2013.806995
- Williamson, G. y Montecinos, C. (Eds.). (2011). *Educación multicultural. Práctica de la equidad y diversidad para un mundo que demanda esperanza*. Talca-Temuco: Universidad de La Frontera.
- Zeichner, K. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. Nueva York: Routledge.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61, 89-99. doi:10.1177/0022487109347671
- Zeichner, K. y Payne, K. (2013). Democratizing knowledge in urban teacher education. En J. Noel (Ed.), *Moving teacher education into urban schools and communities: Prioritizing community strengths* (pp. 3-19). Nueva York: Routledge.

Breve CV de los autores

César Peña-Sandoval

Profesor asociado en la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso donde enseña asignaturas para las carreras de pedagogía en educación primaria y secundaria. Su formación académica es de Profesor de Educación Media en Filosofía y Magister en Curriculum en la Universidad de Chile y Doctor en Curriculum e Instrucción de la University of Washington, Seattle, EEUU. Entre sus publicaciones recientes se encuentran “Venture Philanthropy and Teacher Education Policy in the U.S.: The Role of the New Schools Venture Fund”, *Teacher College Record*, 2015 (en co-autoría) y “Desigualdad educativa y la necesidad de un enfoque de justicia social en la formación docente”, *Revista CISMA*, 2011. ORCID ID: 0000-0002-5344-0443 Email: cesar.pena@pucv.cl

Carmen Montecinos

Psicóloga y Doctora en Psicología Educacional y profesora titular de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso donde enseña asignaturas en psicología educacional y educación multicultural. Actualmente es directora ejecutiva del Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Sus publicaciones más recientes incluyen co-autoría en: “Transitando desde la observación a la acción pedagógica en la práctica inicial: Aprender a enseñar con foco en el aprendizaje del alumnado”, aceptado en Estudios Pedagógicos; “Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: Desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social”, aceptado en Revista Brasileira de Educação; y “Targets, threats and (dis)trust: The managerial troika for public school principals in Chile”, Education Policy Analysis Archives, 2015. ORCID ID: 0000-0001-8382-1848. Email: carmen.montecinos@pucv.cl

Fostering a Culture of Discourse in Secondary Mathematics Classrooms: Equity Approaches in Teaching and Teacher Education for Emergent Bilingual Students

Hacia una Cultura Discursiva en el Salón de Clases de Matemáticas en la Secundaria: Capacitación Docente para la Equidad en la Enseñanza de Estudiantes Bilingües Emergentes

Para uma Cultura Discursiva em Aulas de Matemáticas na Secundária: Capacitação Docente para a Equidade no Ensino de Estudantes Bilíngues Emergentes

Cristian Aquino-Sterling ^{1*}
Fernando Rodríguez-Valls ²
William Zahner ¹

¹ San Diego State University ² California State University

The continued proliferation of linguistic diversity in US mainstream classrooms, coupled with the language demands of the Common Core State Standards for mathematics instruction (CCSSM), and the National Council of Teachers of Mathematics' Principles to Actions (PtA), has prompted educational researchers to identify effective, linguistically relevant practices for preparing secondary mathematics educators adept at meeting the needs of emergent bilingual students. In this article we argue for implementation of teacher education courses in mathematics that infuse "pedagogical language knowledge" as a tool for providing future teachers the skills and dispositions to foster a "classroom culture of discourse." This call come in light of the discipline-specific language demands of the above-mentioned standards and secondary students' use of variable linguistic repertoires across and within languages to learn and display mathematical thinking and ideas.

Keywords: Teacher education, Emergent bilingual students, Pedagogical Language knowledge, Equity, Social justice.

La proliferación de la diversidad en los salones de clase en EEUU, unida a las exigencias lingüísticas de los denominados *Common Core State Standards for Mathematics* y de los estándares *Principles to Actions* (PtA) del Concilio Nacional de Maestros de Matemáticas, ha motivado a los investigadores en el campo de la educación a que identifiquen prácticas educativas orientadas a la preparación de una nueva generación de maestros de matemáticas aptos para diseñar e implementar un modelo pedagógico equitativo que responda a las necesidades del estudiantado bilingüe emergente. Por ende, en este artículo recalamos la importancia de impartir cursos de formación docente en matemáticas que potencien un

*Contacto: caquino@mail.sdsu.edu

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 16 de septiembre 2016
1ª Evaluación: 10 de octubre 2016
2ª Evaluación: 5 de noviembre 2016
Aceptado: 23 de noviembre 2016

conocimiento de lo que se ha denominado en inglés como *pedagogical language knowledge*. Estos conocimientos servirán como herramientas que asistirán a dichos maestros a fomentar una cultura inclusiva y discursiva en el salón de clase a raíz de las exigencias lingüísticas de los nuevos estándares y de la variación lingüística que caracteriza al contexto escolar.

Palabras claves: Formación docente, Bilingües emergentes, Conocimiento pedagógico del lenguaje, Equidad, Justicia social.

A proliferação da diversidade em salas de aulas em EEUU, unida as exigências linguísticas dos denominados *Common Core State Standards for Mathematics* e das normas do *Principles to Action* (PtA) do Concilio Nacional de Maestros de Matemáticas, têm motivado aos investigadores no campo da educação a que identifiquem práticas educativas orientadas à preparação de uma nova geração de professores de matemáticas aptos a desenvolverem e implementarem um modelo pedagógico equitativo que responda as necessidades dos estudantes bilingües emergentes. Portanto, neste artigo enfatizamos a importância de promover cursos de formação docente em matemáticas que potencialize um conhecimento denominado em inglês como *pedagogical language knowledge*. Estes conhecimentos servirão como ferramentas que auxiliarão a estes maestros a fomentarem uma cultura inclusiva e discursiva em salas de aulas a raíz de exigências linguísticas dos novos padrões e da variação linguística que caracteriza o contexto escolar.

Palavras-chave: Formação docente, Bilingües emergentes, Conhecimento pedagógico da linguagem, Equidade, Justiça social.

*The greatest task of education as we enter the 21st century
is to address pedagogically the radical reconfiguration
of social life brought on by the proliferation
of multiplicity and difference.*
Dimitriadis & McCarthy (2015)

Introduction

Patterns of immigration and changes in school populations in Europe, Australia, and North America, and postcolonial school systems have prompted educators to examine how we can meet needs of linguistically diverse groups of students more effectively. In the US, the growth in the emergent bilingual student demographic has coincided with the adoption of new content standards in mathematics and English Language Arts (ELA) called the Common Core State Standards (CCSS). These standards place significant emphasis on the need for all students to develop language and disciplinary literacies across the content areas as they engage in complex discourse processes.

Since the launching of the CCSS initiative in 2009, there has been steady production of research focused on the essential knowledge and skills K-12 teachers need to acquire in order to meet the academic needs of all students, particularly those of the growing emergent bilingual student population (Bunch, 2013; Bunch, Kibler and Pimentel, 2013; Council of Chief State School Officers, 2012; Crespo, 2016; Delpit, 2012; Hakuta, 2013; Lee, Quinn and Valdés, 2013; Liquanti and Hakuta, 2012; Moschkovich, 1999, 2007, 2012, 2016; Quinn, Lee and Valdés, 2012; Rodríguez and Kitchen, 2005; Téllez, Moschkovich, and Civil, 2011; Understanding Language Initiative, 2012; van Lier and Walqui, 2012; White, Crespo and Civil, 2016; Zahner and Moschkovich, 2011). Within this line of research, notable scholars in the field of mathematics education have begun

to address the implications of the Common Core State Standards for Mathematics (CCSSM) for teaching and learning in linguistically diverse classroom contexts (Moschkovich, 2012). Given the emphasis on the performance of complex language made explicit in the CCSSM, as well as other standards influencing the teaching of mathematics in secondary schools (e.g., National Council of Teachers of Mathematics, 2014), educators are called to envision new ways to orchestrate instruction in order to help their students acquire the knowledge and language skills needed to engage in meaningful disciplinary discourse practices (Fang and Schleppegrell, 2010; Moje, 2011; Shanahan and Shanahan, 2008).

However, as explicit in the research literature, mathematics educators primarily view themselves as content-area teachers not responsible for promoting language development in their classrooms (Constantino, 1994; de Jong and Harper 2008; Roepke and Gallagher, 2015; Tan, 2011). These understandings, coupled with CCSS requirement that all students develop discipline-specific ways of thinking and communicating (van Lier and Walqui, 2012), have created an imperative in the field of mathematics teacher education to continue to identify curricular and pedagogical approaches that facilitate the practice of linguistically relevant teacher education in light of the “linguistic turn” in standards-based reform. In other words, it is now our responsibility to offer teacher education courses where future content-area educators learn to facilitate the development of language and literacies relevant to their disciplines.

This effort would require teachers to learn to address the technical aspects of planning standards-based disciplinary language and literacy activities by, for example, (a) identifying language demands in secondary mathematics standards, (b) formulating relevant content and language objectives, and (c) providing language scaffolds (sentence and/or discourse frames) to support student learning (we exemplify this process in figure 1) and help them engage with language in extended ways, beyond the sentence-level of performance (Aquino-Sterling, 2014).

Although we recognize these as important skills future mathematics teachers must acquire to facilitate the use of discipline-specific discourse practices in secondary school classrooms, beyond these technical understandings, we argue that it is also important for future mathematics teachers to learn how to promote and foster a “classroom culture of discourse” in light of the linguistic diversity we find in contemporary classrooms (Quinn et al., 2012). Linguistic diversity incorporates not only different languages (e.g., English and Spanish) but also different language varieties (e.g., Chicano Spanish, African American Vernacular English), and modalities (speaking bilingually or ‘code-switching,’ ‘translanguaging’). In order to conduct this work in linguistically diverse classrooms, it is imperative teachers acquire pedagogical language knowledge (Bunch, 2013; Galguera, 2011), a concept defined and operationalized below.

1. The relevance of social justice

In our work, we conceptualize social justice as an orientation to education that aims at providing all students with equal opportunity to learn, while also acknowledging, valuing, and validating the identities, life experiences, and perspectives of all students regardless of their language, race, ethnicity, social class, sexual orientation, and ability. As Freire indicates:

What I have been proposing [...] is a profound respect for the cultural identity of students—a cultural identity that implies respect for the language of the other, the color of the other, the gender of the other, the class of the other, the sexual orientation of the other, the intellectual capacity of the other; that implies the ability to stimulate the creativity of the other. (cited in McLaren, 2000, p. 139)

Our focus on mathematical language/discourse practices is paramount for such a social justice orientation because language is one important medium through which equity and inequities are structured and sustained within classroom contexts (Wagner, Herbel-Eisemann and Choppin, 2012). If middle and high school students are to become thoughtful and socially aware mathematicians, teachers must create democratic, participatory, and inclusive learning opportunities where students acquire mathematical discourse. As Bennett (2014) explains, this discourse “includes an element of debate and is an interactive, dynamic and inclusive strategy with the intent of developing particular mathematical concepts of practices” (p. 21). Furthermore, secondary mathematics teachers’ knowledge, skills, and orientations for fostering a “classroom culture of discourse” (Quinn et al., 2012) in secondary mathematics classrooms is a matter of social justice as teachers’ use of language “affect[s] the equality, or inequality, of students’ educational opportunities” (Cazden, 2001, p. 3).

Standard:

1. NGSS - HS-LS2-2. Use *mathematical* representations to *support* and *revise explanations* based on evidence about factors affecting biodiversity and populations in ecosystems of different scales.

Content Objectives:

1. Students will learn to use multiple data sets in order to make *mathematical* representations of data.
2. Students will use appropriate *mathematical* representations (e.g. box and whisker plot) in order to illustrate key features of data sets.
3. Students will identify factors affecting biodiversity.

Language Objectives:

1. Students will **support and/or revise explanations** on factors affecting biodiversity.
2. Students will employ the following **sentence frames** to support and/or revise explanations:
 - a. Under condition X, Z is a valid explanation given that first ____, and second ____.
 - b. Based on ____, it could be said that ____ is not a valid explanation because the evidence _____ refutes the idea that _____.

Figure 1. Standard, content objectives and language objectives
Note: Elaborated by the authors.

With respect to emergent bilinguals¹, an important caveat made in the “Framework for English Language Proficiency Development Standards Corresponding to the Common Core State Standards and the Next Generation Science Standards” (CCSSO, 2012) indicates, “[the] changes [in CCSS] also entail a reconceptualization of the way [emergent bilinguals] ‘apprentice’ into these demanding disciplinary practices by simultaneously acquiring and developing language as well as acquiring disciplinary knowledge and skills” (p. 1). Hakuta (2015) goes even further to suggest that “[u]nder the new standards, learning academic content has become inseparable from an English language development class” (p. 25). The importance attributed to language and discourse in the new standards calls for a new classroom dynamic where mathematics teachers are to be mindful that EBs are doing “double the work” (Short and Fitzsimmons, 2007). In terms of accountability, this double work “requires that emergent bilinguals show continual progress on academic content assessments in English as well as on English language proficiency assessments” (Menken, 2012, p. 442). As such, US educators are called to implement evidence-based strategies for supporting emergent bilingual students in the often-challenging process of learning content through language and language through content in high school classrooms (Goldenberg, 2008).

As teacher-scholars responsible for preparing pre-service content-area teachers to work with linguistically diverse and emergent bilingual student populations in the era of new standards, we are committed to designing and implementing curriculum aimed at providing future teachers with the knowledge and skills needed “to define and facilitate a classroom culture of discourse” (Quinn et al, 2012, p. 3). However, from the perspective of equity and social justice, we here affirm and promote that this approach should extend beyond just “accepting [students’] contributions for their meaning and their values in the discourse however flawed or informal [their language]” (Quinn et al, 2012, p. 3).

In our view, fostering a “classroom culture of discourse” needs to acknowledge the inherent linguistic value of discourse practices that historically have been socially stigmatized and deemed “incorrect.” In other words, fostering a truly inclusive and democratic culture of discourse in mathematics classrooms requires secondary teachers to challenge deficit views of language and affirm and validate the often marginalized hybrid and/or vernacular language practices emergent bilingual students tend to enact and display (Aguirre, 2016; García and Kleyn, 2016; Nero and Ahmad, 2014). Within this approach, students have the right to employ their own language(s), language varieties, and/or modalities to engage and perform academic tasks. In other words, complex discourse practices in mathematics need not be confined to the logics of the “monoglot ‘standard’” (Silverstein, 1996). However, at the same time, emergent bilingual students do have the right to engage in activities that provide opportunities for expanding their (disciplinary) language competencies. In this way, mathematics teacher preparation programs are called to equip future teachers with the knowledge and orientations needed to design instruction that foster the continued development of students’ “repertoire of complex linguistic resources” (Valdés, 2015, p. 268). Via this approach, teachers will be able to orchestrate safe classroom spaces where high school

¹ Instead of the limiting and incomplete “English Learners” (ELs) label, we employ the label “Emergent Bilinguals” (EBs). We also substitute ELs for EBs in direct quotes.

students, and particularly emergent bilinguals, can freely function as autonomous linguistic agents, free to engage in multiple ‘ways with words’ and to embody and enact multiple linguistic and disciplinary identities across languages, language varieties, and modalities. As Pennycook (2003) observes “[i]t is not that people use language varieties because of who they are, but rather that we perform who we are by (among other things) using varieties of language” (p. 258).

The use of non-dominant and so-called “non-standard” forms should not be at the service of just learning “standard” varieties, but should hold equal weight within the social context of the classroom, serving thus as a conscious practice of resistance to dominant language ideologies that continue to promote deficit views of the language of the other. Moreover, as advocates for content-area classrooms that exhibit a focus on discourse, we understand that it is not the role of content-area teachers to function as “language teachers” *per se*, but rather as practitioners who ably orchestrate relevant activities aimed at socializing their students into the discursive performances and cognitive moves characteristic of their respective disciplinary communities of practice (Duff, 2010; Duff and Talmy, 2011; Quinn et al., 2012; Wenger, 1999).

Given the new dynamics of teaching and learning in K-12 discourse-intensive classrooms, in the present work we provide a general analysis of the language and literacy demands of the CCSSM and the *PtA* framework. We argue that given the continued proliferation linguistic diversity across and within languages, fostering a culture of discourse in secondary mathematics classrooms needs to be embedded within a framework for linguistic equity and social justice. Diverse student voices, including the voices articulated via socially stigmatized language varieties (Baugh, 1999; Zentella, 1997), must be encouraged, validated, and employed in their own right and as a bridges for helping students engage in formal discourse practices also relevant to learning and thinking like mathematicians.

2. The role of pedagogical language knowledge

Since the development of Shulman’s (1986) concept of pedagogical content knowledge, there has been an emergence of various forms of “pedagogical knowledge” teachers must acquire. The knowledge and skills mathematics teachers require to work effectively with emergent bilingual students is intimately related to what Galguera (2011) and Bunch (2013) have conceived as pedagogical language knowledge. Bunch (2013) defines the concept as “knowledge of language directly related to disciplinary teaching and learning and situated in the particular (and multiple) contexts in which teaching and learning take place” (p. 307). Bunch (2013) argues that:

[...] efforts to prepare teachers for working with [emergent bilinguals] to engage with increasing language and literacy expectations across the curriculum requires development of pedagogical language knowledge (Galguera, 2011) —not to “teach English” in the way that most mainstream teachers may initially conceive of (and resist) the notion, but rather to purposefully enact opportunities for the development of language and literacy in and through teaching the core curricular content... (p. 298)

Moreover, as Galguera (cited in Bunch, 2013) indicates, working from a pedagogical language knowledge framework entails acquiring a critical awareness of language (Alim, 2005). From this perspective, all languages and language varieties can always serve as a

resource to help students engage in mathematics language practices while meeting the language and literacy demands of new standards irrespective of the social power these hold. Ultimately, working from a critical language awareness perspective requires the development of a consciousness about how opportunities to learn are distributed among students of different economic, ethnic, racial, and linguistic backgrounds (Sommerfeld and Cobb, 2006).

In our view, pedagogical language knowledge would help mathematics teachers deconstruct the “problematic beliefs” prospective mathematics teachers tend to hold regarding students who are bilingual or learning English. Moschkovich (2016) has identified, namely: (a) “English learners [or emergent bilingual students] cannot participate in mathematical discussions;” (b) “Everyday or home languages are obstacles to doing and learning mathematics,” and (c) “Mathematical discourse requires formal vocabulary to express mathematical ideas” (p. 162).

Yet, given the language and disciplinary literacy demands of the CCSS (Aquino-Sterling, 2014; Manderino and Wickens, 2014), pedagogical language knowledge (Bunch, 2013; Galguera, 2011) would also serve as a tool for helping future mathematics teachers facilitate a “classroom culture of discourse” (Quinn et al., 2012) where emergent bilingual students expand their linguistic repertoires to display multiple and new ways of thinking like “expert” mathematicians. As previously indicated, we consider that it is the role of the mathematics educator not only to validate and promote the home and community-based language practices of their students, including their translanguaging (García and Kleyn, 2016) and use of vernacular forms of language (Nero and Ahmad, 2014), but also to acquire research-based understandings for designing and facilitating effective classroom lessons that promote the continued expansion of emergent bilingual students’ language and disciplinary literacy competencies.

3. Defining discourse

Although the term discourse “has perhaps the widest range of possible significations of any term in literary or cultural theory” (Mills, 2004, p. 1), in this article, we understand the concept in two fundamental ways. First, as “a linguistic unit [...] *larger than a sentence*,” “a formal and orderly and usually *extended* expression of thought on a subject;” and as “*connected* speech or writing” (Merriam-Webster, *our emphasis*). Second, we understand it as a mode of being and acting in the world mediated through language; what Gee (2007) defines as “capital D” Discourses, or ways of “acting- interacting- feeling- emoting- valuing- gesturing- posturing- dressing- thinking- believing- knowing- speaking- listening” (p. 33). Both the language and disciplinary knowledge and skills high school students are called to acquire, as made explicit in the CCSSM, point to the two aspects of discourse defined above: through extended expressions of thought, students begin to take on and perform disciplinary identities, thus becoming members of academic communities of practice. The content-area teachers’ role is to facilitate these processes in order to socialize students into disciplinary ways of constructing, expressing, and applying knowledge (Spires, Kerkhoff, and Graham, 2016).

It is through their use and display of a wide range of discursive practices –the performance of extended language structures– that high school mathematics students take on disciplinary identities and become members of academic communities of practice

(Duff, 2010; Duff and Talmy, 2011; Wenger, 1999). The language in the CCSSM call for teachers to collaborate with students to co-construct a culture of discourse in the classrooms and to express their thinking and knowledge by means of extended and complex discourse performances (Aquino-Sterling, 2014). However, as teacher educators concerned with equity and social justice in mathematics classrooms, we must pay particular attention to the impact social, mathematical, scientific, cultural, and political aspects of classroom interaction have on students' opportunities to participate in "privileged" discourse practices; those that would "provide access to future resources" (Wagner et al., 2012, p. 4).

Fostering a culture of discourse in mathematics classrooms requires educators acknowledge and validate diverse uses of language in the classroom, while at the same time creating opportunities for students to engage in linguistic exchanges proper of formal academic and disciplinary contexts. In terms of acknowledging and validating the linguistic capital emergent bilingual students bring to the classroom, teachers must create activities that promote and endorse the idea of critical literacy (Freire, 1970). As Gutsein (2005) explains, students learning mathematics should "become critically literate... to examine one's own and others' lives in relationship to sociopolitical and cultural-historical contexts" (p. 5). In this context, teachers and students could work in activities such as the one proposed by Xiong (n.d.). In these activities, students and teachers "explore students' family constellations to examine numbers and operations [...] by asking specific questions regarding the languages spoken among family members" (n.p.). The goal of these activities is to empower students to read and write the world with mathematical and critical eyes. Yet, equally important is to expand the linguistic funds of mathematical knowledge students and families possess (Civil, 2002; González, Andrade, Civil, and Moll, 2001). In this sense, mathematics teachers in secondary schools should model for their student's discipline-specific discourse practices (e.g., how to write a proof when solving a problem; how to use discipline-specific vocabulary when explaining thinking process; how to convert formulas into written texts).

4. The demand for a "classroom culture of discourse"

The emphasis on the importance of mathematical communication and the value of disciplinary forms of expression in mathematics classrooms is not new. In *Principles and Standards for School Mathematics* (NCTM, 2000), made explicit various "Communication Standards" relevant to P-12 education. NCTM determined:

[i]nstructional programs from prekindergarten through grade 12 should enable all students to (1) organize and consolidate their mathematical thinking through communication; (2) communicate their mathematical thinking coherently and clearly to peers, teachers, and others; (3) analyze and evaluate the mathematical thinking and strategies of others; and (4) use the language of mathematics to express mathematical ideas precisely. (p. 348)

These communication standards highlight how developing mathematical language moves beyond learning technical words. These standards also illustrate the range of purposes for using language in the classroom. Standards 1 and 2 highlight the functions of communicating to learn, and 3 and 4 are related to using mathematical knowledge to evaluate thinking or strategize and to express ideas (Wells and Wells, 1984).

Standards 2 and 4, in particular, point to the idea of developing discourse practices, both at the level of “extended expression of thought” and “connected speech” (2), and at the level of disciplinary discourse practices (4). Standard 2, for example, refers to the level of engaging in extended and connected discourse practices as students are called to express “mathematical thinking coherently and clearly.” In Standard 4, high school students are called to “use the language of mathematics” to communicate their ideas. In this sense, “as students develop clearer and more-coherent communication (using verbal explanations...) they become better mathematical thinkers” (NCTM, 2000, p. 348).

In the new era of Common Core State Standards, we find a special focus on three areas of concern regarding language: (1) language as a key contributor to the requirements in all subjects; (2) the development of communicative and academic language skills within English Language Arts and across subject areas; and (3) knowledge of language, linguistic conventions, and vocabulary acquisition (van Lier and Walqui, 2012, p. 2). The CCSSM, in particular, are framed by eight “Standards for Mathematical Practice” (SMP), two of which can be considered as discourse-intensive/related practices, namely (SMP3): Construct viable arguments and critique the reasoning of others; and SMP6: Attend to precision (National Governors Association, 2010).

MP3 requires students “compare the effectiveness of two plausible arguments, distinguish correct logic or reasoning from that which is flawed, and –if there is a flaw in an argument– explain what it is.” Furthermore, students should be able to “[...] listen or read the arguments of others, decide whether they make sense, and ask useful questions to clarify or improve the arguments.” In SMP3 we find requirements to employ both receptive (listen; read) and productive (compare; explain; ask) language skills. Attending to precision (SMP6) refers to how mathematically proficient students should “try to communicate precisely to others” and “to use clear definitions in discussion with others and in their own reasoning.” By the time students are in high school, students are expected to “have learned to examine claims and make explicit use of definitions.” Both SMP3 and SMP6 explicitly highlight how students are expected to begin using mathematical language in the service of learning.

The appearance of the CCSSM prompted NCTM’s publication of another landmark document, *Principles to Actions* (NCTM, 2014), the latter being in clear alignment with CCSSM. *PtA* describes the teaching practices that align with the content and practice demands of the CCSSM. The teaching practices highlighted in *PtA* are:

- Establish mathematics goals to focus learning.
- Implement tasks that promote reasoning and problem solving.
- Use and connect mathematical representations.
- Facilitate meaningful mathematical discourse.
- Pose purposeful questions.
- Build procedural fluency from conceptual understanding.
- Support productive struggle in learning mathematics.
- Elicit and use evidence of student thinking.

Just as the SMP in the CCSSM require *students* to use academic language and engage in disciplinary discourse practices, the MTP in *PtA* guide secondary *teachers* to use complex

academic language and to help students develop these competencies. MTP 4, 5, and 8 are the most clearly linked to the pedagogical uses of language. For example, posing purposeful questions (MTP5) typically happens in whole class and small group verbal interaction, and a teacher who poses purposeful questions must consider both the form of the question and the expected form of the response. Additionally, MTP 1, 2, and 3 all indirectly require teachers to be intentional in the development of academic language. For example, the mathematics goals of a lesson that focuses on developing conceptual understanding must require some kind of communication that will provide evidence of conceptual understanding.

As we have described, the *PaS*, *CCSSM*, and *PtA* frameworks demand the use of complex discourse practices on the part of the student and the teacher. For educators of emergent bilingual students who focus on equity and social justice, these standards and guidelines also create opportunities where mathematics educators seize the opportunity to define and facilitate a classroom context where students employ varied linguistic repertoires to perform disciplinary discourse tasks in “extended expressions of thought on a subject” to learn and to do mathematics. This can be accomplished via the practice of “participatory discourse” which emerges when teacher and students exchange communicative actions that end in a consensus that will develop a cognitive interest in the content being taught (Rodríguez-Valls, 2009).

In the following, we provide two classroom examples that illustrate how the ideas developed thus far can be operationalized. The first example is a re-analysis of a classroom interaction described in Moschkovich (1999). In this bilingual third grade classroom the teacher and students co-constructed key mathematical concepts through engaging in extended dialogue. This example illustrates both the *CCSSM* practices in action as well as the teaching practices described in *PtA*. The second example, from Zahner and Willey (2014), illustrates how these ideas might look slightly different in linguistically diverse secondary classrooms. In both cases, we see how grade-level mathematics was used for developing language among emergent bilingual students.

5. Classroom examples

5.1. *Mathematical-pedagogical language in an elementary geometry lesson*

Our first illustration of fostering a “classroom culture of discourse” and the workings of pedagogical language knowledge as implicated in the *SMP* and *MTP* comes from Moschkovich (1999), which describes a whole class discussion in a bilingual third grade classroom. During the discussion, emergent bilingual students were learning to classify quadrilaterals and the students used cutouts from a tangram to support their communication. It is important to note that this lesson was an introduction to reasoning about polygon properties, and the relationships among quadrilaterals can be complicated. For example, all squares are rectangles, but the converse is not true. This introductory lesson links to the *CCSSM* Practice Standards because students were asked to justify claims (*SMP3*) and use language precisely (*SMP6*). This lesson also sets the stage for the 5th grade content standard “Classify two-dimensional figures into categories based on their properties” (*CCSSM* Standard 5.G.B.3). Moschkovich (1999) used several extended transcripts to illustrate how several emergent bilingual students offered observations and made generalizations about quadrilaterals. Yet, given the

complexity of the topic and the students' level of development of academic English, the students' talk was often incomplete and did not conform to conventional English usage. However, Moschkovich notes that rather than correct the students' grammatical errors, the teacher posed purposeful questions (MTP5), used multiple representations (MTP3), and identified and highlighted kernels of important mathematical ideas in the students' talk (MTP4 and MTP8). These practices identified by Moschkovich (1999) are also found in the mathematical teaching practices in *PtA*. Posing purposeful questions is MTP5. Using multiple representations is (MTP3). Finally, Building on students' ideas relates to MTP4 and MTP8.

To illustrate this further, we include one excerpt of a whole class discussion from Moschkovich (1999, pp. 13-16):

14. T: *What were you going to say, Betsy?*

15. Betsy: *Also a parallelogram it calls a rectangle.*

16. T: *A parallelogram is also a rectangle? They **can** be both?*

17. Betsy: *Yeah.*

18. T: *Wow, very interesting. Can you convince **me** that they can be both?*

19. Betsy: *Because a rectangle has four sides and a parallelogram has four sides.*

20. T: *[unclear]*

21. Eric: *[unclear] a parallelogram.*

22. T: *You want to borrow one? [a tangram piece] I really want to remind you that you really have to listen while your classmate is talking ...*

23. Eric: *Because these sides [runs his fingers along the widths of the rectangle] will never meet even though they get bigger, and these sides [runs his fingers along the lengths of the rectangle] will never meet even though they get bigger. And these sides [picks up a square] will never meet [runs his hand along two parallel sides] and these sides will never meet. [runs his hand along the other two parallel sides]*

24. T: *When you say get bigger you mean if we kept going with the line? [gestures to the right with his hand]*

25. Eric: *Yeah.*

26. T: *Very interesting.*

In her analysis of this exchange, Moschkovich (1999) highlights three practices used by this teacher: (1) he prompted student talk, including from emergent bilingual students who were still acquiring academic English (e.g., lines 14, 18, and 22); (2) he responded to his students' mathematical ideas rather than the grammatical form of the answer (e.g., lines 16 and 24); and (3) he used discourse moves such as "re-voicing" to simultaneously give students credit for volunteering ideas and to rephrase the student language in terms that were more aligned with standard mathematical phrasing (e.g., lines 16 and 24).

Connecting directly to the theoretical perspective we develop in this paper, this excerpt illustrates the strategic use of language by the teacher in order to teach content and promote valued discourse practices in the CCSSM. For example, by asking Betsy to convince him that a quadrilateral can be both a parallelogram and a rectangle, the teacher prompted Betsy and her classmates to produce an argument (SMP3) and attend to the precision of her claim (SMP6).

5.2. A Discourse-worthy task from secondary mathematics

This same interweaving of mathematics content and discourse practices as exemplified in Moschkovich (1999) can occur at the secondary level. Zahner (2015) describes a lesson in which a ninth grade algebra teacher, Ms. V., in a school with over 30% emergent bilingual students used a non-routine puzzle problem to introduce technical mathematical terminology. In this lesson the teacher was introducing a “problem of the week” with the goal of modeling the process of setting up and solving a non-routine problem. This related to the Common Core’s first Standard for Mathematical Practice.

The problem, called the “Haybaler Problem,” describes a situation in which five bales of hay were weighed in pairs. Students are given a list of ten distinct weights and their task is to find the weight of each bale of hay (Fendel, Resek, and Alper, 1996). While the problem itself was not linked to particular content standards in the textbook, embedded in the problem are important mathematical procedures and concepts including systematically counting combinations (a topic related to 7.SP.C.8.B and foundational for HSS.CP.B.9 where permutations and combinations are formalized) and using properties of operations to justify arguments (SMP3). The Haybaler problem can also be solved using systems of equations (8.EE.C.8 and 9-12.REI.C.6) or matrices (9-12.REI.C.8), although these are not necessarily the optimal tools to use for this problem.

Ms. V. introduced the Haybaler problem by asking her students to read the problem aloud in both Spanish and English. After reading the problem, Ms. V. asked her students what the problem was about. One student said “bales” and Ms. V. responded “I don’t know what a bale is. Do you? Talk to your groupmates, what is this problem about?” After about a minute of group discussion Ms. V.’s students clarified the meaning of the term “bale” and turned their attention to the puzzle. Perhaps notable in this brief exchange was that Ms. V. recognized that “bale” might be unfamiliar to some students, and she allowed a short amount of time for students to clarify the meaning of this non-essential term with classmates.

The way Ms. V. introduced “bale” contrasts sharply with how she introduced the academic term “commutative property.” After launching the problem and clarifying the meaning of bales, Ms. V. instructed the students to try and solve a simpler problem: given four weights, they were to write all possible combinations of four bales labeled A, B, C, and D. As might be expected, some students struggled to list all of the pairs systematically. However, Ms. V. did not correct student errors. Instead, she allowed an opportunity for technical terminology to emerge as students wrote combinations on the board:

Ms. V.: Who wrote D plus B? [referring to the sum $26 + 32$] Hector? Is that the same and B plus D [referring to the sum $32+26$]?

Krystal: Yes.

Ms. V.: Yes, Why?

Krystal: Because adding you could do it either way.

Ms. V.: What’s that called when you’re adding them and you can do it either way?

Multiple Students: Distributive.

Susana: Commutative.

Ms. V.: Yes, Susana, very good. Could you write it up there for us please? Commutative property? Write it up there please. [3 lines omitted while Susana goes to board]

Ms. V.: OK can you go up there where it says D plus B. And write twenty-six plus thirty two underneath twenty-six plus thirty-two equals fifty-eight and then right next to it write commutative C-O-M-M-U-T-A-T-I-V-E (Ms. V. says this as Susana writes on the board). OK commutative. OK good. Thank you so let's give Susana a big round of applause.

Ms. V.'s Lesson on the Hayblaer problem primarily targeted the Common Core Standards for Mathematics Practice (e.g., SMP1 and SMP4). At the same time this lesson also targeted important content standards related to permutations and combinations. This focus on key mathematical ideas illustrates how Ms. V. enacted SMP1 of establishing goals to focus learning.

Ms. V.'s treatment of the terms “bale” and “commutative property” also illustrates how Ms. V. was purposeful in her use of questioning (MTP5) and conducting a discussion (MTP4). For example, Ms. V. anticipated that her students would need to define the unfamiliar term “bale,” but Ms. V. did not use too much time on this non-essential term. Instead, she asked the students to clarify the context for about a minute, and then moved on once she was satisfied that students understood the “cover story.” In contrast with “bale,” the term “the commutative property” is a key property of operations that is used in mathematics curriculum materials and assessments. Ms. V. was aware of the importance of this term. Thus, it is interesting to note how Ms. V. introduced this term to her class. Rather than “pre-teach” vocabulary, Ms. V. set up a problem situation where the need for the term would emerge naturally, and then highlighted the use of the term in context.

6. Framing classroom discourse

Teacher education programs face a new set of demands with the implementation of the CSSSM in secondary schools. It is imperative pre-service mathematics teachers acquire tools such as *pedagogical language knowledge* (Bunch, 2013; Galguera, 2011), to effectively teach emergent bilingual students the discourse practices and cognitive moves characterizing knowledge construction in mathematics. As Freeman and Freeman (2015) underscore, “teachers need to have the knowledge of how academic language of their discipline works and should be prepared to help their students read, write and discuss that content” (p. xi). Academic language, within this context, is aligned and contextualized by the content-area literacies (e.g., mathematical). At the same time, it is imperative teachers encourage and promote a “classroom culture of discourse” that validates the diverse language practices of emergent bilinguals.

Beyond the discourse demands of the new standards, math teachers must scaffold and develop a discourse that will prepare students to become critical learners when analyzing and discussing mathematics. Discourse within this context becomes a practice of analyzing, discussing and presenting ideas with critical eyes (Giroux, 2001). Teachers and students must reach an agreement on the meaning of both social justice and equity as these relate to mathematics. In our eyes, and aligned with the statement made by the National Council of Supervisors of Mathematics and TODOS (2016), mathematics must: 1) promote additive models in teaching and learning, 2) be the springboard for academic achievement, 3) engage teachers and students in critical dialogues and 4) support

culturally and linguistically inclusive and responsive education for all emergent bilingual students.

A culture of discourse in the inclusive classroom for emergent bilingual students is defined by two main ideas: a) engaged pedagogy, and b) culturally and linguistically responsive methodology. An engaged pedagogy, as hooks (2010) explains, “functions more like a cooperative where everyone contributes to make sure all resources are being used, to ensure the optimal well-being of everyone” (p. 22). The “engaged pedagogue” builds a sense of caring and respect by using academic language that nourishes the intellectual development of both students and teachers. Incorporating and valuing all the linguistic registers students bring to the classroom reinforces that engagement.

In the same way, a culturally and linguistically responsive approach to mathematics education within linguistically diverse classroom contexts seamlessly builds bridges between the way emergent bilingual students talk and the discipline-specific ways with words students must learn in order to engage the discipline in deeper, expert ways. As Gibbons (2009) illustrates when describing a science lesson on magnets, science teachers could use the phrase “getting together” before introducing the word *attract*. Once the word *attract* is introduced, science teachers could further reinforce, with Spanish, French and Italian speaking students, the idea of cognates *attract/artier* (Spanish), *attract/attire* (French) and *attract/atrarrare* (Italian). In this context, teachers make use of their *pedagogical language knowledge* to help students comprehend and use new academic concepts that build on each other. Using a bilingual pedagogy help teachers and students link languages, which helps to reinforce students’ understanding of the specialized subject matter language (Beaudrie, 2015). In addition, deeper understanding of the subject matter calls for integrating language as the content is being explained and examined by students and teachers (Aalto and Tarnanen, 2015).

Given the above, secondary mathematics teachers must be well prepared to integrate language development activities while teaching content knowledge. When teachers acquire pedagogical language knowledge, they are able to facilitate dialogic interactions between peers, peers and teachers, and both groups with texts, videos, audio (music), and interactive images (art). These interactions occur within the Zone of Cultural Comfort (ZCC) where “knowledgeable others” support (+1), validate and learn from their peers by providing various forms of scaffolding. It is in ZCC where pedagogical language knowledge is cooperatively constructed through multimodal learning along the content continuum (Sankey and St. Hill, 2009).

When mainstream mathematics teachers work from a pedagogical language knowledge approach, and with a concern for equity and social justice, they create activities that value and validate the often-marginalized voices of emergent bilingual students. Where once a lecturing voice dominated the classroom; a collective voice now presides over teaching and learning. Where once monolingualism constrained instruction, now multiple languages and their varieties are employed in the process of co-constructing disciplinary knowledge. Thus, the classroom becomes a context where developing new kinds of identities through the linguistic display of disciplinary knowledge does not represent a threat to the co-existence and the validation of often marginalized language practices relegated to the deficit classroom corner.

7. Conclusion

Equity and access to higher education is fostered under the assumption that all students –emergent bilinguals, non-emergent bilinguals– own the academic discourse that will guarantee their success when navigating the K-16 educational system. In the era of new standards, teachers are called to support all students, including emergent bilinguals, to access and learn the language and discourse practices embedded in their subject areas. The language and literacy demands of the CCSSM and *PLA* call on secondary mathematics teachers to acquire critical habits of mind and pedagogical action beyond the technical aspects of scaffolding language and learning (e.g., identifying language demands in standards; formulating aligned and relevant content and language objectives; providing sentence and discourse frames to scaffold language and learning, as demonstrated in figure 1). Yet, as 21st century schools exhibit greater diversity, fostering an inclusive classroom culture of discourse for enabling these processes necessarily becomes a more challenging undertaking. Secondary mathematics educators, who generally tend *not* to consider themselves as “language teachers,” need to be prepared to meet the needs of a full range of students with different levels of language proficiency who also may exhibit variability in the use of non-dominant language forms.

In this article, we have argued that fostering a “classroom culture of discourse” in linguistically diverse mathematics high school classrooms requires that teachers become well-versed in pedagogical language knowledge (Bunch, 2013; Galguera, 2011). Beyond facilitating courses where future mathematics teachers acquire an understanding of the technical aspects of scaffolding language and learning (as exemplified in Figure 1), emphasis on the acquisition of pedagogical language knowledge will lead teachers to deeper and practical understandings of the role of language and discourse in (a) the mathematics knowledge construction process, and (b) the teaching and learning of mathematical literacy in linguistically diverse settings. Ultimately, engaging principles and practices in pedagogical language knowledge will help teachers understand how “language exchanges embody diverse social, political, cultural, and socioeconomic positions” (Wagner et al., 2012, p. 87) and to become adept at facilitating democratic classroom engagements where all voices and identities are encouraged and validated. At the same time, these practices will provide students with opportunities to acquire, develop, and display new disciplinary ways of being and knowing. With this in mind, we make a call to mainstream teacher preparation programs to implement mathematics teacher education courses that infuse the tool of pedagogical language knowledge and provide the skills and dispositions to guarantee implementation of a democratic classroom culture of discourse; a fundamental approach to teaching and learning mathematics in linguistically diverse classroom communities.

Acknowledgements

This research was made possible by the support of the Math & Science Teacher Initiative (MSTI) at San Diego State University (SDSU).

The author would like to thank the anonymous reviewers for their valuable suggestions for improving the manuscript.

References

- Aalto, E., & Tarnanen, M. (2015). Approaching pedagogical knowledge through student teachers: Assessment of second language learners. *Language and Education*, 29, 400-415. doi:10.1080/09500782.2015.1031676
- Aguirre, J. M. (2016). Addressing deficit language in math methods. In D. White, S. Crespo, & M. Civil (Eds.), *Cases for mathematics teacher educators: Facilitating conversations about inequities in mathematics classrooms* (pp. 13-21). Charlotte, NC: Information Age.
- Alim, S. H. (2005). Critical language awareness in the United States: Revisiting issues and revisiting pedagogies in a resegregated society. *Educational Researcher*, 34(7), 24-31. doi:10.3102/0013189X034007024
- Aquino-Sterling, C. (2014). Speaking and listening in a new key: Discursive performances in light of Common Core. *Voices from the Middle*, 22(1), 30-35.
- Baugh, J. (1999). *Out of the mouths of slaves: African American language and educational malpractice*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Beaudrie, S. (2015). Instructional effectiveness in the SHL classroom: Comparing teacher and student perceptions. *Journal of Hispanic Higher Education*, 14(3), 274-297. doi:10.1177/1538192715575372
- Bennett, C. A. (2014). Creating cultures of participation to promote mathematical discourse. *Middle School Journal*, 46(2), 20-25. doi:10.1080/00940771.2014.11461906
- Bunch, G. (2013). Pedagogical language knowledge: Preparing mainstream teachers for English learners in the new standards era. *Review of Research in Education*, 37, 298-341. doi:10.3102/0091732X12461772
- Bunch, G., Kibler, A., & Pimentel, S. (2013). *Realizing opportunities for English learners in the Common Core English language arts and disciplinary literacy standards*. Retrieved from <http://ell.stanford.edu/>
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Civil, M. (2002). Culture and mathematics: A community approach. *Journal of Intercultural Studies*, 23, 133-148. doi:10.1080/07256860220151050a
- Constantino, R. (1994). A study concerning instruction of ESL students comparing all-English classroom teacher knowledge and English as a second language teacher knowledge. *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 13, 37-57.
- Council of Chief State School Officers. (2012). *Framework for English language proficiency development standards corresponding to the Common Core State Standards and Next Generation Science Standards*. Washington, D.C.: Author.
- Crespo, S. (2016). Why are you asking for these impossible math lessons? In D. White, S. Crespo, & M. Civil (Eds.), *Cases for mathematics teacher educators: Facilitating conversations about inequities in mathematics classrooms* (pp. 63-69). Charlotte, NC: Information Age.
- De Jong, E., & Harper, C. (2008). ESL is good teaching "plus": Preparing standard curriculum teachers for all learners. In M. E. Brisk (Ed.), *Language, culture, and community in teacher education* (pp. 127 - 147). New York: Lawrence Erlbaum.
- Delpit, L. (2012). *"Multiplication is for white people": Raising expectations for other people's children*. New York: The New Press.

- Dimitriadis, G., & McCarthy, C. (2015). *Reading and teaching the postcolonial: From Baldwin to Basquiat and beyond*. New York: Teachers College Press.
- Discourse. (2013). In *Merriam-Webster.com*. Retrieved from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/discourse>
- Duff, P. A. (2010). Language socialization into academic discourse communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 169-192. doi:10.1017/s0267190510000048
- Duff, P. A., & Talmy, S. (2011). Language socialization approaches to second language acquisition: Social, cultural, and linguistic development in additional languages. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 95-116). New York: Routledge.
- Fang, Z., & Schleppegrell, M. (2010) Disciplinary literacies across the content areas: Supporting secondary reading through functional language analysis. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 53(7), 587-597. doi:10.1598/jaal.53.7.6
- Fendel, D., Resek, D., & Alper, L. (1996). *Interactive mathematics program: Year 1*. Emeryville, CA: Key Curriculum Press.
- Freeman, Y., & Freeman, D. (2015). *Research on preparing inservice teachers to work effectively with Emergent Bilinguals*. Bingley: Emerald Group.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Galguera, T. (2011). Participant structures as professional learning tasks and the development of pedagogical language knowledge among preservice teachers. *Teacher Education Quarterly*, 38, 85-106.
- García, O., & Kleyn, T. (Eds). (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2007). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. London: Routledge.
- Gibbons, P. (2009). *English learners, academic literacy, and thinking: Learning in the challenge zone*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy of the opposition*. Westport, CT: Asor Books.
- Goldenberg, C. (2008). Teaching English language learners: What the research does –and does not – say. *American Educator*, 32(2), 42-44.
- González, N., Andrade, R., Civil, M., & Moll, L. C. (2001). Bridging funds of distributed knowledge: Creating zones of practices in mathematics. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6, 115-132.
- Gutsein, E. (2005). *Reading and writing the world with mathematics: Toward a pedagogy for social justice*. New York: Routledge.
- Hakuta, K. (2013). *Constructive classroom conversations: Mastering the language of the Common Core State Standards*. Retrieved from <https://novoed.com/common-core>
- Hakuta, K. (2015). Common Core brings language out of the shadows. *California Educator*, 18(8), 24-25.
- Hooks, B. (2010). *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. New York: Routledge.
- Lee, O., Quinn, H., & Valdés, G. (2013). Science and language for English Language Learners in relation to Next Generation Standards and with implications for Common Core

- StateStandards for English language arts and mathematics. *Educational Researcher*, 42(4), 223-233. doi:10.3102/0013189x13480524
- Linquanti, R., & Hakuta, K. (2012). *How Next Generation Science Standards and assessments can foster success for California English learners*. Stanford, CA: PACE, Stanford University School of Education.
- Mandarino, M., & Wickens, C. (2014). Addressing disciplinary literacy in the Common Core State Standards. *Illinois Reading Council Journal*, 42(2), 28-38.
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Menken, K. (2012). Emergent bilingual students in secondary school: Along the academic language and literacy continuum. *Language Teaching*, 46(4), 438-476. doi:10.1017/s0261444813000281
- Mills, S. (2004). *Discourse*. London: Routledge.
- Moje, E. B. (2011). Developing disciplinary discourses, literacies, and identities: What's knowledge got to do with it? In G. L. Bonilla, & K. Englander (Eds.), *Discourses and identities in contexts of educational change: Contributions from the United States and Mexico*. New York: Peter Lang.
- Moschkovich, J. N. (1999). Supporting the participation of English language learners in mathematical discussions. *For the Learning of Mathematics*, 19, 11-19.
- Moschkovich, J. (2007). Examining mathematical discourse practices. *For the Learning of Mathematics*, 27(1), 24-30.
- Moschkovich, J. (2012). *Mathematics, the Common Core, and language: Recommendations for mathematics instruction for ELs aligned with the Common Core*. Retrieved from <http://ell.stanford.edu/>
- Moschkovich, J. (2016). Hearing mathematical competence expressed in emergent language. In D. White, S. Crespo, & M. Civil (Eds.), *Cases for mathematics teacher educators: Facilitating conversations about inequities in mathematics classrooms* (pp. 161-170). Charlotte, NC: Information Age.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school Mathematics*. Reston, VA: Author.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2014). *Principles to actions: Ensuring mathematical success for all*. Reston, VA: Author.
- National Council of Supervisors of Mathematics. (2016). *Mathematics education through the lens of social justice: Acknowledgment, actions, and accountability*. Retrieved from http://www.todosmath.org/assets/docs2016/2016Enews/3.pospaper16_wtodos_8pp.pdf
- National Governors Association and Council of Chief State School Officers. (2010). *Common Core State Standards for Mathematics. Common Core State Standards*. Washington, DC: NGA Center and CCSSO. Retrieved from <http://www.corestandards.org>
- Nero, S., & Ahmad, N. (2014). *Vernaculars in the classroom: Paradoxes, pedagogy, possibilities*. New York: Routledge.
- Pennycook, A. (2003). Global Englishes, Rip Slyme, and performativity. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 513-533. doi:10.1111/j.1467-9841.2003.00240.x
- Quinn, H., Lee, O., & Valdés, G. (January, 2012). *Language demands and opportunities in relation to Next Generation Science Standards for English Language Learners: What teachers need to know*.

Paper presented at the Understanding Language Conference, Stanford, CA. Retrieved from <http://ell.stanford.edu/papers>

- Rodríguez, A., & Kitchen, R. (2005). *Preparing mathematics and science teachers for diverse classrooms: Promising strategies for transformative pedagogy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rodríguez-Valls, F. (2009). Culturally relevant poetry: Creating *esperanza* (hope) with stanzas. *Multicultural Education*, 17(1), 10–13.
- Roepke, D., & Gallagher, K. (2015). Using literacy strategies to teach pre-calculus and calculus. *Mathematics Teacher*, 108(9), 672–678. doi:10.5951/mathteacher.108.9.0672
- Sankey, M., & St. Hill, R. (2009). The ethics of designing for multimodality: Empowering nontraditional learners. In U. Demiray & R. Sharma (Eds.), *Ethical practices and implications on distance education* (pp. 126–155). London: Ideas Group International.
- Schleppegrell, M. (2010). Language in mathematics teaching and learning: A research review. In J. N. Moschkovich (Ed.), *Language and mathematics education: Multiple perspectives and directions for research*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59. doi:10.17763/haer.78.1.v62444321p602101
- Short, D., & Fitzsimmons, F. (2007). *Double the work: Challenges and solutions to acquiring language and academic literacy for adolescent English language learners – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, D.C.: Alliance for Excellent Education.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. doi:10.2307/1175860
- Silverstein, M. (1996). Monoglot ‘standard’ in America: Standardization and metaphors of linguistic hegemony. In D. Brenneis & R. McCaulay (Eds.), *The matrix of language* (pp. 284–306). Boulder, CO: Westview Press.
- Sommerfeld, M., & Cobb, P. (2009). Cultivating students’ discipline-specific dispositions as acritical goal for pedagogy and equity. *Pedagogies: An International Journal*, 1(1), 49–57. doi:10.1207/s15544818ped0101_8
- Spires, H., Kerkhoff, S., & Graham, A. (2016). Disciplinary literacy and inquiry: Teaching for deeper content learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60(2), 1–11. doi:10.1002/jaal.577
- Tan, M. (2011). Mathematics and science teachers' beliefs and practices regarding the teaching of language in content learning. *Language Teaching Research*, 15(3), 325–342. doi:10.1177/1362168811401153
- Téllez, K., Moschkovich, J., & Civil, M. (Eds.). (2011). *Latinos/as and mathematics education: Research on learning and teaching in classrooms and communities*. Charlotte, NC: Information Age.
- Understanding Language Initiative. (2012). *The purpose of English language proficiency standards, assessments, and instruction in an age of new standards: Policy statement from the understanding language initiative*. Stanford, CA: Stanford University.
- Valdés, G. (2015). Latin@s and the intergenerational continuity of Spanish: The challenges of curricularizing language. *International Multilingual Research Journal*, 9(4), 253–273. doi:10.1080/19313152.2015.1086625

- Van Lier, L., & Walqui, A. (2012, January). *Language and the Common Core State Standards*. Paper presented at the Understanding Language Conference, Stanford, CA. Retrieved from <http://ell.stanford.edu/papers>
- Wagner, D., Herbel-Eisemann, B., & Choppin, J. (2012). Inherent connections between discourse and equity in mathematics classrooms. In D. Wagner, B. Herbel-Eisemann, B., J. Choppin, & D. Pimm (Eds.), *Equity in discourse for mathematics education* (pp. 1-13). London: Springer.
- Wells, G., & Wells, J. (1984). Learning to talk and talking to learn. *Theory into Practice*, 23(3), 190–197. doi:10.1080/00405848409543113
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, D., Crespo, S., & Civil, M. (2016). *Cases for mathematics teacher educators: Facilitating conversations about inequities in mathematics classrooms*. Charlotte, NC: Information Age.
- Xiong, P. (n.d.). Can I be a multicultural educator in math? Retrieved from http://www.nameorg.org/learn/can_i_be_a_multicultural_educator.php
- Zahner, W. (2015). The rise and run of a computational understanding of slope in a conceptually focused bilingual algebra class. *Educational Studies in Mathematics*, 88(1), 19-41. doi:10.1007/s10649-014-9575-x
- Zahner, W., & Moschkovich, J. (2011). Bilingual students using two languages during peer mathematics discussions: ¿Qué significa? Estudiantes bilingües usando dos idiomas en sus discusiones matemáticas: What does it mean? In K. Téllez, J. Moschkovich, & M. Civil (Eds.), *Latinos/as mathematics education: Research on learning and teaching in classrooms and communities* (pp. 37-62). Charlotte, NC: Information Age.
- Zahner, W., & Willey, C. (2014). Integrating communication in Common Core mathematics for bilingual students. In E. Turner and M. Civil (Eds.), *The Common Core State Standards in mathematics for English language learners: Grades K-8* (pp. 51-65). Alexandria, VA: TESOL International Association.
- Zentella, A. C. (1997). *Growing up bilingual: Puerto Rican children in New York*. Oxford: Blackwell.

Brief CV of the authors

Cristian Aquino-Sterling

Assistant Professor in the School of Teacher Education at San Diego State University. His research addresses two interrelated areas where language and discourse are seen as central elements of K-12 teachers' pedagogical practice: (a) language demands of educational standards and implications for teacher preparation and the education of K-12 students in multilingual school contexts; and (b) the assessment and development of Pedagogical Language Competencies in the preparation of K-12 teachers. His works have been published in *Bilingual Research Journal*; *International Journal of Language and Linguistics*; *International Multilingual Research Journal*; *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*; *Multicultural Perspectives*; *Reading in a Foreign Language*, and *Voices from the Middle*. ORCID ID: 0000-0003-4800-1881. Email: caquino@mail.sdsu.edu

Fernando Rodríguez-Valls

Associate Professor at California State University, Fullerton. He has created partnerships with school districts, local educational agencies and universities to develop and implement community-based [bi]literacy programs involving parents and their children in dialogic reading practices that explored the linguistic symmetries between languages –Spanish, English, Catalá and Arabic. He has also developed interdisciplinary curriculum supporting language acquisition for English Learners. Dr. Rodríguez-Valls' work focuses on equitable instructional practices for second language learners and migrant students as well as on the socio-cultural factors affecting their academic achievement, educational continuity and school engagement. ORCID ID: 0000-0001-6564-6863. Email: frodriguez-valls@exchange.fullerton.edu

William Zahner

Member of the faculty in the mathematics department at San Diego State University. Zahner's research, teaching, and service activities all focus on how we can improve mathematics learning for all students, especially emergent bilingual students and students from groups underrepresented in science, technology, engineering, and mathematics fields. Zahner taught high school mathematics for six years, including three years in Chuuk, Federated States of Micronesia, and he enjoys teaching mathematics and working with students and teachers from across grade levels K-16. ORCID ID: 0000-0002-2823-0436. Email: bzahner@mail.sdsu.edu



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Justicia Social en la Escuela: Representaciones de Estudiantes de Educación Secundaria y Desafíos para la Formación del Profesorado

Social Justice at the School: Secondary Students' Representations and Challenges for Teacher Education

Justiça Social na Escola: Representações de Estudantes de Educação Secundária e Desafios para a Formação de Professores

Carmen Sepúlveda-Parra *
Víctor Brunaud-Vega
Camila Carreño González

Universidad Católica Silva Henríquez

Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo es conocer la representación de la justicia social en la escuela que poseen los estudiantes de enseñanza media, basada en su experiencia escolar y las implicancias para la formación de profesores. Se efectuó una investigación cualitativa en tres escuelas secundarias emblemáticas, en Santiago de Chile; se efectuaron entrevistas individuales y colectivas a 50 estudiantes de centros de alumnos y agrupaciones informales denominadas colectivos, cuyos establecimientos tuvieron alta participación en las movilizaciones estudiantiles entre los años 2011 y 2015; los datos se analizaron mediante el análisis de contenido por categorías. Se detectó que la participación es el núcleo de la representación de la justicia social y los contenidos periféricos son: igualdad, aceptación de la diversidad, responsabilidad por la justicia social y la ausencia de justicia social.

Descriptores: Justicia social, Estudiantes de escuela secundaria, Formación de profesores, Democracia, Participación.

This article presents the results of a research study, which aims knowing the representation of social justice at the school, by high school students, based on their school experience and implications for teacher training. A qualitative research was conducted among three emblematic secondary schools in Santiago de Chile; we applied individual and group interviews to 50 students involved with student unions and collectives, which have a record of high participation in street rallies between 2011 and 2015. Data were analysed using category content analysis. We found that participation is the social justice representation's core; peripheral contents are equality, acceptance of diversity, responsibility and absence of social justice.

Keywords: Social justice, Secondary school students, Teacher training, Democracy, Participation.

*Contacto: csepulve@ucsh.cl

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação cujo objetivo é conhecer a representação de justiça social na escola que possuem os estudantes do ensino médio, baseada em sua experiência escolar e as implicações para a formação de professores. Foi realizada uma investigação qualitativa em três escolas secundárias emblemáticas em Santiago de Chile, e foram realizadas entrevistas individuais e coletivas com 50 estudantes de centros de alunos e grupos informais denominadas coletivos, cujos estabelecimentos tiveram alta participação nas manifestações estudantis entre os anos 2011 e 2015. Os dados foram analisados mediante a análise de conteúdo por categorías. Identificou-se que a participação é o núcleo da representação de justiça social e os conteúdos periféricos são: igualdadade, aceitação da diversidade, responsabilidade pela justiça social e a ausência de justiça social.

Palavras-chave: Justiça social, Estudantes da escola secundária, Formação de profesores, Democracia, Participação.

Introducción

La escuela es un espacio de formación no solo por los contenidos que enseña, sino porque constituye una micro sociedad para el aprendizaje de prácticas sociales, derivadas de las relaciones entre los distintos actores de la comunidad educativa. Diversos estudios sostienen que la escuela debe contribuir no solo a la socialización de la generación de reemplazo sino también a la construcción de una sociedad más democrática (Bourdieu, 2005; Bourdieu y Passeron, 1977; Giroux, 1998a, 1998b; Willis, 1999); esto implica formar personas que sean capaces de convivir en una sociedad cada vez más diversa, aportar prácticas habituales que favorezcan la participación, la creación de ambientes democráticos y sensibles a la redistribución de bienes.

Los escolares en su vida cotidiana, al igual que sus profesores, están insertos en una cultura escolar (Hargreaves, 1994; Schoen y Teddlie, 2008) donde van aprendiendo formas habituales de hacer las cosas y al mismo tiempo van construyendo una representación de la justicia social en la escuela; dicha representación se construye con experiencias y situaciones cuyo curso de acción es calificado como más o menos justo por los escolares. La representación de justicia social en la escuela está mediada por un conjunto de interrelaciones entre los distintos actores de la comunidad escolar, pares, familias, profesores y el currículo escolar (Sepúlveda, 2010). Develar la representación de la justicia social en la escuela nos permite identificar significados contradictorios que se muestran en prácticas culturales.

El problema que se aborda en este trabajo tiene dos dimensiones: la primera es identificar el contenido de las representaciones de la justicia social en la escuela que poseen los escolares y que se sustenta en las experiencias de la práctica cotidiana; estas son representaciones cargadas de sentido, que dan luces sobre la cultura de la escuela y el papel que juega la labor docente en el escenario escolar; la segunda es identificar retos para la formación del profesorado desde el prisma de un conjunto de investigaciones que dan cuenta de la preparación en justicia social, en la formación docente.

Las situaciones o experiencias que los estudiantes señalan como generadoras de justicia o injusticia social en la escuela son ejemplos derivados de vivencias cotidianas, que contribuyen a la construcción de la representación y se expresan cuando fundamentan sus acciones o lo que juzgan como situaciones justas o injustas en la escuela. La concepción de justicia social en la escuela es tomada y adaptada de diversos estudios (Jacott, Maldonado, Sainz, Juanes, García-Vélez y Seguro, 2014; Murillo y Hernández-

Castilla, 2011), de tal forma que el concepto está compuesto por tres dimensiones: redistribución, reconocimiento y representación.

Las representaciones sociales son la manera en que los sujetos sociales aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características del entorno, las informaciones y personas que en él circulan. Esas son un cuerpo de información, creencias, opiniones y actitudes sobre un objeto dado, que se organizan y estructuran de manera que constituyen un tipo particular de sistema cognitivo social (Jodelet, 1993; Rodríguez, 2007).

La representación de la justicia social desde la experiencia de estudiantes se construyó a partir de los relatos, palabras y situaciones empleadas para referirse a la justicia social en la escuela. Se entrevistó a dirigentes de centros de alumnos y escolares integrantes de colectivos de algunos colegios emblemáticos, es decir, establecimientos financiados con fondos públicos, con prestigio social y trayectoria de participación en movilizaciones estudiantiles. Lo anterior permite suponer que son estudiantes con un mayor compromiso social y que, a partir de su experiencia, es posible inferir el papel que cumple la escolarización en la formación para la justicia social.

El Centro de Alumnos es una organización formada por los estudiantes de segundo ciclo de enseñanza básica y enseñanza media, de cada establecimiento educacional; su finalidad es servir a sus miembros como medio para desarrollar en ellos el pensamiento reflexivo, el juicio crítico y la voluntad de acción; formarlos para la vida democrática y prepararlos para participar en los cambios culturales y sociales (MINEDUC, 2006). Esta organización cuenta con el apoyo de un profesor y la organización mínima está compuesta por una asamblea general, la directiva, consejo de delegados de curso y consejos de cursos; ningún establecimiento se puede negar a su constitución y funcionamiento, sin embargo, no siempre son promocionados.

Los colectivos son asociaciones de jóvenes, unidos por algún interés común y que se caracterizan por el fluir en las decisiones y sus integrantes; en las escuelas estos son organismos funcionales, permanentes o circunstanciales que operan a veces vinculados con el centro de alumnos y otras de manera independiente.

Las escuelas a las que pertenecen los informantes se ubican en Santiago Centro y atraen a una población relativamente heterogénea, de comunas vecinas y con un constante aumento de inmigrantes. Estos Colegios son parte del 36,5% de escuelas públicas, ya que cerca del 55% del sistema escolar chileno está formado por centros particulares subvencionados y un 8% son escuelas privadas (MINEDUC, 2015). En este escenario, debido al aumento de la educación con financiamiento compartido, un alto costo de la educación recae sobre las familias; además, los Centros se ubican geográficamente en territorios diferenciados por nivel socioeconómico, respondiendo a la alta segregación espacial del país.

Formar para la convivencia democrática es una de las preocupaciones abordadas por las políticas públicas en educación, poniendo en marcha una iniciativa de Fortalecimiento de la Formación Ciudadana (Ley N° 20.911, publicada en abril de 2016). Por tanto, las escuelas requieren readecuar metas y acciones propuestas en sus programas de mejoramiento educacional, elaborando un plan de formación ciudadana integrado, con la finalidad de desarrollar las competencias necesarias en los escolares para que puedan cooperar con una sociedad plural, respetuosa, motivada y con valores éticos, entre otros

componentes sociales. En este escenario, la labor docente y la formación de profesores están tensionadas y demandadas a participar en la construcción de sociedades más democráticas, asunto vital en el contexto Latinoamericano, donde el apoyo a la democracia electoral continúa decayendo, llegando solo al 54% en 2016 (Latinobarómetro, 2016). En este contexto, si la educación impartida en las escuelas supone la socialización de los estudiantes en términos de aprender a vivir en sociedad, el contenido de las representaciones permite acceder a un elenco de ejemplos de aquello valorado como justo en la escuela, ya sea por su presencia o ausencia, identificando los principales nudos generadores de situaciones injustas y problemáticas que necesitan ser abordadas por los docentes para contribuir a la formación en temas como exclusión, segregación social y convivencia en la diversidad.

En este artículo se da cuenta de una investigación que tuvo como objetivo general conocer la representación de la justicia social en la escuela que poseen los estudiantes de enseñanza secundaria de ciertos colegios emblemáticos de la Región Metropolitana, a partir de su experiencia escolar. Se ofrece un análisis de estos resultados desde las dimensiones del concepto de justicia social y una revisión y selección de investigaciones sobre la formación en justicia social, que contribuye a reconocer caminos recorridos y visualizar nuevas rutas.

Esto, como un aporte a la reflexión necesaria para identificar desafíos que permitan transformar la escuela en un espacio con prácticas socialmente justas y equipar a los futuros docentes y sus formadores con experiencias reales de democracia en acción.

1. Fundamentación teórica

La representación social es “un conocimiento que se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (Jodelet, 1993, p. 473). Es un conocimiento del sentido común, con su propia lógica, que se crea y recrea a partir de y en la vida cotidiana (Sepúlveda, 2010). Las representaciones poseen una doble función: hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible; ya que lo insólito o lo desconocido son amenazantes cuando no se tiene una categoría para clasificarlos (Farr, 1993).

Según Abric (2001) las representaciones se organizan en un sistema central y otro periférico; el núcleo se caracteriza por mayor estabilidad, rigidez y organiza los elementos periféricos, que gracias a su mutabilidad permiten una relativa armonía en las situaciones y prácticas concretas de la vida cotidiana. Estas desempeñan un papel fundamental en las prácticas y en las dinámicas de las relaciones sociales a partir de las funciones que permiten entender y explicar la realidad, definen la identidad, conducen los comportamientos y las prácticas y permiten justificarlas.

La justicia social es un concepto complejo en constante reflexión y mejora, busca de construcción de sociedades más justas; es un concepto que incorpora distintas dimensiones de las injusticias, a saber de redistribución, reconocimiento y representación (Fraser, 2008). La redistribución hace referencia a la distribución de los bienes primarios que se encuentran en la sociedad, dando más a quien por su condición de partida más lo necesita (Murillo y Hernández-Castilla, 2014; Rawls, 2008); el reconocimiento se concibe como la ausencia de dominación cultural, no reconocimiento e irrespeto por las

diferencias culturales, sociales y personales; mientras que la representación implica la promoción del acceso y la equidad para asegurar la plena participación en la vida social para aquellos que han sido sistemáticamente excluidos (Murillo y Hernández-Castilla, 2014). Si alguna de estas dimensiones y procesos asociados no logra desarrollarse o se ve limitado por decisiones de poder, estamos asistiendo a formas de desigualdad o, mejor aún, de injusticia social. Por lo tanto, justicia social implica mejor distribución económica, mejor reconocimiento del valor de las diferencias y mayor representación en la vida social (Cuenca, 2012).

Al revisar la literatura sobre justicia social en la formación de profesores, hemos reagrupado los estudios en cinco líneas:

a) Temáticas vinculadas con los distintos niveles del sistema educacional: macro, micro y meso

La concepción de la justicia social puede ser entendida desde los distintos niveles educacionales: En el nivel macro se ubica el clima político que asocia la educación con los estándares de desempeño, la responsabilidad y la normalización (Conklin, 2008; Zeichner, 2010); a nivel micro se encuentra el tema de la resistencia del profesor de pregrado (Iverson y James, 2010). Otras investigaciones argumentan que la formación docente debe preparar a los profesores para relacionarse y comunicarse con la diversidad de estudiantes que se encuentran en el aula (Darling-Hammond, 2001). McInerney (2007) ha identificado la falta de métodos pedagógicos específicos y políticos para la aplicación de la justicia social en las facultades de educación. En el nivel meso, los retos explorados en la literatura incluyen las disparidades que existen entre la teoría y la práctica y la ausencia de métodos pedagógicos específicos (Oikonomidoy, Brock, Obenchain y Pennington, 2013). Por ejemplo, Kaputska, Howell, Clayton y Thomas (2009) analizan una veintena de programas de formación inicial docente que tenían un enfoque explícito en la justicia social en sus marcos conceptuales y observa "una falta de conexiones contextuales entre la justicia social como término y el lenguaje circundante en relación con la enseñanza y el aprendizaje" (p. 494). Es decir, mientras que la integración teórica de la justicia social se logra, existe una brecha en su transferencia a la práctica en la formación del profesorado.

b) La diversidad del concepto justicia social; temáticas específicas para su enseñanza

La diversidad de concepciones sobre justicia social en la formación de profesores se origina en los diferentes contextos, políticos, sociales, culturales, económicos y en las diferentes experiencias de los sujetos. La justicia social se puede concebir restringidamente como aceptación, comprensión de la diversidad, la creación de un mundo justo y la corrección de las desigualdades o acciones morales. (Martínez, 2015; North, 2008). La importancia de identificar la concepción radica en que las experiencias personales influyen en cómo los individuos ven la justicia social y, por extensión, la forma en que podría ser enseñada.

c) La justicia social, componente esencial de los programas de formación de profesores

Las temáticas específicas encontradas giran en torno a la participación, optan por la educación cívica, en cuanto enseñanza de derechos y responsabilidades de los miembros de una sociedad, explícitos e implícitos. Resulta ilustradora una experiencia formativa inspirada en los *demos* (Oikonomidoy et al., 2013), debates inspirados en la arena pública de la antigua Grecia. Sandretto y colaboradores (2007) sostienen que, a pesar de la diversidad de concepciones entre los participantes, los *demos* proporcionan una clara

transferencia de la teoría a la práctica. El concepto participación, al ubicarse en el centro del escenario de un programa de formación inicial, permite que los integrantes se aproximen a un concepto vivido de justicia social desde el ejercicio deliberativo, con el consiguiente desarrollo de capacidades dialógicas (Belavi y Murillo, 2016).

Otros conceptos u ofertas que integran la justicia social en la formación inicial docente se derivan de problemas por resolver, como son: el multiculturalismo y la educación contra los prejuicios (Derman-Sparks y Ramsey, 2006; Schniedewind y Davidson, 2006; Sleeter, 2005), la pedagogía culturalmente relevante (Ladson-Billings, 1995), la enseñanza sensible culturalmente (Irvine, 2003), la enseñanza antirracista (Berlak y Moyenda, 2001) y la educación contra el maestro opresor (Agarwal, Epstein, Oppenheim, Oyler y Sonu, 2010; Kumashiro, Baber, Richardson, Ricker-Wilson y Wong, 2004).

En estos casos, la concepción y finalidad de la formación en justicia social termina siendo un recurso para resolver problemas sociales vigentes, con la finalidad de apartarse de concepciones debatidas como el racismo o el multiculturalismo (North, 2008). Por otra parte, Graziano (2008) encontró que en la mayoría de las universidades la justicia social se limita a solo un curso específico, en lugar de permear la formación del docente a través de todo un programa.

d) La justicia social como elemento esencial de los programas formativos de profesores

Estos programas están llamados a preparar a los docentes para desenvolverse en el sistema escolar, reconociendo los factores políticos y sociales presentes en la sociedad y, además, para afrontar los requerimientos del trabajo de un aula diversa que permita los aprendizajes de acuerdo a las potencialidades de todos y cada uno de los estudiantes (Duk y Murillo, 2010; Murillo, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla, 2010). Hoy en día, la formación del profesorado requiere aportar herramientas para educar en función de la equidad; “se debe igualar la eficacia de la escuela, por lo que para ser justa, la escuela no debe ser formalmente igual, sino igualmente eficaz; más aún, las escuelas en medios desfavorecidos deben ser especialmente eficaces” (Bolívar, 2005, p. 65). Cochran-Smith (2008) sugiere una renovación de la preparación de los docentes situando la justicia social en la vanguardia del plan de estudios de formación inicial del profesorado; algunos programas de formación docente universitaria han tomado la justicia social como un componente esencial de la formación y experiencia de los profesores en formación (Belavi y Murillo, 2016; Cochran-Smith, 2008; Cochran-Smith, Shakman, Jong, Terrell, Barnett, y McQuillan, 2009; Tedesco, 2010).

Esto implica para los formadores de docentes, en primer lugar, proporcionar a sus estudiantes algo más que contenido y que puedan aprender sobre el mundo que les rodea y su papel en este. En segundo lugar, desarrollar en los futuros profesores la perspectiva y el conocimiento para entrar en el salón de clases conscientes de las desigualdades estructurales que existen y el papel de la educación y sus programas para enseñar a favor de la justicia social.

En la actualidad, parte de la investigación sobre la justicia social en los programas de formación del profesorado es alimentada por la creciente diversidad en y entre escuelas urbanas, derivada de los fenómenos migratorios y la exclusión social; para tal efecto se llevan a cabo cursos, proyectos de servicio y actividades de investigación que ponen énfasis en la justicia social. Algunos colegios y universidades están intentando

desarrollar la competencia cultural, el conocimiento de las diferencias y un deseo de enseñar a favor de la justicia social (North, 2008).

e) Resistencias en la formación de profesores para la justicia social

Para incorporar la justicia social en la formación de profesores es preciso reconocer factores de resistencia en todos los niveles; algunas opiniones críticas a la justicia social en la formación inicial docente la conciben como propaganda en favor de perspectivas liberales o el inicio del “control mental” y la proyección política, vinculadas con ideas o mitos sobre una izquierda progresista, simplificando la comprensión de la educación y de la escuela e invisibilizando historias de segregación y jerarquías (Villegas, 2007).

Cuando los programas de actualización de docentes de las universidades han asumido la responsabilidad de enseñar Justicia social a sus profesores en formación sin contemplar este foco de resistencias, han tenido resultados no deseados, ya que al ubicarse acriticamente desde la cultura dominante se carga de perspectivas negativas a las poblaciones diversas y sentidas distantes, asumiendo las teorías del déficit. En el mejor de los casos, señala Nieto (2000), los programas de formación del profesorado se acercan a temas de justicia social y equidad a un ritmo lento.

Malott y Porfilio (2011) encontraron que los cursos teóricos son insuficientes para enseñar y sostener un modo de pensar la justicia social entre los docentes en formación. Consideran además que no hay un único método a emplear para asegurar que los docentes tengan el deseo de enseñar para la transformación personal y social. Cuando el tema se acopla al uso de métodos más tradicionales, los docentes en formación pueden aprender algunas de las habilidades que necesitan para estar mejor preparados para la enseñanza en el aula, no obstante, mantienen una aproximación fragmentada y funcional de la educación.

Los profesores en formación necesitan tener la oportunidad de desarrollar plenamente la comprensión de estos temas a través de la reflexión personal sobre cómo se relacionan estos con su enseñanza; requieren tener fundamentos teóricos de calidad y herramientas prácticas para enfrentar las realidades y dificultades de las aulas (Krichesky, Martínez-Garrido, Martínez-Peiret, García, Castro y González, 2011); necesitan además la vivencia de prácticas democráticas que no siempre se logran, ya que los centros de prácticas no son necesariamente escuelas inclusivas (Martínez, 2015).

Los antecedentes teóricos expuestos permiten establecer la relevancia del análisis empírico de las representaciones que poseen los estudiantes sobre la justicia social percibida en los centros escolares.

2. Método

Esta investigación es el resultado de un estudio para una tesis de grado de Licenciado en Sociología (Carreño, 2015), efectuada entre marzo y noviembre del 2015. Se utilizó la metodología cualitativa con la finalidad de construir la representación de justicia social en la escuela que poseen los estudiantes basada en la experiencia como escolares.

El estudio se sitúa en tres establecimientos financiados por la Ilustre Municipalidad de Santiago, reconocidos por su trayectoria histórica; dos de ellos –uno de hombres y otro de mujeres– fundados a fines de los 1800 y el tercero –mixto– fundado en 1947. Todos

imparten enseñanza primaria y secundaria científico-humanista y al 2015 contaban con reconocimiento de excelencia académica otorgada por el Ministerio de Educación.

Se emplea una muestra intencionada de estudiantes que participan en centros de alumnos por tener algún nivel de participación en las movilizaciones estudiantiles ocurridas durante los años 2011 y 2015.

Criterio de inclusión de los informantes

Estudiantes participantes en el Centro de alumnos, ya sea en algún cargo de representación electo o integrante de alguna organización funcional –colectivo– vinculada al centro de alumnos de alguno de los establecimientos. Las edades de los informantes oscilan entre 15 y 17 años.

La información se ha recogido empleando entrevistas grupales e individuales. Se emplea primero la entrevista grupal, ya que permite crear un contexto social enriquecedor en que los datos, afirmaciones y observaciones adquieren un sentido más real, haciendo más creíble lo que los sujetos expresan, incluyendo detalles aclaratorios y críticos (Ruiz, 2003). En ella el entrevistador plantea un término inductor (Petracci y Kornblit, 2004) y estimula la libre asociación en torno al concepto de justicia social en la escuela.

La entrevista individual es un proceso de conversación cara a cara entre el entrevistador y el informante, destinado a obtener información; en este caso se emplea después de la entrevista grupal, empleando las mismas preguntas para profundizar, contextualizar o contrastar la información obtenida de manera grupal.

En ambas entrevistas se efectuaron dos preguntas:

- ¿Qué palabra o palabras se te ocurren cuando yo digo “justicia social en la escuela”? Dime todas las que se te vayan ocurriendo.
- ¿Qué entiendes por cada una de esas palabras?

La pregunta dos permite contextualizar el concepto de justicia desde la perspectiva de la construcción de esta en la interacción social y en el espacio dado por la institución escolar.

Se entrevistó a 50 estudiantes (tabla 1), incluyendo dos entrevistas individuales por establecimiento y 14 entrevistas grupales, con un promedio de tres estudiantes participantes por grupo.

Tabla 1. Procedencia de informantes seleccionados

	LICEO JAVIERA CARRERA	LICEO DARÍO SALAS	INSTITUTO NACIONAL	TOTALES
Mujeres	18	10	0	28
Hombres	0	7	15	22
Totales	18	17	15	50

Fuente: Elaboración propia.

Los datos recolectados en ambas entrevistas se analizaron empleando el método de análisis de contenido por categorías. Este método permite identificar y clasificar los contenidos de un texto para luego reagruparlos en categorías. La categoría permite agrupar bajo una denominación a un conjunto de contenidos que hacen referencia al mismo fenómeno (Pérez, 2007).

Para la construcción de la representación se asume que el núcleo es aquella categoría que contiene la mayor cantidad de palabras asociadas al significado predominante y el contenido periférico está formado por aquellas categorías que se construyen de los relatos y se agrupan por similitud de significados, características y funciones específicas (Abric, 2001; Petracci y Kornblit, 2004; Strauss y Corbin, 1990).

3. Resultados

Se presentan a continuación los resultados del análisis de la información recogida de 50 informantes. Se encuentra que la participación es el núcleo de la representación y el contenido periférico está compuesto por: ausencia de justicia social en la escuela, igualdad, aceptación de la diversidad, igualdad y defensa de esta (tabla 2).

Tabla 2. Concepciones de justicia social en la escuela

CONCEPCIONES DE JUSTICIA SOCIAL EN LA ESCUELA	Nº DE MENCIONES
Participación	24
Ausencia de justicia social	22
Aceptación de la diversidad	17
Igualdad	15
Defensa de la justicia social	10
Total de concepciones	87

Fuente: Elaboración propia.

3.1. Participación

La Participación, como núcleo de la representación, aglutina un conjunto de acepciones que dicen relación con el apoyo mutuo, con el acto de participar en el centro de alumno y colectivos, como forma de expresión democrática. Para los informantes, una escuela justa es aquella que valora y considera las aportaciones de la comunidad estudiantil; los informantes, todos participantes en alguna organización estudiantil, plantean que estas son la base para actuar en la sociedad y, por tanto, la forma de concretar la justicia social: “Democracia como participación de los estudiantes del liceo” (Liceo Darío Salas).

Los derechos estudiantiles son visualizados como parte de la justicia en sus contextos educativos y se encuentran en directa relación con las experiencias y prácticas injustas o justas que señalan: “la justicia es tener bien común” (Instituto Nacional).

En la información recopilada se evidencia la participación en defensa de derechos sin que se señalen deberes o responsabilidades que tienen como actores de la comunidad educativa: “[el papel de los colectivos] lo entiendo como un grupo de personas que tienen ciertas ideas parecidas que luchan por un bien común, o por ciertos privilegios” (Instituto Nacional).

La participación en “colectivos” y “centros de alumnos” son instancias grupales cuyos objetivos se consideran representativos, una forma de participación del estudiantado para la consecución del bienestar común. Hacen referencia, a su vez, a la demanda de justicia social por medio de la validación de sus derechos, de los que son portadores intrínsecamente como estudiantes: “los aportes que hacen (otros estudiantes) no sé, de la participación que tienen o el centro de alumnos... también... a veces en lo que tienen que participar y... no hacen muchas cosas” (Darío Salas).

La participación también aparece señalada por su ausencia, ya sea por el reclamo de estos estudiantes por la escasa participación estudiantil y por las limitaciones que ellos dicen encuentran para participar: “no te dejan ir a las marchas, te hacen mucho más atao¹ para ir a las marchas, como que te dejan ir pero ese día tenís prueba, tres pruebas y perdí el nexo, ¿cachai?”² (Liceo Javiera Carrera).

3.2. Ausencia de justicia social

La segunda categoría más popular es la ausencia de justicia social. Señalan que en las escuelas no se les permite la participación, desde la lógica de relaciones horizontales, ni la expresión colectiva como estudiantes y que son recurrentes las preferencias y discriminaciones de los profesores hacia algunos estudiantes; también hacen referencia a la segmentación social de colegios, al costo de la educación, a la desigualdad social en general y a la falta de credibilidad sobre los beneficios de las medidas que se adoptan.

Basura... a mí se me ocurre que no hay [justicia en la escuela]... porque prácticamente nos pasan a llevar casi siempre en todas las decisiones y eso más que nada como que, o sea, nos venden la pomá³ en otras palabras... Basura... que no existe, o sea, puede existir en algún colegio, pero en este no, [en] este lo único que existe es represión y discriminación. (Instituto Nacional)

La ausencia de justicia social la ven reflejada en actos de abuso de poder entre iguales y de errores o actos injustos cometidos por algún integrante de la comunidad escolar.

Pucha... hay un inspector que siempre transcribe mal las notas, nunca llega a la hora, pone ausente algunos alumnos, ha hecho pasar a unos que tenían que haber repetido; entonces no hace bien su trabajo y tampoco tiene buena disposición para atender alumnos. (Instituto Nacional)

También ven reflejada la ausencia de justicia social en las relaciones interpersonales profesor-alumno: “¡Nooo! ¡Injusticia social! Es que se ve todos los días en el bullying, la falta de respeto a los profesores, a todos en general, pero es como el día a día del colegio” (Darío Salas).

En otros casos, esta ausencia de justicia social se puede interpretar como la presencia de un malestar generalizado vinculado a situaciones puntuales, deseos de un día destinado a festividades y sin clases u otras demandas relacionadas con la situación laboral de los profesores: “Hay muchas injusticias en el colegio; queremos alianzas, día de la alumna, le están quitando la plata a los profesores” (Liceo Javiera Carrera).

También se asocia la ausencia de justicia social con la falta de formación integral que los estudiantes visualizan derivada de la construcción del currículo: “encuentro que es súper injusto darle pocas horas a educación física, música y arte, porque igual son ramos que ayudan a crecer como persona... no siempre van a ser números y letras...” (Instituto Nacional).

3.3. Igualdad

Esta categoría parte del contenido periférico de la representación que tienen los escolares de la justicia social en la escuela, se construye en base a experiencias sobre el trato entre pares, la igualdad de derechos, obligaciones, normas y todo el conjunto de

¹ Atao: modismo chileno que significa ‘problema o enredo’.

² Cachar: modismo chileno que significa ‘entender o darse cuenta’.

³ Vender la pomá: modismo chileno que significa ‘engañar mediante el uso de la palabra o persuadir en forma verbal’.

eventos a los cuales se ven enfrentados al interior de sus establecimientos educacionales como estudiantes.

Los informantes señalan situaciones que atentan contra la justicia social en la escuela, como es la aplicación de normas y castigos de forma a veces poco coherente, dando cuenta de favoritismos o discriminación en la aplicación de sanciones o la asignación de calificaciones: “Igualdad, entre todos, entre todos los profesores, entre quienes trabajan y todos los que van... que no haya preferencias entre los alumnos o cosas [calificaciones] así” (Liceo Javiera Carrera).

En esta noción de justicia social, en términos de distribución igualitaria, los estudiantes señalan apoyar o ayudar a un par dejado de lado, particularmente si el estudiante muestra alguna discapacidad.

Los estudiantes apelan a la igualdad entre los diversos actores del centro educacional, incluyendo pares, docentes y paradocentes con los cuales interactúan. Señalan que en una escuela justa el trato no hace distinciones de acuerdo a los roles que desempeñan al interior del establecimiento; hacen alusión a instaurar relaciones horizontales que no manifiesten poder de unos sobre otros: “Igualdad... Igualdad de condiciones, que a todos se nos trate de igual manera, sin que uno este arriba de otro poh, que no haya una jerarquía entre las personas” (Liceo Darío Salas).

3.4. Aceptación de la diversidad

La aceptación de la diversidad es un contenido periférico de la representación que se construye con base en experiencias donde el hablante se ubica al centro de la acción; “que no me rechacen”, “tolerancia”, “empatía” y “ser libre”. Hacen también referencia a la necesidad de apertura hacia las características múltiples que presentan los estudiantes; las subculturas juveniles y las distintas opciones sexuales que impactan en la realidad cotidiana de los centros educacionales y que desafían a las formas habituales de relacionarse en las actuales comunidades educativas: “A mí se me viene empatía, ponerse en el lugar del otro, que no haya discriminación” (Liceo Javiera Carrera).

Los estudiantes informantes, si bien valoran el uniforme escolar como una forma de homogeneización de la población estudiantil por ser portadora de imagen institucional prestigiosa, uniformes, insignias y colores específicos para cada establecimiento, enfatizan que hay una falta de reconocimiento a la diversidad. Para los informantes, los centros educacionales limitan la expresión de sus identidades y la diversidad, en términos de una estética corporal, ya que los distintivos visuales muchas veces están fuera de los reglamentos que se han establecido; por ejemplo, el uso de piercing y el pelo teñido.

Una escuela es más justa si permite a los escolares conformar relaciones libres de exclusiones y discriminaciones por las características físicas, estéticas, condiciones sexuales, creencias y conocimientos. Los escolares entrevistados valoran que se reconozca la individualidad de cada estudiante, la empatía y el respeto, generando espacios de convivencia en los que existan ambientes de tolerancia del otro diferente y/o distinto a mí.

Justicia social, como si yo quiero hablar algo no me rechacen por lo que voy a decir, que si yo hago algo no me rechacen por lo que yo hago, así por ejemplo si me corto el pelo, si me rapo al cero no tengan por qué molestarme; si es mi opinión, mi cuerpo, mi todo eso. Que no me rechacen eso. (Instituto Nacional)

Los estudiantes cuestionan la relación que establecen los profesores entre la uniformidad y las capacidades que cada uno tiene para cumplir con las exigencias escolares. Los estudiantes consideran y ven los contextos educativos como un espacio donde no tienen la posibilidad de ser ellos mismos y apelan a que las características propias de cada estudiante sean reconocidas.

La ausencia de aceptación de la diversidad tiene la expresión máxima, según un informante, en la expulsión del establecimiento: “[a] varios niños del Liceo los han echado por pensar diferente a los directores, a los inspectores... El director tiene dudas así, sospechas de que alguien hace algo malo, lo echan; por pensar diferente te echan” (Darío Salas).

Las movilizaciones estudiantiles han generado la ocupación de establecimientos y un clima de aula que no favorece los aprendizajes. Nuestros informantes, a pesar de su compromiso con el movimiento estudiantil, reconocen que esta situación genera injusticias en términos de rendimiento:

Cachai que compañeros webean⁴ todo el día en clase, ¿cachai? Y tienen promedio 6,3 [en escala de 1 a 7] y uno tiene promedio 5,8 y al final, el día de mañana, esos que no prestaron atención en clase, ¿cachai?, van a tener más posibilidades de entrar a la U [universidad] que uno. Y uno se va a tener que ir a región o entrar a una privada, ¿cachai? (Instituto Nacional)

3.5. Defensa de la justicia social

Para los estudiantes, la responsabilidad por la justicia social se muestra en el involucramiento que cada uno de ellos tiene frente a situaciones de abuso de poder entre iguales y peleas escolares; señalan que es justo ir en defensa y en ayuda de otro que está siendo molestado y/o agredido.

Cada estudiante es un actor individual, puede o no tener una actitud y predisposición a intervenir y actuar en situaciones injustas que ellos visualizan, enmarcadas principalmente en el abuso de poder mediante interpelaciones verbales o físicas entre pares. Los estudiantes valoran, como parte de la justicia social en la escuela, todas las acciones que favorecen el encuentro de la comunidad estudiantil como red de soporte y ayuda hacia algún estudiante que lo requiera. El apoyo mutuo, la solidaridad y la colaboración son acciones que se vislumbran en su discurso, ya que manifiestan el deber individual para generar justicia social: “Pelea... En el colegio para mí es pelea... o sea, defender a alguien cuando está siendo agredido por un grupo mayor” (Liceo Javiera Carrera).

Se ha identificado la preocupación de los estudiantes por temáticas relacionadas a las remuneraciones de los docentes, preferencias y/o discriminaciones entre escuelas públicas, financiamiento de la educación en general; sin embargo, están ausentes otras que tengan directa relación con la enseñanza y el aprendizaje.

Es tener bien común en este caso para la comunidad institutana... O sea no solo [entre] el alumnado y los profesores son todos los integrantes que componen el colegio, que esos serían los docentes, los paradocentes y toda la comunidad escolar, para que sea más amena la convivencia y todos por igual, más justicia. (Instituto Nacional)

⁴ Webear: modismo chileno que significa ‘hacer payasadas’.

4. Discusión

En las próximas líneas se ofrece una discusión en primer lugar sobre la representación de la justicia social de la escuela que poseen los escolares y luego una discusión de las implicancias para la formación de profesores a la luz de la revisión bibliográfica sobre la formación en justicia social durante la formación de profesores.

4.1. *La representación de la justicia social en la escuela*

Para analizar los resultados de este estudio, adoptaremos las dimensiones de la justicia social, a saber: redistribución, reconocimiento y participación o representación (Murillo y Hernández-Castilla, 2014; Rawls, 2008). Los hallazgos de este estudio dan cuenta que la participación es el concepto que estructura la representación social de la justicia en la escuela entre los estudiantes que participaron como informantes, haciendo referencia a la representatividad o actuación en espacios democráticos; el contenido periférico más nombrado es la ausencia de justicia social. Los otros contenidos periféricos de la representación dan cuenta de la dimensión de reconocimiento y aceptación de la diversidad; la dimensión redistributiva de la justicia social aparece fundada en las demandas por igualdad, en vez de equidad (Bolívar, 2005), y en prácticas de defensa de estudiantes que son maltratados por sus pares.

4.1.1. *¿Quiénes participan?*

En los establecimientos educacionales estudiados, la participación es concebida por los estudiantes como: hacer valer sus derechos, principalmente mediante acciones individuales en defensa de personas o situaciones consideradas injustas.

Llama la atención el papel que estos estudiantes otorgan a los centros de alumnos y colectivos –asociaciones voluntarias y transitorias– presentes en los establecimientos educacionales, ya que valoran una visión jerárquica de la participación, en el sentido que ellos se atribuyen la tarea de participar, reconociendo el escaso compromiso por hacerlo, a veces, por parte de sus compañeros, por lo que la representación de la participación que demuestran termina siendo excluyente.

Los escolares estudiados se consideran responsables por la justicia social y, por tanto, defensores de las víctimas de prácticas injustas en todos los niveles del sistema educativo (v. gr. política educacional, costo de la educación, salarios de los profesores) y, en general, la defensa del más débil en situaciones de *bullying*, evidenciándose un énfasis en la defensa de los derechos, mas nada se dice acerca de los deberes. Pese al valor de esta preocupación social, esta defensa se declara como un acto individual o acciones colectivas inmediatas, no visualizándose la idea de co-responsabilidad ni alianzas con otros actores o compañeros.

La forma de defensa expresada como “dar la pelea” lleva a acciones de sujetos –estudiantes– que arremeten en contra de símbolos de autoridad o de la cultura dominante; la pelea o defensa individual desdibuja la agencia social, colectiva, así como el espacio de aprendizaje de valores y prácticas democráticas en los centros de alumnos.

La concepción de la justicia social como “basura” simboliza y refleja el rechazo o desvaloración de la resultante de las relaciones sociales. Inferimos que este reduccionismo, en nuestros estudiantes, puede deberse al desconocimiento de los procesos históricos y sus tensiones políticas, sociales, económicas y culturales que, junto con los valores deseados, queridos y amenazados, presentes en la sociedad, dan cuenta de

la situación actual. Esta pérdida de visión histórica podría indicar un retroceso del colectivismo ante la creciente presencia del individualismo, marcada por la participación en el mercado. Al concebir la justicia social como “no hay” o “nada”, se omite que esta es consecuencia de las dinámicas en las relaciones sociales que generan situaciones de injusticia social; por tanto, esta representación de justicia social queda despojada de la alteridad, componente esencial que marca las relaciones en la sociedad.

4.1.2. Lo equitativo no siempre es igual

La equidad es “sensible a las diferencias de los seres humanos; la igualdad se refiere a iguales oportunidades a un nivel formal” (Bolívar, 2005, p. 43). Los estudiantes conciben la justicia como un acto igualitario, que consiste en dar a cada persona una parte igual, concepción que en un contexto de diversidad social, económica y cultural es fuente de injusticia al no contemplar los mecanismos redistributivos de la justicia social. La contradicción radica en que la aplicación de acciones igualitarias puede acarrear desigualdades inmerecidas y generar injusticias; en consecuencia, las desigualdades son justificables en la medida que la distribución de alguno o de todos los valores redunde en una ventaja para todos o beneficie a los más desventajados (Rawls, 2008).

Nuestros informantes señalan que la igualdad implica la eliminación de todas las diferencias; igual trato y eliminación de jerarquía entre las personas. Eliminar las diferencias, sin embargo, conduce a un igualitarismo que no da cuenta de la diversidad ni de las potencialidades de las personas. Las jerarquías naturales conllevan diferenciación sin que ello implique discriminación. A nivel de la institución escolar, la jerarquía no implica necesariamente prácticas antidemocráticas o exclusiones; pero su anulación conlleva, sin embargo, un desconocimiento de la organización y la estructura escolar.

Este concepto de igualdad, sumado al de participación, necesita ser explicitado, ya sea por los estudiantes así como por sus profesores asesores, en cuanto la organización escolar y la labor formativa necesitan diferenciar la co-gestión del igualitarismo utópico; más aún, en la institución social escuela, la participación colegiada del profesorado contribuye a la formación de una cultura escolar, por un lado, favoreciendo la expresión del profesionalismo docente y, por otro, abriendo espacios de participación en la gestión escolar, dinamizando y democratizando el quehacer de la escuela (Schoen y Teddlie, 2008).

4.1.3. Aceptar es más que tolerar

La aceptación de la diversidad enfatiza el reconocimiento y la aprobación incondicional de las individualidades, realzando valores como la empatía y el respeto, aludiendo a una relación recíproca entre ellos. La uniformidad en el vestir no es rechazada, ya que es una forma de distinción de los estudiantes, por ser parte de estos establecimientos emblemáticos; por tanto, las diferencias individuales, estéticas y sexuales se manifiestan de manera simbólica para que dicha diferencia emerja de manera casual, donde cada uno se convierte en ser individual solo en la medida en que reconoce al otro sujeto y es reconocido por él, tanto en cuanto a la identidad como a la diferencia (Murillo y Hernández-Castilla, 2011).

Si bien la aceptación de la diversidad es un componente de la representación de la justicia social en la escuela, el contenido desvela las contradicciones del escenario social donde han construido la representación; esto es, una visión de sociedad homogeneizadora y excluyente. Por tanto, a pesar de declarar que se acepta la

diversidad, se concluye que todos debemos ser iguales. “Igualdad, entre todos, entre todos los profesores, entre quienes trabajan y todos los que van...”; “Que todos tengan los mismos derechos, obligaciones y cosas así”. Tal visión por un lado ha excluido al distinto y no considera la diferencia, dato doblemente importante si se trata de estudiantes con algún tipo de representatividad o, al menos, mayor participación por ser parte de centros de alumnos o colectivos.

4.2. Implicancias para la formación de profesores

Desde las evidencias de esta investigación y concordando con los autores que plantean la necesidad de situar la justicia social como componente esencial en la formación de profesores (Belavi y Murillo, 2016; Cochran-Smith et al., 2009; Martínez, 2015) se requiere considerar la participación como un tema clave para abordar la enseñanza y construcción de un escuela y sociedad socialmente justas. Además, la Ley 20.911 (2016) implica un requerimiento específico a los programas de formación inicial docente, pues deben incluir el desarrollo de competencias específicas para crear, implementar y evaluar planes de formación ciudadana en las escuelas.

4.2.1. Formación para la participación

Formar profesores incorporando la participación como una práctica implica la transformación, por un lado, de las prácticas excluyentes presentes entre los escolares, de discriminación por razones de género, raza, rendimiento o por pertenecer o no a una agrupación o colectivo determinado y, por otro, de aquellas propias de un sistema escolar altamente estructurado y jerarquizado. La formación de profesores está demandada a proporcionar herramientas que permitan contribuir a romper esquemas culturales en las prácticas educativas actuales, generando espacios para la participación y la posibilidad de incorporar ideas y sentires de todos los miembros del proceso educativo, apoderados, estudiantes y profesorado.

Al remitirnos a la necesidad de formar al profesorado para la participación, a la luz de la bibliografía revisada, necesariamente emergen dos temas no menores; el primero es asegurar que los formadores desarrollen las habilidades para generar ambientes participativos y el segundo es vincular la participación con la generación de prácticas democráticas y fomento del colectivismo; concordamos con Graziano (2008) que esta formación necesita ser de manera transversal, durante toda la formación, ya que se requiere formar prácticas sociales para la vida y la convivencia democrática, cosa que no se logra con un curso ocasional.

La participación es un elemento esencial de toda práctica pedagógica y requiere intencionarse tanto desde la concepción teórica de la justicia social, como a través de la promoción de prácticas inclusivas en la escuela. Por tanto recuperamos, desde la literatura revisada, la necesidad de formar en el uso de herramientas comunicativas y didácticas para desarrollar la reflexión pedagógica y la lógica argumentativa, recuperando la diversidad de concepciones entre los participantes y posibilitando la transferencia de la teoría a la práctica (Berlak y Moyenda, 2001; Derman-Sparks y Ramsey, 2006; Ladson-Billings, 1995; Schniedewind y Davidson, 2006; Sleeter, 2005).

4.2.2. Ampliar la exposición a la diversidad

Abordar la formación de docentes para la justicia social implica ir más allá de concebirla como aceptación de la diversidad.

Los profesores en general y los formadores de profesores en particular están llamados a ampliar su repertorio de estrategias para abordar la incorporación de la justicia social como una práctica habitual en la escuela. Concordamos con lo expuesto por North (2008), en cuanto a la aproximación a la formación en justicia social desde algunas de las problemáticas asociadas; multiculturalismo, diversidad entre otros, subsumen el concepto complejo nuclear, justicia social, despojándolo de la acción.

Para el ejercicio profesional docente a nivel meso, aportando en la construcción de una escuela más justa, se hace imperativo que la formación de profesores incluya herramientas y habilidades que favorezcan la participación comunitaria, posibilitando la articulación de los diversos actores de la comunidad educativa mediante diálogos democráticos; superando la mera consulta o el asambleísmo, reconociendo prácticas cotidianas excluyentes, a veces naturalizadas en la realidad educativa; y buscando en conjunto formas de abordarlas.

4.2.3. Abordando la resistencia

En todo grupo humano, para afrontar las innovaciones o cambios, es necesario contemplar las formas de resistencia, abiertas o encubiertas. Villegas (2007) y Nieto (2000) ilustran dichas formas que se pueden inferir del contenido en la conceptualización de la justicia social en la escuela.

La concepción de justicia social conlleva una carga valórica con una proyección política partidaria: "... siempre los grupos de izquierda hablan de justicia social" (Instituto Nacional). Este es un mito a derribar en la formación de profesores, ya que la justicia social apunta a prácticas sociales y culturales que conducen a generar una sociedad basada en valores democráticos.

Una forma de evadir aspectos políticos en la formación de profesores para la justicia social puede ser limitarse a la conceptualización teórica, evitando un compromiso valórico aplicable en la acción. Concordamos con Malott y Porfilio (2011) que los cursos teóricos son insuficientes para enseñar y sostener un modo de pensar la justicia social entre los docentes en formación.

Al repensar la formación de profesores con una perspectiva de justicia social, lo primero que se requiere de ellos es reflexionar acerca de sus propias concepciones sobre qué es y en qué consiste la justicia social, de tal forma que se pongan en juego la reflexión crítica y la escucha activa, que implica aceptar las opiniones de "otro como un legítimo otro" (Maturana, 1990, 1999). En esta tarea es útil la identificación de la representación de la justicia social en este colectivo, para identificar cómo se compone socialmente, analizar la relación de significados, del concepto central y de los periféricos para identificar contradicciones y reflexionar, particularizando además las eventuales resistencias que se presentan en su ejercicio, sea a nivel de formadores de profesores, docentes en formación y en ejercicio o estudiantes escolares.

5. A modo de conclusión

La representación social de la justicia social de los estudiantes da cuenta del contexto social en que están siendo formados y, por tanto, de las experiencias que viven en la sociedad y en la escuela; es de suponer entonces que la actualización de los formadores y la formación de profesores requiere fortalecer las habilidades deliberativas para construir

nuevos sentidos, colectivos, sobre la sociedad que nos toca vivir y la que seamos construir.

La formación de profesores que tenga la justicia social en la vanguardia del plan de estudios de los profesores requiere contar con formadores que opten por la participación como componente esencial de las prácticas pedagógicas; esto implica imaginar acciones de formación continua hacia los formadores y estudiantes, para reconocer la concepción de justicia social imperante y reflexionar o elaborar dialógicamente el contenido de las representaciones encontradas. Por tanto, se requiere de estrategias y prácticas que favorezcan la participación, no solo desde un abordaje teórico sino una formación de cara a la aplicación y la práctica para el desarrollo de las competencias básicas aplicables en las distintas comunidades donde se produce la labor pedagógica.

La formación continua del profesorado necesita incorporar estrategias que permitan el ejercicio de la participación en el nivel micro y en el aula.

Para lograr una formación en justicia social es necesario favorecer el desarrollo de prácticas democráticas y justas en los espacios de formación; por tanto, es preciso favorecer el vínculo entre la escuela y la universidad, con la finalidad de potenciar el desarrollo de prácticas inclusivas tanto en términos de formación como de gestión y teniendo como norte la generación de contextos inclusivos para el aprendizaje.

Una de las formas posibles para desarrollar la argumentación en la diversidad, pasa por reconocerla; por tanto, en la formación de profesores es recomendable que tanto formadores como futuros profesores se expongan a la diversidad, a través de trabajos de aula, trabajos de campo en contextos heterogéneos, proyectos o aprendizaje en servicio, para contar con insumos que favorezcan la reflexión y la toma de decisiones fundadas en el actuar. La participación se ejerce, se vive; se aprende en el ejercicio del juego democrático, sustrato básico para formar al profesorado en justicia social.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ciudad de México: Coyoacán.
- Agarwal, R., Epstein, S., Oppenheim, R., Oyler, C. y Sonu, D. (2010). From ideal to practice and back again. Beginning teachers teaching for social justice. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 237-247. doi:10.1177/0022487109354521
- Agencia de Calidad de la Educación División de Estudios. (2014). *Informe nacional resultados Chile PISA 2012*. Santiago: Departamento de Estudios Internacionales.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 13-34.
- Berlak, A. y Moyenda, S. (2001). *Taking it personally*. Filadelfia, PA: Temple.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.

- Carreño, C. (2015). *Representación social de la justicia social. Justicia social en la escuela por estudiantes de enseñanza media en la región metropolitana*. Tesis de pregrado. Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile.
- Cochran-Smith, M. (2008). Toward a theory of teacher education for social justice. En M. Fullan, A. Hargreaves, D. Hopkins y A. Lieberman (Eds.), *The international handbook of educational change* (pp. 445-467). Nueva York: Springer.
- Cochran-Smith, M., Shakman, K., Jong, C., Terrell, D. G., Barnatt, J. y McQuillan, P. (2009). Good and just teaching: the case for social justice in teacher education. *American Journal of Education*, 115(3), 347-377. doi:10.1086/597493
- Conklin, H. G. (2008). Modeling compassion in critical, justice-oriented teacher education. *Harvard Educational Review*, 78(4), 652-674. doi:10.17763/haer.78.4.j80j1783q870564
- Cuenca, R. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 79-93.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Derman-Sparks, L. y Ramsey, P. G. (2006). *What if all the kids are white? Engaging white children and their families in anti-bias/multicultural education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Duk, C. y Murillo, J. (2010). Escuelas inclusivas para la justicia social. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 25-44.
- Farr, R. (1993). Las representaciones sociales. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II. Pensamientos y vida social* (pp. 495-506). Barcelona: Paidós.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Giroux, H. (1998a). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Giroux, H. (1998b). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Graziano, K. J. (2008). Walk the talk: connecting critical pedagogy and practice in teacher education. *Teaching Education*, 19(2), 153-163. doi:10.1080/713698968
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. Toronto: OISE Press.
- Irvine, J. (2003). *Educating teachers for diversity: seeing with a cultural eye*. Nueva York: Teachers College Press.
- Iverson, S. V. y James, J. H. (2010). Becoming "effective" citizens? Change-oriented service in a teacher education program. *Innovative Higher Education*, 35(1), 19-35. doi:10.1007/s10755-009-9127-y
- Jacott, L., Maldonado, A., Sainz, V., Juanes, A., García-Vélez, T. y Seguro, V. (2014). Representations of social justice amongst Spanish teachers and students. En P. Cunningham y N. Fretwell (Eds.), *Innovative practice and research trends in identity, citizenship and education* (pp. 122-139). Londres: CiCE.
- Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Kapustka, K. M., Howell, P., Clayton, C. D. y Thomas, S. (2009). Social justice in teacher education: a qualitative content analysis of NCATE conceptual frameworks. *Equity & Excellence in Education*, 42(4), 489-505. doi:10.1080/10665680903260101

- Krichesky, G. J., Martínez-Garrido, C., Martínez-Peiret, A. M., García Barrera, A., Castro A. y González, A. (2011). Hacia un programa de formación docente para la Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 63-77.
- Kumashiro, K. K., Baber, S. A., Richardson, E., Ricker-Wilson, C. y Wong, P. L. (2004). Preparing teachers for anti-oppressive education: international movements. *Teaching Education*, 15(3), 257-275. doi:10.1080/1047621042000257199
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. doi:10.2307/1163320
- Latinobarómetro. (2016). *Informe latinobarómetro 2016*. Recuperado de <http://www.latinobarometro.org/latNewsShow.jsp>
- Malott, C. y Porfilio, B. J. (2011). *Critical pedagogy in the twenty-first century: a new generation of scholars*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Martínez, A. (2015). *Modelos y propuesta de formación docente inicial para la justicia social*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Maturana, H. (1990). *Emoción y lenguaje en educación y política*. Santiago: Ediciones Pedagógicas Chilenas.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago: Dolmen.
- McInerney, P. (2007). From naive optimism to robust hope: Sustaining a commitment to social justice in schools and teacher education in neoliberal times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(3), 257-272. doi:10.1080/13598660701447213
- MINEDUC. (2006). *Manual de apoyo. Fortaleciendo la asesoría de los centros de alumnos y alumnas*. Santiago: División de Educación General. Unidad de Apoyo a la Transversalidad.
- MINEDUC. (2015). *Resumen estadístico de la educación 2015*. Recuperado de <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8-23.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 169-186.
- Nieto, S. (2000). Placing equity front and center some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 180-187. doi:10.1177/0022487100051003004
- North, C. E. (2008). What is all this talk about? *Teachers College Record*, 110(6), 1182-1206.
- Oikonomidoy, E. M., Brock, C. H., Obenchain, K. M. y Pennington, J. L. (2013). Demos as an explanatory lens in teacher educators' elusive search for social justice. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(3), 231-241. doi:10.1177/1746197913475766
- Pérez Serrano, G. (2007). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Petracci, M. y Kornblit, A. L. (2004). Representaciones sociales. Una teoría metodológicamente pluralista. En A. L. Kornblit (Ed.), *Metodologías cualitativas en las ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (pp. 91-111). Buenos Aires: Biblos.
- Rawls, J. (2008). *Teoría de la justicia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

- República de Chile. (2016). *Ley N° 20.911. Crea el Plan de Formación Ciudadana para los Establecimientos Educativos Reconocidos por el Estado*.
- Rodríguez, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En T. Rodríguez y M. L. García (Eds.), *Representaciones sociales, teoría e investigación* (pp. 9-14). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Ruiz, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Ediciones Universidad de Deusto.
- Sandretto, S., Ballard, K., Burke, P., Kane, R., Lang, C., Schon, P. y Whyte, B. (2007). Nailing jello to the wall: articulating conceptualizations of social justice. *Teachers and Teaching*, 13(3), 307-322. doi:10.1080/13540600701299809
- Schriedewind, N. y Davidson, E. (2006). *Open minds to equality: a sourcebook of learning activities to affirm diversity and promote equity*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- Schoen, L. T. y Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129-153. doi:10.1080/09243450802095278
- Sepúlveda, C. (2010). *La representación social de la educación y sus implicaciones en la mejora escolar*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Sleeter, C. E. (2005). *Un-standardizing curriculum: multicultural teaching in the standards-based classroom*. Nueva York: Teachers College Press.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Londres: Sage.
- Tedesco, J. C. (2010). Educar para la justicia social. Nuevos procesos de socialización, ciudadanía y educación en América Latina. *Revista IIDH*, 52, 231-246.
- Villegas, A. M. (2007). Dispositions in teacher education: a look at social justice. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 370-380. doi:10.1177/0022487107308419
- Willis, P. (1999). Producción cultural y teorías de la reproducción. En M. Fernández Enguita (Ed.), *Sociología de la Educación* (pp. 640-662). Barcelona: Ariel Referencia.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado: Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(2), 123-150.

Breve CV de los autores

Carmen Sepúlveda Parra

Antropóloga/Socióloga. Universidad de Swansea, Reino Unido. Doctor en Psicología. Universidad Autónoma de Madrid, España. Se desempeña como académica en la Escuela de Sociología y en el Centro Interdisciplinario de Investigación en Educación de la Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez. Ha investigado sobre mejora de la eficacia escolar, representación social de la educación e implicancias en la mejora escolar, cultura escolar y justicia social en la escuela. En la actualidad conduce una investigación-acción sobre procesos de acompañamiento en las prácticas pedagógicas en la Facultad de Educación. Es miembro del grupo Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE). ORCID ID: 0000-0002-3934-2636. Email: csepulve@ucsh.cl

Víctor Brunaud-Vega

Profesor de Educación Básica/Licenciado en Educación. Universidad Católica Silva Henríquez. Master in Education. University of Georgia. Actualmente se desempeña en el Instituto Interdisciplinario en Pedagogía y Educación (IIFE) de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez. Sus líneas de investigación incluyen la educación para la justicia social, la innovación didáctica en la educación superior y la didáctica de las matemáticas en la educación básica. Email: lbrnaudv@ucsh.cl

Camila Carreño González

Socióloga/Licenciada en Sociología. Universidad Católica Silva Henríquez. En su seminario de grado, investigó la “Representaciones sociales de la justicia social en la escuela por estudiantes secundarios”. Actualmente se encuentra a cargo de una investigación destinada a validar un instrumento que permite medir la Justicia Social en la Escuela. Email: camicarrg@gmail.com



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

El *Performance* de los Docentes en la Idea de Justicia: Elementos para una Crítica de la Doctrina Moral en su Trabajo

The Performance of Teachers in the Idea of Justice: Elements for a Criticism of Moral Doctrine in their Work

O Desempenho dos Docentes na Ideia de Justiça: Elementos para uma Crítica da Doutrina Moral em seu Trabalho

Miguel Ángel Olivo Pérez *

Universidad Pedagógica Nacional

El presente artículo recupera la idea de justicia de Alain Badiou, con el propósito de contribuir a enunciar algunos términos que permitan identificar y combatir la moral doctrinaria subyacente al *performance* del trabajo de los docentes de educación básica. Se trabajan conceptos provenientes de la sociología del trabajo, el psicoanálisis lacaniano y la filosofía posfundacional, mismos que reflexionados a la luz del excesivo énfasis en la disciplina y la burocracia en la educación básica, sirvieron para sostener el argumento de que aplicar la idea de justicia de Alain Badiou en el ámbito de la educación escolarizada, exige: a) combatir el prejuicio de que los programas y las reglamentaciones elaboradas por expertos redundan en una mejora automática, b) defender la idea de justicia como acción fiel y disciplinada en torno a la igualdad y dignidad de los cuerpos con ideas. Se propone el trabajo de los docentes, como la primera instancia a partir de la cual debería de comenzar su formación en la idea de la justicia de la igualdad de los cuerpos con ideas. Como contribución central, se elabora el término de *cuasipolítica*, entendida como el acto de enunciar el atravesamiento de la imposibilidad de desaparecer la división del trabajo entre expertos y simples ejecutores.

Descriptor: Justicia, Educación básica, Ética, Moral doctrinaria, Cuasipolítica.

The present article retrieves the idea of justice of Alain Badiou, with the aim of contributing to enunciate some terms that will identify and combat the doctrinal morality underlying the work performance of basic education teachers. Concepts from Labour Sociology, Lacanian psychoanalysis and Post-foundational philosophy are worked, in order to reflect the light in reference to the overemphasis in discipline and bureaucracy in basic education. They also served to sustain the argument that applied the idea of Alain Badiou's justice on the field of formal school education which requires: a) to fight against the prejudice that programs and regulations drawn up by experts, automatically result in an improvement, b) to defend the idea of justice as a faithful and disciplined action around the equality and dignity of bodies with ideas. The work of teachers is proposed as the first instance from which they should start their training in the idea of justice for equality between bodies with ideas. As a central contribution, the term of quasipolitical is understood as the act of state, in the inability of crossing the disappearing division of labour between experts and simple executors.

*Contacto: miguelangelolivo@hotmail.com

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 16 de septiembre 2016
1ª Evaluación: 15 de octubre 2016
2ª Evaluación: 3 de noviembre 2016
Aceptado: 8 de noviembre 2016

Keywords: Justice, Basic education, Ethics, Moral doctrine, Quasipolitical.

O presente artigo recupera a ideia de justiça social de Alain Badiou, com o propósito de contribuir na enunciação de alguns términos que permitem identificar e lutar pela moral doutrinária subjacente ao desempenho do trabalho dos docentes da Educação Básica. Em consequência, para cumprir com a referida tarefa, foram trabalhados conceitos provenientes da sociologia do trabalho, a psicanálise lacaniano e a filosofia posfundacional, que refletidos a luz da excessiva ênfase na disciplina e a burocracia na educação básica, serviram para sustentar o argumento de que aplicar a ideia de justiça de Alain Badiou no âmbito da educação escolarizada exige: a) combater o preconceito de que os programas e os regulamentos desenvolvidos por especialistas resultarão automaticamente em uma melhoria do ensino-aprendizagem da educação em geral, b) defender a ideia de justiça como ação fiel e disciplinada em torno à igualdade e dignidade dos corpos com ideias. O trabalho dos docentes é proposto como a primeira instância a partir da qual deveria começar sua formação na ideia de justiça de igualdade dos corpos com ideias, o qual por sua vez implica questionar o contexto político e econômico no qual se desenvolve a educação em conjunto. Como contribuição central, se elabora o término de quase-política, entendido como o ato de enunciar o atravessamento da impossibilidade de desaparecer a divisão do trabalho entre especialista e simples executores.

Palavras-chave: Justiça, Educação básica, Ética, Moral doutrinária, Quase-política.

Introducción

Actualmente en diversos países existe un generalizado consenso de que el excesivo énfasis en la disciplinización y burocratización de la enseñanza repercute en un significativo detrimento de la educación. Así, refiriéndose al caso de Alemania de los años sesenta, Theodor Adorno señala la antipatía generada por la “excesiva reglamentación impuesta por los planes de enseñanza [...] propios de la escuela regimentada” (Adorno, 2003, p. 64). Por su parte, en el contexto de discusión europea sobre el discurso emancipador de la educación, Eduardo Terrén asevera que el discurso disciplinario que acompañó al ideal educativo “amparó la más férrea realización de su vertiente sistematizadora” (Terrén, 1999, p. 59). Michael Apple menciona abiertamente el carácter internacional de la problemática cuando reconoce que “en demasiados casos la vida cotidiana de los profesores en las aulas de muchas naciones está cada vez más controlada, más sometida aún a la lógica administrativa que trata de llevar la rienda de los procesos de enseñanza y del currículum” (Apple, 2003, p. 12).

No obstante los perjuicios que el régimen de control basado en la disciplina y la burocratización conllevan para la educación, los docentes han incorporado en el *performance* de su trabajo cotidiano la premisa central que sostiene la moral doctrinaria: la división del trabajo entre expertos y simple ejecutores mecánicos. Tal divisoria fundamental permea la idea de justicia en cualquier ámbito del trabajo de los docentes. Hay dos formas de concebir la idea de justicia en el trabajo del docente: como *una* idealidad doctrinaria impuesta por expertos desde el exterior a su trabajo y como diversas formas interiores de dilucidar *in situ* la justicia de la igualdad de los cuerpos con ideas propias. Así, el presente artículo propone el trabajo como el primer lugar a partir del cual se debe comenzar a formar a los docentes en la idea de justicia como igualdad de cuerpos con ideas.

El término *performance*, proveniente de la antropología, fue introducido extensivamente por Peter McLaren (1995) en el campo de la educación a través de su conocido estudio

“La escuela como un performance ritual”. El antropólogo Víctor Turner (1987) recurre al concepto de *performance* para analizar dramas sociales acontecidos en escenarios en los que, si bien las acciones transcurren a través del seguimiento de reglas preestablecidas, existe siempre un margen para su manipulación, apertura y alteración. Analizar el trabajo docente desde el punto de vista de su *performance*, implica considerar que las instrucciones suministradas por los expertos son susceptible de cambios en su aplicación, realidad que la burocracia desconoce y pretende reducir como un absurdo. Por el contrario, muchas veces lo que está en juego en las ambigüedades de las instrucciones es el carácter inmanente y creadora de la acción.

En efecto, en el contexto actual es necesario reconocer como tabú¹ la creencia, y también la acción burocrática acorde con ella, de que el vínculo entre la enseñanza y el aprendizaje es no problemático y puede resolverse a través del diseño de instrucciones por parte de expertos, reduciendo con ello al maestro de aula a un mero transmisor. Igualmente perjudicial es el supuesto de que la formación de los docentes en instrucciones mecanizadas resolverá lo que solamente puede ser afrontado *in situ*. En este sentido la repetición creadora propicia la novedad de lo singular devenido en acontecimiento, o sea, no solo considerando las particularidades tanto de las personalidades individuales como de los grupos y el contexto amplio, mediato e inmediato en que se encuentran los alumnos y el docente, sino más importante aún, atendiendo a lo nuevo ínsito en la verdad de los acontecimientos. Esta perspectiva conduce a considerar lo nuevo que surge en la educación, particularmente a la lección de que cualquier instrucción, por mucho que sea elaborada por expertos, se encuentra siempre agujerada por la situación en que irá a aplicarse. Esta sencilla máxima tan sabida y repetida de las más diversas maneras (p. e., Brockbank y McGill, 2002; Carr y Kemmis, 1988; Korthagen y Kessels, 1999; Shön, 1998; Stenhouse, 1987, entre varios otros) subyace en el nodo de la crítica y lo político como acto sustractivo, es decir, no objetivable, y nominable solo por sus consecuencias y en retrospectiva. Es en este punto en el que el término de acontecimiento de Badiou sirve para evitar caer, primero, en la anécdota fácil y cortoplacista de análisis de las tareas cotidianas y, segundo, en el vicio del estéril historicismo romántico, el cual se pierde en la explicación mediante la elucidación de “coyunturas” que, al enfocarse a los parámetros de la realidad establecida y sus opciones, limita sus análisis a lo posible. En contraste, el acto del corte en Lacan, como el de la invención política en Badiou, se caracterizan por afrontar lo imposible como afrontable. En esto consiste la locura de la sustracción, que hace referencia al carácter eterno de las verdades que no pecan pero incomodan. No es gratuito también que la noción de repetición vaya en contra del historicismo al enfatizar el constante recomienzo de afrontar lo imposible, en el intento tras intento manifestado en el síntoma.

De aquí que el reto sea, por tanto, el acto de la repetición creadora como torsión de la rutina burocrática en la enseñanza-aprendizaje. Ello, por muy compleja que pretenda presentarse y representarse, pues mientras no se reconozcan los vicios burocráticos que le afectan, especialmente los derivados de la división del trabajo entre expertos y ejecutores, no se podrá hablar de justicia en el sentido de igualdad de cuerpos con ideas, ya que uno de sus principales objetivos es la disciplina y la obediencia ciega a las

¹ Es decir, como algo inaceptable que debería reprobado la sociedad.

instrucciones expertas. Contra la noción de la moral como un conjunto de ideales a los cuales se debe de adaptar la realidad, en años recientes ha tomado fuerza la visión alternativa de que lo importante es lo real contenido en las situaciones en donde se ejerce la búsqueda de la justicia como un ejercicio político (Badiou, 2007a). No se trata de una filosofía ni de una intervención política más. Tampoco es una consecuencia menor el que se propongan transformaciones de tamaño radicalidad. Para quienes se adscriben al reconocimiento de que las singularidades son presentables pero no representables, existe la posibilidad de lo nuevo no por lo nuevo mismo, como lo han solido hacer los modernistas en el campo del arte, sino de lo nuevo auténtico presentado como múltiple con variadas ramificaciones. Pero mientras tales nuevos acontecimientos surgen, corresponde a los militantes de la educación ejercer de sujetos fieles a los acontecimientos transformadores, mientras que a los intelectuales toca registrar *a posteriori* las consecuencias de los actos y acontecimientos transformadores.

En esta perspectiva, se da por descontada la vía de perseguir ideales esencialistas para, en cambio, hacer énfasis en otro tipo de disciplina no idealista, sino materialista: la disciplina de la participación en principios incondicionales como lo es la justicia percibida *in situ*, de la experiencia de la igualdad de los cuerpos con ideas. Así, no existe una justicia, ni siquiera justicias ideales, sino justicias en ejercicio dilucidables mediante el análisis de situaciones. El rechazo a los esencialismos de los ideales, lejos de significar la renuncia a cualquier orientación para la acción, reinstala en el corazón de la subjetividad la prioridad de los principios. A diferencia de los ideales, los principios, en vez de ser postulados *a priori* (como por ejemplo las tablas de Moisés), son siempre en situación y se caracterizan por exigir incondicionalidad además de no ser negociables. Los principios son fácilmente reconocibles cuando en el interior de acontecimientos estalla la luz interior que todos llevamos dentro, y nos hace capaces de participar en la eternidad contenida en las verdades concebidas como apenas posibles de decir, y las cuales “no pecan pero incomodan”. Este tipo de verdades son rara vez analizadas a fondo, lo cual las convierte en un objeto de indagación *sui generis* aún insuficientemente explorado en sus amplias implicaciones, pues vivimos en un tiempo aristotélico (Badiou, 2002).

La defensa de la justicia como acción, específicamente como la defensa de cuerpos con ideas, se enfrenta a formidables dificultades dada la radicalidad de sus planteamientos, de entre los cuales uno de los más emblemáticos es la lucha por la desigualdad económica. La flagrancia de la violación del principio de la igualdad de los cuerpos con ideas en el terreno económico es en la actualidad más evidente que nunca, lo cual puede constatarse en la negociabilidad a la cual a diario es sometida como la más natural de las acciones. Ello pese a que, de acuerdo a la concepción de la justicia como acción, debería de ser un principio defendido de manera incondicional. Así como el anterior, podrían citarse numerosos ejemplos de perversión de la política, manifestada en la omnipresencia de las leyes y normas, y como la otra cara de la moneda, la invisibilidad de principios subjetivos universales e incondicionales.

En el presente artículo se desarrolla, en primer lugar, el análisis del fenómeno de la instalación del modelo ford-taylorista, como raíz a partir de la cual la rutinización de las tareas en el trabajo se constituyó como el eje principal de las concepciones esencialistas y doctrinarias de la moral, donde los ideales, que son planteados como estando “allí fuera”, a manera de objetos supuestamente “objetivos”, son impuestos a la realidad, de modo que se da inicio a la perenne pero inútil tarea de perseguirlos adaptando a ellos la realidad. Acorde con esta concepción de la moral como doctrina, los maestros de educación básica

han padecido por varias décadas las imposiciones de una doctrina moral conformada por una excesiva normatividad, en la pretensión de sus superiores por estandarizar y controlar mejor su trabajo.

En un segundo momento se analiza la filosofía de la canallada inscrita en el núcleo de las doctrinas morales bajo la figura psíquica de lo que Jacques Lacan llamó el Gran Otro, cuya compleja operación como significante unario, no estando exenta de funcionar en el plano político, dada su rareza, oscila entre servir como recurso para la conjuración de temores y ser objeto de burla.

Posteriormente se alude a la concepción de Badiou de la justicia como la defensa de los cuerpos con ideas, la cual lejos de constituir una nueva canallada, alude a la libertad de elección de participación en principios y la consiguiente disciplina necesaria para sostenerse en ellos y, por ende, poder permanecer en la justicia.

El conjunto de reflexiones desarrolladas permite arribar a la conclusión de que las doctrinas morales, al pretender imponer ideales a la realidad, pervierten la calidad del esfuerzo ético de la búsqueda de justicia, mientras que por su parte las propuestas que se concentran en el análisis de situaciones como la sostenida por Badiou enfatizan la libertad ínsita en el carácter de apuesta de decisión, pensamiento y acción que exige posicionarse ante las verdades de los acontecimientos, ya sea como un sujeto fiel, reaccionario u obscuro. Este primero reconoce el tránsito de la imposibilidad hacia la posibilidad de lo nuevo auténtico, mientras que el segundo no ve nada nuevo bajo el sol al considerar en sus referencias exclusivamente las simples repeticiones del pasado, y el tercero simplemente niega que algo nuevo sucede. La decisión sobre lo que es un acontecimiento es subjetiva y atraviesa por lo que aquí propongo denominar cuasipolítica. Solo a posteriori se pueden dilucidar las consecuencias de dicha decisión. En particular, la propuesta de Badiou, más allá de las dificultades de comprensión de su ontología y demás formalismos, proporciona las armas para afrontar efectivamente la urgente tarea de lo real de las situaciones de justicia.

1. La moral doctrinaria como ideología del trabajo autoritario y de repetición muerta

Uno de los ideales máximos de la Ilustración es la educación. Originada en el siglo XVIII en ruptura con la fe teológica, desde entonces la educación secular persigue la mejora de los individuos y la sociedad mediante el uso de la razón. Específicamente, el legado de la Revolución Francesa hace más de doscientos años fue que los hombres podían gobernarse a sí mismos mediante la razón y la ley, y ya no por un rey con delegación divina. Para ello el supuesto ha sido que, con el desarrollo de las ciencias naturales y sociales en sus aplicaciones tecnológicas, se lograrían crear mejores condiciones de vida, incluyendo la realización de los ideales de justicia, libertad e igualdad.

Sin embargo, tales pretensiones se han dado durante más de dos siglos, en un contexto de expansión del capital y de los Estados nación en los diferentes países del mundo, lo cual no hubiera sido posible de no haberse impuesto la violencia del reclutamiento mediante la presión derivada del desempleo, así como una disciplina de tipo militar tanto en las fábricas como en las oficinas burocráticas del Estado. A través de la historia el autoritarismo subyacente a la organización del trabajo, cuyo objetivo es obtener

dividendos mediante el sometimiento y la violencia, se ha disfrazado de diversas formas, lo cual principalmente ha ocurrido bajo el pretexto de la división racional de las actividades laborales (Gorz, 1977).

El supuesto doctrinario en que se apoya dicho disfraz, es que el uso de la razón contribuiría a legitimar a la organización del trabajo, una razón ejercida en una repetición de tareas muerta, o sea, escasa o nulamente creadora, donde la razón efectivamente empleada ha sido casi siempre una razón estrictamente cognitiva y lógica, misma que paradójicamente acabaría por acentuar la irracionalidad (Adorno, 1990; Braverman, 1983; Habermas, 2009; Lukács, 1969). Cuando en la vida consciente las prácticas carecen de congruencia con las ideas a manera de sobrecargar de irracionalidad las tareas cotidianas, se presenta una amplia posibilidad de que fuerzas inconscientes irruman en forma de exigencias de justicia. Así, por ejemplo, la palabra japonesa *karoshi*, que significa ‘muerte por exceso de trabajo’, alude a la verdad inconsciente de que la eficiencia en el trabajo o el trabajo por el trabajo mismo no lo es todo. Es entonces cuando se evidencian los límites del autoritarismo y la repetición muerta en el trabajo. Por paradójico que parezca, tal fenómeno también se da en el trabajo docente, donde supuestamente la prioridad es el trabajo vivo con ideas.

Una doctrina es un conjunto de ideales e instrucciones opacas a la razón porque no se pueden cuestionar y se exige para su seguimiento de una fe ciega, propiciándose así la represión de sentimientos y razonamientos sensatos que está prohibido expresar. Además de las doctrinas que aluden a la técnica para disfrazar el autoritarismo, se encuentran las doctrinas que se apoyan en las normas, a manera de mutilar la conciencia (Adorno, 1993) o fragmentarla (Thompson, 1993). El autoritarismo detrás de la racionalización y la repetición muerta tuvo uno de sus máximas expresiones durante la primer mitad del siglo XX, cuando la estandarización en varios aspectos de la vida laboral comenzó a imponerse tanto en las fábricas como en las oficinas. Al inicio, dicha estandarización adquirió la forma del denominado taylorismo, consistente en dividir las tareas laborales en los fragmentos de ejecuciones lo más eficaces posibles en cuanto al tiempo y gasto de energía. Dividir el trabajo y producir bienes o servicios se convierten en sí mismos en fines, haciendo de la palabra progreso un ideal incuestionado. Tal situación continuaría durante la década de 1930 con la difusión del modelo fordista de producción. El taylorismo y el fordismo fueron los dos principales modelos cerrados de producción en masa con base en los cuales se lograría la expansión del capital en el siglo XX. Muchos teóricos del trabajo atribuyen las altas tasas de sindicalización a las reacciones de defensa frente al autoritarismo inherente a estos dos tipos de racionalización (p. e., Braverman, 1983; Burawoy, 1982). En el aspecto humano las más importantes consecuencias del taylorismo y el fordismo son:

- La limitación cognitiva que implica trabajar solo un fragmento del conjunto del proceso productivo, lo cual incapacita para intervenir, opinar o colaborar en el trabajo de los colegas (Gorz, 1977).
- La rígida obediencia de instrucciones de trabajo fomenta el desentendimiento del trabajador por responsabilizarse de los imprevistos, pues bajo este enfoque la culpa siempre se le puede atribuir a los expertos que diseñaron dichas instrucciones.

- Desde el momento en que el saber lo proporcionan los expertos, se desincentivan los esfuerzos por ir más allá del conocimiento especializado en que, si acaso, los maestros se forman.
- La fragmentación del trabajo plasmada en un manual de procedimientos, un programa escolar o una antología no es creación propia y no invita a la creación de diseños propios, lo cual fomenta la apatía en el trabajo.
- La estandarización de las actividades laborales conduce a una homogeneización tanto de los docentes como del alumnado, que tienden a deshumanizarlos al limitarlos a tareas repetitivas, apegadas a un programa de trabajo aplicado de manera rígida.

En efecto, trabajar jornadas enteras o más realizando tareas repetitivas, reproduciendo a diario las recetas que los expertos elaboran, convierte el trabajo no solo en fatigoso y aburrido, sino en una actividad cercana a lo animal por la ausencia de ideas, si no es que muerto porque prohíbe la creatividad y lo nuevo. Aunque la repetición en sí misma no es algo necesariamente malo, se vuelve algo especialmente siniestro y perverso cuando indica un estancamiento que se reproduce cuando se realiza en automático, pues en tal caso nos encontramos ante el fenómeno del ejercicio de la memoria que desabastece de símbolos a la realidad, como afirma Lacan refiriéndose al fenómeno de la repetición en los modelos: “lo grave es más bien la deficiencia simbólica” (Lacan, 2010, p. 139). La catástrofe de la repetición también se manifiesta en el fracaso de Kierkegaard en su enamoramiento con Regina, al “proceder por la repetición a la creación de una forma nueva de su antigua relación” (Adam, 2005, p. 69).

En particular, el trabajo docente no escapa de la organización del trabajo fordtoylerista (González-Lara, Serrano-Camarena y Romero-Durán, 2014), especialmente cuando predomina la concepción bancaria de la educación como un proceso en el cual el docente deposita contenidos en la mente del educando (Freire, 1972). En efecto, una de los máximos equívocos en la educación es confundir la ciencia y la técnica con la aplicación de reglas como si fueran recetas. Con la aplicación del modelo fordtoylerista a la educación, el docente deviene en mero transmisor de conocimiento, sometido de manera programada a las órdenes que se transmiten desde las altas esferas burocráticas. El distanciamiento entre el conocimiento de los docentes y sus fundamentos científicos confirma la lamentable condición de dependencia con respecto a la figura del Gran Otro, señalada por Lacan como lugar del supuesto sujeto saber que se despliega como el Otro poseedor del saber absoluto. Lacan describe la dependencia con respecto al Otro como una atribución de fuerzas: “el Otro no es un sujeto, es un lugar al cual uno se esfuerza – dice Aristóteles– por transferir el saber del sujeto” (Lacan, 1961, p. 20).

Desde la expansión de la industrialización hacia la segunda mitad del siglo pasado, la normatividad no ha dejado de estar muy presente en el mundo de los maestros de educación básica en muchos países del mundo. Los lemas, instrucciones, proyectos, planes y programas abundan mucho más que los documentos científicos, que son supuestamente los que deberían de servir como principal fundamento de su trabajo cotidiano. Ir más allá de la enseñanza mecanizada de instrucciones exige trascender la repetición del significante del docente como transmisor neutral de contenidos. En este sentido, la fundamentación científica y no solo filosófica del sujeto aún requiere de amplios desarrollos. Mientras tanto, las ciencias sociales más próximas a la reflexión de

la práctica en lo futuro irán asimilando en nuevas e inéditas teorizaciones la necesidad del fenómeno de la sustracción en todo acto auténtico. Existe ya una amplia bibliografía en torno a esta corriente de pensamiento a la cual se le suele denominar filosofía posfundacional², pero que sin duda afecta a las ciencias sociales en general.

Trascender la visión del docente como transmisor implica deshacerse del fardo de controles burocráticos que pesan sobre su trabajo, a través de una reflexión que no se reduzca a la simple acumulación de reflexiones regidas por una aceptación de la realidad tal cual, sino más importante aún, se requieren reflexiones dialéctico materialistas capaces de efectuar rupturas y saltos, así como de tolerar irrupciones inesperadas de lo real inconsciente, donde lo simbólico se transforma. En los desarrollos pedagógicos recientes, la llamada “reflexión sobre la práctica”, “docencia reflexiva” o “micro-enseñanza”, constituye una aproximación al preconsciente, pero muchas veces las sugerencias de dichas disciplinas resultan insuficientes ante la necesidad de tocar lo real a través del significantes capaz de resonar en el registro de lo simbólico (Olivo, 2011, p. 126).

A partir de lo anterior tenemos entonces que la necesidad de superación de la educación doctrinaria se da en dos planos; en el de la cognición lógica y en el de lo simbólico. En el plano de la cognición lógica, impera como medio de legitimación del poder la anteriormente señalada racionalidad limitada conducente a la irracionalidad. En cuanto al plano de lo simbólico, proliferan en el magisterio la figura de la ceremonia y la evocación solemne de las reglamentaciones. En la actualidad ambas resultan ser tan eficaces, incluso al punto de legitimar efectivamente mediante la fe, las acciones de los expertos aterrizando los procedimientos que recomiendan. Sin embargo, en contraposición a ello, el salto hacia lo imposible de la ausencia de la burocracia en la educación podría inventarse. Tal es la apuesta de pensamiento manifestada al enunciar la verdad en un acto de “cuasipolítica”, la cual como se podrá advertir en los apartados que siguen, constituye el paso previo a la torsión de la realidad establecida como infranqueable.

2. Crítica a la filosofía de la canallada

La ideología no solo trabaja confundiendo lo real con la realidad, o propiciando la diversión a través de una vagancia entre signos y símbolos distanciados del contacto con lo real. El objetivo nodal de la ideología es, antes que nada, la dominación. Hay ideología en la medida en que el ejercicio de la dominación permanece oculto. Esto no significa que la necesidad sea, mediante una crítica de la ideología, trasparente por completo y en sus detalles la dominación que unos ejercen sobre otros o a las estructuras que la posibilitan. Ello no es posible considerando que la figura del Otro siempre está presente aunque algunas veces parezca que no lo está. Es decir, la figura del Gran Otro fluctúa en diferentes momentos desde una presencia intensa hasta una aparente ausencia.

En la actualidad la discusión filosófica contemporánea se encuentra intensamente atravesada por dos corrientes de pensamiento mutuamente excluyentes. En una posición se halla la tradición de filósofos que ha imperado durante varios siglos, caracterizada por

² Por ejemplo, véase el libro de Marchart (2009), donde se hace una amplia revisión de los autores más destacados que han escrito sobre la filosofía posfundacional.

basar el conjunto de sus reflexiones en alguna idea central, como por ejemplo el bien (Platón), la libertad moral (Kant), el espíritu (Hegel), la vida (Nietzsche), el elemento místico (Wittgenstein), la especie humana (Adorno) o cualquier otra. En la segunda posición destacan varios autores que, haciendo eco de la ontología del *impasse* de las matemáticas —que desde hace un siglo comenzó a derribar la disposición parmenídea del ser como Uno—, enfatizan el vacío subyacente a cualquier idea que se pretenda postular como central para la elaboración de un sistema de pensamiento. La postulación del vacío como centro de las reflexiones exige detenerse a observar la situación que da lugar a las apuestas de pensamiento, sea que estas se presenten bajo la forma de un Uno o de lo múltiple, donde “lo uno no es” (Badiou, 2007b, p. 33).

De esta manera, los singulares que llegan a aparecer como rarezas inexplicables, sobre todo en forma de acontecimientos inesperados, son más pronto que tarde en una operación artificial convertidos en objetos unitarios perfectamente explicables y hasta clasificados desde la actividad política, jurídica y científica. Más específicamente, lo sensato es el reconocimiento de lo Uno como una operación artificial con su propia historia, mientras lo múltiple es el nombre del ser demostrable plenamente solo mediante la ontología de las matemáticas mas, sin embargo, con amplios efectos en el mundo del aparecer; o sea, el mundo tal y como se presenta a las percepciones cotidianas. Aunque el estudio de la falsedad de lo Uno tiene sus antecedentes en el Parménides de Platón, el cual consiste en demostrar la perforación de cualquier ser o discurso a manera de no concluir, más recientemente experimenta un poderoso relanzamiento con Lacan, quien planteó al significante del sujeto barrado o la falta en el sujeto, como el motor del deseo.

A fines de la década de 1950, Lacan advirtió que en el análisis de la falta existe una dosis de morbidez: “En efecto, no cabe duda de que lo abordamos, en su punto máximo, bajo este aspecto mórbido” (Lacan, 2013a, p. 10), donde el analista y la histérica comparten varias características en común. El caso más conocido es el de Aimée, paciente suya con quien entabló múltiples momentos de transferencia (Allouch, 2008). Pese a ello, insistió en la vía de torturarse con las reflexiones sobre la falta y los significantes que reverberan en sus efectos. No es gratuito, por ende, que sus categorías diagnósticas se concentraran más en las alteraciones (específicamente, la neurosis, la psicosis y la perversión) que en una determinada concepción de salud mental. “De hecho las categorías de la psicología popular en última instancia no son mejores ni peores que las que promulga la ciencia médica, ya que ambas tienen un abordaje síndrome-por-síndrome, síntoma-por-síntoma” (Fink, 1997, p. 150).

De cualquier manera, puede considerarse que en Lacan la histeria como modo de aproximación del analista para lograr la cura es un estado transitorio que se abandona una vez que se logra el pase. Sobre este punto, Badiou efectúa una torsión de 180 grados al renunciar a la morbidez de la reflexión sobre la falta, optando en cambio por la positividad de la multiplicidad genérica en los ámbitos del amor, el arte, la política y la ciencia. Uno de sus compañeros de batallas, Jacques Rancière, argumenta que la justicia es evanescente y aparece tanto como desaparece a momentos: “Él piensa que sólo hay momentos de justicia, la igualdad llega en un momento y luego desaparece inmediatamente” (Badiou, 2007a, p. 29). Estando parcialmente de acuerdo con Rancière, en su conferencia “Justicia, filosofía y literatura”, Badiou reconoce la dificultad de hablar de la justicia. De aquí su afirmación de que “la justicia es oscura; la injusticia, por el contrario, es clara” (2007a, p. 19). Cuando alguien resulta agraviado sale a relucir la

conciencia de la ausencia de la injusticia. Sin embargo, Badiou no se conforma con la definición negativa de la justicia como la ausencia de injusticia. Más importante aún, se opone tajantemente a la concepción aristotélica de justicia como los puntos medios entre opuestos a los que todos deberíamos de avocarnos. Detrás de dicha concepción, resuena un conservadurismo que durante más de dos mil años ha permanecido escasamente cuestionado, como afirma Bauman refiriéndose a tan larga permanencia de la ética aristotélica, esta no ha resistido durante tanto tiempo

porque todas las formas conocidas de comunión humana se hayan enfrentado al desafío y hayan cumplido efectivamente con las condiciones que ha señalado Aristóteles como atemporales, sino más bien porque a lo largo de la historia de la humanidad estas reflexiones no han dejado de atormentar, fastidiar y dar trabajo a la imaginación humana; de modo que continuaron impidiendo que cualquier forma de comunión en particular se fijara como límite de las posibilidades humanas. (Bauman, 2004, p. 72)

El *status* conservador de la política y la moral aristotélicas se evidencia en especial en el enciclopedismo que le caracteriza, al enfatizar la elaboración de cuadros descriptivos que sirven de “protocolos de legitimación” (Badiou, 2001, p. 99). En palabras más sencillas, su concepción de la ética como la búsqueda del punto medio tiende a promover la adaptación en lugar del cambio social. Otro aspecto aún más interesante del conservadurismo de Aristóteles lo ubicaría Lacan con la observación audaz de que detrás del establecimiento de un sentido hay una decisión. De aquí la razón por la cual “el sentido no puede ser sino equívoco, y esto se llama *au-sentido*” (Badiou y Cassin, 2010, p. 24). Tanto el *au-sentido* como el inconsciente son cosas que irrumpen inesperadamente más allá de las normas, para introducir en el lenguaje la influencia decisiva del deslizamiento de significantes a través de la metáfora y la metonimia.

En el trabajo del docente devenido en rutina y doctrinario, por un lado se encuentra el nivel del significado, donde se presentan, en un punto u otro del discurso hablado, “una imagen, un objeto, un sentimiento, un grito, un llamado. Es un continuo, mientras que por debajo, el significante está ahí como la pura cadena del discurso, sucesión de palabras, donde nada es aislable” (Lacan, 2013b, p. 373).

Veamos a continuación cómo el significante, elaborado como unidad (pero no aislable), se relaciona con la ética a través de la alusión de Dios. Como advertencia y nota aclaratoria, conviene señalar que la alusión de Lacan a escenas bíblicas se encuentra despojada de cualquier misticismo; por el contrario, en el mencionado seminario está construyendo el matema del *point de caption*.

El temor de Dios no es un significante que no rueda por todos lados. Fue necesario alguien que lo inventase y propusiese a los hombres, como remedio a un mundo de terrores múltiples, tener miedo a un ser que, después de todo, no puede ejercer sus malos tratos más que por los males que están ahí, múltiplemente presentes, en la vida humana. Reemplazar los temores innumerables por el temor de un ser único que no tiene otro remedio para manifestar su potencia salvo por lo que es temido tras esos innumerables temores, es fuerte” (Lacan, 2013b, p. 381).

Proyectar e incorporar fuerzas (miedos, deseos, sentimientos, etc.) en alguna persona, sea imaginada o recordada de lo vivido en la vida consciente pasada, es parte de un proceso psíquico que, en cuanto es clarificado en su función de la relación con el inconsciente, “la autonomía de la figura psíquica se disuelve” (Tacey, 2010, p. 33). O

puesto en otros términos, ha dejado de vivir cuando la existencia “recorre su propia transparencia” (Badiou, 2002, p. 14). Lo anterior sucede en el marco más amplio de la relación con el Otro (con mayúscula), fenómeno que también puede suceder con el otro (con minúscula). En el psicoanálisis lacaniano, el (O)tro puede advenir en una figura psíquica que recolecta e incorpora lo malo, lo bueno, lo futuro, el género, etc., que el deseo indica. Sin embargo, rescatando la anterior cita de Lacan, más allá de la apariencia con la cual se presenta, lo que importa es la función de poder que la figura psíquica ejerce como un objeto-unidad, es decir, con el revestimiento de lo Uno, siendo que lo uno es resultado de la cerradura arbitraria de una cuenta (Lacan, 2012; Žižek, 2006; Žižek, 2015).

En la demostración del carácter arbitrario de la cuenta por Uno, Miller recurre a la paradoja de Russell originada en las observaciones que este le hizo a Frege ante el intento de este último por reducir las matemáticas a la lógica. Es decir, que las verdades de la matemática son deducibles de las verdades de la lógica (Miller, 2008, p. 22). Lo arbitrario de la cuenta por uno también se evidenciaría tres décadas después en la elaboración del teorema de incompletud por parte de Gödel, donde se demuestra la imposibilidad de sistematizar por completo las matemáticas (Nagel y Newmam, 1981).

Resulta significativo que a un número se le defina como la expresión de una cantidad con relación a su unidad. La cuestión comienza con el uno. Primero Lacan y después Badiou, ambos siguiendo en esto al Parménides de Platón, cada cual consideraría a lo Uno como falso. La cuenta por uno, sostienen, es producto de una operación arbitraria. Lo que cuenta como uno para alguien es porque ya se efectuó una operación de cerradura que define cierta cosa como una unidad. Aun cuando se trate de un conjunto de cosas contadas, por ejemplo, veintitrés cosas, y se les considere como un conjunto, se trata de una operación que tuvo su propia historia, su propio modo de justificarse y, por lo tanto, una operación histórica en la que ha existido la decisión de que el conjunto de veintitrés cosas exista. Cuando tratamos con números enteros, la primera pregunta ontológica obligada es ¿cómo surge el uno? Así, la existencia del uno plantea la primera cuestión de la diferencia entre uno y cero como una distinción entre lo que no existe y lo que existe.³

La justicia, al igual que los valores y los derechos humanos, no puede ser un objeto unitario ni mucho menos una cosa clarificable por completo en los momentos y situaciones donde existe un margen para la existencia de posturas contrarias plausibles. Este argumento podría prestarse a ser calificado como místico o posmoderno por la apertura o tolerancia que otorga a lo inexplicable. La superficialidad de tal juicio puede advertirse en que confunde saber con conocimiento. Un instinto, por ejemplo, es un saber aunque no podamos decir exactamente qué significa, pero funciona para el mantenimiento de la vida. Mucho del saber que funciona es preconsciente. Afirmar, por ejemplo, “que la nada pueda tener propiedades es esencial para la noción general de estructura” (Milner, 1996, p. 105). De esta manera, la idea de la estructura como efecto de la nada que representa la falta constituye un primer paso hacia el conocimiento de un deseo que, en primera instancia, se presenta como relativamente desconocido.

Así, la creencia obsesiva en la fuerza de lo Uno, cualquiera que sea la apariencia con la cual se presente (el Estado, Dios, una persona cercana o un desconocido, un objeto, etc.), puede dar lugar a un compulsión que pone en juego el amo absoluto, lo que Lacan llama

³ Para más sobre la arbitrariedad de la operación de cerradura del Uno, puede consultarse Lacan (2012, pp. 123-163), así como Badiou (2002, pp. 11-36; 2007a, pp. 33-41) y Miller (2009, pp. 51-64; 2011, pp. 25-72).

el Gran Otro, dando lugar con ello al vicio de la repetición (Masotta, 2011). Este argumento, lejos de abonar a la tibieza frente a la necesidad de justicia, o bien a su relajación, tiende por el contrario a ofrecer algunos lineamientos para fortalecerla, al considerar su carácter necesariamente abierto pero, sobre todo, alejado de ideales moralinos, utilitarismos cortos de miras o dogmas que suponen la verdad como algo conceptualmente diáfano y por tanto susceptible de someterse a manipulaciones.

Los derechos humanos o la justicia no son esencias en sí mismas consistentes. Ni mucho menos esencias fácilmente transmisibles mediante simples interacciones sociales o impartición de doctrinas. En su último libro, *El fin de las sociedades*, Alain Touraine alude de la siguiente manera a esta rara exterioridad de los valores:

Son los valores culturales mismos los que sustituyen a las normas sociales institucionalizadas. Por lo general dichos valores se oponen directa y firmemente a la lógica del lucro y del poder. Estos valores o principios no son sociales; se sitúan por encima de las instituciones e incluso de las leyes. Podemos calificarlos de morales, pero, en nuestra civilización, el sentido de esta palabra está cargado de normas sociales y, en particular, de reglas de derecho. Prefiero para ello calificarlos de éticos a fin de recalcar que proceden del exterior de la organización social, que su contenido es universal y, por tanto, priva sobre las instituciones. (Touraine, 2016, p. 14)

Para una comprensión no doctrinaria de los valores, es necesario saber en qué consiste dicha exterioridad. De esta manera, se estará evitando postular alguna entidad trascendente, como Dios, la ley, el Estado, los expertos, etc., cada uno de los cuales puede fungir en un momento determinado el papel del amo en cuanto se apropia del saber del esclavo (Lacan, 2013c, p. 38). Se podría considerar que la esfera exterior de donde provienen los valores culturales es la moral. Sin embargo, Touraine se niega a emplear la palabra *moral* por la intensa propaganda ideológica que han hecho de la misma los nuevos predicadores del derecho. Y aunque acierta en preferir la palabra *ética* por su cercanía con las cuestiones prácticas, dicha palabra tampoco se ha encontrado exenta de la contaminación ideológica de un supuesto retorno al hombre auténtico y sus derechos (Badiou, 2004, p. 30).

La omnipresencia actual de epistemologías que enfatizan las estructuras y no las excepciones vuelve particularmente difícil la tarea de cuestionar la concepción de la justicia como una esencia. De igual magnitud se presenta el reto de pensar la justicia fuera de la noción acostumbrada de norma como el criterio para la restauración de la normalidad, donde se considera como imperativo adaptar la realidad a la norma en abstracto, en vez de analizar la situación en que determinada norma se actualiza. Tal es el caso por ejemplo de “Los ocho rasgos de la normalidad mínima”, que en años recientes la Secretaría de Educación Pública planteó como la consigna a seguir por los docentes de educación básica en las escuelas:

Todas las escuelas deben brindar el servicio educativo todos los días establecidos en el calendario escolar, para ello las autoridades educativas locales y municipales deberán asegurar que las escuelas cuenten con el personal completo de la estructura ocupacional correspondiente, desde el inicio hasta la conclusión del ciclo escolar y evitar que se tenga personal por arriba de la estructura autorizada;

Todos los grupos deben disponer de maestros la totalidad de los días del ciclo escolar, por lo que las autoridades educativas locales y municipales deberán garantizar que la sustitución de personal que se requiera en la escuela, dentro del ciclo escolar, se realice en tiempo y forma;

Todos los maestros deben iniciar puntualmente sus actividades;

Todos los alumnos deben asistir puntualmente a todas las clases;

Todos los materiales para el estudio deben estar a disposición de cada uno de los estudiantes y se usarán sistemáticamente;

Todo el tiempo escolar debe ocuparse fundamentalmente en actividades de aprendizaje;

Las actividades que propone el docente deben lograr que todos los alumnos estén involucrados en el trabajo de clase;

Todos los alumnos deben consolidar, conforme a su ritmo de aprendizaje, su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas, de acuerdo con su grado educativo. (Secretaría de Gobernación, 2014, p. 23)

Tales rasgos se concentran en los estándares medios deseables. Su conservadurismo se evidencia desde el momento en que no dicen nada acerca de los parámetros que es posible rebasar en su límite superior de los criterios señalados como, por ejemplo, por mencionar solo uno de entre los numerosos posibles, el trabajo autónomo con el maestro ausente. La defensa de la ética que enfatiza la inscripción de la letra escrita se presta a ser entendida como el sostenimiento de una idealidad proveniente de una instancia suprema a la que hay que obedecer sin cuestionarla porque nos han dicho que es conveniente y creamos en ella. En consecuencia, para proponer una ética no sujeta a esencialismos se hace necesario, e incluso casi inevitable, aludir un poco a la epistemología: los valores, antes que ser creencias, son representaciones. Cosas que, aunque se plantean como existiendo fuera de nosotros, no sabemos que ya forman parte de nosotros en el sentido de que nuestras percepciones intervienen en la manera en que interpretamos los objetos mismos “que están allí afuera”.

Ahora bien, la representación del mundo como externo se ha convertido en al menos durante los últimos cinco siglos en nuestra rejilla epistemológica por antonomasia. Hace más de mil años los miembros de una tribu o un pueblo del medioevo no se podían concebir separados de su grupo, pues sus representaciones se encontraban regidas por las lógicas de conexión del grupo en su conjunto y no por las relaciones de los individuos consigo mismos y con el grupo. El destierro de Romeo lejos de Julieta y de Verona, o bien el destierro de Edipo de la ciudad de Tebas, significaba la muerte en vida. El individuo simbólica y cognitivamente fundido en su comunidad es la versión social de lo que en relación con la naturaleza Piaget llamó antropomorfismo, término con el cual se alude a la atribución de vida consciente a los objetos que no la tienen (Halbwachs, 1977).

La noción de individuo inaugurada formalmente en Occidente por Descartes es relativamente reciente (Ruelle, 2010). Durante los siglos XVI y XVII, conforme los individuos comenzaron a percibirse separados del grupo al que pertenecen, de manera paralela comenzó a concebirse un mundo como externo, es decir, fuera de nuestras existencias individuales e incluso fuera de nuestra existencia como individuos en grupo. La representación del mundo externo incluye cualquier cosa de la que podamos elaborar una unidad aislada. Así, la ética es una de las cosas que de acuerdo a nuestra rejilla epistemológica contemporánea pertenecen al mundo externo. Es entonces cuando aparece el planteamiento de que podemos apropiarnos de las cosas supuestamente objetivas llamadas ética, moral o justicia, relacionándonos de determinada manera con los demás. De este modo se instala la percepción de que es posible apropiarnos de dichas abstracciones consideradas como esenciales como lo hacemos con muchos otros “objetos externos”.

De lo anterior se desprende que la ética implica la representación de algo externo que ha solido tener el nombre de “el bien”. Muchos, religiosos, humanistas, utilitaristas, estoicos, etc., dirán que “el bien” es un ideal deseable de alcanzar, pero antes que un bien es una representación formada desde nuestras peculiares formaciones. Es decir, una unidad externa cuya identidad es planteada como consistente por la necesidad de estabilizarla cognitiva y simbólicamente, a manera de que sirva como orientación para manejarnos en el mundo. ¿Cuántas entidades no ha creído el hombre que irían a darle la solución definitiva a su existencia errante? ¿Cuántos ideales morales se han pensado como la solución que finalmente vendría a arreglarlo todo? ¿Cuántas veces se ha experimentado el tropiezo cuando creía haberse arribado a una orientación verdadera? Innumerables. Tantísimas que sorprende la tenacidad con la cual el ser humano, una y otra vez, se plantea de manera incesante representaciones del bien. Es debido a esta inextinguible persistencia de la necesidad de representarse el bien que no puede plantearse, por insensata, la idea de que la ética es un invento superficial que se debería abandonar para ubicarnos, como diría Nietzsche, “más allá del bien y del mal”.

Sin duda cualquier determinada representación de la ética, así como de la justicia, se dirige a satisfacer la necesidad existencial y emocional de creer que algo mejor adviene. El problema es creer, de manera predominante, que el advenimiento de algo mejor será en automático. Es decir, sin desplegar esfuerzos por realizar la representación del ideal de bien que se tiene. Tales esfuerzos han de estar arraigados en una primera instancia, en términos del tipo de lo que aquí denomino cuasipolítica: la potencialidad del acto de un enunciado de atravesar lo imposible con una verdad. Con el término de cuasipolítica, se designa al acto de educar en la elaboración de enunciados de verdad del tipo de los que no pecan pero incomodan, definición que encaja congruentemente con la concepción de Badiou de la educación como el acto de hacer los arreglos necesarios para la manifestación de verdades que no son opiniones, y que significan la posibilidad de algo nuevo (Heyer, 2010). Con la moral como doctrina, aparte de que se nos proporciona una definición esencialista del bien, la justicia, los valores, la moral, etc., se nos ahorra el esfuerzo de buscar por nuestros propios esfuerzos los criterios para aplicarlos. He aquí la diferencia crucial entre doctrina y educación.

En la doctrina se comete la canallada de difundir como propaganda la creencia de que lo elaborado por las instancias trascendentes para nosotros debe ser inamovible: determinados esfuerzos deben emplearse de determinadas maneras y enfocarse sobre determinadas áreas de nuestras vidas, mientras otros se proscriben por prohibidos o inconcebibles. En cambio, en la educación se pretende ofrecer en libertad y responsabilidad los medios para decidir y actuar en lo conveniente para todos. Asimismo, tales medios y fines, en lugar de ser fijos, se encuentran abiertos a un permanente cuestionamiento, ello no porque se pretenda ajustar la realidad a una abstracción ideal, sino sencillamente para permanecer en la acción justa. Lo anterior significa que en la educación se mantiene viva la llama del deseo y el esfuerzo por una vida mejor, que será constantemente buscada a través de la razón, el espíritu, las emociones y, en suma, cualquier medio que facilite experimentar que la acción debida continúa.

3. La ética de la igualdad de los cuerpos con ideas y la enunciación de verdades en la cuasipolítica

Para Alain Badiou se impone la imperiosa necesidad de concebir la justicia como el lugar de la potencia en que las virtudes de la sabiduría, el valor y la sobriedad se activan, a manera de contribuir a la existencia de una determinada secuencia política (Badiou, 2009, p. 106; 2013, p. 174). En este marco cabría concebir que, no obstante que las verdades son enunciados apenas dichos, se pueden pensar otro tipo de enunciados previos a ellos y que pueden apuntar a incentivar la reflexión sobre lo imposible, como lo es *la cuasipolítica de oponerse enunciativamente a los vicios de la burocracia en la educación*, proclamando la igualdad de los cuerpos con ideas. Esta fórmula es comprensible para el habitante de lo que Badiou llama “una extensión genérica” (2007b, p. 556), para quien los vicios burocráticos derivados de la división del trabajo entre expertos y ejecutores en la enseñanza, tienen una existencia real y desea su desaparición. Por poner un ejemplo de entre varios otros posibles en el mundo: ante la proximidad de los tiempos electorales en México, la aplicación de exámenes de evaluación estandarizados a los docentes de educación básica fue suspendida extraoficialmente desde el mes de julio de 2016, pues al menos ya no se aplican de manera tan extensiva como antes, de modo que los docentes han obtenido una victoria subjetiva silenciosa. En tal contexto, la burocracia tiende a ser pensada de modo diferente en sus coacciones. Lo antes concebido como imposible, es decir, la aplicación de los exámenes de permanencia, ahora es pensada como removable: la no aplicación de los exámenes. Los enunciados en torno a esta verdad potencian lo antes concebido como imposible, o sea, ingresan a la cuasipolítica en forma de pensar potenciando lo imposible.

Este planteamiento va más lejos y se encuentra en oposición radical a la mediocre concepción negativa de la justicia, la cual en la actualidad pregona una obsesiva reclamación de los derechos como defensa de la sobrevivencia propia de los pobres, así como de otros tipos de víctimas (p. e., los niños o mujeres maltratados, los prisioneros torturados, los alumnos acosados, etc.) que han sido degradadas a la condición de animales hasta el punto del conformismo con la vida como simple sobrevivencia. De manera acostumbrada, el derecho prodigado de manera amplia en nuestras sociedades contemporáneas es reducido a no ser molestado en la persona y los bienes que se conservan. Se exhorta así constantemente a rezar el significante de la mortalidad, en la apática confirmación de la anónima existencia pasajera:

*Con energía haz tu larga y pesada tarea
en la que la vida te quiso llamar
y sufre y muere luego, como yo, sin hablar.*
(Vigny, citado en Badiou, 2013, p. 156)

Resulta poco menos que sorprendente que el soldado desconocido o el veterano estadounidense de la guerra de Vietnam se hayan instalado entre los principales emblemas de las guerras del siglo XX: la paradoja del héroe devenido en objeto a, la cual no causa algún gusto imaginar ocupar su lugar y, no obstante, tiene estatuas en su memoria. Confirmación de que su trascendencia ha devenido en superficial, en casi una

burla. Como suelen decir los conformistas funcionalistas: “Ser hombre es aprender, saber cuál es tu rol en esta sociedad y cumplirlo” (Junger y Quested, 2014).⁴

La difusión de la mediocridad de la ética aristotélica se extiende a un gran número de figuras operantes en varias esferas bajo la apariencia de excesos normalizados y aceptables como, por ejemplo, el joven sin causa, los escándalos de las estrellas del espectáculo, los políticos corruptos, etc. que por ahora no viene al caso revisar aquí. En particular interesa destacar los excesos involucrados en una polaridad que, en medio y en contraste con muchas otras que supuestamente tenemos la libertad de “pensar”, permanece no obstante incuestionada en su núcleo: la divisoria entre pobres y ricos.

Más allá de la discusión de si tal desigualdad ha logrado ser instalada o no en el sentido común como algo natural, se encuentran los excesos a que ambos dan lugar. A saber, los excesos propios del amo y del esclavo (Kojève, 2013, p. 70). La riqueza económica conforma las condiciones para el desempeño del papel del amo en tanto quien la goza se encuentra en la paradójica situación de que está excluido de la posibilidad de enfrentarse a lo real a través del trabajo. De aquí las locuras nihilistas de cualquier tipo a que da lugar el ocio. La pobreza económica, por el contrario, significa exceso de trabajo para mantenerse a nivel de la sobrevivencia física. Kojève plantea que el esclavo tiene una superioridad simbólica y moral sobre el amo (porque aparte de su contacto más realista con el mundo mantiene latente el deseo de liberación, mientras el amo se ve limitado a conservar su poder sobre el esclavo y a mantener una vida ociosa), mas su liberación es solo una posibilidad, ya que el verdadero peligro es que la relación entre el esclavo y el amo se reproduzca y mantenga *ad infinitum* en el círculo vicioso de los extremos que tornan infelices a ambos. Más básicamente, el ejemplo del amo y el esclavo muestra que la infelicidad no proviene de los excesos en sí mismos, sino del sesgo contenido en promover unos excesos como buenos siendo malos, y ocultando o condenando otros que pueden ser buenos. ¿No es acaso la noción cantoriana secular de infinito, despojada de cualquier aurea religiosa, un exceso que puede ser bueno porque muestra la posibilidad de participar de lo eterno?

Por otro lado, rara vez se asume seriamente la pregunta de por qué la ética aristotélica, la dominante hoy en día y mediante la cual se dice defender el punto medio de equilibrio entre excesos, no se utiliza para condenar los vicios relacionados con la riqueza y la pobreza. El asunto va más lejos que la ética como la defensa del punto medio: lo que se halla en juego es la reducción de la existencia a la vida animal en la idea de su “respeto”. Con tal tipo de ética, lo excelso ínsito en la dignidad de la singularidad y la participación en lo eterno y lo genérico es desechado.

Evidentemente, de la lectura atenta de los escritos de Badiou se desprende que la participación en lo eterno y lo genérico no equivale a la megalomanía de insertarse en los grandes acontecimientos históricos mundiales, ni tampoco a los más grandes de acuerdo con cualquier criterio. Aquí lo que importa no es la amplitud de la secuencia política, sino la ubicación de la existencia con relación a la verdad sea cual sea la dimensión en que esta se presente, ya sea en el de la vida cotidiana, en los sueños, en el

⁴ Autores del documental *The Last Patrol*, que aborda la triste situación de los veteranos de guerra de última generación en Estados Unidos. A manera de terapia un grupo de ellos reflexionan sobre su difícil adaptación a la vida normal. Al final, llega la supuesta cura con el enunciado: “Lo que ocurre con la guerra es que finalmente puedes entender bien que eres insignificante y que todo se da aleatoriamente. Pero también obtienes algo increíblemente valioso a cambio. Entiendes lo hermoso que es estar vivo”. ¿No confirma este dicho la condición de animal mortal en que la ética dominante de hoy nos ha colocado?

círculo de personas cercanas o con desconocidos. Con la verdad sucede algo parecido a la parodia de la llegada de un contradiós que Badiou plasma en “La República de Platón”:

un contradiós cuya forma hasta el momento nos es desconocida [...] quien hará sumir a todos los fenicios, tal vez a la humanidad entera, y los volverá a formar de tal suerte que todos, sin excepción estén compuestos de ahí en más de una mezcla indistinta de tierra, oro y plata; entonces tendrán que vivir indivisos, ya que todos dependerán de una idéntica pertenencia a la igualdad de destino. (Badiou, 2013, p. 153)

Aunque apenas posible de decir, la verdad es subjetiva. Sin embargo, igual para todos en cuanto que todos tenemos la luz interior de saber qué es el bien más allá de cualquier norma escrita o definición en forma de enunciado. Durante el terremoto en Ciudad de México en 1985, una gran cantidad de gente salió a las calles a las labores de rescate. Entre ellas se encontraba el famoso tenor Plácido Domingo, a quien días después, cuando ante la urgencia gubernamental de reinstalar la normalidad las retro excavadoras se llevaban con prisas a los basureros de Texcoco los cuerpos fragmentados a trozos, un reportero le preguntó si no temía que el polvo y el cascajo le arruinaran la voz, a lo cual el cantante respondió: “Lo que me importa es que los cuerpos se recaten con dignidad” (Poniatowska, 2005).

Los ejemplos de participación en la eternidad son numerosos, aunque en el sentido común rara vez se les asocia a la justicia, al ser relegados y reducidos a la anécdota. Sin embargo, su poder movilizador es indudable. En la Segunda Guerra Mundial, los nazis soltaron los perros a trece niños polacos que habían sobrevivido al frío gracias al calor proporcionado por una pila de cuerpos de sus compañeros muertos en el interior del vagón de un tren. Después de haber sido estos devorados, los nazis persiguieron a los dos últimos niños que quedaban, quienes echaron a correr pero, al poco tiempo, uno de estos últimos desaceleró y extendió su mano al otro, para inmediatamente ambos caer ante los golpes de las porras, pero con las manos unidas. Žižek alude al acto de participación en la eternidad ínsita en este relato, en la forma de las dos manos unidas de los niños burlándose de la prepotencia nazi. Como la sonrisa del gato en “Alicia en el País de las Maravillas”, su imagen se congeló, lográndose instalar en la psique como un significante unario (Žižek, 2014, p. 80). He aquí la fuerza evidente de una verdad eterna. Por supuesto, en el campo de la educación y específicamente de la ruptura con el *performance* de la repetición muerta del trabajo docente, sobrarían los ejemplos de aparición de verdades eternas.

La forma de la justicia es entonces la de la lucha, y por lo tanto concierne directamente a la política real en oposición a los simulacros de política, los cuales se encuentran sometidos al cálculo de la ganancia y la armonización de los intereses. En contraste, el raro acto del ejercicio justo de la política encuentra su piedra angular en el ejercicio incondicional de los principios, que son anteriores a las leyes, a manera de participar de manera inmanente del templo de lo divino en la interioridad subjetiva. En la parodia que hace Badiou (2013) del diálogo entre Sócrates y Glaucón, este último se opone a la idea de controlar la riqueza económica de los gobernantes, cuyas actividades, a diferencia de otras profesiones, exigen del conocimiento y afrontamiento de situaciones.

Ante la idea de controlar la riqueza a los gobernantes, de modo que no posean palacios, rebaños, automóviles, jarros de lujo, mujeres arrobadoras, perfumes o joyas, Glaucón protesta diciendo que si no se les otorga buenos incentivos a los gobernantes se les hundiría en la miseria y no harían bien su trabajo, pues lo que se debe de dar como

incentivos es el derecho a gozar por sus esfuerzos. A lo que Sócrates hábilmente responde que ello significaría corromperlos, al ofrecerles bienes y goces que terminarían por desviarlos del seguimiento de los principios interiores que supuestamente poseen y que deben de seguir, sobre todo el de la lucha incondicional por el bien de todos. De otra forma, lo que estarán haciendo será cualquier cosa menos política real. Con respecto a los gobernantes dice el Sócrates parodiado:

O sea que, si a alguien se le llega a ocurrir que deben de ser campesinos entonados o fiesteros perpetuos, o que no deben residir en el corazón del país sino en vagas comisiones parlamentarias ¡Alto ahí! ¡No es de política de lo que hablas! (Badiou, 2013, p. 158)

Aun cuando el bien se reconozca en momentos especiales como la luz que todos llevamos dentro, y a la cual todos somos capaces de debernos de manera incondicional con la dignidad de la idea, el solo acto de reconocerla resulta insuficiente, pues sigue la tarea aún más dura de disciplinarse con los compromisos de las consecuencias de estar en la justicia. Es aquí donde la justicia se convierte en algo mucho más cercano a la practicidad de la ética que a la idealidad de la moral, intuición a la que se aproxima Touraine sin reconocer el carácter de decisión y compromiso que defiende Badiou contra cualquier historicismo romántico. Una vez que el acontecimiento y el compromiso del sujeto fiel han acaecido, sigue la apuesta en los axiomas, los cuales trabajan de manera muy diferente a la programática propia del pensamiento occidental. Los primeros dos axiomas son la igualdad de la capacidad de participación en la verdad y la igualdad de los cuerpos con ideas. No se puede saber de antemano la forma, el nombre ni el enunciado concretos que la justicia adquirirá, pues corresponde al campo de lo singular el despliegue de lo que específicamente el esfuerzo por lo justo ha de enfrentar.

Es una practicidad que, sin embargo, se encuentra lejos de manipulaciones y de los intereses del mundo de los bienes materiales. El ejercicio de la disciplina que de manera incondicional requiere el estado activo de estar en la justicia implica el despliegue de una axiomática política desde el momento en que está sometida a secuencias políticas singulares. Por lo tanto, la concepción de la justicia que sostiene Badiou, al asignarse a un sujeto caracterizado por la rareza de lo político (toda vez que exige un compromiso decidido, incondicional y subjetivamente asumido por la igualdad y valor universal de los cuerpos con ideas, práctica considerablemente escasa pero necesaria), se mantiene casi siempre invisible en su capacidad para modificar radicalmente las coordenadas de determinadas situaciones (Badiou, 2009, p. 106), no importando la pequeñez o amplitud de su espacio temporalidad, sino su conexión con verdades apenas posibles de ser dichas, pero con resonancias decisivas para quienes deciden y asumen el compromiso de fidelidad para con las mismas.

Entre los obstáculos o posibles caminos de desvío de la justicia entendida como defensa comprometida y disciplinada de los cuerpos iguales con ideas, se encuentra las anteriormente señaladas figuras del Gran Otro y del otro. El Gran Otro puede incluso tomar la forma de un *objeto a* cuando deviene en otro (con minúscula) y adquiere las características de un resto parcial, no especulativo y pulsional (Le Gaufey, 2013, p. 19); un resto desilusionante que, como un desecho, deviene pequeño, despreciable o menos que nada y, sin embargo, no se puede renunciar a gozarlo. Como afirma Žižek: “nunca puedes liberarte de la mancha del goce, el gesto mismo de renunciar al goce produce invariablemente un plus de gozar” (1994, p. 38).

Aunque Le Gaufey asevera que el *objeto a* no se puede definir porque sencillamente no es un concepto, los esfuerzos por aproximarse a dicha noción no cesan. Así, por ejemplo, existen en Internet algunas aproximaciones aceptables, como la siguiente de Correa, que concuerda con lo expuesto por Lacan (Lacan, citado por Le Gaufey, 2013, p. 30), en sus seminarios del 13 y el 20 de mayo de 1959:

el objeto a en su función de plus de gozar es lo que le permite al Sujeto unificarse como Sujeto de un discurso en el nivel preconscious y ocupar un lugar en lo social, dicha unificación de carácter yoico, invita a ser leída como aquello que intenta hacer consistente a un ser como respuesta, la cual pretende desconocer la verdad fundamental y radical de la estructura: la falta del ser en el Sujeto. (Correa, 2010, p. 1)

Existen abundantes ejemplos de las maneras en que funciona el *objeto a*, de entre los cuales la figura del rey desnudo es una de las más conocidas; a pesar de que el rey ha sido humillado, sigue habiendo cierta solidaridad con él. En el famoso anime japonés *Dead Note*, el protagonista Light Yagami, después de sentirse el amo del mundo, deviene al final en la verdad del simple asesino que es: se convierte en el *objeto a*; el desecho que la idea del bien moral colectivo prefiere arrojar a la basura del olvido y, sin embargo, de manera inconsciente no deja de existir en los espectadores una complicidad relativamente no confesada de solidaridad con el sujeto caído.

Hay momentos también en que el Gran Otro, en lugar de derivar en el goce perverso de solidaridad con el otro con minúscula, adquiere la forma de la cortés ignorancia que mantiene el orden social estable como, por ejemplo, cuando sabedores de la corrupción de un funcionario que inaugura una obra pública, los asistentes a la ceremonia guardan un cortés pero cómplice silencio. O cuando el educado joven Francés Léaud es acusado por falta de tacto cuando al entrar a un baño sin avisar y ver que alguien se estaba duchando, se disculpa diciendo *¡Pardon Madame!*, ya que hubiera sido mejor que antes de cerrar rápidamente la puerta hubiera tenido el tacto de decir *¡Pardon Monsieur!* Žižek también refiere el ejemplo de la cortés ignorancia en la experiencia de una mujer que golpeaban ante varios vecinos y nadie llamó a la policía creyendo que otro vecino lo haría (Žižek, 2015, p. 105).

En la medida en que el (O)tro se presenta ante el sujeto como el *objeto a* con la cual pretende ocultar la falta o, en tanto el sujeto barrado (representado por Lacan como \$) procure disimular su incompletud, estará evitando el encuentro con lo real. En este punto se hace necesario abrir un breve paréntesis para distinguir entre lo real y la realidad. Esta última sirve de base para la cognición y las acciones estables que permiten enfrenar el mundo de todos los días. En cambio, lo real es lo incognoscible, la zona o la cosa que no se puede saber qué es sino solo la fuente de todo efecto imprevisible. Pretender que la esfera de la moral se limita a la *realidad* de los usos, costumbres, normas, creencias y valores que guían la conducta adecuada en sociedad conduce al error de suponer que es diáfana, que se puede conocer y explicar con claridad en todos sus recovecos. De ser así, no existieran en absoluto problemáticas morales, lo cual de otra manera equivale a recordar la concepción de Freud del afrontamiento de la cosa como habilitadora de la ética.

De acuerdo con lo anterior, cuanto más firme sea la creencia en un Otro (sea la Ley, Dios, un gobernante, etc.), como conjurador de la falta y los miedos relacionados con la misma, más se estará negando lo real. En este sentido bien se pudiera estar de acuerdo con Chesterton cuando señala que es “una postura razonable negar los adoquines de la

calle; será dogma religioso negar su existencia” (citado por Žižek, 2015, p. 424). El problema de la advertencia de Chesterton estriba en que resulta iluso pretender permanecer siempre en lo real, considerando que no se puede evitar la postulación de una realidad, pues esta constituye la textura del mundo de la vida, misma que al garantizar la seguridad ontológica permite estabilizar la existencia. No obstante, el escepticismo tiende a mostrarse en nuestra contemporaneidad más favorable a la antiviolencia que los fanatismos. De aquí la razón por la cual superar la antifilosofía de Lacan, exige reconocer en el pensamiento lacaniano la fundamental oposición –realizada sin recurrir a algún metalenguaje–, a cualquier idea que funcione como piedra de toque de cualquier sistema de pensamiento engatusador, conducente a lo que Lacan denominó la canallada (Badiou, 2008, p. 78).

Los argumentos anteriores conducen a la lección de que hace falta un trabajo de disolución del Gran Otro y del otro con minúscula, para estar en condiciones de ejercer una ética genuina, pues les es propio enfrentarse a lo real de *Das Ding*, de la cosa, sin requerir el apoyo o referencia a un sujeto supuesto creer (Žižek, 2015, p. 135). En efecto, la entidad, cosa, persona o letra a la que le otorgamos la posesión del saber, de hecho no sabe sobre nosotros. En este sentido, la cura es posibilitada por la disolución de las apariencias de dicho saber:

Sería de veras muy peculiar que ese sujeto que se supone saber, de quien se supone que sabe algo sobre uno, y que, de hecho, nada sabe de eso, pueda considerarse liquidado en el momento en que, al final del análisis, empieza precisamente a saber algo, al menos sobre uno. (Lacan, 2013d, p. 275)

4. Conclusiones

A la luz de las reflexiones anteriores, se puede concluir que el *performance* central de los docentes en la idea de justicia es decidir si hacen algo o no contra la desigualdad entre diseñadores y ejecutores. La idea de repetición muerta, en contraste con la de repetición creadora, exige definirse como alguno de los tres tipos de sujetos: fiel, reaccionario u oscuro. Solo el primero se afirma en la inconsistencia. Si, por ejemplo, la verdad apenas dicha es que los vicios de la burocracia que conducen a la desigualdad deben de acabar, la aseveración de que ello es absurdo afirma el dos desigual promovido por la burocracia: los diseñadores y los ejecutores, mientras que la enunciación de su desaparición confirma la inconsistencia y las consecuencias de la misma en el caso en que la verdad advenga como un indiscernible en el vacío de una situación.

Por su parte, la mera enunciación de verdades no basta para provocar transformaciones a partir de singulares situacionalmente localizados. Así el término de “cuasipolítica” indica la potencialidad de un acto y un acontecimiento y, solo cuando el enunciado deviene en su materialidad en el mundo, se convierte en política en la acepción de la irrupción de la novedad capaz de transformar las coordenadas básicas de una situación. Uno de los peligros del término de cuasipolítica, es que se muestre como insuficiente al momento de convocar una nueva divisoria que rompe con los significantes establecidos. Sin embargo, en compensación, conlleva la ventaja de señalar la necesidad del debate acerca de la relación entre lo que tiene lugar previamente a la torsión y el surgimiento abrupto de esta, en el sentido de atreverse a preguntar de maneras más amplias e imaginativas dicha relación: ¿Cómo es que en la nueva situación el pasado adquiere un semblante de

eternidad al tiempo de hacer venir a la existencia lo anteriormente inexistente? ¿Cómo lo antes concebido como imposible de moverse, en el momento en que se constituye un sujeto colectivo deviene en algo que efectivamente se mueve? Para emplear palabras de Bosteels (2010, p. 25), el acontecimiento “¿no es una creación *ex nihilo* absoluta, sino una producción que comienza desde los bordes de un vacío”? Tal pregunta puede ser explorada y respondida desde las diferentes disciplinas de las ciencias sociales y no solamente desde la filosofía. Así, la idea de nuevas concepciones de las coerciones percibidas o de transformación de lo antes percibido como inamovible potencialmente abre una nueva atmósfera para pensar en contexto y desde la sociología la combinación de matema-arte requerida en el registro posterior que los intelectuales hacen de los acontecimientos disruptores, pues corresponde a los políticos militantes de cualquier figura ligar la rareza de la presentación a la representación de lo nuevo surgido en el acontecimiento.

La concepción de la justicia como acción de fidelidad incondicional al principio de la dignidad de los cuerpos con ideas implica luchar a contracorriente de las tendencias hoy dominantes de la ética y la política. Su diferencia principal con respecto a la doctrina de la ética aristotélica esencialista del punto medio reside en que, en lugar de pretender adaptar las situaciones a los ideales, se concentra en la posibilidad de instalación de los principios en el corazón de la subjetividad, en el momento de acontecimientos en los cuales se da la posibilidad de la participación de los seres existentes en verdades eternas.

Las concepciones de los filósofos posfundacionales sobre la nada y el ser, en este caso de Alain Badiou, que parte de la tesis de la nada positiva o multiplicidad pura, para después de ello plantear las verdades que apenas se pueden decir, o sea, indiscernibles, indecibles e inenunciables (Badiou, 2003, p. 171), no facilitan (además porque no se encuentra entre sus objetivos centrales) la difusión de la concepción de justicia que sostienen, ya que las verdades y principios que nacen del acontecimiento poseen su propia potencia incondicional. En especial, la noción de cuasipolítica como acto enunciativo de una verdad potencialmente capaz de atravesar lo imposible se propone aquí como la apuesta de un pensamiento para militantes fieles entre los docentes y ampliable a otras figuras políticas. En este tenor, la tarea del filósofo es servir de guardián pensador de los acontecimientos. Esto puede entenderse mejor señalando tres momentos en los que Badiou plantea la defensa de la justicia, a la cual aquí añadimos el término de cuasipolítica.

- Primeramente, la cuasipolítica puede concebirse y ser presentada como el acto enunciativo de una verdad sin raíz material para lograr transformación alguna, pero aún contenedora de potencialidades porque no peca pero incomoda (como lo es la verdad del vicio de la repetición muerta contenida en el fenómeno de la burocracia en la educación).
- Después, de manera aleatoria, como resultado de la proclamación de un enunciado de verdad en el campo de la cuasipolítica, puede darse el momento decisivo del estallido inesperado de un acontecimiento disruptor, del cual poco se puede saber, pero cuyos efectos pueden ser definitivos para la creación de nuevas y raras secuencias políticas. Aquí la nada, que funge como motor del acontecimiento, toma la forma de la ausencia capaz de causar efectos en el ser (Badiou, 2003, p. 103). Además, su presencia como real se puede demostrar con

plenitud a través de la ontología de las matemáticas de los impasses (Badiou, 2007b, p. 13).

- En un tercer momento, la torsión de lo real en los acontecimientos abre la posibilidad de que las subjetividades que han tomado nota de los mismos en lo general asuman alguna de las tres figuras de sujeto: fiel, reactivo y oscuro (Badiou, 2008a, p. 65). En el sujeto fiel se asume el compromiso con la verdad eterna, fácilmente reconocible como un principio incondicional surgido desde el interior más íntimo de la subjetividad. En el sujeto de la negación, se prefiere creer que fijarse en el acontecimiento no es algo que valga la pena porque fue un engaño o una vana ilusión. Y para el sujeto oscuro el acontecimiento no es tal, sino otra cosa sobre la cual no vale la pena detenerse a pensar ni hacer algo simplemente porque no existe, y no puede hacerse nada frente a lo que no existe.
- El cuarto momento es el de la disciplina del sujeto por mantenerse fiel a las consecuencias derivadas de su compromiso con los principios asumidos a partir de su conexión con la verdad del acontecimiento. Tal disciplina exige trabajar y pensar por axiomas, que es muy diferente a la conocida tradición occidental de organizar la acción programáticamente (Hallward, 2003, p. 227). La continuidad de las secuencias políticas depende de las intervenciones en las cadenas de acciones que constituyen a los sujetos (Feltham y Clemens, 2003, p. 6).

A través de estos tres momentos, se puede advertir más claramente la tajante diferencia entre la concepción doctrinaria de la justicia y la concepción sostenida por Badiou. El momento de decisión y de apuesta sobre cómo posicionarse ante el acontecimiento es una situación en donde la filosofía de Badiou, lejos de imponer una guía para la acción, enfatiza las posibilidades de invención abiertas al infinito, comenzando por las invenciones aventuradas previas a los acontecimientos, como la que aquí se ha propuesto con el término de cuasipolítica. Por su parte, el pensamiento sobre la decisión de fidelidad a los acontecimientos de verdad solo puede ser formal, pues corresponde a los creadores de la política (pero también del arte, la ciencia y el amor), desde sus propias condiciones, asumir o no los principios y la disciplina de dicha fidelidad. De la capacidad del ser para asumir los infinitos ínsitos en las verdades de los acontecimientos depende la posibilidad del ejercicio de una nueva política y ética de la justicia. Tal es la principal diferencia con respecto a la moral como doctrina, que hoy por hoy nos mantiene maniatados en la noria del sermón repetitivo.

Referencias

- Adam, R. (2005). *Lacan y kierkegaard*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Adorno, T. (1990). *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus.
- Adorno, T. (1993). *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Allouch, J. (2008). *Marguerite o la aimée de lacan*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.
- Apple, M. (2003). Introducción. En D. P. Liston y K. M. Zeichner, *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización* (pp. 11-16). Madrid: Morata.
- Badiou, A. (2001). *Breve tratado de ontología transitoria*. Barcelona: Gedisa.

- Badiou, A. (2002). *Tratado de ontología transitoria*. Barcelona: Gedisa.
- Badiou, A. (2003). *Condiciones*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Badiou, A. (2004). *La ética. Ensayo sobre la conciencia del mal*. Ciudad de México: Herder.
- Badiou, A. (2007a). *Justicia, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Badiou, A. (2007b). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.
- Badiou, A. (2008a). *El balcón del presente. Conferencias y entrevistas*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Badiou, A. (2008b). *Lógica de los mundos. El ser y el acontecimiento 2*. Buenos Aires: Manantial.
- Badiou, A. (2009). *Compendio de metapolítica*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Badiou, A. (2013). *La república de Platón*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Badiou, A. y Cassin, B. (2010). *No hay relación sexual*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bauman, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Bosteels, B. (2010). Lógicas del cambio: de la potencialidad a lo inexistente. En C. Gómez Camarena y A. Uzín Olleros (Comps.), *Badiou fuera de sus límites* (pp. 1-30). Buenos Aires: Imago Mundi.
- Braverman, H. (1983). *Trabajo y capital monopolista. La degradación del trabajo en el siglo XX*. Ciudad de México: Nuestro Tiempo.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Burawoy, M. (1982). *Manufacturing consent: changes in the labour process under monopoly capitalism*. Chicago, IL: Chicago University.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Correa, E. (2010). La identidad y la identificación: Laclau y Žižek. *Revista Carta Psicoanalítica*, 15, 1-24.
- Feltham, O. y Clemens, J. (2003). An introduction to Alain Badiou's philosophy. En A. Badiou, *Infínite thought. Truth and the return to philosophy* (pp. 1-38). Londres: Continuum.
- Fink, B. (1997). *Introducción clínica al psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires: Gedisa.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- González-Lara, J. M., Serrano-Camarena, F. A. y Romero-Durán, E. E. (2014). Formación universitaria integral para el desarrollo. *Revista de Educación y Desarrollo*, 30, 25-32.
- Gorz, A. (1977). *Crítica de la división del trabajo*. Barcelona: Laia.
- Habermas, J. (2009). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Halbwachs, F. (1977). Reflexiones sobre la causalidad física. En M. Bunge, F. Halbwachs, T. S. Kuhn, L. Rosenfeld y J. Piaget (Eds.), *Teorías de la causalidad* (pp. 25-46). Salamanca: Sígueme.
- Hallward, P. (2003). *Badiou. A subject to truth*. Minnesota, IL: University of Minnesota Press.
- Heyer, K. (Ed.). (2010). *Thinking education through Alain Badiou*. Sussex: John Wiley & Sons.
- Kojève, A. (2013). *Introducción a la lectura de Hegel*. Madrid: Trotta.
- Korthagen, F. y Kessels, J. (Eds.). (1999). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Lacan, J. (1961). *L'identification. Séminaire 1961-1962, Leçon 1, 15 novembre 1961*. París: Publication hors commerce Document interne à l'Association freudienne internationale et destiné à ses membres.
- Lacan, J. (2010). *El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2012). *...o peor*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2013a). *La ética del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2013b). *Las psicosis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2013c). *El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2013d). *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lukács, G. (1969). *Historia y conciencia de clase. Estudios de dialéctica marxista*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Marchart, O. (2009). *El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Masotta, O. (2011). *Ensayos lacanianos*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Miller, J. (2008). *Matemas II*. Buenos Aires: Manantial.
- Miller, J. (2009). *Conferencias porteñas. Tomo 1*. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J. (2011). *Donc. La lógica de la cura*. Buenos Aires: Paidós.
- Milner, J. (1996). *La obra clara. Lacan, la ciencia, la filosofía*. Buenos Aires: Manantial.
- Nagel, E. y Newmam, J. (1981). *El teorema de Gödel*. Ciudad de México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Olivo, M. (2011). *¿Hasta dónde saben los docentes? Estudio de caso: unidad 098 de la UPN*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Poniatowska, E. (14 de septiembre de 2005). Nada, nadie. Las voces del temblor veinte años después. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2005/09/14/index.php?section=cultura&article=a07a1cul>
- Quested, N. y Junger, S. (Productores) y Junger S. (Director). (2014). *The last patrol* (Película) Estados Unidos: HBO.
- Ruelle, A. (2010). *L'émergence de l'individu entre formes substantielles et droits essentiels*. Bruselas: Facultad de Saint-Louis.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- México. (2014). *Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tacey, D. (2010). *Cómo leer a Jung*. Ciudad de México: Paidós.
- Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos.
- Thompson, J. (1993). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica en la era de comunicación de masas*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.
- Touraine, A. (2016). *El fin de las sociedades*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

- Turner, V. (Comp.). (1987). *The anthropology of performance*. Nueva York: Paj Publications.
- Žižek, S. (1994). *¡Goza tu síntoma! Jacques Lacan dentro y fuera de Hollywood*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Žižek, S. (2006). *Porque no saben lo que hacen. El goce como un factor político*. Buenos Aires: Paidós
- Žižek, S. (2014). *Acontecimiento*. Ciudad de México: Sexto Piso.
- Žižek, S. (2015). *Menos que nada. Hegel y la sombra del materialismo dialéctico*. Madrid: Akal.

Breve CV del autor

Miguel Ángel Olivo Pérez

Doctor en Ciencia Social con Especialidad en Sociología por El Colegio de México. Autor del libro *Los niños vulnerables*, publicado por editorial Gedisa en 2013, y del libro *¿Hasta dónde saben los docentes? El caso de la Unidad 098 de la UPN*, editorial Horizontes, de la UPN, en 2011. Responsable del proyecto de investigación *Vulnerabilidades educativas a nivel preescolar*, financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en 2012 y 2013. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Miembros del Cuerpo Académico Sociología de la Educación Básica, del Programa del Desarrollo del Profesorado (PRODEP). Autor de más de 30 ponencias en congresos nacionales e internacionales, Premio Nacional de Investigación laboral en el año 2006. ORCID ID: 0000-0002-4571-6972. Email: miguelangelolivo@hotmail.com



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE



ARTÍCULOS DE TEMÁTICA LIBRE



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. Propuesta de un Modelo

Student Assessment for Social Justice. Proposal of a Model

Avaliação de Alunos para a Justiça Social. Proposta de um Modelo

Nina Hidalgo *
F. Javier Murillo

Universidad Autónoma de Madrid

En este artículo se presenta una propuesta de Modelo de Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social que busca avanzar un paso más en la construcción de una educación que contribuya a una transformación real y profunda de la sociedad. El modelo está basado en tres fuentes esenciales. Por un lado parte de un concepto de Justicia Social de carácter multidimensional, asentado en la Justicia social como Redistribución, como Reconocimiento y como Participación. La segunda fuente es una propuesta de Educación para la Justicia Social construida a partir del anterior concepto, que diferencia una educación *en* Justicia Social de una educación *para* la Justicia Social y que está conformada por tres ejes complementarios: una educación equitativa, crítica y democrática. Por último, la propuesta bebe y aprende de enfoques alternativos de evaluación de estudiantes: Evaluación Inclusiva, Auténtica, Culturalmente Sensible, Participativa, Democrático-Deliberativa y Crítica. Con todo ello se formula un modelo con tres dimensiones: evaluación equitativa, evaluación participativa y evaluación crítica. Esta propuesta pretende aportar ideas para empezar a transformar la evaluación de los estudiantes de tal forma que se configure como una pieza clave en una educación comprometida con la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

Palabras clave: Evaluación de estudiantes, Educación para la Justicia Social, Justicia Social, Evaluación equitativa, Evaluación crítica, Evaluación participativa.

This paper presents a proposal of a Model of Student' Assessment for Social Justice that seeks to go further in the construction of an education that contributes to a real and deep transformation of society. The model is based on three essential sources. On the one hand, it is part of a multidimensional concept of Social Justice, based on Social Justice as Redistribution, as Recognition and as Participation. The second source is a proposal of Education for Social Justice built from the previous concept, and differentiating an education *in* Social Justice from an education *for* Social Justice and which is made up of three complementary axes: an equitable, critical and democratic education. Finally, the proposal drinks and learns from alternative student assessment approaches: Inclusive, Authentic, Culturally Responsive, Participatory, Democratic-Deliberative and Critical Assessment. With this, a three-dimensional model is formulated: equitable assessment, participatory assessment and critical assessment. This proposal attempts to contribute in some ideas to begin to transform the students' assessment in such a way that it is configured as a key piece in an education committed with the construction of a fairer and more inclusive society.

Keywords: Student assessment, Social Justice education, Social Justice, Equitable assessment, Critical assessment, Participatory assessment.

*Contacto: nina.hidalgo@uam.es

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 5 de septiembre 2016
1ª Evaluación: 22 de octubre 2016
2ª Evaluación: 7 de noviembre 2016
Aceptado: 10 de noviembre 2016

Este artigo apresenta uma proposta de um Modelo de Avaliação de Alunos para a Justiça Social, que busca dar mais um passo na construção de uma educação que contribua para uma real e profunda transformação da sociedade. O modelo é baseado em três fontes principais. Por um lado, parte de um conceito de justiça social multidimensional, sentado sobre a Justiça social como redistribuição, reconhecimento e, como participação. A segunda fonte é uma proposta de Educação para a Justiça Social construída a partir do conceito anterior, o que diferencia uma formação em educação na Justiça Social de uma educação para a Justiça Social e que consiste em três pilares complementares: uma educação equitativa, democrática e crítica. Finalmente, a proposta bebe e aprender com abordagens alternativas para a avaliação do aluno: avaliação Inclusiva, Autêntica, Culturalmente sensível, Participativa, Democrática-deliberativa e Crítica. Com tudo isso formulamos o modelo tridimensional: Avaliação equitativa, a avaliação participativa e avaliação crítica. Esta proposta tem como objetivo trazer ideias para começar a transformar a avaliação dos alunos de uma maneira que a configure como uma parte fundamental de uma educação comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Palavras-chave: Avaliação de Estudantes, Educação para a Justiça Social, Justiça Social, Avaliação equitativa, Avaliação crítica, Avaliação participativa.

1. Introducción

Es posible, es necesaria, otra evaluación de estudiantes: una evaluación democrática, no jerárquica, equitativa (que no igualitaria), positiva, formativa, del desarrollo integral... La evaluación define, y es definida por, los procesos de enseñanza y aprendizaje; forma parte indisolublemente de ellos. En la actualidad se han dado grandes pasos en la conformación de una Educación para la Justicia Social (p.ej., Adams, Bell y Griffin, 2007; Hackman, 2005; Zajda, Majhanovich y Rust, 2006) pero si no contamos con una evaluación con los mismos objetivos y características, todo esfuerzo por construir otra educación que nos lleve a otra sociedad será en vano.

Digámoslo de otro modo. La forma más eficaz de conseguir una educación que perpetúe y legitime las diferencias sociales es imponiendo evaluaciones externas, cuantitativas, centradas en materias instrumentales, iguales para todos... Los políticos lo saben, ¿cómo conseguir docentes sumisos y acríticos?, ¿cómo hacer que se enseñe todo y solo lo impuesto en un currículo cerrado no democrático?, ¿cómo acabar con la enseñanza creativa, crítica, transformadora? Sencillo: con evaluaciones externas estandarizadas con repercusiones en la vida de los y las estudiantes y de los y las docentes.

La forma en que evaluemos a nuestros estudiantes, marcará inexorablemente su presente y su futuro:

Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. La forma que tenemos de evaluar marca inexorablemente a nuestros estudiantes, en la escuela y a lo largo de toda su vida, y con ello se contribuye a crear una sociedad u otra. (Murillo e Hidalgo, 2015b, p. 5)

Es importante, no obstante, insistir en la idea de que la evaluación no puede entenderse de forma aislada, sino como un elemento más dentro de una Educación que verdaderamente trabaje para la Justicia Social. En este sentido, la evaluación forma parte de un proceso integrado en la enseñanza, por lo que no puede llevarse a cabo de forma separada a lo que se enseña, cómo se enseña y quién lo enseña. Por lo tanto, si y solo si la enseñanza tiene como propósito la consecución de una sociedad más justa es posible plantearse una evaluación con el mismo fin (Dochy, Segers y Dierick, 2002; Griffin, McGaw y Care, 2012; Sephard, 2000).

En este artículo se presentan los fundamentos y el resultado del proceso de elaboración de un Modelo teórico de Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. En coherencia, el mismo se organiza en dos grandes apartados. Por una parte lugar se presentan las fuentes teóricas que sustentan el modelo y, por otra, se detalla el Modelo de evaluación de estudiantes para la Justicia Social propuesto.

2. Fuentes fundamentantes del modelo

Para la elaboración del Modelo de Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social hemos realizado una revisión sistemática de la literatura relativa a tres fuentes principales: el concepto de Justicia Social, una propuesta de Educación para la Justicia Social y los enfoques alternativos de evaluación de estudiantes.



Figura 1. Fuentes del Modelo de Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social
Fuente: Elaboración propia.

2.1. Primera fuente: concepto de justicia social

Elaborar un Modelo de Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social exige, en primer lugar, partir de un concepto de Justicia Social que oriente los elementos que lo conforman. Y ahí tenemos la primera dificultad: no existe una definición consensuada de lo que este término significa. Para comenzar podemos afirmar que la justicia se percibe cuando está ausente. Todos reconocemos la injusticia de un desahucio, de la pobreza infantil, de la violencia de género, de la homofobia... Pero esta percepción de las injusticias nos resulta insuficiente para avanzar. Un paso más es la confirmación de que Justicia Social es un concepto históricamente marcado, profundamente contextual y, sobre todo, claramente político; político en sentido freiriano, como una concepción envolvente del mundo y del ser humano).

Esta modelo parte del concepto de Justicia Social que el grupo de investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social” viene trabajando en estos últimos años (Murillo y Hernández-Castilla, 2011). Así, basándonos en los planteamientos de la filósofa norteamericana Nancy Fraser (2008), entendemos la Justicia Social desde una

perspectiva multidimensional conformada por tres elementos clave: Redistribución, Reconocimiento y Participación. Tres dimensiones mutuamente interdependientes, que se entrelazan y complementan aportándonos una noción de la Justicia Social multidimensional y compleja:

- Justicia Social como Redistribución, o *Justicia Económica*. Basada en los planteamientos canónicos de Rawls (1971, 2001) que entiende Justicia Social como distribución –o redistribución– equitativa de bienes primarios. Un concepto que se nutre de los aportes de Aristóteles y sigue con Ulpiano y Tomás de Aquino, pasando por Hegel y Marx, en la idea de “a cada uno según sus necesidades”. Es decir, con una meta igualitaria mediante un proceso de desigualdad (dar más a quien por sus condiciones o su situación de partida más lo necesita). Desde esta dimensión, asumimos que un comportamiento socialmente justo exige un tratamiento diferencial que compense las desigualdades.
- Justicia Social como Reconocimiento, o *Justicia Cultural*. Se entiende como la ausencia de dominación cultural, del no reconocimiento o irrespeto de cualquier persona. Una justicia fundamentada en la valoración social y cultural de todos los individuos, así como de los diferentes modos de ser, hacer y pensar (Benhabib, 2006; Fraser y Honneth, 2003; Honneth, 1997, 2007; Taylor, 2003; Young, 2000).
- Justicia Social entendida como Participación, o *Justicia Política*. Se define como la plena participación de todos y todas en la vida social, en la toma de decisiones que les afectan. Esta participación es especialmente relevante para aquellos que han sido sistemáticamente excluidos sobre la base de su etnia, edad, género, habilidad física o mental, educación, orientación sexual, situación socioeconómica u otras características del grupo de pertenencia. Esta tercera dimensión es la que da sentido y vertebrata las otras dos (Fraser, 2008; Young, 2011).

Como complemento, nos parece especialmente acertada la propuesta de la profesora Iris Marion Young (2000) que define la Justicia Social como la ausencia de opresión en la estructura social y en las instituciones. Y concreta este concepto de opresión en cinco dimensiones (las cinco caras de la opresión): explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y violencia.

2.2. Segunda fuente: la educación para la justicia social

La segunda fuente que fundamenta el modelo es el enfoque de Educación para la Justicia Social que se defiende. De entrada una Educación para la Justicia Social ha de considerar una doble aproximación, que sea una Educación EN Justicia Social y DESDE la Justicia Social.

Efectivamente, de un lado, ha de ser una educación integral que forme a niños, niñas adolescentes y personas adultas EN Justicia Social, de tal forma que sea a través de ellos y ellas que se consiga esa sociedad más justa e inclusiva. Formar a personas que sean agentes de cambio, conocedores de las injusticias y sensibles ante ellas y con las competencias y motivación para cambiarlas (Adams, Bell y Griffin, 2007; Ayers, Quinn y Stovall, 2009; Hackman, 2005; Schniedewind y Davidson, 2006; Zajda, Majhanovich y Rust, 2006). Y, por otro, una educación cuya organización y funcionamiento (tanto en el

sistema educativo como en los centros docentes o aulas) se base en los principios de redistribución, reconocimiento y participación antes comentados, una Educación DESDE la Justicia Social (Lupton, 2005; Murillo y Hernández-Castilla, 2014; North, 2006; Smyth, 2012).

Suscribiendo las palabras de Murillo y Hernández-Castilla (2014):

La idea es sencilla, para construir una sociedad más justa es necesario que los alumnos conozcan esos elementos y tengan competencias y capacidades para modificar la situación, pero también mediante una escuela justa. Para entender esa idea podemos recurrir a la analogía de la educación para la democracia, si queremos una educación que contribuya a una sociedad más democrática necesitamos, en primer lugar, que los estudiantes conozcan cauces institucionales de participación, pero también que sepan expresarse en público para defender las ideas propias, así como actitudes favorables a la participación... entre otras cosas. Pero estaremos de acuerdo que no puede enseñarse democracia con instituciones autoritarias, por lo que es condición sine qua non que las escuelas sean democrática, que funcionen desde la democracia. (p. 18)

Como conjunción de las tres dimensiones que componen la Justicia Social y la doble perspectiva de una educación desde y en Justicia Social surge la necesidad de explicitar los componentes que conforman una educación para la Justicia Social. Estos tres componentes se concretan en una educación equitativa, una educación crítica y una educación democrática (figura 2):

- *Educación equitativa*, entendida como aquella que garantiza el acceso, la permanencia y el aprendizaje de todos los estudiantes, organizando y adaptando los recursos y medios de tal forma que ayude a aquellos alumnos que más lo necesitan (Bolívar, 2005; Murillo, 2004; Murillo y Hernández-Castilla, 2014; Murillo y Román, 2008). Asimismo, la educación equitativa evita todas formas de exclusión, segregación, discriminación en un camino hacia una educación inclusiva, lo que supone una valoración y reconocimiento de las diferencias y fortalezas de los estudiantes (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2013; Sleeter, 2013; Stowell, 2004).
- *Educación democrática*, concebida como aquella que es de todos y para todos y se fundamenta en la libertad social y la igualdad en la diversidad (Gutmann y Thompson, 2009; Knight y Pearl, 2000). Una educación democrática requiere procesos deliberativos y de toma de decisiones donde la participación y el trabajo cooperativo son esenciales (Apple y Beane, 1995; Belavi y Murillo, 2016; Biesta, 2015a; Friedrich, Jaastad y Popkewitz, 2010; Gutmann, 1987; Ruitenberg, 2009; Straume, 2015).
- *Educación crítica*, considerada como la que rompe con las relaciones de clase, las inequidades y la sumisión social y cultural existentes en la sociedad. La educación, desde una perspectiva crítica, tiene el poder de transformar y lograr la emancipación social de los estudiantes (Brisolera, 1998; Freire, 1978; Giroux, 1983, 1988; McLaren, 2003). Para lograr la emancipación social de los alumnos y alumnas la educación tiene que denunciar y transformar las situaciones de reproducción, legitimación, dominación y opresión generadas por cuestiones raciales, de clase, género u orientación sexual tanto en el sistema educativo como en la sociedad (Allman, 2001; Giroux, 1988; Duncan-

Andrade y Morrell, 2008; Kincheloe, 2008; McLaren, 2003, 2015; McLaren y Kincheloe, 2007; Mezirow, 2000; Wink, 2005).



Figura 2. Elementos de una Educación para la Justicia Social

Fuente: Elaboración propia.

2.3. Tercera fuente: los enfoques alternativos de evaluación de estudiantes

Como tercera fuente de inspiración, el modelo teórico se basa en diferentes corrientes de evaluación que se ha propuesto en estas últimas décadas en una necesidad de buscar otra forma de abordar este tema. Estos *enfoques alternativos de evaluación* se entienden como las perspectivas que han surgido en los últimos años que cuestionan la evaluación tradicional y proponen una evaluación que responda a las necesidades actuales de integrar e interpretar los aprendizajes por parte del estudiante y la transferencia de éstos a distintos contextos. Así, la evaluación desde un enfoque alternativo se caracteriza por ser útil, importante y significativa para los estudiantes. De estos enfoques de evaluación alternativa se han seleccionado los más influyentes para nuestro Modelo de Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social:

a) Enfoque de evaluación inclusiva

Desde esta propuesta, la evaluación se convierte en un proceso individualizado donde se tiene en cuenta el punto inicial y final de los estudiantes, y se valora su progreso, pudiendo así adaptar la enseñanza a las necesidades de cada uno de ellos (Mertens, 1999, 2003; Ryan, Greene, Lincoln, Mathison y Mertens, 1999). La evaluación se concibe como un proceso integral y se adapta a que todos los estudiantes puedan desarrollarse al máximo. De este enfoque nos interesa que la evaluación se centre en el aprendizaje de los alumnos y alumnas, se adapte a los diferentes ritmos, necesidades y características de estos y que sirva para informarles de cómo se va desarrollando su aprendizaje (Goodwin,

2012; Mertens, 1999, 2003; Murillo y Duk, 2012; Santiuste y Arranz, 2009; Saunders, 2006).

b) Enfoque de evaluación auténtica

La evaluación auténtica es aquella que plantea problemas interesantes y cuestiones de importancia para los estudiantes, en la que éstos deben utilizar el conocimiento para llevar a cabo acciones eficaces y creativas para resolverlos. Desde un enfoque de evaluación auténtica, las actividades son réplicas a los tipos de problemas que se enfrentan los alumnos y alumnas en la vida real (Darling-Hammond y Snyder, 2000; Janesick, 2008; Wiggins, 1993). Asimismo, la evaluación tiene que ser más holística y estar vinculada con los intereses de los estudiantes así como ser práctica y útil para su vida. De una evaluación auténtica nos centramos concretamente en el carácter práctico de la evaluación (siendo significativa para el estudiante) así como en evaluar al alumnado de forma integral (Aitken y Pungur, 2001; Gulikers, Bastiaens y Kirschner, 2004; Mueller, 2006; Swaffield, 2011; Janesick, 2006, 2008; King, Schroeder y Chawszczewsky, 2001; Torrance, 1995; Vu y Dall'Alba, 2014).

c) Enfoque de evaluación culturalmente sensible

Este enfoque plantea que la evaluación es una actividad altamente vinculada al contexto en el que se desarrolla y por ende tiene que centrarse en el entorno y en la realidad cultural y social de los alumnos y alumnas. Así, a través de la evaluación, se trabaja y valora el conocimiento cultural, las experiencias y la diversidad étnica de los estudiantes, favoreciendo la mejora de la autoestima de todos ellos (Frierson, Hood y Hugues, 2002; Gay, 2010; Kozleski, 2010; Thomas y Stevens, 2004). De este enfoque nos interesa especialmente el carácter cultural y social que asume la evaluación, valorando y respetando las diferentes identidades, costumbres y creencias de los estudiantes.

d) Enfoque de evaluación participativa

La evaluación participativa surge del campo de la investigación social, concretamente de la investigación participativa y la investigación-acción participativa. El enfoque participativo de la evaluación se basa en el empoderamiento de los estudiantes, es decir, la colaboración activa de estos en todas las fases del proceso evaluativo. Los alumnos y alumnas participan en la toma de decisiones de su evaluación favoreciendo su implicación y motivación en su aprendizaje (Burke, 1998; Cabrera y Bordas, 2001; Cousins y Whitmore, 1998; Greene, 2006; Jackson y Kassam, 1998; Pfeiffer, 2007; Sabirón, 1999; Whitmore, 1998). De este enfoque nos interesa especialmente la implicación de los estudiantes en todas las fases del proceso evaluativo, su participación activa que les empodere y les de voz en su aprendizaje y la perspectiva dialógica y de consenso que aporta este enfoque a la evaluación.

e) Enfoque de evaluación democrático-deliberativa

Este enfoque entiende la evaluación como un medio y un fin para contribuir al avance de la democracia en la sociedad (House y Howe, 2000a, 2000b). Desde la perspectiva de sus autores más representativos, House y Howe (2000a), la evaluación se concibe como una actividad altamente vinculada con la autoridad de las estructuras sociales y que fácilmente contribuye a mantener procesos autoritarios, jerárquicos e injustos. Frente a esta situación, la evaluación tiene el propósito de garantizar la implicación de los estudiantes en todo el proceso evaluativo, teniendo en cuenta sus opiniones, ideas y

puntos de vista para llevar a cabo una toma de decisiones consensuada. Solo con la participación de los estudiantes, la evaluación tiene el poder de redistribuir el poder en el aula y denunciar la jerarquía social existente (House y Howe, 2000b). De este enfoque, aprendemos para nuestro modelo la importancia de que la evaluación sea un proceso altamente democrático, que la toma de decisiones sea consensuada e incluya los distintos puntos de vista y formas de pensar de los estudiantes y que el poder se distribuya entre los alumnos y alumnas, convirtiéndolos en protagonistas de su aprendizaje.

f) Enfoque de evaluación crítica

A partir de esta propuesta, la evaluación se concibe como un proceso altamente político y moral, por lo que tiene consecuencias no solo a nivel educativo sino también social. Desde la perspectiva crítica, la finalidad última de la evaluación es la emancipación social de los estudiantes (Giroux, 2003; McLaren, 2003). Las aportaciones al modelo de este enfoque se centran en el carácter político de la evaluación, la importancia de incluir en la evaluación elementos que susciten la denuncia social y la necesidad de promover una conciencia crítica en los estudiantes a través del proceso evaluativo para que reflexionen, denuncien y actúen en contra de las injusticias sociales (Everitt, 1996; Everitt y Hardiker, 1996; Freire, 1978, 1979; McLaren, 1997, 2003; Ryan, 2004; Waters, 1998).

La Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social se inspira en los anteriores enfoques y los integra dando un paso más allá. No se trata únicamente de destacar los elementos más relevantes de cada uno de ellos, sino reinterpretarlos a la luz de nuestro concepto de Justicia Social dotándoles de nuevas potencialidades.

3. Hacia un modelo de evaluación de estudiantes para la justicia social

El modelo teórico de Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social está conformado por tres dimensiones: evaluación equitativa, evaluación participativa y evaluación crítica.

3.1. Evaluación equitativa

Una evaluación socialmente justa pasa necesariamente por ser equitativa. Evaluar a todos los y las estudiantes de la misma forma dista mucho de la justicia. Una evaluación para la Justicia Social se adecúa a cada uno de ellos y ellas identificando las ayudas y recursos necesarios que requieren para facilitar su aprendizaje. Así, la evaluación no es igual para todas las personas, sino que supone dar más apoyo o recursos a aquellos estudiantes que por sus características sociales o situación de partida más lo necesitan. Esta adaptación o individualización de la evaluación se complementa con que esta sea sensible a sus características: su cultura, su género, su estilo de aprendizaje, orientación sexual... (Álvarez Méndez, 2001; Goodwin, 2012). Asimismo, para llevar a cabo una evaluación de los estudiantes para la Justicia Social es necesario que sea integral, atendiendo al desarrollo cognitivo y socio-afectivo del estudiante así como continua y cualitativa, favoreciendo una evaluación sistemática que ayude a los alumnos a mejorar su proceso aprendizaje

Concretando todos estos elementos mencionados, una evaluación equitativa desde un enfoque de Justicia Social se caracteriza por ser integral, adaptada, culturalmente sensible, cualitativa, continua y del progreso.

a) *Integral*

Una evaluación socialmente justa concibe de forma integral al estudiante, considerando no tan solo los aspectos cognitivos (el saber), sino también las habilidades y procedimientos (el saber hacer), los aspectos afectivos (el saber ser), los valores sociales (las actitudes, los valores y las normas), los aspectos psicomotores, la creatividad, las expectativas, el interés, la motivación y el sentido crítico. Evaluar al estudiante de forma integral supone que los instrumentos y estrategias utilizados sean variados para que los estudiantes puedan demostrar lo que han aprendido desde diferentes perspectivas. Además, la evaluación tiene un carácter *holístico* ya que tiene en cuenta todos los elementos que inciden en ella: los objetivos, los procesos e estrategias utilizadas, los recursos y el contexto en el que se encuentra el estudiante. Una evaluación integral es también *transversal*, es decir, que evalúa diferentes áreas curriculares y tiene un carácter interdisciplinario y globalizador, favoreciendo el desarrollo de una mentalidad global, superando la visión fragmentada de la educación (Murillo e Hidalgo, 2015a; Sadler, 2009).

b) *Adaptada*

Otra característica de una evaluación socialmente justa es que esta se adapta a las necesidades y características de los alumnos y alumnas en todo el proceso evaluativo (Santiuste y Arranz, 2009). Durante el diseño de la evaluación se adecuan las pruebas de evaluación al estilo de aprendizaje, capacidades e intereses de los alumnos. En la ejecución del proceso evaluativo las condiciones y formas de aplicar la prueba pueden ser cambiantes, ofreciendo distintas posibilidades para que la evaluación pueda llevarse de tal forma que les ayude a todos. En la corrección de la evaluación, esta se adapta a su nivel, sus intereses y sus expectativas, pudiendo variar los criterios de corrección y calificación entre los estudiantes (Mertens, 2003; Saunders, 2006).

c) *Culturalmente sensible*

La evaluación para la Justicia Social, debe ser *sensible* con la cultura, género, capacidad, orientación sexual y clase social de los estudiantes. Una evaluación culturalmente sensible incluye elementos, características y contenidos que respeten a todos y cada uno de los estudiantes (Irvine y Armento, 2001). Supone, también, un *reconocimiento explícito* de los estudiantes en el aula, recogiendo, valorando y destacando sus características, peculiaridades y fortaleciendo su identidad. En este sentido, las actividades de evaluación son congruentes con sus antecedentes culturales, sociales e ideológicos (Frierson, Hood, y Hugues, 2002; Sleeter, 2013; Thomas, 2004; Thomas y Stevens, 2004).

d) *Cualitativa*

La evaluación adquiere un carácter descriptivo, narrativo e interpretativo y pone el énfasis en los *aspectos subjetivos* del aprendizaje de los estudiantes. La evaluación no busca la objetividad sino la *credibilidad* del aprendizaje de cada uno de alumnos y alumnas. Complementando esta idea, la evaluación cualitativa es *naturalista*, es decir, que evalúa al estudiante en su contexto natural y cómo este incide en su aprendizaje, valorando no tan solo el contenido aprendido sino también la forma en la que cada alumno lo adquiere y lo aplica académica y contextualmente, es decir, involucrando la significación de los aprendizajes (Cabrera y Bordas, 2001). Otro aspecto fundamental es que se centre más en el proceso que en el resultado de aprendizaje. Por último, la devolución de la

información en la evaluación cualitativa es *descriptiva*, ofreciendo una rica descripción del proceso de aprendizaje (Moreno Olivos, 2004, 2010).

e) Continua

La evaluación es una actividad constante que se desarrolla a lo largo de toda la enseñanza y no de forma puntual al final de una unidad didáctica o un trimestre. El proceso evaluativo se caracteriza por su *carácter formativo*, es decir, que su objetivo es perfeccionar el proceso de formación de los estudiantes. Este carácter formativo supone una toma de decisiones constante que favorece que los estudiantes sean conscientes del avance y las dificultades de su proceso de aprendizaje y así poder cambiar, mejorar o enriquecer su propio proceso (Black y William, 2009). La evaluación continua conlleva una *reflexión* constante entre docentes y estudiantes para mejorar de forma conjunta la enseñanza y por ende el aprendizaje. Asimismo, supone una *retroalimentación* constante del proceso, ayudando al estudiante a regular su aprendizaje (Bell y Cowie, 2001; Black y William, 2009; Sefhard, 2005).

f) Del progreso

Muy ligado con la anterior característica, una evaluación socialmente justa valora el progreso de los estudiantes en su aprendizaje por encima de los resultados (Murillo e Hidalgo, 2015b). Una evaluación del progreso de los estudiantes permite conocer la *línea de aprendizaje* de cada estudiante, es decir, el *punto de partida* de cada uno de ellos, qué camino han ido siguiendo, cuáles han sido sus puntos fuertes y débiles, cómo los ha afrontado y qué resultado han obtenido. Evaluar el recorrido de aprendizaje de cada estudiante supone tener en cuenta *el esfuerzo*, la implicación y la motivación que cada uno de ellos ha mostrado en el aprendizaje y evaluarlo más allá de los resultados obtenidos (Cabrera y Bordas, 2001; Murillo e Hidalgo, 2015b; William, 2007).

En ese sentido es muy importante que sea *útil y práctica*, que de verdad contribuya a que estudiantes y docentes tengan información para optimizar el aprendizaje (Janesick, 2008).

3.2. Evaluación participativa

Supone avanzar de una evaluación de los estudiantes a una evaluación con ellos. Una evaluación para la Justicia Social exige que los estudiantes participen y decidan en todas las fases de la evaluación (desde el diseño hasta la devolución de la información generada por el proceso evaluativo); se trata de generar su empoderamiento que les haga ser actores y autores de su proceso de aprendizaje y evaluación. Este dar voz a los estudiantes significa que los docentes incluyan sus perspectivas, tomen decisiones con ellos de forma consensuada y busquen soluciones de forma conjunta para mejorar tanto el aprendizaje individual como grupal. Una evaluación participativa convierte a los estudiantes en protagonistas de su aprendizaje, participando activa y autónomamente en su evaluación. Para ello es necesario, por un lado, crear un entorno de confianza y positividad donde los alumnos se sientan cómodos para expresar tanto sus ideas como sus opiniones y por otro, llevar a cabo una evaluación cooperativa donde los estudiantes trabajen conjuntamente con los docentes para mejorar su aprendizaje.

Desde esta perspectiva la Evaluación Participativa se caracteriza por ser democrática, dialógica y cooperativa.

a) *Democrática*

El proceso de evaluación es *compartido* por estudiantes y docentes con el objetivo de buscar una evaluación que beneficie a todos. De este modo, los estudiantes se convierten en sujetos activos de su propio aprendizaje (Cabrera y Bordas, 2001; King, Cousins y Whitmore, 2007; Sabirón, 1999). La evaluación democrática supone la implicación de los estudiantes en *todas las fases del proceso* evaluativo: el diseño, la ejecución, la corrección y la devolución de la información de la evaluación. Para que los alumnos y alumnas se impliquen en su aprendizaje hay que cederles *responsabilidad*, lo que supone que la toma de decisiones esté en manos de los docentes y de los estudiantes. Las decisiones que se toman en la evaluación democrática son de forma *consensuada*, es decir, a través de un acuerdo alcanzado por consentimiento entre los alumnos y los docentes en temas relativos al momento, instrumentos y criterios de evaluación, tratando siempre de minimizar el conflicto que pueda surgir por las opiniones sustentadas por la minoría (Pfeiffer, 2007). Uno de los principales beneficios del consenso es que estimula el debate democrático, favoreciendo la existencia de situaciones y momentos donde los estudiantes ofrecen su punto de vista de forma razonada y argumentada (Cabrera y Bordas, 2001; Gutmann y Thompson, 2009; Whitmore, 1998).

b) *Dialógica*

Otra característica de una Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social es que esta utilice el diálogo como elemento clave en la participación de los estudiantes en el proceso evaluativo (Sabirón, 1999). El diálogo se concibe como la herramienta principal para que los estudiantes y el docente expresen de forma libre las opiniones y puntos de vista para llegar a un acuerdo común. Se trata de un planteamiento evaluativo interactivo y comunicativo basado en la igualdad y que persigue la participación de alumnos y docentes en la toma de decisiones. Para llevar a cabo una evaluación dialógica es necesario crear un clima de confianza, libertad y flexibilidad, donde cada alumno valore su aportación y respete las de sus compañeros y docentes (Hodgen, 2007). Crear un entorno positivo, cercano y seguro favorece que los estudiantes se sientan cómodos para expresar sus ideas y opiniones y de esta forma se impliquen en el proceso evaluativo. Cobra especial relevancia que la retroalimentación de la evaluación se lleve a cabo también de forma dialógica, traduciéndose en un intercambio interactivo en el que se comparten las interpretaciones, significados negociados y las expectativas relativas a los aprendizajes adquiridos por los estudiantes. La evaluación puede y debe convertirse en una plataforma de debate sobre la enseñanza, donde intervengan las familias, los estudiantes y los docentes (Cabrera y Bordas, 2001; Hodgen, 2007; Stern y Backhouse, 2011).

c) *Cooperativa*

La evaluación participativa se define por el uso de estrategias de evaluación cooperativas, que supongan el trabajo conjunto de los estudiantes y el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo, resolución de conflictos etc. Las técnicas cooperativas de evaluación que se pueden desarrollar son diversas, desde exámenes colaborativos hasta trabajos grupales pasando por la resolución de problemas (Griffin, McGaw y Care, 2012; Hargreaves, 2007; Swan, Shen y Hiltz, 2006). Asimismo, la evaluación cooperativa también supone la cooperación y colaboración entre docentes y estudiantes. La evaluación socialmente justa es un proceso de construcción compartida que facilita tanto la consecución de los objetivos consensuados como del aprendizaje de cada uno de ellos.

Una evaluación cooperativa fomenta el uso tanto de la autoevaluación y como de la coevaluación. Por un lado, la autoevaluación es una estrategia que les ayuda a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual mediante la interacción entre docente y estudiantes. Por otro lado, la coevaluación o evaluación entre iguales es un proceso de valoración conjunta que realizan los estudiantes sobre la actuación del grupo, atendiendo a criterios de evaluación o indicadores establecidos por consenso. La coevaluación permite que los alumnos ponderen el desempeño de sus compañeros, favoreciendo el desarrollo de una mentalidad crítica, reflexiva y responsable tanto de su propio aprendizaje como del de sus compañeros (Dochy, Segers y Sluijmans, 1999; Leach, Neutze y Zepke, 2001; Lejk y Wyvill, 2001; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006).

3.3. Evaluación crítica

Una evaluación que luche para eliminar las injusticias en la sociedad es imprescindible que sea crítica. La evaluación es una actividad ligada directamente con el poder social y político que legitima las diferencias existentes en la sociedad. Así, cuando la evaluación es crítica puede promover que los estudiantes sean conscientes de las desigualdades y problemas que les rodean. Para ello, es necesario repensar los contenidos que se trabajan y evalúan en el aula con el objetivo de que los estudiantes sean críticos con la realidad y la transformen. Una evaluación crítica se caracteriza por ser política, no jerárquica, transformadora y emancipadora.

a) Política

La evaluación de los estudiantes no es una actividad aislada, sino que tiene relaciones directas con *la política, la economía y la sociedad*. Los centros educativos se conciben como espacios profundamente *morales y políticos* donde los docentes muestran sus visiones específicas de la vida pública, la comunidad y la responsabilidad moral (Freire, 1972; House, 1997). La forma en que los profesores entienden la política y la sociedad se refleja claramente en cómo conciben la evaluación. Así, la evaluación refleja los intereses políticos existentes en la sociedad. La evaluación es un mecanismo que transmite los valores dominantes y organiza a los estudiantes y la sociedad en base a dichos valores. Las decisiones que los docentes toman en el aula repercuten directamente en la *vida del estudiante*, ordenándolo y situándolo en una posición de poseedor o no del conocimiento considerado como válido. Desde una perspectiva de Justicia Social, la evaluación ayuda a que los estudiantes sean conscientes y críticos con el carácter político de la evaluación y cómo influye en sus vidas (Apple, 1986; Freire, 1972, 1978; House, 1997; Santos Guerra, 1993, 2003).

b) No jerárquica

Otro elemento muy vinculado al carácter político de la evaluación es que evidencia las *relaciones de poder* que se dan en el proceso evaluativo. La jerarquía que se establece a través de la evaluación genera una situación de desigualdad entre docente y estudiantes, donde el profesor tiene el poder y los estudiantes asumen de forma pasiva dicha evaluación. Una evaluación socialmente justa cuestiona las relaciones de poder que genera la evaluación y sitúa a docentes y estudiantes en el mismo nivel para que las decisiones que se tomen sean de forma conjunta, eliminando las *jerarquías* impuestas por el sistema social (House, 1997).

c) *Transformadora*

Una evaluación para la Justicia Social promueve que estudiantes y docentes *reflexionen de forma conjunta* sobre proceso evaluativo que se lleva a cabo en el aula. Es necesario que la reflexión se refiera a todas las fases de la evaluación: el diseño, los criterios de evaluación, los instrumentos y estrategias que se van a emplear para valorar el conocimiento adquirido por parte de los alumnos, la ejecución de la evaluación, la corrección y la devolución de los resultados (Torrance, 2012). La evaluación es, por lo tanto un proceso reflexivo y crítico compartido que concluye en la *transformación de la propia evaluación*, de la enseñanza de los docentes y del aprendizaje de los estudiantes (Popham, 2011; Wehlburg, 2008).

d) *Emancipadora*

Uno de los propósitos fundamentales de la evaluación socialmente justa es que genere una *conciencia crítica* en los alumnos y alumnas. Despertar esta conciencia supone que los estudiantes no tan solo conozcan las injusticias sino que también sean capaces de analizarlas, ser críticos con ellas y comunicarlas a la sociedad (Giroux, 1988). Solo cuando los estudiantes tienen una conciencia crítica con las injusticias existentes en la sociedad son capaces de llevar a cabo acciones que cambien la sociedad, es decir, que se conviertan en *agentes activos de cambio*. La evaluación emancipadora, por lo tanto, supone que los estudiantes sean críticos con la realidad que les rodea y actúen para transformarla.

Una imagen global y comprensiva del modelo propuesto de Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social se muestra en la figura 3.

4. A modo de cierre

En este artículo hemos formulado una propuesta de un Modelo de Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social que pretende convertirse en un paso más en la construcción de una educación y una enseñanza alternativas que contribuyan a una sociedad más justa e inclusiva. Dicho modelo se fundamenta en tres elementos interrelacionados: un concepto multidimensional de Justicia Social, una propuesta de Educación para la Justicia Social basada en el anterior concepto y las aportaciones de los enfoques alternativos de evaluación de estudiantes. De cada uno de ellos se han obtenidos ideas y componentes, en el intento de aportar un modelo globalizador, pero que no se queda en la suma de sus partes, sino en una nueva aportación.

Con ello imaginamos una evaluación, en primer lugar, equitativa; es decir, una evaluación del desarrollo integral, adaptada, culturalmente sensible, cualitativa, continua y que valore el progreso del estudiante, no el punto de llegada. Pero también que sea una evaluación participativa: democrática, dialógica y cooperativa. Y, por último, que sea crítica, que contribuya a cambiar, explícitamente política, no jerárquica, transformadora y emancipadora. Es, por todo ello, una utopía necesaria. Un camino hacia el que andar para hacer otra evaluación y otra educación.

Cierto es que, en ocasiones se ha relacionado el enfoque de Evaluación Auténtica como la mejor aproximación evaluativa para una educación para la Justicia Social (p.ej., Darling-Hammond, 1994; Lingard y Mills, 2007; Lingard, Mills y Hayes, 2000; Rennert-Ariev, 2005). Sin embargo, desde nuestra perspectiva esta aproximación es insuficiente por no

contar con elementos claves en una enseñanza de verdad transformadora. Hacemos referencia, por ejemplo a una evaluación participativa y democrática; o a un enfoque crítico de la evaluación, que le dota a la misma de una potencialidad que, desde nuestro punto de vista está ausente del enfoque de Evaluación Auténtica. Algo parecido puede decirse de enfoques como el de Evaluación Democrática (Biesta, 2015b) o el de Evaluación Crítica, los cuales a su vez carecen de elementos como la evaluación auténtica o inclusiva.

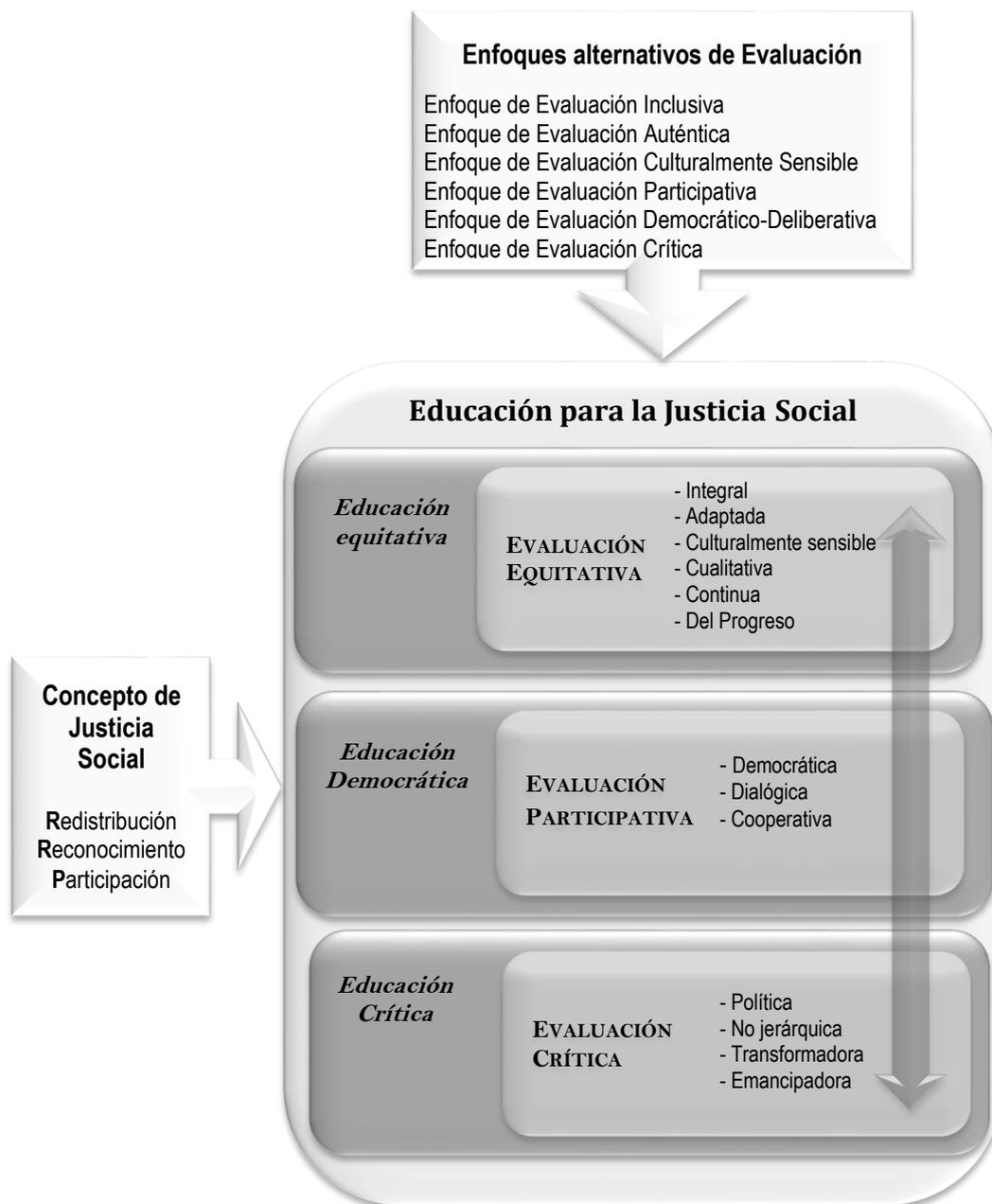


Figura 3. Modelo de Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social
Fuente: Elaboración propia.

La propuesta formulada a través de este artículo es solo eso, una propuesta que se queda en el desarrollo teórico. La misma obtendrá todo su potencial a partir de dos desarrollos. De un lado, a partir de la validación empírica de la misma. Una validación por parte de

docentes y especialistas en la temática se constituye como el siguiente peso necesario. También es necesario hacer un esfuerzo por concretar esta propuesta en estrategias, instrumentos, propuestas detalladas que sirven de forma real a ayudar a los y las docentes a hacer una evaluación de los estudiantes diferente.

La evaluación marca la dinámica del aula, ya que define la forma de enseñar y los comportamientos y actitudes de los y las estudiantes. No hay alternativa, si queremos una educación que de verdad contribuya a crear una sociedad más justa, necesitamos una evaluación que trabaje en esa misma dirección.

Referencias

- Adams M., Bell, L. A. y Griffin P. (2007). *Teaching for Diversity and Social Justice*. Nueva York, NY: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). *Developing equitable education systems*. Nueva York: Routledge.
- Aitken, N. y Pungur, L. (2001). *Authentic Assessment*. Recuperado de <http://education.alberta.ca/apps/aisi/literature/pdfs/AuthenticAssessmentUofAbUofL.PDF>
- Allman, P. (2001). *Critical education against global capitalism: Karl Marx and revolutionary critical education*. Londres: Bergin and Garvey.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Apple, M. W. y Beane, J. A. (1995). *Democratic schools*. Alexandria, VI: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ayers, W., Quinn, T. M. y Stovall, D. (2009). *Handbook of social justice in education*. Londres: Routledge.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 13-34. doi:10.15336/riejs2016.5.1
- Bell, B. y Cowie, B. (2001). The characteristics of formative assessment in science education. *Science education*, 85(5), 536-553. doi:10.1002/sce.1022
- Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz.
- Biesta, G. J. J. (2015a). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2015b). Education, Measurement and the Professions: Reclaiming a space for democratic professionalism in education. *Educational Philosophy and Theory*, Junio, 1-16. doi:10.1080/00131857.2015.1048665
- Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. doi:10.1007/s11092-008-9068-5
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.

- Brisolera, S. A. (1998). The history of participatory evaluation and current debates in the field. En E. Whitmore (Ed.), *Understanding and Practicing Participatory Evaluation. New Directions for Evaluation, N° 80* (pp. 25-41). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Burke, B. (1998). Evaluating for change: Reflections on a participatory methodology. In E. Whitmore (Ed.) *Understanding and Practicing Participatory Evaluation* (pp. 43-56). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cabrera, F. y Bordas, M. I. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista Española de Pedagogía, 59*(218), 25-48.
- Cousins, J. B. y Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. *New Directions For Evaluation, 80*, 5-23. doi:10.1002/ev.1114
- Darling-Hammond, L. (1994). Performance-based assessment and educational equity. *Harvard Educational Review, 64*(1), 5-31.
- Darling-Hammond, L. y Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education, 16*(5), 523-545. doi: 10.12691/education-3-12B-3
- Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Revista de Docencia Universitaria, 2*(2), 13-29.
- Dochy, F., Segers, M. y Sluijmans, D. (1999). The use of self-, peer- and co-assessment in higher education: a review. *Studies in Higher Education, 24*(3), 331-350. doi:10.1080/03075079912331379935
- Duncan-Andrade, J. M. R. y Morrell, E. (2008). *The art of critical pedagogy: possibilities for moving from theory to practice in urban schools*. Berna: Peter Lang.
- Everitt, A. (1996). Developing critical evaluation. *Evaluation, 2*(2), 173-188.
- Everitt, A. y Hardiker, P. (1996). *Evaluating for good practice*. Basingstoke: Macmillan.
- Fay, B. (1987). *Critical social science: liberation and its limits*. Cambridge: Polity.
- Fraser, N. (2008). *Scales of Justice: reimagining political space in a globalizing world*. Cambridge: Polity.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Londres: Verso Press.
- Freire, P. (1972). *Teoría y práctica de la liberación*. Madrid: Marsiega.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Friedrich, D., Jaastad, B. y Popkewitz, T. S. (2010). Democratic education: an (im)possibility that yet remains to come. *Educational Philosophy and Theory, 42*(5-6). doi:10.1111/j.1469-5812.2010.00686.x
- Frierson, H.T., Hood, S. y Hughes, G. (2002). *Strategies that address culturally responsive evaluation*. Arlington, VA: National Science Foundation.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Nueva York: Teachers College Press.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. Westport, CO: Greenwood Publishing Group.

- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goodwin, A. L. (2012). *Assessment for equity and inclusion: embracing all our children*. Londres: Routledge.
- Greene, J.C. (2006). Evaluation, democracy, and social change. En I. Shaw, J. Greene y M. Mark (Eds.), *The Sage handbook of evaluation* (pp. 118-140). Nueva York: Sage.
- Griffin, P., McGaw, B. y Care, E. (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Dordrecht: Springer.
- Gulikers, J.T., Bastiaens, T.J. y Kirschner, P.A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67-86. doi:10.1007/BF02504676
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gutmann, A. y Thompson, D. (2009). *Why deliberative democracy?*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hackman, H. W. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103-109. doi:10.1080/10665680590935034
- Hargreaves, E. (2007). The validity of collaborative assessment for learning. *Assessment in Education, Principles Policy and Practice*, 14(2), 185-199. doi:10.1080/09695940701478594
- Hodgen, J. (2007). Formative assessment. Tools for transforming school mathematics towards a dialogic practice. En D. Pitta-Pantazi y G. Philippou (Eds.), *Proceedings of Fifth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 1886-1895). Larnaca: ERME.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Madrid: Katz.
- House, E. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- House, E. y Howe, K. (2000a). Deliberative democratic evaluation in practice. *Education and Human Services*, 49, 409-421. doi: 10.1007/0-306-47559-6_22
- House, E. R. y Howe, K. R. (2000b). Deliberative democratic evaluation. En K. E. Ryan y L. DeStefano (Eds.), *Evaluation as a democratic process: promoting inclusion, dialogue, and deliberation*. (pp. 3-12). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Irvine, J. y Armento, B. (2001). *Culturally responsive teaching: lesson planning for elementary and middle grades*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Jackson, E. T. y Kassam, Y. (1998). *Knowledge shared: participatory evaluation in development cooperation*. Hartford, CO: IDRC.
- Janesick, V. J. (2006). *Authentic assessment primer*. Berna: Peter Lang.
- Janesick, V. J. (2008). Reflexiones sobre la violencia de las pruebas de evaluación estandarizada y la naturaleza tranquilizadora de la pedagogía crítica. En P. McLaren y J.L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 323- 337). Barcelona: Graó.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical pedagogy primer*. Berna: Peter Lang.
- King M., Schroeder, J. y Chawszczewsky, D. (2001). Authentic Assessment and Student Performance in Inclusive Schools. *Research Institute on Secondary Education Reform for Youth with Disabilities Brief*, 5, 1-15.

- King, J. A., Cousins, J. B. y Whitmore, E. (2007). Making sense of participatory evaluation: Framing participatory evaluation. *New Directions for Evaluation*, 114, 83-105. doi:10.1002/ev.226
- Knight, T. y Pearl, A. (2000). Democratic education and critical pedagogy. *The Urban Review*, 32(3), 197-226. doi:10.1023/A:1005177227794
- Kozleski, E.B. (2010). *Culturally responsive teaching matters*. Tampe, AZ: Arizona State University
- Leach, L., Neutze, G. y Zepke, N. (2001). Assessment and empowerment: some critical questions. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(4), 293-305. doi:10.1080/02602930120063457
- Lejk, M. y Wyvill, M. (2001). Peer assessment of contributions to a group Project: a comparison of holistic and category-based approaches. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(1) 61-72. doi:10.1080/02602930020022291
- Lingard, B. y Mills, M. (2007). Pedagogies making a difference: issues of social justice and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 233-244. doi:10.1080/13603110701237472
- Lingard, B., Mills, M. y Hayes, D. (2000). Teachers, school reform and social justice: challenging research and practice. *The Australian Educational Researcher*, 27(3), 101-115. doi:10.1007/BF03219733
- Lupton, R. (2005). Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighbourhoods. *British Educational Research Journal*, 31(5), 589-604. doi:10.1080/01411920500240759
- McLaren, P. (1997). Critical pedagogy. *Teaching Education*, 9(1), 1-7.
- McLaren, P. (2003). Critical pedagogy: a look at the major concepts. *The Critical Pedagogy Reader*, 1, 1-23.
- McLaren, P. (2015). *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Londres: Routledge.
- McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (2007). *Critical pedagogy: where are we now?*. Berna: Peter Lang.
- Mertens, D. M. (1999). Inclusive evaluation: implications of transformative theory for evaluation. *American Journal of Evaluation*, 20(1), 1-14.
- Mertens, D. M. (2003). The inclusive view of evaluation: visions for the new millennium. En S. I. Donaldson y M. Scriven (Eds.), *Evaluating social programs and problems: visions for the new millennium* (pp. 91-107). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moreno-Olivos, T. (2004). Evaluación cualitativa del aprendizaje: enfoques y tendencias. *Revista de la Educación Superior*, 33(3), 93-110.
- Moreno-Olivos, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(1), 84-97.
- Mueller, J. (2006). *The authentic assessment toolbox*. Recuperado de <http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/standardtypes.htm>
- Murillo, F.J. (2004). Equidad en educación. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-24.

- Murillo, F. J. y Duk, C. (2012). Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 11-13.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2015a). Enfoques fundamentantes de la evaluación de estudiantes para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2015b). Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 5-9.
- Murillo, F.J. y Román, M. (2008). La evaluación educativa como derecho humano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 1-5.
- Nicol, D. J. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. doi:10.1080/03075070600572090
- 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. doi:10.3102/00346543076004507
- Pfeiffer, M. L. (2007). *En y por una educación con alto sentido social*. Recuperado de <http://goo.gl/NdsxDF>
- Popham, W. J. (2011). *Transformative assessment in action: An inside look at applying the process*. Alexandria, JE: ASCD.
- Rawls, J.A. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rawls, J.A. (2001). *Justice as fairness: a restatement*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rennert-Ariev, P. (2005). A theoretical model for the authentic assessment of teaching. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(2), 151-163. doi:10.1207/s15324818ame1002_4
- Ruitenberg, C. (2009). Educating political adversaries: Chantal Mouffe and radical democratic citizenship education. *Studies in Philosophy and Education*, 28(3), 269-281. doi:10.1007/s11217-008-9122-2
- Ryan, K. E. (2004). Serving public interests in educational accountability: alternative approaches to democratic evaluation. *American Journal of Evaluation*, 25(4), 443-460. doi:10.1177/109821400402500403
- Ryan, K., Greene, J., Lincoln, Y., Mathison, S. y Mertens, D. M. (1999). Advantages and challenges of using inclusive evaluation approaches in evaluation practice. *The American Journal of Evaluation*, 19(1), 101-122. doi:10.1177/109821409801900111
- Sabirón, F. (1999). *El discurso y la práctica en evaluación. Propuesta para la deconstrucción y reconstrucción de las prácticas evaluadoras*. Zaragoza: ICE- Universidad de Zaragoza.
- Sadler, D. R. (2009). Transforming holistic assessment and grading into a vehicle for complex learning. En G. Joughin (Ed.), *Assessment, learning and judgement in higher education* (pp. 1-19). Dordrecht: Springer.
- Santiuste, V. y Arranz, M. L. (2009). Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación. *Revista de Educación*, 350, 463-476.

- Santos Guerra, M. A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la Escuela*, 20, 23-38.
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Saunders, M. (2006). The 'presence' of evaluation theory and practice in educational and social development: Toward an inclusive approach. *London Review of Education*, 4, 197-215.
- Schniedewind, N. y Davidson, E. (2006). *Open minds to equality: a sourcebook of learning activities to affirm diversity and promote equity*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- Shepard, L. A. (2005). Linking formative assessment to scaffolding. *Educational Leadership*, 63(3), 66-70.
- Shepard, L. A. (2000). *The role of classroom assessment in teaching and learning*. Nueva York: Teachers College Press.
- Sleeter, C. (2013). Teaching for social justice in multicultural classrooms. *Multicultural Education Review*, 5(2), 1-19. doi:10.14328/MER.2013.09.30.01
- Smyth, J. (2012). The socially just school and critical pedagogies in communities put at a disadvantage. *Critical Studies in Education*, 53(1) 9-18. doi:10.1080/17508487.2012.635671
- Stern, J. y Backhouse, A. (2011). Dialogic feedback for children and teachers: evaluating the 'spirit of assessment'. *International Journal of Children's Spirituality*, 16(4), 331-346. doi:10.1080/1364436X.2011.642853
- Stowell, M. (2004). Equity, justice and standards: assessment decision making in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(4), 495-510. doi:10.1080/02602930310001689055
- Straume, I. (2015) Democracy, education and the need for politics. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), 29-45. doi: 10.1007/s11217-015-9465-4
- Swoffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 433-449. doi: 10.1080/0969594X.2011.582838
- Swan, K., Shen, J. y Hiltz, S. R. (2006). Assessment and collaboration in online learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(1), 45-62. doi:10.1080/14748460600855526
- Taylor, C. (2003). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Thomas, V.G. (2004). Building a contextually responsive evaluation framework: Lessons from working with urban school interventions. En V.G. Thomas y F.I. Stevens (Eds.), *Co-constructing a contextually responsive evaluation framework* (pp. 3-23). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Thomas, V. G. y Stevens, F. I. (2004). *Coconstructing a contextually responsive evaluation framework*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Torrance, H. (1995). *Evaluating authentic assessment*. Buckingham: Open University Press.
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: conformance, deformative and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38(3), 323-342. doi:10.1080/03054985.2012.689693
- Vu, T. T. y Dall'Alba, G. (2014). Authentic assessment for student learning: an ontological conceptualisation. *Educational Philosophy and Theory*, 46(7), 778-791. doi:10.1080/00131857.2013.795110

- Waters, G. A. (1998). Critical evaluation for education reform. *Education Policy Analysis Archives*, 6, 20. doi:10.14507/epaa.v6n20.1998
- Wehlburg, C. (2008). *Promoting integrated and transformative assessment: a deeper focus on student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Whitmore, E. (ed.). (1998). *Understanding and practicing participatory evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wiggins, G. (1989). A true test: toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 70, 703–713. doi:10.1177/003172171109200721
- William, D. (2007). *Assessment for learning: why, what and how*. Londres: Institute of Education.
- Wink, J. (2005). *Critical pedagogy: notes from the real world*. Boston: Pearson.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Paidós.
- Zajda, J., Majhanovich, S. y Rust, V. (2006). *Education and social justice*. Dordrecht: Springer.

Breve CV de los autores

Nina Hidalgo Farran

Doctorando en Educación en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad Autónoma de Madrid, con una beca de doctorado de carácter competitivo otorgada por el Ministerio. Es diplomada en Ciencias de la Educación en la especialidad de Maestra de Educación Infantil por la Universidad de Lleida y licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Autónoma de Madrid. Es miembro del grupo de investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE) y miembro del equipo editorial de la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. Asimismo es editora de la Revista de la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Cuenta con diversas publicaciones, como artículos, reseñas y capítulos de libro. Página personal: <http://www.gice-uam.es/Nina.Hidalgo>. ORCID ID: 0000-0002-0056-8566. Email: nina.hidalgo@uam.es.

F. Javier Murillo Torrecilla

Profesor titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Coordinador del Doctorado en Educación de la UAM. Coordinador del grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE).

Fue Coordinador General del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la UNESCO, y Director de Estudios del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación de España. Es Coordinador de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE), Director de REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, de la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa y de la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. Página de docencia: <http://www.uam.es/javier.murillo>. ORCID ID: 0000-0002-8003-4133. Email: javier.murillo@uam.es.



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Empoderamiento: Una Caracterización al Interior de la Educación Matemática

Empowerment: A Characterization within Mathematics Education

Empoeiramento: Uma Caracterização em Educação Matemática

Adriana N. Magallanes *¹
Cristina B. Esteley ²

¹ Universidad Nacional de Río Cuarto ² Universidad Nacional de Córdoba

El presente trabajo pone en juego un proceso analítico-constructivo con el fin de realizar una caracterización del empoderamiento para el ámbito de la educación matemática. Para llegar a tal caracterización se delimitan algunos supuestos e ideas en torno al empoderamiento haciendo un recorrido de discusiones acerca de esta noción desde una perspectiva amplia. Se discuten posibles interacciones o vínculos entre ella para darle sentido al empoderamiento en el ámbito educativo en general y en el campo de la educación matemática en particular. Al interior de la educación matemática, se recuperan aportes de autores reconocidos en el campo y se propone una caracterización del empoderamiento que da cuenta de tres dimensiones: matemática, social y epistemológica. Con ello, se recuperan las ideas de participación democrática y trabajo autónomo, entre otras. La caracterización propuesta adquiere relevancia en situaciones de trabajo de producción de modelos matemáticos en clases de matemática.

Descriptores: Empoderamiento, Educación matemática, Modelización matemática, Participación democrática.

This work brings into play an analytical-constructive process in order to make a characterization of empowerment for the field of mathematics education. In order to reach such a characterization some assumptions and ideas about empowerment are discussed from a broad point of view. Then, we propose interactions among those ideas in order to make sense of empowerment within the educational sphere in general and within the field of mathematics education in particular. Within mathematics education, we recover contributions from recognized authors in the field and we propose a characterization of empowerment that accounts for three dimensions: mathematical, social and epistemological. With this characterization we intend to regain the ideas of democratic participation and autonomy among others. Such characterization becomes relevant in situations of production work of mathematical models in math classes.

Keywords: Empowerment, Mathematics education, Mathematical modelling, Democratic participation.

*Contacto: adriana.n.magallanes@gmail.com

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 17 de marzo 2016
1ª Evaluación: 22 de mayo 2016
2ª Evaluación: 9 de agosto 2016
Aceptado: 6 de septiembre 2016

Este trabalho põe em jogo um processo de construção analítica, a fim de caracterizar a capacitação para o campo da educação matemática. Para alcançar tal caracterização algumas hipóteses e ideias sobre o empoeiramento fazendo um passeio de discussões sobre esta noção de uma perspectiva ampla entre-lo para fazer sentimento de capacitação em educação em geral e no campo da educação matemática, em particular, são discutidos. No âmbito da educação matemática, contribuições de autores de renome no campo são recuperados e uma caracterização de capacitação que realiza três dimensões é proposto: matemática, social e epistemológico. Com isso, as ideias de participação democrática e auto-emprego recuperar, entre outros. A proposta caracterização torna-se relevante no trabalho situações de produção de modelos matemáticos nas aulas de matemática.

Palavras-chave: Empoeiramento, Educação matemática, Modelagem matemática, Participação democrática.

Introducción

Este trabajo emerge en un proceso analítico-reflexivo en el marco de una investigación del campo de la educación matemática que busca dar cuenta de la existencia y características de procesos de empoderamiento en clases de matemáticas conformadas desde perspectivas compatibles con una Educación Matemática Crítica (Skovsmose, 2000) y el trabajo en aula con proyectos de modelización matemática (Esteley, 2014). En ese sentido, con este artículo se pretende poner en juego una reflexión crítica sobre la noción de empoderamiento o *empowerment* para luego focalizar la discusión sobre esta concepción en el ámbito educativo en general y en la educación matemática en particular. Finalmente y a partir de los aportes de diversos autores, así como desde nuestras propias experiencias como docentes e investigadoras, se propone una caracterización del empoderamiento para la educación matemática asumiendo la posibilidad de un vínculo sinérgico entre tales ideas y el trabajo con modelización matemática en las escuelas. Todo este proceso permite dar cuenta del objetivo planteado y pone en juego una actividad analítica-constructiva en la que se recuperan dialécticamente los aportes y las experiencias antes mencionados.

1. Empoderamiento en un contexto amplio: estructuras descendentes y ascendentes

A partir del análisis realizado, se puede indicar que actualmente coexisten numerosas definiciones y/o conceptualizaciones relacionadas con el empoderamiento, provenientes de diferentes campos y vinculadas con diferentes objetivos. Por ejemplo, desde el ámbito de la economía, Sen (1997) vincula empoderamiento con institución humana y con la libertad de las personas para alcanzar los objetivos de desarrollo, considerando capacidades que abarcan la vida, la salud y la integridad corporal, la capacidad de imaginar, reflexionar y razonar, la aptitud de exteriorizar los sentimientos, la razón práctica, la afiliación, el esparcimiento y el control sobre el entorno político y material de las personas. En un reporte del World Bank relativo a cuestiones de pobreza en el mundo, se considera el empoderamiento como un proceso que permite la construcción de los activos de los sujetos en situación de pobreza para que puedan participar de manera efectiva en los mercados (Ibrahim y Alkire, 2007). Como lo indica García Moreno (2005), en esta última conceptualización se observa un empoderamiento que se realiza desde una estructura de poder descendente donde los que controlan el dinero o ciertas

condiciones deciden las reglas de juego y los propósitos de la acción, mientras que los destinatarios reciben lo que ha sido previamente concebido. En este sentido, se considera a los destinatarios como usuarios o beneficiarios que se empoderan participando de un conjunto de acciones, de tal modo que su participación posibilite el cumplimiento de metas y objetivos de los servicios que fueran elaborados de manera externa a los sujetos.

En la concepción propuesta por Sen (1997), se observa un empoderamiento que se realiza desde una estructura de poder ascendente (García Moreno, 2005). Esto es así pues se pretende ahondar en la democratización de la sociedad y la participación de las personas como ciudadanos y no como meros usuarios o beneficiarios. Desde tal perspectiva, se busca mejorar el flujo de poder ascendente mediante el cual las decisiones de orden público se toman consultando a los ciudadanos y tal vez por demanda de ellos mismos. Esta idea de poder ascendente alteraría las relaciones de poder ya establecidas y aceptadas como naturales.

Cabe indicar que, si bien las ideas de empoderamiento como estructuras ascendentes y descendentes parecen nociones dicotómicas, las mismas pueden ser pensadas como complementarias. Para comprender este aspecto, es importante reflexionar sobre los aspectos negativos y positivos del poder. Por ejemplo, si bien es necesario identificar el aspecto negativo del poder como fuerza de dominación y de represión, cabe señalar que esto no es suficiente para avanzar en una mayor comprensión del poder. De manera similar, reflexionar sobre el lado positivo del poder, como fuerza productiva, transformadora, creadora y de gran riqueza estratégica, tal vez tampoco es suficiente si se vincula únicamente a una estructura ascendente. Es importante notar que ambos aspectos del poder (negativo-positivo) pueden ser pensados tanto desde una estructura de poder descendente como ascendente. Desde esta perspectiva, se entiende que no es posible asociar el poder descendente como indeseable y el poder ascendente como bueno, ya que tanto uno como otro pueden ser ejercidos a favor o en contra de determinados sectores o grupos de la sociedad. Un poder descendente puede formular muy buenas intenciones a favor de un grupo particular, pero terminar por perjudicarlos. Por ejemplo, se pueden mencionar proyectos programados para mejorar la educación secundaria con objetivos, metas e incluso especificaciones en el gasto del presupuesto perfectamente definidas y estipuladas desde organismos centralizados (Ministerios de Educación provinciales o nacionales, entre otros organismos) que, al llegar a ciertas escuelas, no resuelven sus problemáticas específicas o más urgentes. Tal vez, para ilustrar, se puede citar el caso de escuelas de localidades pequeñas o aisladas a las que se les envió computadoras pero no disponían de suministro eléctrico. Tampoco se puede pensar que, por el solo hecho de que se esté en presencia de una estructura de poder ascendente, esto será suficiente para producir beneficios o cambios, ya que muchas veces será necesario que intervenga un poder descendente que tome decisiones, que destine presupuesto, que brinde condiciones para que los beneficios demandados puedan hacerse realidad. En este sentido, resulta más conveniente pensar y entender que lo que existe en la realidad son estructuras de poder donde interactúan de manera continua tanto el poder ascendente como el descendente, donde el poder ascendente será el encargado de cuidar que el poder descendente no imponga una sola verdad sino que atienda las distintas voces y genere oportunidades para que las voces silenciadas (Freire, 2006) puedan también ser escuchadas. Esta idea de interacción entre ambas estructuras o modelos se volverá a retomar en las conclusiones finales y luego de centrar nuestro análisis del empoderamiento en ámbitos educativos.

2. Reflexiones al interior del contexto educativo

La filosofía del empoderamiento que se privilegia en esta sección tiene su origen en el enfoque de educación popular que se viene desarrollando desde la década de los 60, considerando al pedagogo brasileño Paulo Freire como principal impulsor. Freire realiza una distinción entre *empowerment* individual y social planteando que, si bien el empoderamiento individual es necesario, no es suficiente para un proceso de transformación social (Freire y Shor, 2014). La curiosidad, el pensamiento crítico y el “poder interno” al que alude Rowlands (1997) son fundamentales para la transformación de la sociedad, pero no son suficientes. Freire enfatiza que, cuando se persigue un cambio social tendiente a lograr mayores niveles de justicia social, se requiere considerar el *social empowerment* o empoderamiento social (Freire y Shor, 2014). Acorde a la categorización realizada por Rowlands (1997), el empoderamiento social se vincula con la idea de “poder con”. Esto es así pues se entiende que el empoderamiento social se manifiesta cuando un grupo genera un espacio que posibilita que todos se expresen y desde el interior del grupo se formulen y construyan soluciones comunes para un problema definido y aceptado como tal por el grupo.

Tomando como base las ideas antes esbozadas y buscando profundizar las reflexiones hacia el interior del ámbito educativo con el interés de caracterizar la noción de empoderamiento, es importante analizar qué puede aportar tal caracterización a dicho ámbito, como así también es valioso reconocer los límites bajo los que se construye.

2.1. Empoderamiento al interior del ámbito educativo: contribución, límites y caracterización

En primer lugar, se debe pensar qué puede aportar para la educación llegar, o al menos aproximarnos, a una caracterización del empoderamiento. En una primer instancia y desde una perspectiva crítica, podemos señalar que tal caracterización puede contribuir a explicitar una visión considerada fundamental para la educación, así como ayudar a clarificar un horizonte esencial para orientar hacia dónde es conveniente dedicar esfuerzos para lograr una educación que contribuya a la conformación y el ejercicio de una ciudadanía democrática, no solo de los estudiantes sino también de los distintos actores educativos involucrados.

En segundo lugar, se explicitan los límites bajo los cuales se intenta conferir sentido al empoderamiento. Los límites se fijan particularmente, al menos en un principio, al interior del trabajo áulico, al trabajo cotidiano de docentes y estudiantes en un aula o espacio pensado para aprender y enseñar, para interactuar, para crear, para sorprender, para imaginar, para colaborar, para disfrutar del acto de aprender y enseñar. Brevemente, se habla de espacio para extender el sentido físico del aula a otros lugares tales como bibliotecas, espacios externos a la escuela como puede ser una salida de campo con fines investigativos junto a los estudiantes, un espacio virtual como puede ser un sitio web creado para interactuar, etc.

Es importante indicar que se considera el acto educativo como un proceso en el que tanto docente como estudiantes aprenden. El docente se mueve del lugar tradicional en el cual hace todas las preguntas y tiene todas las respuestas y, a partir de su formación y experiencia, actúa como guía del proceso, pero al mismo tiempo está abierto para recuperar las voces de los estudiantes, así como también está dispuesto a generar

condiciones para que esas voces puedan surgir y para que las preguntas e inquietudes de los estudiantes encuentren un espacio donde puedan ser expresadas y atendidas.

Acotando los límites bajo los que se pretende caracterizar empoderamientos y considerando las contribuciones antes indicadas que podría traer tal caracterización, avanzamos hacia ella tomando en un primer momento aportes de Ernest (2002). Las ideas de este autor resultan relevantes y básicas para nuestra caracterización, del mismo modo que lo es señalar que es el modo como se lleve a cabo el acto educativo lo que permitirá el empoderamiento y que, en tal caso, tanto estudiantes como docentes serán empoderados gracias a este proceso.

Con estas ideas, de ninguna manera se entiende que el docente deba desplazarse de su rol y dejar en el alumno u otro actor las responsabilidades que le competen; simplemente se quiere explicitar de qué manera se entiende ese rol y que la búsqueda esencial del docente será la de tratar de generar condiciones para que tenga lugar este proceso de empoderamiento.

Torres (2009) va más allá de una mera caracterización y define empoderamiento como el proceso de concienciación que da cuenta al estudiante de sus capacidades desde lo cual potencia su acción para transformarse y transformar su contexto. Si bien esta definición resulta de interés, para este trabajo, que focaliza en el aula o en el espacio (en el sentido antes mencionado) donde se produce el acto educativo, es importante indicar que la misma no aclara cómo el proceso de empoderamiento puede producir la concienciación de las capacidades del estudiante para potenciar su acción o para aumentar su autoestima.

En el video “Pedagogía de la Esperanza, Freire Paulo - Fragmentos y reflexiones¹”, desde el minuto 5:50 al minuto 6:40, se pone en evidencia, de una manera simple, lo que se considera uno de los principales factores de la “pedagogía del aburrido” (Corea y Lewkowicz, 2004). Tal pedagogía es compatible con una educación basada en preguntas que solo hace el docente y a las que se espera que el alumno responda sabiendo que el docente ya conoce las respuestas y que a él solo le compete acercarse con su respuesta a la del docente. Este tipo de interacciones parecen ser uno de los aspectos que quitarían el entusiasmo y la motivación en el alumno por el acto de aprender, ya que no solo la pregunta puede no ser “su pregunta”, sino que, además, el esfuerzo por la búsqueda en responder no tiene demasiado sentido, pues se sabe desde el principio que la respuesta ya es conocida por su maestro. Este acto pedagógico puede ser visto como el paso de un acto educativo a un acto de control. Se sugiere que, desde una perspectiva crítica, es esencial moverse de una pedagogía de la respuesta a una pedagogía de la pregunta en el sentido de Freire (1986). Planteamos así que el empoderamiento en el ámbito educativo debería ser un proceso de interacción entre docentes y estudiantes que les permita tomar conciencia de sus capacidades para tomar decisiones, para actuar no solo de manera individual sino colectiva, para transformarse y transformar su contexto. Pero, para que esto sea posible, es necesario que este proceso:

- De lugar o abra un espacio para el pensamiento y las preguntas de los estudiantes (no solo de los docentes), antes que un espacio para la repetición o búsqueda de una o varias respuestas correctas. Lo esencial no es que el

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=GjKW0P6uV2o#aid=P92HYDPfeZY>

estudiante sea un depositario de información y conocimientos, sino que pueda buscar esa información, que pueda ejercitar su pensamiento y, a partir de ello, pueda hacerse sus propias preguntas, buscar otros conocimientos y otra información que le ayude a encontrar respuestas a tales preguntas.

- Tenga en cuenta que en la búsqueda de información y conocimientos, así como en la formulación de preguntas, se atribuye sentido a su trabajo si el punto de partida es la indagación de alguna problemática que resulta cercana o de interés del estudiante. Nadie se involucra y nadie aprende sobre algo que no despierta su interés o algo que no le ayude a responder alguna pregunta que es o siente como propia.
- Permita, ante preguntas compartidas, abrir un espacio para la indagación y la toma de decisiones colectivas, para la construcción colectiva de respuestas, para escuchar, ser críticos y autocríticos de los caminos de respuestas escogidos, existiendo en todo momento apertura para realizar cambios o modificaciones en esas respuestas (incluyendo en esta afirmación las decisiones y respuestas del docente).

Estos puntos podrían contribuir a sostener una educación que pretenda generar en el estudiante el “gusto por aprender” y, más aún, una educación que no ponga el énfasis en la mera acumulación de contenidos sino en abrir un espacio donde el estudiante tenga la posibilidad de hacer sus preguntas, escuchar las preguntas de otros y aventurarse en una búsqueda colectiva donde cada uno desde su lugar, desde su formación y experiencia, pueda hacer aportes; donde todos puedan reconocer que lo importante no es solo conocer o comprender un concepto en particular, sino que lo importante es cómo el modo de construir y comprender ese concepto les permite al docente y al estudiante sentirse empoderados. El docente puede percibir que su labor tiene sentido, que puede servirle al estudiante y que él mismo vuelve a sentir el gusto por enseñar aprendiendo y aprender enseñando. El alumno puede reconocer que aprender tiene sentido, que puede hacer sus preguntas y que estas preguntas pueden servir para construir su propio proyecto educativo, atendiendo a un proyecto colectivo y donde la posibilidad de servir a la sociedad y a su propio contexto otorgue un nuevo sentido al acto educativo.

Las ideas recién presentadas son compatibles en cierto sentido con lo discutido en Rowlands (1997), quien considera tres categorías relativas al poder: poder sobre, poder para y poder con.

El *poder sobre* se evidencia cuando el poder de un sujeto o grupo significa una pérdida de poder del otro u otros. Por ejemplo, en nuestros actuales ámbitos educativos, es común que algunos docentes perciban pérdida de poder conjuntamente con un incremento en el poder del alumno, considerando este hecho como una disminución del poder que años atrás implicaba su presencia en el aula. Ante esta percepción, muchas veces lo que se intenta hacer es endurecer los mecanismos de control y de sumisión para lograr recuperar ese poder sobre. Esta vivencia puede ser reflexionada desde otro tipo de mirada en la cual se pueda pensar que el alumno está cuestionando los patrones de poder que históricamente han existido en las escuelas, no solo sobre las ideas, creencias y valores, sino también sobre los cuerpos y sobre las actitudes de los alumnos, quienes debían ser disciplinados en su tránsito por las escuelas. Además, este disciplinamiento se debía hacer según lo establecido por los docentes, las autoridades escolares y/o las

políticas educativas del gobierno de turno, enfatizando de esta manera una estructura de poder descendente. Esta observación puede hacer pensar de otra manera lo que hoy se está viviendo en las escuelas y puede ser una mirada que ayude a pensar en otras estrategias para abordar la problemática en las cuales el docente no se quede aferrado a querer imponerse o lograr la sumisión de parte de los alumnos, sino que se pueda pensar que el desafío para el docente consiste en:

- Asumir que, aunque es el poseedor de una posición dominante de manera formal, esta no es suficiente hoy para garantizar la aceptación de la misma por parte de los estudiantes ni de las familias.
- Cuestionar los patrones de poder que siempre se han aceptado en la educación como naturales y que, aunque pueden haber contribuido al orden y a la sumisión por muchas décadas, lo que hoy es posible y necesario que los estudiantes logren en su tránsito por las escuelas no puede estar focalizado en este tipo de valores. Es necesario empezar a pensar en otros valores que logren empoderarlos más que domesticarlos, que les permitan tomar consciencia acerca de su potencial para beneficiar la convivencia en las aulas y en las escuelas, así como para ser reflexivos y activos en una educación que habilite espacios para mejorar su calidad de vida y la de su entorno.

El *poder para* es aquel poder que tienen algunas personas para estimular la actividad de otras, para generar posibilidades de acción en otro sin que exista dominación. Hoy es muy difícil que sean docentes o autoridades educativas los que puedan generar o mejorar la convivencia en las aulas, mejorar la calidad de vida de los alumnos o su entorno, etc., sin la colaboración de estudiantes, familias u otros agentes. Se busca, en este caso, una auténtica interacción de estructuras ascendentes y descendentes como medio que da fortaleza. Se plantea que este poder para solo puede estar presente si se da conjuntamente con un poder con.

El *poder con* se manifiesta cuando un grupo genera una solución colectiva para un problema común, problema que parte desde el interior del grupo y que posibilita que todos se expresen, tanto en la formulación de las problemáticas como en la construcción de una solución.

El *poder interno o desde adentro* se basa en la generación de confianza en uno mismo, se encuentra muy relacionado con la autoestima y se manifiesta en la habilidad para resistir al poder de otros, rechazando demandas no deseadas o exigiendo demandas propias. A partir de las observaciones anteriores, se entiende que este poder interno (tanto de estudiantes como de docentes) será una de las consecuencias de cambios cotidianos en el aula orientados por esta visión en el campo educativo. Se sabrá que se está transitando por un camino del empoderamiento cuando docentes y estudiantes reconozcan que todos tienen la posibilidad de influir y de actuar para cambiar sus problemáticas en el ámbito educativo.

Finalmente, para que la actividad educativa pueda producir el empoderamiento de docentes y estudiantes, debe dar lugar al pensamiento y la formulación de preguntas por parte de todos y a que, en este espacio de preguntas compartidas, se abra el espacio para la indagación y la toma de decisiones colectivas, para la construcción colectiva de respuestas, para escuchar a los otros y ser críticos y autocríticos de los caminos de

respuestas escogidos y estar siempre abiertos a realizar cambios o modificaciones en sus respuestas.

Se considera relevante plantear esta última reflexión, ya que la modelización a la cual se alude en la educación matemática puede ser también realizada desde el paradigma de la respuesta, en cuyo caso solo se estaría realizando una modificación que puede llegar a hacer un poco más atractivo y/o lograr “cierta razón de ser” (Chevallard, 1999) del conocimiento, pero que difícilmente logre empoderar a docentes, ni mucho menos a los estudiantes que interactúen en dicha práctica educativa.

2.2. Empoderamiento al interior del ámbito de la educación matemática

Entendiendo el empoderamiento como un proceso a través del cual tanto docentes como estudiantes se empoderan, es valioso rescatar los aportes del educador matemático Paul Ernest (2002). Este autor destaca que, en procesos educativos que toman como referencia la enseñanza de la matemática, el empoderamiento se distribuye en tres dominios: el matemático, el social y el epistemológico. En el dominio matemático, el empoderamiento consiste en ganar poder sobre el lenguaje, los símbolos, las destrezas y la práctica de usar y aplicar el conocimiento específico de la matemática, en la actividad de “hacer matemática”. En la dimensión social, el empoderamiento significa que docentes y estudiantes puedan tomar conciencia tanto de la naturaleza de la matemática y sus aplicaciones como así también de la matemática como una herramienta de pensamiento para ver el mundo, comprenderlo y criticarlo, contribuyendo al poder sobre el ámbito político y social y, posiblemente, a la promoción de la justicia social y a una mejor forma de vida para todos en entornos próximos o más distantes. Finalmente, en relación con la dimensión epistemológica, el empoderamiento se refiere al crecimiento en la confianza no solo en el uso de la matemática sino también en el poder personal sobre la creación del conocimiento y la validación del mismo en el contexto de producción.

Para avanzar en el sentido de tales dimensiones es importante explicitar que, adhiriéndose a la perspectiva discutida en Devlin (1994), se considera la matemática como la *ciencia de los modelos*. Desde este enfoque, sobre la matemática podemos pensar en proyectos de modelización matemática para el aula y repensar las dimensiones propuestas por Ernest como el propio proceso de empoderamiento. Para dar sentido a este hecho, podríamos indicar, muy brevemente, que al hablar de “proyectos de modelización matemática para el aula” estamos pensando en un ambiente educativo en el cual los estudiantes, como grupo, escogen un fenómeno (intra o extramatemático) de su interés para estudiar, plantean problemas relacionados con dicho fenómeno, seleccionan variables, levantan hipótesis, diseñan experimentos (si es necesario), buscan información, recolectan y realizan tratamiento de datos, resuelven el problema, abren instancias de validación del trabajo, escriben un reporte y comunican sus resultados.

Esta visión tiene fuertes implicancias en la problemática de la enseñanza de la matemática que comienzan a gestarse desde los 80 en diversos países europeos y en Brasil. A comienzos de los 2000 se hacen presentes en Argentina algunas experiencias áulicas relacionadas con la enseñanza de la matemática en escenarios de modelización (Esteley, 2014). Algunos resultados comienzan a enfatizar las dificultades e incertidumbre que genera al profesor la puesta en aula de la modelización como estrategia pedagógica que enfatiza la generación de modelos a partir de problemas seleccionados por alumnos como así también los nuevos roles que comienzan a tener los estudiantes (Barbosa, 2001; Esteley, 2014; Villarreal, Esteley, Mina y Smith, 2010;

Villarreal, Esteley y Smith, 2011). Ello es así pues la actividad de modelización, presente en los actuales Diseños Curriculares para la Provincia de Córdoba, implica apelar a una visión dinámica de la matemática que permite establecer interconexiones entre la matemática y otras áreas de conocimiento o entre diferentes áreas de la propia matemática, superando una visión centrada en la mera aplicación de modelos matemáticos ya construidos por otros. Como lo señalan Esteley (2014) o Barbosa (2001), entre otros, los condicionamientos institucionales producen también un cierto grado de incertidumbre al momento de decidir la puesta en aula de este particular escenario. Este hecho pondría en evidencia, en el marco de una institución educativa particular, una interacción entre estructuras de poder descendente (de la institución hacia el interior del aula o espacio) y una estructura de poder ascendente en el otro sentido de la relación.

De manera similar se evidencia tal interacción entre institución escolar y ministerios de educación tomando en este caso como instrumento los Diseños Curriculares.

Las ideas brevemente discutidas en las dos últimas secciones dan un marco para aproximarnos a una caracterización de empoderamiento en el ámbito de la educación matemática.

3. Conclusiones: una caracterización de empoderamiento matemático

Posicionarse desde una perspectiva de búsqueda de una caracterización del empoderamiento en el campo de la educación matemática implica ser cautos en esa búsqueda tratando de que la misma sea lo suficientemente amplia pero también reconociendo que finalmente uno se posiciona. En este sentido el posicionamiento se hace evidente en instancias de la caracterización, lo que implica entre otras cuestiones un posicionamiento relativo al trabajo matemático en las aulas.

En esta última cuestión es importante indicar que partimos en primera instancia de una búsqueda de contribuir para que los alumnos aprendan a través o por medio de la matemática y no solo matemática. En esta perspectiva tan amplia, trabajar con “proyectos de modelización matemática para el aula” es aceptado como potenciador de aquella idea y como un medio que entra en sinergia con una idea de empoderamiento que busca no solo una circulación de poder con, poder para y poder interno (en el sentido de Rowlands, 1997) sino que además se requiere que docente y estudiantes acepten el desafío de trabajar con proyectos de modelización matemática en el sentido antes explicitado, con la incertidumbre que produce ese tipo de trabajo.

En ese contexto, los dominios de empoderamiento propuestos por Ernest (2002) pueden ser reformulados de modo tal que:

En el dominio matemático, el empoderamiento consiste en ganar poder para seleccionar fenómenos (intra o extra matemáticos), para formular un problema a estudiar, para generar conjeturas, validarlas o refutarlas y generar condiciones para buscar soluciones, en todos los casos, en interacción con otros actores. En ese proceso se va ganando también poder sobre el lenguaje, los símbolos, las destrezas y la práctica de usar, aplicar o generar conocimientos específicos de la matemática o fuera de la matemática en la actividad de “hacer matemática” en un espacio educativo. En la dimensión social, el empoderamiento significa que docentes, estudiantes u otros agentes puedan ir tomando

conciencia tanto de la naturaleza de la matemática, sus aplicaciones y la naturaleza del fenómeno en estudio como así también de la matemática como una herramienta que posibilita conexiones con sus entornos próximos y de ese modo explorarlo, comprenderlo, criticarlo y, en última instancia, proponer ideas para buscar soluciones a lo criticado contribuyendo al poder sobre el ámbito político y social y, posiblemente, a la promoción de la justicia social y a una mejor forma de vida para todos quienes comparten entornos próximos o más distantes. Finalmente, en relación con la dimensión epistemológica, el empoderamiento se refiere al crecimiento en la confianza no solo en el uso de la matemática sino también en el poder personal sobre la creación del conocimiento y la validación del mismo en un contexto de producción matemática con una finalidad fijada por el grupo que acepte involucrarse en un proyecto de modelización y le dé sentido a una creación colectiva.

Esta caracterización guarda a su interior una participación democrática y crítica de los sujetos involucrados. Pretende fortalecer la autonomía en la toma de decisiones y acciones de estudiantes y docentes en el marco de una visión renovada de la enseñanza de la matemática que busca poner en juego un ambiente investigativo con referencia en la realidad para ir más allá de un ambiente de aprendizaje centrado en el mero ejercicio matemático o de aplicaciones en contextos de semi-realidad (Skovsmose, 2000).

Agradecimiento

Se agradece al Dr. Eduardo Sota (Universidad Nacional de Córdoba) por haber inspirado la discusión sobre empoderamiento en un sentido amplio.

Referencias

- Barbosa, J. (2001). *Modelagem matemática: Concepções e experiências de futuros professores* (Tesis doctoral). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, Brasil.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19(2), 221-266.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Devlin, K. (1994). *Mathematics: the science of patterns*. Nueva York: Scientific American Library.
- Ernest, P. (2002). Empowerment in mathematics education. *Philosophy of Mathematics Education Journal*, 15(1), 1-16.
- Esteley, C. (2014). *Desarrollo profesional en escenarios de modelización matemática: voces y sentidos*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: Autor.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.

- García Moreno, M. (2005). Los tres reinos del empoderamiento: Ambigüedad, contradicción e ilusión. En P. Crespo (Coord.), *Empoderamiento: ¿tomar las riendas?* (pp. 6-15). Quito: Secretaría Técnica ASOCAM.
- Ibrahim, S. y Alkire, S. (2007). Agencia y empoderamiento en la medición de la pobreza. *Revista Latinoamericana de Desarrollo Humano*, 79, 1-7.
- Rowlands, J. (1997). *Questioning empowerment: working with women in Honduras*. Oxford: Oxfam.
- Sen, G. (1997). Empowerment as an approach to poverty. *Working Paper Series*, 97.07, 1-22.
- Skovsmose, O. (2000). Escenarios de investigación. *Revista EMA*, 6(1), 3-26.
- Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 10(1), 89-108.
- Villarreal, M., Esteley, C., Mina, M. y Smith, S. (2010). Mathematics teachers in modelling scenery: decisions while designing a project. *Proceedings of the 34th Annual Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 4, 273-280.
- Villarreal, M., Esteley, C. y Smith, S. (junio, 2011). *Desafíos y decisiones de profesores de matemática en escenarios de modelización: el diseño de un proyecto para el aula*. Trabajo presentado en la XIII Conferencia Interamericana de Educación Matemática. Recife.

Breve CV de las autoras

Adriana Noemi Magallanes

Magíster en Didáctica de la Matemática (Universidad Nacional de Río Cuarto-UNRC); Técnico en Conducción educativa y Diplomado Superior en Ciencias Sociales (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO); Profesora en Matemática (UNRC). Cursó posgrados en Educación y Sociedad; Poder, Autoridad y Educación; Investigación Educativa, Política Educativa; Filosofía y Sociología de la Educación entre otros. Se desempeñó como docente en el nivel medio, superior y universitario. Ocupó cargos de jefe de departamento y directora de nivel secundario. Participó como docente expositor en diversos congresos nacionales e internacionales y ha publicado artículos relacionados a Educación Matemática y Educación Estadística en diversas revistas locales y nacionales. Recibió distinciones a nivel nacional por su desempeño, trabajos educativos y de investigación. Actualmente se desempeña como Profesora e Investigadora de la Universidad Nacional de Río Cuarto. ORCID ID: 0000-0002-4404-6639. Email: adriana.n.magallanes@gmail.com

Cristina B. Esteley

Doctora en Educación, título otorgado por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (FFyH -UNC). Magíster en Educación Matemática, título otorgado por The City College de la City University of New York (Diploma de Honor). Profesora Ajdunta por concurso de antecedentes y oposición de la Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación (FAMAF) -UNC. Dirige un grupo de investigación cuya principal temática de trabajo se vincula con la formación de profesores de matemática en un marco de trabajo colaborativo propiciando la elaboración de actividades centradas en procesos de modelización matemática. Una de las preocupaciones de su trabajo se centra en la búsqueda de medios para contribuir con una alfabetización matemática y tecnológica. Ha publicado libros, capítulos de libros y artículos en revistas nacionales e internacionales. Email: esteley@famaf.unc.edu.ar



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

Participación Ciudadana: Significados y Sentidos Atribuidos por Actores Sociales a Partir de la Gestión Pública de Dos Agentes Educativos Municipales

Citizen Participation: Meanings and Senses Attributed by Social Actors since the Public Management of Two Municipal Educational Agents

Participação Cidadã: Significados e Sentidos Atribuídos pelos Atores Sociais a partir da Gestão Pública de Dois Agentes Municipais de Ensino

Judith Rojas de Lúquez ^{1*}
Belkis Ballester Pérez ²

¹ Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt

² Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

El objetivo de la investigación fue caracterizar la participación ciudadana y develar el significado y sentido que le atribuyen los actores sociales, a través de las prácticas de gestión desarrolladas por dos agentes educativos que, de manera latente, conforman una mancomunidad educativa. Los escenarios de investigación fueron un Concejo Municipal y dos escuelas, los tres ubicados en un mismo espacio local. Metodológicamente, utilizamos estrategias empírico-hermenéuticas de la Teoría Fundamentada, realizando análisis comparativos y continuos de la información proveniente de observaciones participantes y de entrevistas a profundidad a informantes clave. Los hallazgos develan que ambas instituciones son escenarios de participación simulada que replican la cultura política tradicional.

Descriptor: Participación ciudadana, Gestión pública, Agentes educativos, Educación informal, Teoría fundamentada.

The research objective was characterizing the citizen participation and uncovering its meaning and sense attributed for social actors, through the management practices developed by two institutional agents that, in a latent way, make up an educational commonwealth. The scenes of research were one City Council and two schools, all three situated in the same local space. Methodologically, we used empirical-hermeneutics strategies of Grounded Theory, carrying out continuous and comparative analysis of information from participating observations and in-depth interviews with key informants. The findings reveal that both institutions are scenes of simulated participation which replicate the traditional political culture.

Keywords: Citizen participation, Public management, Educational agents, Informal education, Grounded theory.

*Contacto: judithdlu@hotmail.com

O objetivo do trabalho foi caracterizar a participação cidadã e revelar o significado de sentido que lhe é dado pelas partes interessadas, através de práticas de gestão desenvolvidas por dois agentes educativos de forma latente, formar uma associação educacional. Os cenários da pesquisa foram um Conselho Municipal e duas escolas, três localizados no mesmo espaço local. Metodologicamente, usamos estratégias hermenêuticas empíricas da Grounded Theory, realizando análises comparativas e informação contínua a partir de observação e de entrevistas participante com informantes-chave. Os resultados revelam que as duas instituições são cenários simulados de participação que replica a cultura política tradicional.

Palavras-chave: Participação cidadã, Gestão pública, Agentes educativos, Informal educação, Grounded theory.

Introducción

La participación ciudadana es el núcleo de la democracia al constituir la posibilidad efectiva de interacción de la sociedad con el Estado. Ello requiere que las organizaciones públicas dediquen tiempo y esfuerzo a fortalecer la implicación de los sujetos sociales en los asuntos de interés colectivo.

En Venezuela, a partir de 1999, existe un marco jurídico en el que la participación ciudadana en la gestión pública es un mandato y orienta su organización en diversas formas institucionales que pueden calificarse de amplísimas y hasta suficientes. Sin embargo, ello no basta para que la gente se empodere de su ciudadanía. Persisten patrones de comportamiento individualistas que requieren ser desplazados por otros de profunda valoración del bien común.

Esta situación refleja que una participación ciudadana efectiva, orientada hacia el desarrollo del modelo político, social y económico consagrado en la Constitución venezolana, para efectos de la consolidación de la democracia participativa y protagónica instituida, está condicionada por la construcción de una gestión educativa socialmente integral que procure la formación de los individuos a través de experiencias, vivencias y realidades vinculadas a un sistema de relaciones de los individuos con el Estado en calidad de ciudadanos.

Lo anterior implica articular las organizaciones públicas como agentes que pueden formar mancomunadamente en el ejercicio de la ciudadanía, de forma tal que en la gestión de lo público se tomen decisiones consensuadas de acuerdo al derecho de los sujetos y de las comunidades organizadas a intervenir en procura de hacer más efectiva la actuación del Estado. Estamos haciendo referencia a una nueva cultura política gestada institucionalmente que promueva y modele la construcción de significados, sentidos y valores ciudadanos atinentes a nuestra Constitución.

Así, se apunta a una nueva ética en la función pública que se oriente a un desarrollo político, social y económico con equidad y justicia, como señala Fuenmayor (2006), que venza las barreras de la profunda disociación entre el discurso y la práctica en la gestión pública, sobre lo que abundan los ejemplos en las instituciones venezolanas.

A tales efectos, coincidimos con Barrera (2004) cuando señala que lo local aparece como el ámbito privilegiado para construir este tipo de experiencias por las implicaciones político-institucionales y, sobre todo, socio-culturales derivadas de la escala demográfica y de los sentidos de identidad y pertenencia.

En esta perspectiva, el municipio se convierte en un espacio idóneo de aprendizaje ciudadano pues los actores sociales, participando en la gestión pública de instituciones que les son cercanas, conocen y comprenden sus derechos y obligaciones, amplían un sentimiento de pertenencia e inclusión, toman responsabilidad al buscar el beneficio comunitario y se habitúan con la institucionalidad del Estado.

De allí la prioridad dada en nuestra investigación a agentes institucionales que comparten un mismo espacio local, conminados a integrar en su gestión la participación ciudadana, promoviendo y modelando acciones que la favorezcan como ejercicio activo en su propia dinámica cotidiana, en atención permanente a sus deberes y responsabilidades públicas. Se trata de formación de ciudadanía desde la práctica de gestión institucional.

Nos situamos así en la educación informal (García y García, 1996), que hace referencia a los procesos permanentes de aprendizaje que toda persona vive en sus relaciones sociales así como en sus prácticas cotidianas, que fomentan mecanismos primarios de formación tales como la imitación y la reproducción de comportamientos y contenidos lingüísticos. Y lo hacemos desde una perspectiva sociopolítica que nos invita a interpretar la formación de ciudadanía en el contexto del sistema de las relaciones de poder en que transcurre.

Bajo tales consideraciones, en este artículo presentamos los resultados parciales de una investigación amplia orientada a interpretar la formación de ciudadanía que, desde la promulgación de una nueva Carta Magna, opera en Venezuela en ámbitos de educación informal, es decir, distintos al aula de clases.

Específicamente, nos planteamos comunicar los atributos de la participación ciudadana en una localidad del occidente de Venezuela y los significados construidos y sentidos que le atribuyen los actores sociales, a partir de las prácticas de participación que ofrecen y demandan dos agentes institucionales ubicados en un mismo espacio local, que potencialmente conforman una mancomunidad educativa.

La prioridad dada a los significados y sentidos se basa en la premisa de que para comprender una realidad social particular es imprescindible captar el sentido que la acción tiene para los actores e interpretar lo que explican o relatan, los significados, lo simbólico, sus creencias, valores, actitudes, elementos que juntos operan como sistemas de referencias subyacentes en cada uno de sus comportamientos. El sentido de la acción social para Weber (1973) “es aquella comprensible, comunicable adecuadamente por medio de la palabra a través de la cual se puede revivir a plenitud los hechos de la experiencia de los actores sociales” (p. 5).

1. Sobre la participación ciudadana

La participación ciudadana inscrita en una concepción de democracia participativa debe ser significativa y auténtica, involucrar a todos los sujetos, estableciendo diferencias pero engranando sus roles, y darse en variados ámbitos y dimensiones.

Ello demanda que los actores sociales deben ser formados y auto-formarse para la participación social, comunitaria y política, lo que daría lugar al nacimiento de una cultura participativa que guíe a la internalización de deberes y derechos ciudadanos, que valore la necesidad de la participación para el mantenimiento y funcionamiento del sistema democrático y que muestre en la práctica los beneficios que su ejercicio aporta para nuestro propio bienestar y perfeccionamiento humano.

En efecto, con un sentido eminentemente social que se enuncia en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), se esbozan las pautas de comportamiento hacia la participación ciudadana en los asuntos públicos, así como también lo relacionado a las fases en las cuales dicha participación se hace efectiva como expresión del carácter protagónico del ejercicio político:

Todos los ciudadanos y ciudadanas tienen el derecho de participar libremente en los asuntos públicos, directamente o por medio de sus representantes elegidos o elegidas. La participación del pueblo en la formulación, ejecución y control de la gestión pública es el medio necesario para lograr el protagonismo que garantice su completo desarrollo, tanto individual como colectivo. Es obligación del Estado y deber de la sociedad facilitar la generación de las condiciones más favorables para su práctica.
(Artículo 62)

Es decir, el ciudadano y la ciudadana ya no serían simples electores sino que pasarían a ser sujetos activos en la toma de decisiones públicas, con la idea de hacer más efectiva, eficaz y eficiente la gestión del Estado. La acción participativa adquiere rango constitucional y esto quiere decir que la participación ciudadana es de naturaleza vinculante, de obligatorio cumplimiento por todos los actores.

Se trata del desarrollo de una cultura participativa en la gestión pública que ha de expresarse como una acción que concientiza y socializa a quienes se involucran en ella, mediante la identificación del sujeto como actor importante para la satisfacción de las necesidades colectivas, propiciando un mayor involucramiento directo de la población en los procesos decisorios de las organizaciones que afectan sus vidas pero sin pretender que los ciudadanos asuman las acciones que compete desarrollar al gobierno en funciones de Estado.

Por mandato constitucional, toda gestión pública ha de ser participativa. No obstante, el discurso sobre la participación ciudadana, sobre lo político y sobre la democracia, se contradice con la realidad de las prácticas sociales y de las instituciones que en mención a las mismas llevan a cabo procesos y actividades que por lo general, terminan siendo poco democráticas y limitadas de participación ciudadana.

Así, al fragor de procesos electorarios y de resguardo de los poderes políticos constituidos, se vacía de contenido sustantivo a la democracia participativa y la pretendida participación ciudadana en la gestión pública venezolana actualmente no va más allá de un enfoque puramente instrumental.

Porque no basta la consagración constitucional del cambio de democracia representativa por la participativa y protagónica, que incluye mecanismos de participación ciudadana, para corregir los hábitos heredados de una cultura política orientada por un modelo de relaciones verticales Estado-sociedad. La voluntad política requerida para transformar esa cultura pareciera no manifestarse seriamente en las experiencias que estamos viviendo en la actualidad.

Se requiere entonces formación de ciudadanía y desarrollo de una cultura participativa, un cambio en las concepciones y prácticas volitivas de la gente, y para ello hemos de partir de una seria reflexión sobre el hacer de los agentes educativos. Porque la educación tiene que asumir un rol protagónico en su máximo objetivo de desarrollo humano, en su condición política para el aprendizaje de ciudadanía, por cuanto debe existir un espacio en común en el cual se vivencie el sentido de lo democrático (Beltrán, 1998).

Ballester (2006) destaca que el aprendizaje de la ciudadanía es la participación y añade que, además de la escuela, otros espacios de educación, no formales e informales, toman parte en la formación de ciudadanía, donde en situaciones cotidianas de interacción social se aprende haciendo: se aprende a participar participando. Folgueiras (2005) amplía esta concepción cuando afirma que la ciudadanía es un proceso interactivo donde tanto unos como otros aprenden conocimientos y destrezas que benefician al proyecto que desarrollan, que no se vincula exclusivamente con la adquisición legal de un estatus sino con el desarrollo de un sentido de pertenencia a una comunidad política, que lleva a la ciudadanía a participar en los asuntos públicos y a adquirir las competencias ciudadanas necesarias para tener presencia activa en el espacio público asumido con responsabilidad.

En ese sentido, De Alba, García y Santisteban (2012) destacan que son muchas las investigaciones y las propuestas educativas innovadoras que reclaman una nueva educación política o educación cívica que ponga el acento en la participación, que se sitúan tanto en la educación formal como en la no formal, tanto en diferentes ámbitos institucionales como por parte de distintas entidades no gubernamentales.

De allí que entendamos que todas las instituciones sociales y organizaciones de todo tipo que conforman la sociedad son espacios educativos. En otras palabras, son educadoras y, en este sentido, todos somos actores y agentes educativos en la medida en que al relacionamos unos con otros, de un modo o de otro, mediamos el aprendizaje de esos otros, tanto como ellos los nuestros. Por ejemplo, en esas relaciones transmitimos valores y actitudes a través de nuestras formas de hacer y de decir.

Lo anterior implica que lo educativo tiene lugar aun cuando no tengamos una intencionalidad explícita, lo que, sin embargo, no quiere decir que todos seamos agentes del mismo tipo, pues se puede diferenciar entre actores escolares y no escolares, o entre espacios relacionales formales o informales, o entre grupos de mayor o menor proximidad relacional en la dinámica cotidiana. Lo educativo puede suceder siempre por cuanto no llevamos una vida aislada, lo que en alguna medida conduce a la construcción social de la realidad.

Por ello se afirma que las ciudades son espacios educativos (Cabezudo, 2006; Carranza, Garriga y Llinás, 2011; Rebollo, 2004; Roser, 2006) pero se clama que la ciudad tiene que transformarse de un simple escenario de intervención educativa a un agente educativo que incida activamente en la educación de sus ciudadanos. En la misma línea de ciudad educadora, Coma (2011) apunta la idea de que para educar a las personas no basta con la familia y la escuela, sino que la responsabilidad de formar es de toda la sociedad y, por lo tanto, de todos aquellos que compartimos un espacio de convivencia común denominado ciudad. Se trata de una decidida apuesta por la recuperación de la fuerza social ciudadana, de manera que exige la integración de todas y cada una de las instituciones, asociaciones y colectivos de la ciudad.

Igualmente, Roser (ob. cit.) recalca que el concepto educación sobrepasa la escuela, tanto en lo referente al espacio, con una multiplicidad de agentes socializadores, y como un proceso permanente, a lo largo de nuestra vida. El marco socializador de la actividad educativa pasa a ser el entorno en su sentido más amplio (ciudad, medios de comunicación, relaciones sociales), lo que comprende todas las tipologías educativas: formal, no formal e informal.

Dentro del conglomerado de agentes educativos, en nuestra investigación distinguimos primordialmente dos para efectos del aprendizaje de la participación ciudadana a nivel local: el Concejo Municipal y la escuela, que dan lugar a la trama en la gestión pública que nos ocupa y se caracterizan por ser instituciones donde se desenvuelven actores comunes a ambas.

Por ello, es pertinente abordar la premisa de la dimensión mancomunidad conformada por la asociación de estos dos agentes educativos como elemento de un proceso educativo permanente y de construcción de una cultura política en la que estos agentes, en ejercicio activo de sus deberes y responsabilidades sociopolíticas, coadyuven al proceso de formación de ciudadanía democrática.

En definitiva, tal mancomunidad constituye un excelente observatorio para una concreta comprensión de las formas que toma la participación ciudadana, toda vez que los proyectos de ordenanza del Concejo Municipal deben ser sometidos a consulta pública y la escuela lleva implícita la participación en su gestión pedagógica y, al menos formalmente, en su gestión administrativa.

2. La estrategia metodológica

Para caracterizar e interpretar el significado y el sentido de la participación ciudadana a nivel local, en la investigación seguimos las estrategias ofrecidas por Glasser y Strauss (1967) para generar Teoría Fundamentada: la comparación continua de los datos y el muestreo teórico, apoyándonos además en herramientas analíticas propuestas por Strauss y Corbin (2002) y en la matriz de relaciones condicionales-consecuenciales diseñada por Wilson y Howell (2008).

La investigación transcurrió en el contexto de la ciudad de Carora, Venezuela, entre los años 2010 y 2013, en tres organizaciones públicas: el Concejo Municipal, una escuela A de educación primaria y otra B de educación media, que comparten el mismo espacio geográfico local y, entre sus actores, la mayoría mantiene relaciones con al menos dos de ellas y, en algunos casos, con las tres. La técnica inicial empleada para aprehender la participación de actores individuales y grupales en la gestión institucional fue la observación participante de eventos legislativos y escolares relevantes. Los momentos de observación fueron de dos tipos: por una parte, los definidos de acuerdo a las programaciones anuales de las instituciones, tales como las consultas públicas de ordenanzas de acuerdo a la agenda legislativa del Concejo Municipal, la elección de autoridades educativas y asambleas escolares; por otro, eventos no programados que surgieron de la propia dinámica de las instituciones mientras permanecíamos en ellas.

Todos los eventos observados fueron registrados durante el primer año de la indagación en los escenarios cotidianos de interacción organizacional: el salón de sesiones del Concejo Municipal, la Unidad de Atención Ciudadana y, al interior de las escuelas, en los patios, pasillos y oficinas administrativas. Entre un evento observado y otro transcurrió de un mes a mes y medio, tiempo requerido para ordenar y transcribir las notas de campo y los audios capturados, así como analizar las fotografías tomadas para luego someter esa data a micro-análisis, en un proceso de codificación abierta, comparación de incidentes y códigos, y su consiguiente agrupación y reagrupación para construir categorías preliminares.

Las interrogantes “¿Qué es la participación?”, “¿En qué se participa?”, “¿Cómo se participa?”, “¿Quiénes participan?” y “¿Para qué participan?” se utilizaron como herramienta analítica y de comparación teórica para guiar la selección sistemática de los incidentes y maximizar el surgimiento de códigos y categorías preliminares. Estas últimas constituyeron las pistas para el muestreo teórico realizado a través de entrevistas a profundidad. Así, como segunda técnica empleada, las entrevistas a informantes clave permitieron profundizar en las categorías iniciales. En los encuentros, los versionantes expresaron libremente opiniones y sentimientos acerca del tema en estudio, posibilitando descifrar significados subyacentes en sus pensamientos, pero develados en sus discursos. En total se realizaron ocho entrevistas a profundidad a cinco actores, tres de ellos hombres y dos mujeres.

De los hombres, uno se desempeñaba como presidente de la comunidad educativa de la escuela B y como funcionario del Concejo Municipal, otro era un estudiante de la tercera edad de la Misión Robinson (alfabetización) que se desarrolla en la escuela A, usuario asiduo de los servicios del Concejo Municipal y el otro, un vocero de un Consejo Comunal de una zona aledaña a las instituciones asociadas al estudio, representante de un estudiante de la escuela A y también consuetudinario visitante del Concejo Municipal. De las mujeres, una era vocera de otro Concejo Comunal cercano y enlace de estas instancias de organización comunitaria con la Alcaldía, mientras las otras dos eran docentes, la una de la escuela A y la otra de la escuela B, ambas habitantes del mismo sector donde se ubican las instituciones en cuestión.

Los diálogos con los informantes fueron grabados en audio y posteriormente se procedió a su transcripción fiel y a sus respectivos microanálisis, codificación y comparación de incidentes y códigos para la generación de categorías preliminares, lo que podemos decir constituyó la segunda parte de la primera fase analítica o codificación abierta. Como resultado de esta fase se generaron 86 códigos que fueron asociados a 39 categorías preliminares.

La segunda fase analítica la constituyó la comparación y reducción de códigos y categorías en virtud de sus vínculos semánticos, resultando en ocho (8) categorías emergentes, germinadas de la hibridación de códigos, en un proceso de codificación axial apoyada por la matriz de relaciones condicionales-consecuenciales, que proveyó la guía para interrelacionar categorías emergentes, subcategorías y propiedades. En la matriz, se organizaron las categorías en el eje vertical y los códigos, en cinco columnas horizontales que responden a: ¿qué es?, ¿cuándo ocurre?, ¿dónde ocurre?, ¿cómo ocurre?, ¿por qué ocurre? y, por último, ¿cuáles son las consecuencias? Su operatividad posibilitó una visión de lo complejo del fenómeno en estudio al responder tanto a su estructura y proceso como a sus consecuencias. Con ella se develaron relaciones intercategoriales, que obligaron a regresar al campo para saturar la información y densificar las categorías.

En la última fase analítica o codificación selectiva, dada la convergencia y divergencia trascendida de los análisis comparativos continuos y del muestreo teórico, obtuvimos tejidos conceptuales derivados de la afinidad intercategorial que permitió resignificar las categorías en cuatro densas: Partidización de la Gestión, Convivencia Conflictiva, Ciudadanía Clientelizada y Participación Simulada —esta última objeto de la presente comunicación— y seleccionar la primera como central, dado su alcance analítico para integrar e interrelacionar las categorías en un todo, facilitando una comprensión e

interpretación de la participación ciudadana bajo la gestión de dos agentes educativos en el escenario del estudio.

3. Los hallazgos y su interpretación

En el transitar metodológico sucintamente descrito, caracterizamos la participación ciudadana en la gestión de las instituciones públicas focalizadas y develamos los significados que sobre ella han construido y los sentidos que le atribuyen los actores sociales.

3.1. Caracterización de la participación ciudadana

Encontramos que, al interior de las instituciones observadas, la participación ciudadana es simulada, lo que alude a las posibilidades de falsear la participación y se reduce a recibir información y a aprobar lo ya decidido. Se trata de una participación instrumentada como vía de control social, de legitimación política y de eficacia para los intereses dominantes de los actores que ocupan cargos de jerarquía en las instituciones.

En la Participación Simulada se distinguen cuatro (4) subcategorías: la Participación Clientelar, la Participación Ornamental, la Participación Simbólica y la Participación Real Aparente, tal como se presenta en la figura 1.



Figura 1. Participación simulada

Fuente: Elaboración propia.

La Participación Clientelar pudo ser develada en el discurso de los actores sociales como el instrumento al servicio de los intereses de la autoridad que se mantiene en el cargo por el agradecimiento que le brindan quienes reciben algún beneficio:

...yo apoyo todo lo que venga del alcalde, porque me ayuda y además no quiero que me la quiten, hay que agradecer, y yo estoy valiéndolo esos derechos, ...usted sabe que está de por medio el alcalde..., ...y tengo que apoyar las ordenanzas que hace el alcalde, pa' que no me quiten la ayuda..., ...además yo tengo muchos beneficios aquí, fíjese que cuando necesito un cupo para algún familiar enseguida me lo dan, y puedo decir que yo mantengo aquí una relación "ganar, ganar" con los directivos.

Es una participación que se despliega por un vínculo clientelar entre las autoridades que ocupan cargos públicos en busca de apoyo político para continuar en el cargo y los actores sociales, quienes se sienten agradecidos por los beneficios recibidos y motivados por el

interés personal de mantenerlos o recibir otros. En tal escenario, la participación clientelar es una relación de intercambio voluntario entre actores en la que ambas partes buscan obtener ventajas de la acción. Está marcada por una lógica de entrega de bienes o servicios a cambio de apoyo o lealtad política.

En términos generales, la participación clientelar es un simulacro de participación porque niega el proceso educativo a través del cual los actores sociales toman conciencia de las situaciones tanto particulares como colectivas que los afectan y deciden actuar en conjunto para modificarlas. En la participación clientelar que se manifiesta en la actuación de los dos agentes educativos estudiados se identifican dos dimensiones: la participación clientelar coaccionada y la participación clientelar condicionada.

La participación clientelar coaccionada refiere al hecho de que los actores sociales, por miedo, prefieren callar y no sufrir las consecuencias de perder beneficios si no dan su apoyo:

... y preferimos callar, porque no quiero ni pensar en las consecuencias si insistimos y llevamos la contraria. Claro está ellos siempre tienen la aprobación porque tienen la mayoría.

Los actores sociales asisten a los llamados a participar o apoyan sin objetar las ideas y actuaciones de las autoridades haciéndose copartícipes de unas prácticas de sumisión, vulnerándose así la genuina participación, por cuanto queda relegada a las decisiones de la autoridad, quien se apoya en una comunicación mediática y hace entender a los actores sociales que si no hay apoyo no podrán mantener los beneficios que ya tienen:

... y además nosotros con solamente decirles que deben cuidar el cupo de sus representados apoyándonos sin causar problemas, ellos toman la onda y la siguen... Si a veces los hay [quien se oponga], pero no le prestamos atención porque siempre la gran mayoría está de nuestro lado y ellos saben que el perjudicado a la final es el muchacho, y no les queda más que aceptar lo que hacemos, así de fácil.

Por su parte, la participación clientelar condicionada es referida al hecho de que los actores sociales, por la aspiración de obtener beneficios como viviendas, becas, incluso hasta comida, se movilizan a los eventos destinados como participativos previstos tanto por el Concejo Municipal como por la escuela. Los actores acuden a estos eventos atendiendo a los ofrecimientos de la autoridad a cambio de apoyo incondicional a la gestión a través de firmas y lealtad política al gobierno que desarrollan:

...claro está que si vienen a darnos beneficios como por ejemplo las casas para allá vamos todos... mandaron a decir que fuéramos para la asamblea y mi compadre nos reunió a todos que nos iban a dar las casas pa' los muchachos, pa' los hijos nuestros que viven arrimaos con uno y por eso fuimos, por las casas.

En otros testimonios se señala:

...bueno, aquí estamos apoyando a la directora, ella es la mejor, fíjese que cuando hubieron las inundaciones ella estaba metida en el agua llevando bolsas de comida y las otras maestras ni se asomaron y además nos trata bien y de aquí no la saca nadie. Yo que me la paso en el comedor de la escuela puedo dar fe de ello y nos da comida cuando estamos en el comedor también. ¿Qué otra directora va hacer eso con nosotros de darnos comida? Por eso ella tiene todo nuestro apoyo incondicional... Sí, porque tú sabes que yo vengo a la alcaldía mensual a buscar ayuda o cuando hay runrunes de pago de la beca.

Estos hallazgos coinciden con los obtenidos por Landini (2012) al estudiar las prácticas políticas en una localidad campesina de Argentina, donde son las ayudas públicas el medio más importante para la construcción de legitimidad y consenso, tanto en momentos

electorales como a lo largo del tiempo. Así, señala que no se intercambia el voto por bienes, sino que se lo da como forma de reconocer la ayuda recibida o de mantener el flujo de ayudas en el tiempo, lo cual puede estar mediado por sentimientos de lealtad personal o de gratitud hacia ciertos dirigentes por los favores que han brindado.

Audelo (2004) define al clientelismo como aquellas relaciones informales de intercambio recíproco y mutuamente benéfico de favores entre dos sujetos, basadas en una amistad instrumental, desigualdad, diferencia de poder y control de recursos, en las que existe un patrón y un cliente: el patrón proporciona bienes materiales, protección y acceso a recursos diversos y el cliente ofrece a cambio servicios personales, lealtad, apoyo político o votos.

De acuerdo al mismo autor, los comportamientos clientelares son frecuentes en los análisis y estudios sobre los problemas políticos y sociales de algunos países en vías de consolidación democrática. Así encontramos que Cernadas, Pineda y Chao (2013), a partir de comparar la participación ciudadana en Galicia y La Rioja, manifiestan preocupación porque, en algunos casos, la participación es entendida como el contacto individual de los vecinos con los miembros del gobierno municipal, lo que puede estar indicando un cierto comportamiento clientelar.

Se trata de una relación política, porque no es exclusivamente económica o de amistad, ni tampoco de solidaridad. Reporta o mantiene un beneficio, no necesariamente cuantificable, a partir de un intercambio directo e indirecto que se produce en el ámbito de lo público pero que responde a mecanismos propios del mercado (Günes-Ayata, 1994). Es decir, se da un intercambio extrínseco entre la autoridad y los actores sociales, en donde ambas partes se benefician, a pesar de su situación de desigualdad funcional que, sin embargo, no afecta al intercambio que las partes requieren para alcanzar sus fines.

La Participación Decorativa opera cuando las autoridades, tanto del Concejo Municipal como de la escuela, incorporan a los actores sociales a las actividades de consulta pública de las ordenanzas o a las asambleas escolares, como lo expresan los propios actores “a hacer bulto”. Los actores sociales acuden al llamado a través de convocatorias e invitaciones pero desconocen a qué van:

... bueno vengo y firmo la asistencia de la mesa de trabajo que nos dan, porque los que saben son ellos... a veces no entiendo, ni siquiera sabemos a qué vamos, pero no importa, a nosotros simplemente nos llaman para firmar para cumplir que participamos y, igualito pasa en el concejo de planificación pública del cual soy miembro, yo represento a los agricultores y allí levantamos la mano cuando el alcalde somete a votación las propuestas que trae.

En la Participación Decorativa se distinguen dos dimensiones: consultiva e informativa, dependiendo de si en lo que se participa refiere a una acción futura o pasada. Pero en ambos casos el único propósito que mueve a los agentes educativos a realizar los llamados a la participación es cumplir con el requisito de ley de aprobación pública de, en el Concejo Municipal, los proyectos de ordenanza propuestos generalmente por la Alcaldía, pero podría ser por otro organismo, por ejemplo, un consejo comunal: “...y usted sabe hay que cumplir con el requisito de la ley. Si no se mete a consulta no pueden ustedes aprobarla”.

Y en la escuela, los directivos en condición de encargados solo son ratificados si la comunidad educativa aprueba sus informes de gestión directiva del año escolar que culmina:

...la directora actual tiene que presentar un informe de gestión que tiene que estar avalado por la comunidad en asamblea, para poder ser ratificada en el cargo profé, y

ya la directora se fue casa en casa para que lo firmen cuando ni siquiera lo ha presentado en la asamblea.

También requieren ratificación pública las autoridades que quedan electas, en caso de vacantes, por el comité escolar de sustanciación de credenciales: "...asistir a las convocatorias y apoyar a los profesores... mi participación es apoyar a los profesores que quedaron".

En tales situaciones, las autoridades restan importancia a la participación masiva o no de actores sociales y aprovechan la pasividad de aquellos para imponer sus decisiones, las cuales son aceptadas sin objeción alguna. Para ambas instituciones lo primordial es cumplir con la norma y la participación auténtica de los actores sociales pasa a ocupar un segundo plano.

Así, en el Concejo Municipal, hacer una consulta pública es sinónimo de que asistan unos pocos y, en la escuela, es sinónimo de firmas, las cuales recogen en el mismo momento de la actividad y completan los formatos tomando las de los no asistentes posteriormente: "...porque los que no asistan tienen que pasar por la seccional que le corresponde a firmar la planilla. Si porque las firmas es avalando la información suministrada por nosotros" o, en el caso extremo, obtienen las firmas con anterioridad: "y ya la directora se fue casa en casa para que lo firmen cuando ni siquiera lo ha presentado en la asamblea".

Es decir, se simula un ambiente participativo con la asistencia de los actores sociales invitados a través de la prensa local o de sendos paleógrafos publicados en las puertas de la institución para hacerlos públicos y notorios, y muchos asistentes tienen la ilusión de estar participando.

Estos hallazgos contrastan con los reportados por Pino y Colino (2007), quienes al analizar comparativamente las iniciativas de promoción de la participación ciudadana en los gobiernos locales de cuatro países europeos, encontraron que en el Reino Unido ha habido un crecimiento significativo de los métodos consultivos y deliberativos debido a que "las autoridades públicas buscan un enfoque pro-activo de la participación. En estos casos, las decisiones no suelen estar preconcebidas y se incorpora a los ciudadanos en una etapa inicial del proceso de adopción de decisiones" (pp. 15-16).

No obstante, Román (2012) critica que, a pesar de que en algunos países de la Unión Europea se está dando marcha atrás en la ejecución de medidas asociadas a la Nueva Gestión Pública y encontrándose vigente el nuevo paradigma de la gobernanza, el ciudadano sigue apareciendo en los documentos oficiales de reforma como "ese cliente de la administración cuyas necesidades hay que 'satisfacer', y esto a pesar de que tal consideración contradice abiertamente los principios que inspiran las características del llamado gobierno relacional" (p. 82).

Por su parte, la Participación Simbólica se gesta en los propios actores sociales cuando renuncian a su derecho constitucional a intervenir en el proceso de gestión pública y se conforman con figurar en una solicitud colectiva o en unas elecciones. Así, la participación simbólica se manifiesta en dos dimensiones: representativa y eleccionaria.

La representativa tiene lugar cuando los actores sociales dejan a un lado la oportunidad de intervenir directamente en la toma de decisiones colectivas por cuanto se les demanda que su participación sea a través de los grupos organizados. Es decir, si desean hacer algún reclamo o propuesta ante la institución, deben utilizar la figura de los concejos comunales:

...todo en estos momentos... debe ser como comunidad organizada, o sea, exigen una representación de nosotros... Como te explicara, tenemos el problema y uno... este...uno va agarrando conciencia, porque a nosotros mismos... a la gente, a la comunidad..., a las personas no nos interesa participar, pero tenemos la gente que son los voceros y ellos nos representan y hacen las reuniones y nos dicen lo que han hecho.

En otros testimonios se señala:

...pero para poder ir a las oficinas de los institutos, a las instituciones y que nos atiendan tiene que ser una representación de nosotros mismos en organización comunitaria, no puedo ir sola, tiene que ser como asociación de vecinos, junta comunal así lleve cualquier nombre pero debe ser en organización de nosotros mismos, y nosotros tenemos nuestro consejo comunal y además a través de ello dice el gobierno es que vamos a conseguir beneficios.

Por su parte, la eleccionaria se muestra cuando los actores sociales asumen que:

...Bueno, participación es votar... y aquí se hace a cada rato, es más desde que Chávez llegó al gobierno han ocurrido trece elecciones y yo he votado en todas y eso gracias a la participación que es lo más grande que tiene la democracia. Porque yo voto y eso es democracia y eso para mí es participación, porque si tú vives en democracia ejerces tus derechos y te lo demuestro votando así sea con disimulo.

La participación simbólica muestra que las posibilidades reales de participación que ofrecen las instituciones públicas estudiadas en la actualidad están todavía amalgamadas con la representación. Y en este escenario, se fortalecen patrones de conducta, creencias, visiones y prácticas participativas que debilitan la ejecución de acciones que, en lo concreto, se enmarcan en el protagonismo.

La dimensión representativa de la participación simbólica ha sido evidenciada en otros estudios. Por ejemplo, González (2011) al comparar la participación ciudadana entre las ciudades de Madrid y Helsinki, encontró que la participación realmente se encontraría supeditada a un sistema de representación y delegación de las decisiones, en el cual deciden, en gran medida, los representantes integrados a organizaciones partidistas. Y como señalan Pino y Colino (ob. cit.), no será auténtica participación sino aquella donde los ciudadanos compartan un poder delegado para adoptar decisiones colectivas que les afectan.

La Participación Real Aparente queda develada cuando los actores sociales generan nuevos espacios y mecanismos para pedir o exigir solución a sus necesidades. Aparece cuando sienten que no son escuchados, tienen la percepción de no poder conseguir lo que quieren a partir de la participación decorativa ni la simbólica o que las instituciones dirigidas por funcionarios públicos, a quienes catalogan como políticos identificados plenamente con el partido de gobierno, no les dan respuestas oportunas:

... a veces no dan respuestas a nuestros problemas, y nos asiste el derecho a nosotros de pelear, para buscar solución a los problemas, a protestar, a insultar, porque puedo usar la radio para decir y denunciar a esos políticos que no hacen nada por la comunidad y eso es estar participando, además eso es parte de la política de echarles a esos políticos chavistas.

En el mismo sentido, otro informante manifestó:

Todo se pinta muy bello... en la constitución está plasmada la participación como muy bella. Ahora, esto en sí no se está llevando a cabo, porque entonces cuando uno va a la práctica, éste, todavía eso no se ha implementado, porque nosotros tenemos que... nosotros vamos a las instituciones, a las del gobierno a reclamar y hasta rogar por solución de parte de ellos, que busquen solucionar nuestros problemas y siempre es lo mismo, no vemos que se le dé solución a los problemas.

Participar para denunciar o insultar ante los medios es un acto real, pero participar en la gestión pública no es simplemente emitir juicios o realizar pedidos individuales. Para que sea una participación auténtica debe convertirse en la expresión organizada y colectiva de ideales y reivindicaciones que los actores sociales buscan implementar a través de mecanismos institucionales.

Cuando la participación se reduce a “echarle a esos políticos chavistas”, es una participación real aparente porque aunque existe una decisión de querer hacer, de no quedarse en el pensamiento, en el deseo, sino pasar al accionar, los actores sociales no atinan los medios necesarios para producirla en forma auténtica y de allí que muchos la perciban muy bella en la teoría pero no en la práctica.

Se puede resumir entonces que las autoridades de las instituciones públicas y sus actuaciones político partidistas dentro de las organizaciones que dirigen impulsan prácticas participativas simuladas en donde solo implican a los colectivos afectos al partido de gobierno, tal como señala un informante: “los que han llegado son los de las misiones y esos son la gente chavista de la directora que viene a apoyarla”. Podemos decir que para gran parte de los actores sociales el fomento de la participación ciudadana bajo estas formas enmascaradas conlleva al desencanto hacia la misma por las relaciones de subordinación que genera en ellos ante la autoridad y la perciben como un instrumento de poder de las autoridades para lograr legitimar sus decisiones.

También Ruano (2010) encontró que aun cuando los gobiernos locales españoles han puesto en marcha numerosas iniciativas en materia de participación ciudadana, los representantes políticos las aprovechan como instrumentos de legitimación sin que se traduzcan en iniciativas para la transferencia real de poder al ciudadano.

Algunos actores de este estudio, por otra parte, manifiestan participar en los eventos a que son convocados sin tener un involucramiento real y voluntario sino obligatorio, por temor a sufrir las consecuencias si no dan apoyo a las decisiones tomadas por la autoridad. No obstante, otros tienen la ilusión de estar participando por el solo hecho de recibir invitación y estar presentes en los eventos apoyando a las autoridades.

Por ello, resulta necesario distinguir en el espacio municipal entre esos procesos de participación simulada, donde las decisiones se mantienen en el ámbito gubernamental, ya que desde cargos de autoridad se busca mantener controlados todos los instrumentos de participación para sostener a ultranza el poder político, de aquellos procesos de auténtica participación ciudadana, donde las posibilidades de decidir están en los afectados.

La participación auténtica es definida por King, Feltey y Susel (1998) como la caracterizada, entre otros rasgos, por un estilo de interacción colaborativo y de confianza, con un proceso administrativo visible, abierto y dinámico, en que la participación es buscada incluso antes de que la agenda haya sido establecida, el ciudadano es considerado un socio y no un participante desigual y la decisión surge como resultado de la deliberación, con igual oportunidad para todos de entrar en ese proceso e influir en el resultado.

3.2. Significado y sentido de la participación ciudadana

En la cotidianidad de las organizaciones estudiadas, la mayoría de los actores sociales definen que un ciudadano es una persona que tiene derechos y deberes, entre ellos a la participación y, sin embargo, no se muestran seguros en cuanto a su ejercicio: “todo se

pinta muy bello en la constitución, donde nosotros... jugaremos un papel muy importante en la comunidad”.

La caracterización de la participación ciudadana que hicimos en la sección anterior ahora será presentada a través de una escalera en la que se visualiza la Participación Simulada que se actúa en cuatro versiones y las dimensiones con que se manifiestan en el ámbito municipal, a partir de la cual se pueden inferir los significados construidos y sentidos atribuidos a la participación ciudadana por dos clases de actores sociales: los que ostentan cargos de autoridad y poder (AP) y los que se sitúan bajo su conducción o ciudadanía clientelizada (CC).

La figura 2 muestra la Escalera de Participación Simulada como viene gestándose bajo la acción de dos agentes educativos en el espacio municipal. Su estructura está basada en los modelos de Arnstein (1969), Jiménez (2004) y Fawaz y Vallejo (2008). A diferencia de los autores citados, quienes plantean cada peldaño de la escalera de la participación como un tipo distinto que en conjunto representan una secuencia progresiva de desarrollo, en la Participación Simulada los peldaños representan versiones de un mismo tipo y los actores pueden actuar varias de ellas o bien pasar de una dimensión a otra de acuerdo a las circunstancias o situaciones en que participan. En lo que sí coincidimos es en que cada peldaño representa un distinto nivel de efectividad, pero en la Participación Simulada en ninguna de sus versiones se consolida el poder ciudadano.

En los peldaños 1 al 7 de la escalera presentamos un recorrido por las versiones de la Participación Simulada: Clientelar, Decorativa, Simbólica y Real Aparente. En los dos primeros situamos las dimensiones de la Participación Clientelar: la coaccionada y la condicionada, que logra alcanzar un cierto nivel de movilización, esto es, que actores (CC) seleccionados (por AP) asistan a eventos que simulan participación ciudadana pero sin voz más que para repetir consignas, slogans y canciones que son parte de la comunicación mediática.

De allí podemos inferir que, para ambos tipos de actores, la participación ciudadana significa acto de presencia. Sin embargo, el sentido es distinto para cada uno: mientras para AP la presencia de CC es muestra de apoyo y lealtad política, para este último su presencia sirve bien para ganar acceso a bienes, servicios y prebendas o para conservarlos. Los dos primeros peldaños, en donde se circunscribe la coacción y la condición, refieren al nivel de movilización.

En los peldaños 3 y 4 situamos las dimensiones de la Participación Decorativa: la informativa y la consultiva, de acuerdo a la figura legal que le da nombre y con lo cual logra alcanzar un cierto nivel de formalismo. Esto es, cumplir el requisito de que un determinado número de CC, seleccionados por AP, legitimen ciertas actuaciones de la gestión pública.

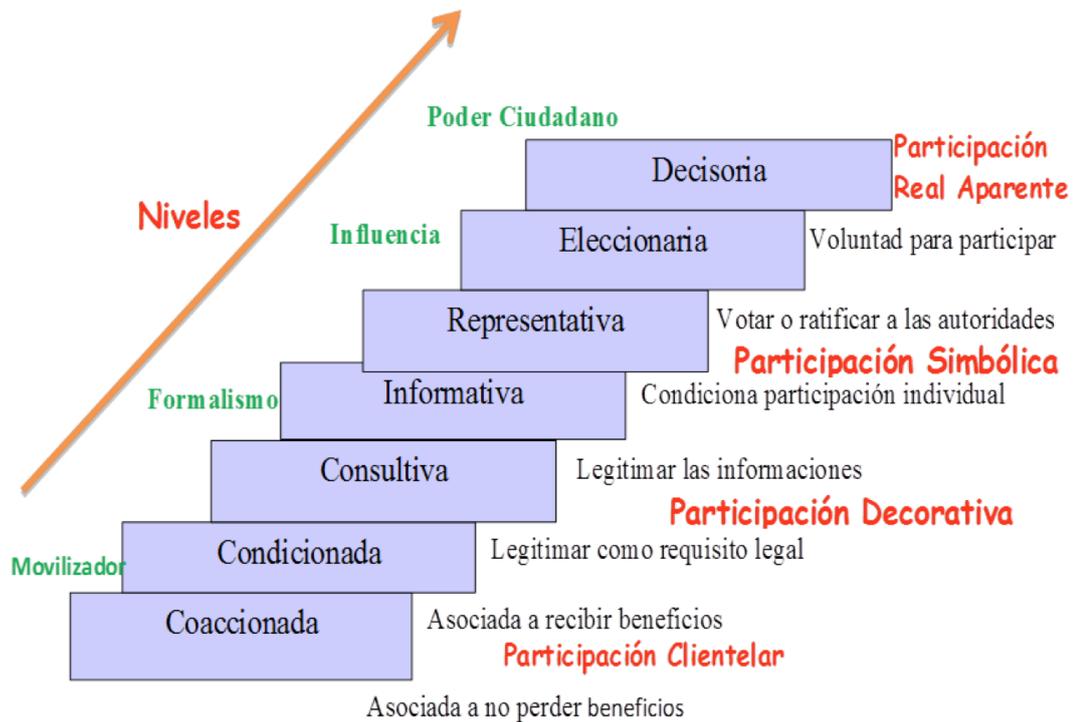


Figura 2. Escalera de la participación simulada
Fuente: Elaboración propia.

Observamos que, aunque se logre otro nivel, el formalismo, el significado de la participación ciudadana sigue siendo el mismo que en el nivel anterior: acto de presencia. Su sentido es distinto pero igual para ambos tipos de actores: legitimación. Así, la participación decorativa en sus dos dimensiones se manifiesta en las estructuras formales de participación, asambleas y consultas públicas, donde igual que en el nivel anterior, asiste un cierto número de actores pero sin voz, de modo que la información se da de manera unilateral y la consulta no se hace.

Los peldaños 5 y 6 corresponden a dos dimensiones, representativa y eleccionaria, de la Participación Simbólica, que logra alcanzar un cierto nivel de influencia ya que, con sus firmas y/o huellas, la presencia de los CC queda registrada en la estructura legal de la gestión pública. Tan solo las firmas y/o huellas simbolizan la voz de los participantes y, en otros casos, lo acompaña la mano alzada. De allí podemos inferir que, para ambos tipos de actores, la participación ciudadana significa voz y voto pero mientras para AP ello tiene un sentido de legalización, para CC su sentido es el de figurar.

El último peldaño, el 7, corresponde a un nivel de poder ciudadano no consolidado. Se trata de una Participación Real Aparente ya que, aun cuando CC hace uso de medios que la democracia ofrece —distintos a los del nivel anterior porque no son instrumentados por AP— para que su voz sea oída, esta no cuestiona el régimen tal como se desarrolla sino que solo reclama el incumplimiento de lo ofrecido por parte de AP. En este caso, el significado que CC ha construido de la participación ciudadana es intervención en la gestión pública con voz pero en el sentido de satisfacer un interés particular, no público. Por expresiones públicas escuchadas reiterativamente en medios de comunicación, podemos inferir que para AP el sentido de tal modo de participación ciudadana es el saboteo.

Sin dudar que hay actores cuya formación les permita entender el significado de la participación ciudadana contenido en la Constitución, tales actores no se hacen visibles en el espacio municipal en un ejercicio ciudadano relevante. No obstante, es importante destacar otros significados de la participación ciudadana recogidos en la indagación, manifestados por actores que no encajan en la categoría ciudadanía clientelizada, mucho menos se ubican en posiciones de autoridad. Así se tiene que, para algunos actores, la participación ciudadana es cumplir con el deber, es decir, esta participación significa desempeñar voluntariamente unas funciones en la gestión de lo común, cuando señalan “por eso digo que uno tiene que cumplir con los deberes, con tus responsabilidades que se tienen como ciudadanos que somos, metiéndonos en todo lo que podamos en la comunidad, bueno, en todo lo que ocurre a diario”.

Otro significado es trabajo colectivo, que se evidencia cuando dicen “trabajar pero claro no solo, sino todos juntos, todo el grupo y en la comunidad”, de lo que podemos inferir que perciben la organización comunitaria como un componente primordial de la participación ciudadana. Asociado a lo anterior, encontramos otro significado, más cercano a su acepción política, involucramiento en las decisiones sobre aspectos de interés común: “Uno como integrante de una comunidad debe tener derecho a actuar tanto en el bienestar como en las decisiones que se vayan a tomar”. Y aún, para otros actores, la participación ciudadana significa libertad de expresión, cuando la asocian a “la libertad que tiene cada ciudadano para expresar sin ataduras lo que piensa sobre algún problema específico”.

Podemos observar que a tales significados de la participación ciudadana los actores sociales les atribuyen un sentido de solución de problemas: “es a través de ella que podemos hacer fuerza para buscar soluciones”. Es decir, que esos significados están más cerca al de participación comunitaria que a la ciudadana, con lo que estos actores, al participar, pueden tener la sensación de estar empoderados de la participación instituida en la Constitución sin advertir que con tal instrumentalización de la participación se corre el riesgo de desactivarla porque eventualmente, al cesar el problema, dejarán de participar.

Los hallazgos anteriores nos permiten inferir que los diversos significados construidos y sentidos atribuidos a la participación ciudadana por los actores sociales devienen de las experiencias concretas que han vivenciado. En ello concuerdan Pino y Colino (ob. cit.), quienes reportan una gran variedad de significados de la participación ciudadana en las diferentes experiencias que estudiaron: para algunos, la participación es el simple intercambio de información, ascendente o descendente, o cualquier consulta de los ciudadanos; para otros no se puede hablar de tal sin la concertación y el diálogo, o la cogestión o co-producción de los servicios; para otros, por último, las iniciativas de participación son simple política de imagen y legitimación de la acción política.

4. A modo de cierre

Indudablemente la participación ciudadana en Venezuela a nivel municipal ha ganado espacios pero su actuación, asociada a prácticas clientelares que constituyen las posibilidades ofrecidas a los actores para mejorar su calidad de vida, vulneran la esencia política de la participación ciudadana. En tales escenarios, los significados construidos y sentidos atribuidos por los actores a su participación en lo público dan cuenta de una

formación ciudadana débil, instrumental a los fines de los poderes políticos dominantes que mantienen a un gran número de la población sumisa y a otra, resignada.

Se tiene entonces una gestión pública que tiene el mandato de convertir al Estado y sus instituciones en instrumentos amplios para la formación de ciudadanía democrática y, sin embargo, todavía no responden a las nuevas exigencias que demanda la normativa jurídica referida a configurar una cultura política participativa. Una gestión pública realizada por actores que, queremos creer, no tienen conciencia de que sus actuaciones modelan la formación de ciudadanía. Todavía existen muchas dificultades para que los ciudadanos aprendan y se empoderen de la participación, en primer lugar, porque son pocos los espacios en los que pueden tener acceso a la toma de decisiones y, en segundo lugar, se acrecienta el elemento de la partidización en la gestión, lo que desdibuja las posibilidades de una participación protagónica.

No se afirma con lo anterior que la participación *per se* genere actitudes ciudadanas. Muchas veces, al abrirse los espacios e integrarse los ciudadanos, lamentablemente se reproducen actitudes autoritarias, redes clientelares y se busca el interés particular. A todo ello se suma el poco sentido de comunidad que aún se evidencia en que las personas siguen pensando, seguramente por la infinidad de carencias con que viven, más en su propio beneficio que en el bien común.

Las actitudes ciudadanas se generan en un contexto socio político que las cultiva, de allí la importancia de las instituciones como agentes educativos. El Concejo Municipal y la escuela son entendidos como escenarios de la participación ciudadana, pero en ningún caso son percibidos como agentes dinámicos con capacidad para garantizar las condiciones para institucionalizar una participación más cónsona con criterios de justicia, ni tampoco como instrumento de formación de ciudadanía.

Referencias

- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *JAIP*, 35(4), 216-224. Recuperado de <http://lithgow-schmidt.dk/>
- Audelo, J. (2004). ¿Qué es clientelismo? Algunas claves para comprender la política en los países en vías de consolidación democrática. *Estudios Sociales*, 27(24), 124-142.
- Ballester, B. (2006). *Reconocimiento del otro. Democracia participativa en la gestión escolar*. Tesis doctoral. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas.
- Barrera, A. (2004). *Innovación política y participación ciudadana. El sistema de gestión participativa del distrito metropolitano de Quito*. Buenos Aires: CLACSO.
- Beltrán, F. (1998). La inevitable necesidad de la participación en la escuela pública. *Revista Enfoques Educativos*, 1(2), 25-49.
- Cabezudo, A. (diciembre, 2006). Ciudad educadora, una manera de aprender a vivir juntos. Ponencia presentada en el *III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los desafíos de la globalización*. Universidad del País Vasco, Vitoria-Gasteiz.
- Cantón, V. Aguirre, M. y Castro, Y. (1999). *Formación cívica y ética. De libertades y repúblicas*. Ciudad de México: Limusa.
- Carranza, M., Garriga, H. y Llinás, M. (2011). *Saltamos a la ciudad. Siete propuestas para vivir la educación física fuera de la escuela*. Barcelona: Graó.

- Cernadas, A., Pineda, C. y Chao, L. (2013). Democracia local y participación ciudadana. Estudio comparativo de Galicia y La Rioja. *RIPS*, 12(1), 175-209.
- Coma, L. (2011). *Actividades educativas y didáctica del patrimonio en las ciudades españolas. Análisis, estado de la cuestión y valoración para una propuesta de modelización*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- De Alba, N., García, F. y Santisteban, A. (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Díada Editora.
- Fawaz, J. y Vallejos, R. (2008). Construyendo participación ciudadana a nivel local. La experiencia de los pequeños productores agropecuarios de la provincia de Ñuble. *Teoría*, 17(1), 19-32.
- Folgueiras, P. (2005). *De la tolerancia al reconocimiento: programa de formación de ciudadanía intercultural*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Fuenmayor, L. (2006). *Ética para la reflexión política. Dos ensayos para la acción*. Barquisimeto: Ediciones del Rectorado UCLA.
- García, J. y García, A. (1996.) *Teoría de la educación. Educación y acción pedagógica*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, IL: Aldine.
- González, A. (2011). Los desafíos de la participación ciudadana local. Un estudio comparado entre las ciudades de Madrid y Helsinki. *Reforma y Democracia*, 49, 1-19.
- Gunes-Ayata, A. (1997). Clientelismo: Premoderno, moderno, posmoderno. En J. Auyero (Comp.), *¿Favores por votos? Estudios sobre clientelismo político contemporáneo* (pp. 19-26). Buenos Aires: Losada.
- Jiménez, M. (2004). *Participación a nivel local*. Recuperado de <http://www.subdere.gov.cl/1510/article-65917.html>
- King, C., Feltey, K. y Susel, B. (1989). The question of participation: toward authentic public participation in public administration. *Public Administration Review*, 58(4), 317-326.
- Landini, F. (2012). Prácticas clientelares y control político en la experiencia campesina de Argentina. *Perfiles Latinoamericanos*, 40, 205-226.
- Pino, E. y Colino, C. (2007). *Un fantasma recorre Europa: renovación democrática mediante iniciativas de promoción de la participación ciudadana en los gobiernos locales (Alemania, Francia, Reino Unido y España)*. Recuperado de <http://digital.csic.es/handle/10261/1681>
- Rebollo, O. (2004). La ciudad educadora y la participación ciudadana. *Ánfora*, 14(22), 96-108.
- Román, L. (2012). Consecuencias políticas de la acción administrativa: el paradigma del ciudadano-cliente. *RIPS*, 11(1), 81-103.
- Roser, B. (2006). *Los proyectos educativos de ciudad. Gestión estratégica de las políticas educativas locales*. Buenos Aires: CIDEU.
- Ruano, J. (2010). Contra la participación: discurso y realidad de las experiencias de participación ciudadana. *Política y Sociedad*, 47(3), 93-108.
- Sánchez, I. (2006). *Educación para una ciudadanía democrática e intercultural*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Sirvent, M. (1999). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Weber, M. (1973). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Breve CV de las autoras

Judith Rojas de Lúquez

Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC), sede Caracas. Profesora de Biología Universidad Experimental Pedagógica Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB). Especialista y Magister en Gerencia Educativa UPEL-IPB. Se ha desempeñado como profesora y como directora en planteles de Educación Inicial y Media Diversificada y Profesional, supervisora y coordinadora de Asuntos Administrativos de la Dirección de Educación del Municipio Torres del Estado Lara, coordinadora de la Jefatura de Trámite Docente de la Zona Educativa del Estado Lara. Concejal del ente Legislativo del Municipio Torres, estado Lara (2005-2013). Actualmente docente invitada del Posgrado de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt y miembro activo de la Línea de Investigación Aprendizaje Organizacional, UNESR, Núcleo Barquisimeto. Email: judithdlu@hotmail.com

Belkis Ballester Pérez

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR). Graduada como Maestra Especialista en Niños con Dificultades de Aprendizaje en IUAVEPANE, obtuvo el Bachelor y Master in Education (Special) por la Sonoma State University, California, USA. Se ha desempeñado como profesora y coordinadora de la Maestría en Ciencias de la Educación y responsable del área Comportamiento de Organizaciones Educativas del Doctorado en Ciencias de la Educación, ambas de la UNESR, Núcleo Barquisimeto. Ha facilitado cursos y seminarios de investigación en los doctorados de varias universidades nacionales (UPEL, UNEFA, ULAC). Fundadora e investigadora activa de la Línea de Investigación Aprendizaje Organizacional, UNESR, Núcleo Barquisimeto y miembro invitada de la Línea Educación, Democracia y Ciudadanía, UNESR, Núcleo de Postgrado, Caracas. Miembro de AsoVAC y de RINACE. Investigadora Acreditada FONACIT. Email: belkisb12@gmail.com



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE



RECENSIONES



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Recensión:

Clark, P., Zygmunt, E., Clausen, J., Mucherah, W. y Tancock, S. (2015). *Transforming teacher education for social justice*. Nueva York: Teachers College Press. 139 páginas. ISBN: 978-0-8077-5708-6

Irene Moreno-Medina *

Universidad Autónoma de Madrid

La obra *Transforming Teacher Education for Social Justice* (*La transformación de la formación del profesorado para la justicia social*) tiene como objetivo la reflexión crítica de los profesionales que se dedican a la formación del profesorado, ofreciéndoles un acercamiento a la transformación de la misma para la justicia social. Sus autores, Patricia Clark, Eva Zygmunt, Jon Clausen, Wilfridah Mucherah y Susan Tancock (pertenecientes todos a la Universidad Estatal de Ball, Muncie, Estados Unidos), tratan de generar nuevas inquietudes que permitan desarrollar una nueva forma de pensar y de contribuir a la formación de maestros/as y profesores/as: concienciarles y que se desarrollen como educadores/as culturalmente sensibles, un instrumento para la responsabilidad hacia la justicia social.

En el primero de los seis capítulos que componen el libro, titulado “Aprendizaje situado en una comunidad de práctica”, se introduce la temática a través de tres hilos principales: el contexto de la comunidad, el marco del programa y el contexto teórico. En resumen, viene a explicar que el éxito educativo se da gracias a esa comunidad de formación docente que se sitúa en una sociedad diversa para todo tipo de alumnado y apremia a la conexión existente entre la comunidad educativa (el profesorado y el resto de personal del centro educativo, así como otros miembros) y las Facultades de Educación o Escuelas de Educación de las diferentes universidades.

El segundo capítulo, “La integración de contenidos, la pedagogía y la práctica”, trata los enfoques alternativos para la preparación de los/as docentes, las normas para la preparación de los/as maestros/as y la pedagogía culturalmente sensible, así como el enfoque interdisciplinario. Asimismo, cuenta experiencias clínicas de alto impacto y dedica un espacio a la reflexión con un subapartado titulado “Dando sentido a la experiencia”. En definitiva, este capítulo concluye que, tras basarse en su propia experiencia, se pueden formar promociones de docentes con una alta sensibilidad cultural, lo que permitiría transformar la práctica docente y además conseguiría llegar al alumnado, que se mostraría más comprometido.

A continuación, en “Desarrollo de comunidad de docentes”, encontramos un acercamiento a la realidad diaria, puesto que se abordan temas como aprender de los

*Contacto: irene.morenomedina@predoc.uam.es

mentores de la comunidad, el aprendizaje crítico y la movilización de la comunidad, la incorporación de la experiencia de la comunidad, así como las voces de la comunidad y la promoción de la justicia social. Este capítulo invita, además, a reflexionar sobre cómo el trabajo docente se puede lograr gracias a la colaboración con las familias y diversas comunidades, consiguiendo que se aproxime a la realidad social y que se logre una equidad educativa real. Esto significa que, gracias a este enfoque, se reconoce un papel esencial de otras fuerzas, como son las sociales, políticas, culturales e históricas y que, por ende, se requiere un compromiso para que todas colaboren con el fin de avanzar en el camino de la justicia social, sin olvidar que el aprendizaje de agentes como cambio social tiene la finalidad de lograr una sociedad justa.

En el cuarto capítulo, “Convertirse en un maestro de la comunidad”, se abordan temas como la identificación de incidentes críticos, el desarrollo de un marco conceptual, sintetizando aprendizaje, el desarrollo de la eficacia y la transición a la práctica. Este capítulo es el más extenso de la obra e invita a la inmersión en experiencias personales que permite el acercamiento de docentes en formación que expresan sus inquietudes, incidentes, emociones y vivencias, permitiendo a los/as lectores/as un posicionamiento empático gracias a su lectura en primera persona.

Más adelante, en “Impacto en el aprendizaje del estudiante”, se tratan diversos temas bajo los subtítulos “Principios humildes”, “Encontrar nuestro papel”, “El logro del estudiante” y “La celebración del éxito”. Desde una perspectiva muy humana, este capítulo viene a explicar cómo a partir de estas experiencias se ha demostrado que “todos los niños pueden tener éxito cuando está presente una comunidad solidaria de apoyos, coordinada y dedicada a la creencia de que el fracaso no es una opción” (p. 86). Tiene, además, la misma función que un espejo: devuelve la mirada de todas las experiencias y con ello es más fácil comprender que a estos/as docentes que reciben su formación se les ha estimulado a interactuar en el barrio para así aprender acerca de las propias vivencias del alumnado. Para terminar, el capítulo se acompaña de diferentes gráficas en las que se muestra el seguimiento que han realizado a lo largo de la experiencia.

Por último, en el sexto capítulo, “Un nuevo futuro para la formación de profesorado”, se nos anima a sumergirnos en esta experiencia más allá de una mera lectura, a dar importancia a las relaciones, a la experiencia de la comunidad, a los acuerdos, a la representación coherente de los/as docentes universitarios/as, así como a los compromisos a largo plazo, los retos y las oportunidades; en resumen, a centrarnos en la transformación de la formación de profesorado. Se promueve, por lo tanto, la reflexión tras la lectura y la crítica al modelo propuesto para la transformación de la formación docente para la justicia social.

En definitiva, este libro incita a los/as lectores/as a replantearse la formación del profesorado suscitando numerosos interrogantes. ¿Tenemos alguna alternativa a la formación tradicional que sea verdaderamente efectiva? ¿Es posible acercar a los/as docentes a la formación para la justicia social? ¿Qué compromiso requiere este trabajo? Si bien la labor docente orientada a la justicia social es una lucha contra diferentes obstáculos políticos, sociales e históricos, esta lucha forma parte, al mismo tiempo, de esa formación como futuros/as docentes para la justicia social. Así, esta obra nos obliga a pensar, pues es el momento de reflexionar, de recapacitar y de mirar más allá. Sin duda, es posible enseñar más que el currículum y afrontar los retos con la práctica, la práctica pedagógica culturalmente sensible. Los autores nos invitan a educar no solamente en

diversidad, sino también en justicia social, y a promover las relaciones colaborativas que unen a las familias, al alumnado, al profesorado y a la sociedad: se trata de compartir sueños para hacerlos realidad y de conseguirlo gracias a la transformación educativa.

Breve CV de la autora

Irene Moreno-Medina

Doctoranda en Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Educación Social (ambas por la Universidad de Málaga). Investigando sobre la cultura de los centros en contextos desafiantes. ORCID ID: 0000-0002-3745-7253. Email: irene.morenomedina@predoc.uam.es



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Recensión:

Collet, J. y Tort, A. (Coords.). (2016). *La gobernanza escolar democrática. Más allá de los modelos neoliberal y neoconservador*. Madrid: Morata. 138 páginas.

ISBN: 978-84-7112-784-6

Guillermina Belavi *

Universidad Autónoma de Madrid

La presente obra reúne los trabajos elaborados en el marco del Seminario Internacional «Hacia una gobernanza escolar democrática y del bien común», realizado durante los meses de otoño de 2014 en la Universidad de Vic-UCC (Barcelona). El libro está organizado en siete apartados, el primero y el último atañen a la introducción y a la conclusión elaboradas por Jordi Collet y Antoni Tort (Universidad de Vic-UCC). El contenido central del libro está constituido por 5 capítulos que corresponden a las intervenciones de Stephen J. Ball (University of London), Antonio Viñao (Universidad de Murcia), Joan Subirats (Universidad Autónoma de Barcelona), Andrew Wilkins (University of East London), Jordi Feu (Universidad de Girona), Núria Simó (Universidad de Vic-UCC) y Carles Serra (Universidad de Girona).

Jordi Collet y Antoni Tort inauguran el volumen con una introducción titulada «¿Qué gobernanza para qué educación? Horizontes de una gobernanza escolar democrática y del (bien) común». Allí explican el motivo que llevó a organizar el seminario y que constituye el hilo conductor del libro. Se trata de una inquietud, compartida entre intelectuales españoles y europeos (especialmente del Reino Unido), relacionada con las preguntas políticas de la educación: «¿para qué educar?, ¿para qué la escuela?, ¿qué significa una buena escuela? y ¿cómo se debería organizar?». Los autores sostienen que las respuestas que se imponen en los últimos años son dictadas por los modelos neoliberal y/o neoconservador. Sin embargo, argumentan que puede y debe plantearse un modelo alternativo para la transformación de la escuela y su gobierno, un modelo basado en la concepción y la práctica democrática y del bien común. Para avanzar en ello, es preciso conocer el concepto de gobernanza escolar y dilucidar los principios motores de los modelos neoliberal y neoconservador que hoy estratifican las respuestas políticas de la educación, solo entonces podrán desarrollarse las bases teóricas de una gobernanza escolar democrática y de lo común. Estos objetivos, por lo tanto, establecen la razón de ser del libro y marcan la estructura de la obra.

El capítulo primero se titula «Gobernanza neoliberal y democracia patológica» y pertenece a Stephen J. Ball. El autor ordena su presentación en dos secciones. En la primera sección examina la despolitización que ha sufrido la educación en los últimos años y la aversión a la democracia que produjo este proceso. Tomando como referencia

*Contacto: guillermina.belavi@uam.es

la experiencia del Reino Unido, arguye que la educación ha transitado desde el gobierno a la gobernanza; es decir, que la burocracia, la profesionalidad y la racionalidad de los servicios públicos han dado paso a la terciarización de los servicios públicos, la empresarización del sector público y la reconversión de los ciudadanos en consumidores. En este contexto, las decisiones de la educación han dejado de asumirse como correlato de opciones normativas explícitas para definirse sobre el fundamento de la «eficiencia técnica», en un proceso que provocó la reforma y el desplazamiento del sector público en el ámbito de la educación y la incorporación de nuevos actores de influencia (privados). En la segunda sección del capítulo, Ball defiende la repolitización de la educación y la restitución de la democracia en las escuelas. Plantea la necesidad de volver a lo fundamental a partir de cuestionar cuál es el propósito de la educación, qué significa ser educado, para qué son y qué tendrían que ser las escuelas y, la pregunta clave, quién debe decidir estas cuestiones. Llama a repolitizar la educación y a generar espacios democráticos que sirvan para que todos los actores que intervienen en la escuela puedan cuestionar y transformar la lógica profunda que articula las respuestas que hoy se imponen.

El capítulo segundo es un trabajo de Antonio Viñao titulado «El modelo neoconservador de gobernanza escolar: Principios, estrategias y consecuencias en España». En diálogo con la primera sección de la aportación de Ball, Viñao realiza un ejercicio de análisis sobre diferencias de implementación de las políticas educativas en cada contexto, desarrollando las características propias del caso español. Argumenta que la dinámica global en el campo de la educación en España es neoliberal, pero su contenido, formas y concreción responde a principios neoconservadores. El nacionalismo español ha encontrado en el discurso neoliberal un aliado que le permite pasar de una situación de monopolio ideológico a otra de oligopolio hegemónico a partir de la utilización de estrategias neoliberales para mantener, reproducir y promover una realidad social y educativa tradicional, clasista y cerrada. Pero se trata de una alianza espuria, pues a pesar del discurso neoliberal, el contenido de la estrategia tiene en vistas el desmantelamiento o debilitación del derecho social a la educación (junto con el de otros derechos propios del Estado de Bienestar) y la imposición de una ideología tradicionalmente conservadora y autoritaria. Esta ideología es contraria al *laissez faire* y a la autonomía de los individuos para labrarse su propio destino al margen de la institución familiar y de las creencias ideológicas o religiosas que les fueran inculcadas. De ahí que no se trate de privatizar sin más o de cualquier modo, sino de privatizar a favor de unos y no de otros, y lo que es más importante, al margen de todo criterio de racionalidad técnica de signo liberal.

El capítulo tercero se titula «Notas sobre principios y estrategias de una gobernanza educativa y democrática de lo común en el cambio de época». En él, Joan Subirats explora la democracia y la racionalidad de los comunes como posibles caminos para la repolitización de la educación que sugiere Ball, en contra de las racionalidades neoliberales y neoconservadoras que Ball y Viñao presentaron en los capítulos 1 y 2. En la primera sección de su exposición, Subirats presenta las fuentes teóricas que podrían nutrir una gobernanza escolar fundada en la democracia y lo común tomando como referencia las ideas de Karl Polanyi y de Elinor Ostrom. En la segunda sección, sostiene que el cambio de época permite el desarrollo de una nueva lógica ligada a una visión comunitaria y cooperativa de gobierno y de la gestión de los recursos. La revolución digital e Internet, argumenta Subirats, están poniendo las bases de otro modelo de

producción, distribución y consumo que se basa en formas distribuidas, colaborativas y comunitarias de trabajo y que cuenta con un campo muy significativo de experiencias exitosas en internet, en la esfera medioambiental y en el campo de la economía social. La base material y la evidencia de estas experiencias permiten pensar en un modelo de gobernanza en el que todos los individuos puedan contribuir a los temas comunes que les afectan desde una lógica directa y no jerárquica. Subirats propone aplicar esta nueva lógica a la gobernanza escolar, pues considera necesario experimentar un proceso alternativo de «reinstitutionalización» y gobierno donde el bien común, lo grupal y lo comunitario sean a la vez el objetivo y la nueva lógica de la educación. Así, aboga por un tipo de gobernanza mucho más horizontal, abierta, participativa y auto-organizada de los claustros y las direcciones, y con un tipo de lógica democrática y de lo común aplicada a contenidos, didácticas y evaluaciones. A través de procesos continuos de innovación social, sostiene que las escuelas han de experimentar nuevas racionalidades y nuevas formas organizativas con mucha más relación con las familias, la comunidad y el territorio.

En el capítulo cuarto, bajo el título «Gobernanza escolar y racionalidad en la política neoliberal: ¿Qué tiene que ver la democracia con ello?», Andrew Wilkins analiza la transformación de los consejos escolares de las escuelas inglesas promovidos por el gobierno de David Cameron. Allí considera el proceso de «re-culturización» o «reinstitutionalización» mediante el cual se impone la lógica de la racionalidad técnica, tecnocrática y profesionalizadora en los consejos escolares. Esta nueva lógica se incorpora como consecuencia necesaria al aumento de la complejidad de tareas a acometer que le ha impuesto el mismo gobierno (control de las cuentas, elaboración de proyectos, contabilidad, etc.), pero también de la competencia entre escuelas y de la profesionalización de las direcciones. De esta manera, los consejos escolares pasan de ser un espacio de debate, participación y consenso entre distintos actores a ser un espacio en el que la diversidad parece «molestar» ante la complejidad de tareas a acometer. El resultado es que, en el proceso de aumentar su racionalidad técnica, tecnocrática y profesionalizadora, se olvida el papel de los consejos escolares como espacio de debate, conflicto y democracia.

El capítulo quinto, titulado «Elementos clave para una gobernanza democrática de la escuela: Dimensiones e indicadores», es un trabajo conjunto de Jordi Feu, Núria Simó, Carles Serra, Joan Canimas y Laura Lázaro. Se trata de una propuesta de articulación de escuela democrática a partir de las dimensiones de gobernanza, habitanza y alteridad. Siguiendo las tres generaciones de derechos conquistados, los autores plantean que son necesarias estas tres condiciones de posibilidad para que una democracia sustantiva y de alta intensidad pueda darse en la escuela. La *gobernanza* parte de la necesidad de reconocer y practicar la escuela y el instituto como una forma de organización social en la que sus titulares (poder) son las personas de la comunidad educativa. En segundo lugar, la gobernanza escolar democrática implica la *habitanza*, es decir, el conjunto de acciones que hacen posible que todo el mundo se sienta bien y viva bien (en) la escuela. La *alteridad*, en tercer término, tiene que ver con la vivencia positiva de todo tipo de diferencias que, a la vez, permite combatir las desigualdades asociadas a las mismas. Finalmente, los autores señalan una dimensión transversal que posibilitaría la gobernanza escolar democrática: la de los valores, actitudes y habilidades. Así, se defiende la importancia de dar un contenido sustancial a los procedimientos democráticos representativos para que realmente se pueda hablar de escuela

democrática. Finalmente proponen la operacionalización de las cuatro dimensiones expuestas de la gobernanza escolar democrática (gobernanza, habitanza, alteridad y valores) en distintos elementos a tener en cuenta y proponen principios inspiradores para llevarlos a término.

Cierran el libro las conclusiones de Jordi Collet y Antoni Tort. Bajo el título «Hacia la construcción colectiva, y desde la raíz, de una nueva gobernanza escolar», estiman el libro como contribución a visibilizar las estructuras y las lógicas profundas que rigen el modelo actual de gobierno a fin de desnaturalizar las respuestas que se imponen, de cuestionar la racionalidad que las subyace y de desinstitucionalizar sus lógicas desde una perspectiva crítica de la gobernanza en la educación. Partiendo de las definiciones de Ball, Jessop y Rose, describen la gobernanza como nueva manera de gobernar la educación a través de los procesos de des-estatalización (nuevos actores centrales como fundaciones y empresas), gobierno a distancia (influencia de formas indirectas, horizontales, personales y autónomas de poder) y libertad-responsabilidad (libertad de las direcciones escolares a cambio de la absoluta responsabilidad en los resultados que desestima elementos estructurales y contextuales). Sin embargo, los autores sostienen que las mismas herramientas y estrategias ligadas a la gobernanza pueden ser utilizadas para objetivos opuestos, dando lugar a nuevos modelos de reinstitucionalización escolar que sean llevados a cabo a través de procesos abiertos y colectivos. En este sentido, valoran el libro como aportación para la reinstitucionalización crítica del gobierno del sistema educativo (y de cada escuela e institución) en el marco de procesos colectivos, horizontales e inclusivos.

La gobernanza escolar democrática: más allá de los modelos neoliberal y neoconservador es un libro que recuerda permanentemente que toda educación es política y que, como tal, persigue unos fines sobre otros, aun cuando esto no se haga evidente como consecuencia de la naturalización de los procesos educativos. En este sentido, el libro es una contribución interesante para analizar las formas blandas de poder mediante las cuales el planteamiento de la educación contemporánea sirve a fines restrictivos, pero también para aprovechar las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías de la información y la organización para la construcción de alternativas colectivas y no-discriminatorias basadas en la participación directa y horizontal de todas las personas implicadas en la educación.

Breve CV de la autora

Guillermina Belavi

Licenciada en Ciencia Política por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), actualmente realiza sus estudios de doctorado en la Universidad Autónoma de Madrid. Es miembro del grupo de investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (www.gice-uam.es) y de la Red sobre Liderazgo y Mejora Educativa (www.rilme.gice-uam.es). Email: guillermina.belavi@uam.es

Recensión:

Riádigos Mosquera, C. (2015). *Justicia social y educación democrática. Un camino compartido*. Madrid: La Muralla. 159 páginas. ISBN: 978-84-7133-816-7

Ángel Méndez Núñez *

Universidad Autónoma de Madrid

Con la educación democrática y la justicia social en el horizonte, y en un mundo donde el capital “se vale de una convergencia de recursos sin precedentes [...] para ejercer formas de control poderosas y diversas” (Giroux, 2013a, p. 14), se hace necesario analizar y comprender el subsistema dominante para lograr entender el subsistema subordinado. En la obra *Justicia social y educación democrática. Un camino compartido*, Riádigos Mosquera (2015) manifiesta el inexcusable camino a recorrer para lograr una verdadera cultura democrática, que no es otro que el del anticapitalismo y la justicia social.

El libro se estructura en seis capítulos. Los cinco primeros ofrecen una visión teórica y de reflexión política de cuestiones que interfieren en los conceptos de justicia social y educación democrática, animando al debate y a la reflexión. Mientras, el sexto y último capítulo proporciona un instrumento para el análisis de los sistemas educativos desde la perspectiva de la educación capitalista y la justicia social, como herramienta para la comprensión de la realidad a partir de los supuestos tratados en páginas anteriores.

Desde el polo opuesto al capitalismo como estructura hegemónica, el primero de los capítulos desarrolla –no sin conflicto– una revisión teórica del concepto de justicia social, en torno a los pilares de la redistribución, el reconocimiento y la participación. El autor asume desde el comienzo la dificultad que entraña la definición única de dicho término (Murillo y Hernández-Castilla, 2011, 2014). Para ello, a la hora de reflexionar sobre los elementos constitutivos de la justicia social que plantean contradicciones según el posicionamiento ideológico de cada individuo –como la igualdad, la equidad, la libertad o las capacidades–, se sirve de distintos autores y autoras de la filosofía política que han abordado el concepto de justicia (social), tales como John Rawls, Amartya Sen, Nancy Fraser, Iris Marion Young, Michael Walzer o Martha Nussbaum. En la segunda parte del capítulo, partiendo de la idea del ciudadano/a del mundo, plantea que el carácter transnacional de las justicias e injusticias de nuestro tiempo hacen necesario un cambio de perspectiva hacia la cooperación internacional y el sentido de comunidad global.

El segundo de los capítulos presenta la historia del matrimonio imposible entre capitalismo y democracia, promovido históricamente por conveniencia existencial del primero. Por cuanto la estructura capitalista hegemónica no es sino un sistema

*Contacto: angel.mendezn@estudiante.uam.es

sustentado sobre el control, la coerción, la represión y la manipulación mediática (Chomsky, 1999), no es viable el desarrollo de una sociedad democrática. No al menos en un sistema —el capitalista— que pone en constante funcionamiento perversas artimañas falsamente democráticas con las que perpetuar su dominación. Como plantea Chomsky (2000), la «democracia» capitalista es un

sistema de gobierno en el que ciertos elementos de la élite, que se apoyan en la comunidad comercial, controlan el estado mediante el dominio de la sociedad privada, mientras que la población observa en silencio. Entendida así, la democracia es un sistema en el que las decisiones son tomadas por las élites y ratificadas públicamente, como sucede en los Estados Unidos. De este modo, la intervención popular en el establecimiento de la política pública se considera una seria amenaza.
(p. 7)

En contraposición a esta postura que suplanta el verdadero significado de una sociedad democrática con elementos mercantilistas e individualistas, el autor sitúa al capitalismo como una amenaza para la democracia y la justicia social, de tal forma que el anticapitalismo se configura como un eje fundamental para la consecución de estas. Aboga por la idea de que una persona es libre en tanto desarrolla su libertad con la comunidad, configurando una libertad colectiva, no individualista, frente a los postulados neoliberales. En otras palabras, “el ejercicio de la libertad sin responsabilidad social es un acto contrario a la justicia” (Riádigos, 2015, p. 68).

Sobre diversidad y exclusión social nos habla el autor en el capítulo tercero, con el concepto de injusticia estructural como hilo conductor. A pesar de cierto eclecticismo conceptual, Riádigos parece asumir que la exclusión está presente en la mayor parte de colectivos sociales, conformados y agrupados históricamente por razones distintas: ideológicas, raciales, sexuales, etcétera. Subyacen en dichos grupos injusticias de tipo estructural que acaecen “como consecuencia de muchos individuos e instituciones que actúan para perseguir sus metas e intereses particulares, casi siempre dentro de los límites de normas y leyes aceptadas” (Young, 2011, p. 69). El capitalismo, como estructura hegemónica contemporánea, pone en marcha dinámicas políticas y culturales que favorecen el mantenimiento de este tipo de injusticias de carácter estructural sobre grupos distintos como la clase obrera, las personas con discapacidad, las mujeres o los animales no humanos. Dinámicas que no hacen sino invisibilizar y naturalizar una estrategia de dominación que perpetúa dicho sistema hegemónico. Como no podía ser de otra manera, la educación —como cualquier otra institución social— no escapa de la influencia capitalista, presentando una tendencia mercantilizadora que prima la lógica de mercado (Ball, 2014).

Sobre esta idea se asienta el cuarto de los capítulos. Idea que concibe la escuela no tanto como un espacio de transformación social como de asimilación y acomodación del mundo. Una forma encubierta de atender las necesidades del sistema productivo de acumulación sobre el que se asienta el capitalismo. Esto es, educar para producir, poniendo en marcha nuevas formas de control y dirección escolares que acercan la educación al mundo empresarial.

El quinto capítulo parte de la situación descrita en las páginas anteriores. En ese contexto, la lucha por un mundo más justo necesita de una educación que trabaje desde, en y para la justicia social, que desarrolle una labor de resistencia contrahegemónica (Apple, 1997) hacia la transformación y democratización de las escuelas y la sociedad. Una educación capaz de conjugar el lenguaje de la crítica y de la esperanza, de tal forma

que promueva la “comprensión histórica con elementos de crítica y esperanza” (Giroux, 1990, p. 278). Esto es, una educación explícitamente política. Se retoma en este capítulo la necesidad de concebir el mundo de forma colectiva, no individualista, más aún cuando se intenta resistir y transgredir una estructura hegemónica globalizada perfectamente orquestada. En ese sentido comunitario con vistas a lo que sucede fuera de las escuelas, es interesante la reflexión del autor en torno la pedagogía crítica en los centros escolares, cuando dice que

todos los miembros de una comunidad educativa que tenga en la pedagogía crítica su núcleo de pensamiento tienen que preguntarse cuál es la relación entre los procesos escolares y las desigualdades sociales a través del análisis del contexto, tratando de entender, por ejemplo, la interacción de características como la clase social, la raza o el género con esas desigualdades. (Riádigos, 2015, p. 104)

Además de favorecer la resistencia y la transformación, la pedagogía crítica se postula fundamental a la hora de construir comunidades educativas democráticas. Una nueva forma de pensar y hacer educación que asienta sus bases en la justicia social, la pedagogía crítica y la educación democrática. Si bien este penúltimo capítulo suscita algunos interrogantes interesantes, los planteamientos del autor podrían complementarse con otros enfoques más radicales de educación democrática. El sexto y último capítulo proporciona un instrumento que ofrece distintos indicadores que hacen referencia al capitalismo y al orden establecido, como herramienta para el análisis de la justicia social en los sistemas educativos.

En líneas generales, el libro abre al lector/a las puertas de un apasionante campo del conocimiento como es la educación para la justicia social. Con un sistema hegemónico que pone en funcionamiento estructuras pseudo-democráticas, fantasmas e ilusorias, que no hacen sino perpetuar el capitalismo, es imperativo entender las escuelas como espacios de lucha y resistencia, capaces de contribuir a una transformación social rupturista y profundamente democrática. De un modo u otro, *Justicia social y educación democrática. Un camino compartido* plantea distintos interrogantes que pueden servir para reflexionar sobre dicho campo de conocimiento y ahondar en líneas de investigación ya puestas en marcha.

Breve CV del autor

Ángel Méndez Núñez

Doctorando en el campo de la Pedagogía Crítica y la justicia social. Miembro del grupo de investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social” (GICE), de la Universidad Autónoma de Madrid. Investigando sobre el concepto del/a docente como intelectual transformativo/a. Email: angel.mendezn@estudiante.uam.es



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Recensión:

**Noguera, P. A., Pierce, J. C. y Ahram, R. (Eds.). (2016).
Race, equity, and education: sixty years from Brown.
Nueva York: Springer. 297 páginas. ISBN 978-3-319-
23771-8**

Lina M. Pinilla *

Universidad Autónoma de Madrid

En 1954, la Corte Suprema de Justicia de los Estados Unidos, en el conocido caso Brown contra el Consejo de Topeka, declaró inconstitucional la escuela diferenciada para los ciudadanos de raza negra y de raza blanca y, suponía el fin de la segregación racial en las escuelas norteamericanas. Sin embargo, sesenta años después, la situación del país en materia de segregación escolar parece no haber cambiado mucho, por el contrario, el fenómeno se ha ido complejizando y generalizado a otros contextos diferentes a la escuela, o al menos, así lo reconocen los editores del libro *Race, Equity and Education: sixty years after Brown*.

Esta obra, publicada recientemente, es el resultado del trabajo de más de 20 investigadores y profesores de las más reconocidas universidades norteamericanas, entre ellos: Gary Orfield, Richard Rothstein, Antwi A. Akom y Robert T. Teranishi de la Universidad de California; Roey Ahram, director del Centro Metropolitano de Investigaciones Sobre Equidad y Transformación de las Escuelas y, Sonya Douglass Horsford de la Universidad George Mason; además del reconocido profesor Pedro A. Noguera, uno de los editores del proyecto y quien tiene una larga trayectoria en temas relacionados con la educación, la justicia social y las políticas públicas.

La obra se configura como un compilado de artículos tanto empíricos como teóricos sobre la evolución y el estado actual de las diferentes formas de segregación escolar en los diferentes escenarios educativos estadounidenses; además, sustenta la idea de que, la educación no ha sido más que un instrumento para legitimar las diferencias sociales.

El libro está dividido en cuatro partes: en la primera, se hace una introducción tanto al libro como a la temática que se abordará; la segunda parte es una revisión teórica de las diferentes formas de segregación y, además, se ahonda en el origen de dicho fenómeno. Y el tercer y cuarto apartado aborda tanto, experiencias educativas como, propuestas para una pedagogía en la que disminuya y se evite cualquier tipo de segregación.

El profesor Pedro A. Noguera de la universidad de California es el encargado de abrir con el primer capítulo el libro realizando un recorrido histórico del fenómeno de segregación racial en el contexto educativo en Norteamérica, concluyendo que, a pesar de haber transcurrido más de sesenta años desde el caso Brown, actualmente dicha

*Contacto: lina.pinilla@estudiante.uam.es

medida es limitada, puesto que la situación de los estudiantes de color en las escuelas hoy es una situación de exclusión y de desigualdad que supera todos los límites hasta ahora vividos; haciendo del sistema educativo norte americano un sistema hipersegreado. Noguera afirma que la segregación es un fenómeno altamente complejo y que, las diferencias sociales que se viven en el país se han trasladado a otros sectores como la vivienda, salud, nutrición... síntoma de una realidad social cada vez más inequitativa e injusta. A partir de esta de esta primera consigna, se desprenderán los siguientes apartados, que intentarán a través de investigaciones y revisiones de casos particulares sustentar que la sociedad norte americana vive una situación alarmante en términos de la distribución de recursos y oportunidades para sus ciudadanos.

En el siguiente apartado, se recopilan trabajos de investigadores como Richard Rothstein, Jennifer B. Ayscue y Gary Orfield, quienes abordan el tema de la segregación urbana como uno de los determinantes de las situaciones de desigualdad y de exclusión en las escuelas; particularmente retoman la organización por áreas metropolitanas de los Estados Unidos. Dicha estructura se concibe como un límite imaginario que define y perpetúa las injusticias y, dependiendo qué tan flexible sea o no, se darán en consecuencia diferentes procesos de exclusión. En el caso particular de las escuelas, resulta indispensable conocer su contexto en relación a las características de la organización metropolitana donde se desarrolla; esto como medida para la comprensión de las diferentes dinámicas sociales que se puedan evidenciar al interior de cada sistema escolar.

Los investigadores concluyen que, la geografía importa y aún más las fronteras, en la delimitación y segmentación de la población por grupos sociales y su subsiguiente marginación. Y es en ese marco en el que las políticas públicas en cualquier área social cobran relevancia, dado que, cada estructura u organización termina teniendo efecto sobre los estudiantes y por ende sobre su aprendizaje.

En Estado Unidos conviven un gran número de minorías que, de alguna manera, han implicado un aumento de las dinámicas de exclusión y marginación; es así como asiáticos, mexicanos y personas inmigrantes de Latinoamérica y el pacífico -por mencionar algunos colectivos-, deben ingresar a estructuras urbanas y educativas altamente segregadas. Evelyn Hu-DeHart, Robert Teranishi, Bach Mai, Cynthia M. Alcantar y Sonya Douglass Horsford muestran en el apartado tres los resultados de algunas de sus investigaciones en relación a la situación de dichos grupos en torno a la calidad de la educación. Producto de estos estudios se concluye que, la comunidad juega un papel importante en mejora de la situación para los grupos minoritarios y en el cambio de los discursos tanto de docentes como directivos de las escuelas.

El cuarto y último apartado del libro a través de diversas experiencias con distintos colectivos (profesores y estudiantes) hace una invitación a repensar en la educación en general, no sólo los Estados Unidos, sino del resto de los países de la región; planteando la necesidad incluir programas y currículos que partan de la base de temas como la raza, la etnia y la interculturalidad, pues sólo en esa medida se podrá preparar a los estudiantes académica y culturalmente para la construcción de una sociedad más incluyente e igualitaria.

Race, Equity and Education: sixty yeears after Brown es una propuesta dinámica dirigida al público académico interesado en el tema de segregación y educación en los Estados Unidos. Es, además, una obra que le permite al lector o lectora tener una comprensión

profunda de la historia y origen del fenómeno de la segregación escolar en dicho país; así como su situación actual y algunos de sus determinantes.

A través de cada capítulo, los autores dejan en evidencia el imperativo por un cambio en las estructuras de la sociedad y por ende de la educación para la constitución de una sociedad justa, equitativa e igualitaria.

Breve Cv de la autora

Lina M. Pinilla

Candidata a Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid, Máster en Calidad y Mejora de la Educación con énfasis en Cambio, Gestión y Liderazgo Escolar por la misma Universidad. Miembro del grupo de investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social” (GICE) y de la “Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar” (RINACE). Email: lina.pinilla@estudiante.uam.es