



HACIA UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA JUSTICIA SOCIAL

*Gabriela J. Krichesky, Cynthia Martínez-Garrido,
Ana María Martínez Peiret, Alba García Barrera,
Adriana Castro Zapata y Anita González Bustamante*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2011) - Volumen 9, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art3.pdf>

Fecha de recepción: 6 de julio de 2011
Fecha de dictaminación: 23 de agosto de 2011
Fecha de aceptación: 8 de septiembre de 2011



“No habrá cambios sociales profundos y afirmación de la democracia en cuanto auténtica participación de la gente en el quehacer socio-cultural, si no se implementa una educación competente desde el punto de vista profesional y de las actitudes del educador” (FREIRE, 2002: 91).

Frente a postulados pesimistas que limitan el papel de la escuela al de mera reproductora de las diferencias sociales, en tanto institución que sostiene trayectorias académicas diferenciales para los estudiantes en función de su origen socioeconómico (p.e. Bourdieu y Passeron, 1977), emergen nuevos planteamientos que entienden que no sólo la escuela, sino la educación en su conjunto, constituye una herramienta esencial para la formación de todos los ciudadanos y, en consecuencia, para la construcción de sociedades más justas y equitativas. La educación para la justicia social se enmarca pues al interior de estas nuevas perspectivas, en cuanto que aboga por una mejora sustantiva de la institución escolar con el fin de alcanzar aprendizajes más equitativos, más integrales y mucho más arraigados a las necesidades del alumnado.

De esta forma, hoy se necesita de una escuela que trabaje de forma activa en y para la Justicia Social. Una escuela que haga de las diferencias su principal valor agregado, que asuma las necesidades y los compromisos reales de todos los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, y que convierta los valores de la justicia, la democracia y la equidad en sus principales pilares. Está claro que pensar en este tipo de centro requiere, fundamentalmente, de una importante revisión de la labor docente y, por consiguiente, de las prácticas de enseñanza. En esta dirección, resulta fundamental que los profesores se comprometan explícita y activamente con los postulados de este enfoque garantizando así procesos de aprendizaje que deriven en aulas, escuelas y sociedades socialmente más justas.

En orden a ello, la formación inicial del profesorado debe facilitar el pleno desarrollo de la capacidad crítica de los futuros docentes, alentando a la reflexión y la indagación como estrategias de trabajo permanente dentro de los centros. Si la mejora de la educación requiere en definitiva de sendos cambios culturales en las creencias, actitudes y valores de los profesionales involucrados, resulta entonces imperativo comenzar por una revisión de las formas en las que los profesores aprenden a ser, a pensar y a actuar.

Hablar de una Formación Docente para la Justicia Social implica generar un espacio de aprendizaje colaborativo, reflexivo y holístico que sugiera una nueva manera de comprender la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a favor de todos y cada uno de los estudiantes. Se trata pues de repensar los contenidos pero también las características de la formación y las cualidades de los formadores de forma que se consolide una nueva mirada, un nuevo compromiso y por sobretodo, una nueva filosofía de trabajo al interior de las escuelas.

1. IDEAS INICIALES

La noción “Formación Docente para la Justicia Social” adopta una diversidad de matices que en muchos casos dan cuenta de las distintas problemáticas sociales y culturales propias de los contextos en los que fue emergiendo esta perspectiva. En cualquier caso, está claro que es necesario trabajar para la consecución de una definición precisa pero también flexible que represente por un lado el amplio espectro de realidades socioculturales, a la vez que dé cuenta de los puntos en común de los distintos escenarios.

Lo primero a destacar es que la formación docente para la justicia social debe entenderse como un proceso en el que se entremezclan conocimientos, marcos interpretativos, métodos de enseñanza y valores. Esto quiere decir que, si bien dicha formación debe abordar indefectiblemente contenidos teóricos y metodologías que los profesores necesiten para su práctica posterior, no debe descuidar las ideas previas que los profesores tengan, por ejemplo, en relación a los fines de la educación, a los propósitos de la escuela o a las expectativas de logro que tengan de sus futuros estudiantes (Enterline, Cochran-Smith, Ludlow y Mitescu, 2008).

Asimismo, pensar en una formación docente para la justicia social requiere de un acercamiento político e intelectual que reconozca el contexto social en el cual está ubicada históricamente la enseñanza, el aprendizaje y la escuela. En esta dirección, entender el contexto implica además comprender la realidad de cada estudiante y sus particularidades (Darling-Hammond, 2002; Zeichner, 2009). Por otra parte, una formación docente para la justicia social debe, necesariamente, adoptar múltiples perspectivas, combinando enfoques democráticos con modelos de pensamiento más críticos, que permitan a los futuros profesores analizar y criticar la realidad en la que viven, abogando y comprometiéndose con políticas y prácticas anti-opresivas (Cochran-Smith, 2009).

Por otra parte, algunos autores explicitan la importancia de que los programas de formación docente para la justicia social preparen a los futuros profesores de modo que puedan ser capaces de trabajar colaborativamente en la comunidad de la que formarán parte (Cochran-Smith, 2004; Chubbuck, 2010). Habilidades como el saber trabajar en equipo, la buena comunicación, el diálogo fluido y la crítica compartida deberían también ser elementos distintivos de los planes de estudio del magisterio.

A raíz de todos estos elementos y en función de las necesidades educativas propias del tercer milenio, una formación docente para la justicia social podría definirse como *un proceso de desarrollo integral dirigido a formar profesionales comprometidos con los postulados y los fines de la justicia social, a través de un enfoque pedagógico que recupere contenidos de índole metodológico, emocional, actitudinal y político, abordados en un ambiente colaborativo, crítico y signado por la indagación reflexiva sobre la práctica, con el fin de generar escenarios educativos más justos y de mayor calidad para todos los estudiantes*. A continuación se revisarán cada uno de los elementos que componen esta definición.

- *Desarrollo integral dirigido a formar profesionales comprometidos con los postulados de la justicia social:* la formación no puede ser meramente técnica, debe formar profesionales en sentido amplio, instaurando principios éticos, pedagógicos y políticos que acompañen el desarrollo de una práctica educativa moralmente buena y justa.
- *Un enfoque pedagógico que recupere contenidos de índole metodológico, emocional, actitudinal y político:* esta formación docente debe incluir contenidos de diversa raigambre, como aquellos referidos a cuestiones:
 - a) *Metodológicos:* al igual que en cualquier otro modelo de formación docente, deberían incluirse ciertos principios de actuación para la práctica, estrategias de trabajo que alienten a mejorar los procesos de enseñanza y el uso de diferentes recursos.
 - b) *Emocionales:* algunos contenidos o procedimientos deberían estar dirigidos al desarrollo de la empatía para conocer y reconocer al otro, así como también a generar una valoración positiva hacia la diferencia. Así, deberían

abordarse todo tipo de valores y creencias que sean coherentes con los principios de la equidad, la igualdad y la justicia.

- c) *Actitudinales*: los futuros profesores deben ser también incitados a desarrollar actitudes que favorezcan la colaboración, la reflexión sistemática, la indagación sobre la práctica para conseguir, en definitiva, el cambio y la mejora de los centros.
 - d) *Políticos*: El profesor debe concebirse como un agente capaz de generar cambios significativos en la experiencia de vida de los alumnos y en sus posibilidades de vida, por ello debe aprender a adoptar una perspectiva de trabajo que busque no solo la crítica, sino también la transformación de la realidad social.
- *En un ambiente colaborativo, crítico y signado por la indagación reflexiva sobre la práctica*: La enseñanza no puede seguir concibiéndose como un traspaso de información de un sujeto que sabe a uno que no sabe. Por ello, si realmente se pretende transformar la enseñanza "bancaria" (Freire, 1979) hay que empezar por modificar la forma en la que se enseña al profesorado. En esta línea, se aboga por una construcción crítica de los nuevos conocimientos, a la vez que defender la importancia de que los futuros maestros puedan interpelarse y reflexionar sobre la práctica a partir de casos concretos y por medio de procesos de aprendizaje grupales y colaborativos.
 - *Con el fin de generar escenarios educativos más justos y de mayor calidad para todos los estudiantes*. En orden a generar sociedades cada vez más equitativas y democráticas, es importante reencauzar la formación del profesorado en esta dirección, alentando a la construcción de identidades docentes que representen los valores de la justicia social en su accionar diario dentro de las escuelas.

Si se realizara una encuesta entre profesores recién egresados de magisterio, la mayoría de ellos probablemente coincidirían en afirmar que la formación recibida dista mucho de satisfacer estos fines. Entonces cabría preguntarse ¿qué contenidos deberían abordarse en un programa de formación docente que apele a las premisas de la justicia social? ¿De qué forma debería impartirse la formación en un programa de dichas características? ¿Cuáles son las metodologías que deberían prevalecer en un curso de magisterio de esta índole? Los próximos apartados buscarán dar algunas posibles respuestas a estas interrogantes.

2. EL PERFIL DEL FORMADOR DE FORMADORES

Antes de adentrarse en las estrategias y metodologías propias de la formación, sería conveniente nombrar primero al agente responsable de implementarlas: los académicos encargados de formar a los futuros/as profesores en los magisterios. Resulta fundamental reconsiderar entonces el trabajo de estos profesionales y las cualidades que éstos deberían adoptar en orden a ofrecer una formación rica y coherente con los postulados de esta perspectiva. Lo primero a aclarar es que las características de este formador no pueden distar mucho del perfil profesional que se pretende desarrollar con respecto a los futuros profesores. Es decir, el académico debe incorporar en su trabajo diario aquellos valores, actitudes y estrategias que se espera que el futuro egresado de magisterio desarrolle en su práctica posterior.

Por otro lado, es evidente que los docentes de magisterio deben ser los primeros en manifestar, a través del análisis y las críticas a las injusticias sociales, que han asumido la teoría de la justicia social para así garantizar una formación que resulte coherente para los futuros maestros (Jordan, Schwartz y McGhie-Richmond, 2009). En esta dirección, algunos autores arrojan ciertas recomendaciones en relación a la forma en que los educadores pueden preparar a los futuros profesores para el incierto viaje de la enseñanza para la justicia social.

En primera medida, es importante que estos agentes se encarguen de dilucidar las luchas y contradicciones que inevitablemente se generan en torno a una enseñanza de esta raigambre, brindando oportunidades a los futuros profesores para practicar y desarrollar la habilidad del pensamiento reflexivo (Agarwal, Epstein, Oppenheim, Oylar y Sonu, 2009). Asimismo y desde su propia experiencia como formadora de maestros, Sharon Chubbuck (2010) propone abordar una conceptualización de la enseñanza para la justicia social basada en la equidad y en la creencia de que todos los niños pueden aprender. Sugiere además que los formadores realicen especial hincapié en el análisis de las dificultades de aprendizaje desde una orientación individual pero también estructural, dado que asumir una posición más holística en este sentido resulta coherente con las premisas de una educación para la justicia social.

Por otra parte, las facultades necesitan centrarse en el desarrollo de entornos educativos que sean socialmente justos, dado que resulta de vital importancia ofrecer una vivencia pedagógica diferente a la que probablemente han sido expuestos los alumnos de profesorado durante su trascurso por la escolaridad obligatoria (Nieto, 2000). En esta dirección, los centros de formación profesional deberían ostentar un clima de trabajo impregnado de valores y principios tales como:

- Enseñar es un acto moral, basado en el cuidado ético.
- Enseñar es un acto de investigación y reflexión.
- Aprender es un proceso de naturaleza constructivista.
- Enseñar es un acto colegiado y requiere colaboración.
- Enseñar es esencialmente un acto político (Kroll, Cossey, Donahue, Calguera, Kubler, Richert y Tucher, 2005).

A raíz de estas y otras tantas recomendaciones, todo parece indicar que, en definitiva, la enseñanza para la justicia social debe desarrollarse primero al interior de las aulas del magisterio de manera consistente para que la formación de futuros profesores sea eficaz en esta línea. Por lo tanto, todos los contenidos, los recursos y las metodologías que los formadores de profesores desarrollen en las aulas deben articularse con lo expuesto a lo largo del presente artículo, a la vez que adoptar un perfil personal y profesional coherente con los principios éticos de la justicia social.

3. ALGUNOS CONTENIDOS

Al hablar de contenidos, se adopta aquí un sentido del término que trasciende las fronteras de lo que se debe enseñar de manera explícita en la formación inicial de los profesores. En este caso, se hace referencia a aquellos elementos que deberían impregnar todos los espacios de las facultades de magisterio, ya sea como temas específicos de una asignatura o bien como ejes o marcos de trabajo para toda la formación.

3.1. El concepto de Justicia Social

Por su propia naturaleza, el concepto de justicia social conforma una amalgama teórica compleja que se nutre de diferentes áreas del conocimiento provenientes de la política, el derecho e incluso la filosofía. Destinar el desarrollo teórico de esta noción a una sola asignatura dentro del profesorado sería una actuación que pecaría de superficial, y probablemente carezca del suficiente impacto en el desarrollo profesional de los futuros maestros. Por otra parte, también es cierto que en caso de adoptar una medida contraria, su elaboración teórica podría diluirse y perderse entre la transversalidad disciplinaria. Por ello, consideramos importante abordar el concepto de manera manifiesta a modo de *contenido explícito* en algunas asignaturas dentro del programa de formación, de modo que los futuros egresados conozcan y se apropien del concepto en sentido estricto.

No obstante a ello, la idea de justicia social en educación debe también hacerse presente a lo largo de diferentes disciplinas y asignaturas, como *contenido subyacente* en el programa de formación. Esto implica abordar diferentes temáticas desde una perspectiva coherente con los postulados de este enfoque, procurando que incluso los contenidos didácticos y metodológicos estén alienados con dicho marco. De esta manera, entendemos que la justicia social debe abordarse por un lado, como una noción clara y precisa, pero también como marco de pensamiento y actuación para el profesorado a lo largo de su desarrollo profesional inicial.

3.2. La autobiografía docente: Las creencias previas de los profesores

Muchos autores coinciden en que uno de los principales obstáculos que suele dificultar la asimilación de nuevas ideas o prácticas durante la formación docente son precisamente los supuestos y las creencias que, consciente o inconscientemente, portan los estudiantes de magisterio como fruto de su experiencia previa como alumnos (Villegas, 2007; Cochran-Smith, 2009). En particular, a lo que atañe a los propósitos de la escuela o las metodologías de clase, que suelen percibirse como parte del currículum oculto (Jackson, 1991) y que dejan una importante impronta en la experiencia de los estudiantes. En una formación como esta, resulta pues esencial hacer explícitos y analizar estos supuestos previos, para evitar que en un futuro pudieran perpetuar prácticas de clase contrarias a un modelo de educación para la justicia social.

Hilary Conklin (2008), por ejemplo, señala que los programas de formación docente deben comenzar con un *análisis autobiográfico crítico* el cual requiere a los estudiantes hacer una profunda reflexión sobre sus propias identidades, para poder así revisar sus valores implícitos, los supuestos que mantienen y los sesgos que subyacen a la forma en la que entienden a los alumnos, la comunidad y el conocimiento. Asimismo, este trabajo de indagación debe estar acompañado de cursos, literatura y tareas diseñadas para explorar aspectos como el poder, la opresión, la inequidad y el cambio social.

En este sentido resulta esencial brindar espacios en los que se reelaboren críticamente los propios valores, de modo que esto estimule la construcción de nuevas creencias que sean moral y pedagógicamente más coherentes con los principios de la justicia social (Sales, Moliner y Sanchiz, 2001; Jordan, Schwartz y McGhie-Richmond, 2009).

3.3. El rol de la escuela

Si verdaderamente pretendemos formar profesores comprometidos con los postulados de la justicia social, debe hacerse hincapié en el rol que los centros escolares cumplen con respecto a las oportunidades de aprendizaje y las posibilidades de vida de los alumnos. Y en particular, en la función

que los docentes desempeñan a la hora de brindar una experiencia educativa que verdaderamente aporte a la vida presente y futura de los estudiantes. Es evidente que la escuela no puede conformarse como un aparato reproductor de las desigualdades de base que se hacen presentes en las aulas, sino que debe convertirse en un abanico de infinitas y mejores posibilidades de desarrollo para quienes la vida o la sociedad se lo han negado.

El rechazo por concebir a la escuela como una mera reproductora del sistema socio económico de una sociedad ha quedado plasmado, por ejemplo, en el llamado Paradigma Socio-Crítico, corriente que defiende la idea de que la educación, y en particular la escuela, debe ser emancipadora, crítica y dialéctica (Giroux, 1992, 1999; Carr y Kemmis, 1988; Carr, 1996). Es importante recuperar planteos como estos durante la formación de profesores para brindar espacios que permitan a los futuros maestros discutir acerca de cuál es el rol de la escuela frente a la sociedad y cuál es la función de los profesores en este sentido.

Por otra parte y en esta misma dirección, se considera que los futuros docentes deben ser conscientes de combatir contra la denominada *neutralidad académica* cuya función de normalizar la hegemonía y el status quo dominante actúa muchas veces en detrimento de los diferentes puntos de vista de los alumnos, frustrando el libre pensamiento y el pluralismo de voces en el aula (Applebaum, 2009).

3.4. El currículum oculto

Philip Jackson (1991) fue el primero en acuñar este término para referirse a la existencia de dos currículos dentro de los centros escolares, el oficial y el oculto, entendiendo por este último a todas aquellas reglas implícitas (institucionales, sociales y de conducta) que deben aprender los alumnos para obtener buenos resultados en su paso por la escuela. En este sentido, el autor entiende que el profesor transmite también muchas cosas dentro del aula a través de su sistema de recompensas y castigos, de la forma en la que distribuye la palabra en la clase, de la manera en la cual habla a cada alumno, etc. Por eso es que se considera que *"el currículum oculto produce influencias a través de la configuración de los espacios, del contenido de los textos escolares, de la distribución de los tiempos, del establecimiento de normas, de las estructuras organizativas..."* (Santos Guerra, 2006, p. 41)

Si bien el concepto de currículum oculto está hoy bastante difundido en el ámbito pedagógico, insistimos en ello porque consideramos que va de la mano con lo que se mencionaba anteriormente sobre la importancia de incorporar las voces y las perspectivas de los alumnos para que el contenido resulte significativo a todos los estudiantes de la clase. Asimismo, la problemática del currículum oculto desde una perspectiva de la justicia social puede abordarse desde interrogantes tales como: ¿A qué se considera o quién define lo que es conocimiento? ¿Qué tipos de conocimiento se trabajan en las escuelas? ¿Cuál es el propósito de dichos conocimientos? ¿Todos los alumnos deberían recibir los mismos conocimientos? (Michelli y Keiser, 2005). Este tipo de preguntas ayudaría a los estudiantes de magisterio a identificar lo que se omite y lo que está implícito en el currículum escolar, analizando en particular los mensajes acerca de la clase, el género, la cultura y otros temas que aparecen implícitamente en los documentos formales (Cochran Smith, 2009). De alguna manera, se trata de abogar por una suerte de activismo que permita recuperar cuestiones relativas al poder y la inequidad como elementos específicos del currículum, para poder afrontarlos y discutirlos (Cochran-Smith, 2004).

3.5. El análisis crítico de la realidad social

Si estamos convencidos de que uno de los propósitos de la escuela es contribuir a la mejora de la sociedad, está claro que los programas de formación docente no pueden escapar a este cometido. En este sentido, los planes de estudio deberían ofrecer en primera medida un ámbito que promueva el análisis crítico, bien fundamentado, de la realidad social para poder identificar aquellos aspectos que sean objeto de transformación (Darling-Hammond, 2002). El análisis crítico de la realidad implica entonces ayudar a los docentes en formación a que desarrollen una conciencia crítica de las injusticias que caracterizan a la sociedad, generando luego oportunidades y herramientas didácticas para superar dichas injusticias, alentando así a que todos los niños y niñas se conviertan en participantes activos de la democracia (Conklin, 2008).

Esta formación debería incluir pues espacios que incidan en un reconocimiento de la realidad social y política en el cual está ubicada históricamente la enseñanza, el aprendizaje y la escuela. Debería promover también una reflexión sobre la manera en la que dicha realidad determina los procesos educativos que han dominado históricamente y que contribuyen a perpetuar prácticas que no favorecen la justicia social (Cochran-Smith, 2009).

Por ende, analizar y comprender el contexto tiene que ver con la necesidad de entender la realidad social en la que está inscrita la labor docente, no solo en relación a la comunidad cercana de la escuela sino también el contexto nacional, las decisiones de los gobiernos y los aspectos económicos que están detrás de las políticas educativas. En esta dirección, puede resultar útil desarrollar el pensamiento crítico de los futuros maestros, ya sea mediante debates argumentativos en las aulas o encarando la resolución de problemas desde distintos ángulos.

3.6. La evaluación

Una consideración reduccionista de la evaluación entendida como el conjunto de calificaciones obtenidas en pruebas puntuales, suele generar una clasificación jerarquizada de los alumnos en función de un vuelco de información acumulada, en la mayoría de los casos, sobre un papel. Esta clasificación constituye una de las mayores fuentes de inequidad en las aulas, mermando las expectativas de éxito entre los estudiantes con una capacidad más limitada en términos temporales, circunstanciales o cognitivos.

Los estudios relativos a estos temas dejan entrever que la evaluación, aparte de ser considerada como un proceso y no como un punto de inflexión, ha de tener en cuenta las diferencias entre los estudiantes y se ha de centrar en evaluar competencias más inclusivas que permitan reducir la brecha, aún presente en las aulas, entre los resultados obtenidos y los esperados (Cochran-Smith, 2004; Enterline *et al.*, 2008; Murillo, Román y Hernández Castilla, 2011).

Desde la perspectiva de una educación para la justicia social, se aboga por la implantación de una evaluación que deje de lado las categorías y las calificaciones y se configure como un momento importante, no clave, para continuar aprendiendo. Para alcanzar dicho compromiso se ha de autoconcienciar al alumnado de la propia responsabilidad que tiene ante se aprendizaje. Dicha responsabilidad fortalecerá la capacidad del propio alumno para que pueda configurar sus procesos y sus tiempos para realizar una autoevaluación, como estrategia propicia para la autorregulación de su proceso de aprendizaje (Alonso, 1993).

A los fines de garantizar esta diversificación en los modos de evaluación, consideramos apropiado que durante la formación docente inicial se revisen y trabajen los criterios de evaluación utilizados con los alumnos, de modo que en el futuro se puedan también evaluar consideraciones como:

- La conducta del estudiante.
- La colaboración y la cooperación del alumno para con sus pares.
- La construcción del conocimiento del alumno.
- El grado de autonomía del alumno.
- La capacidad de esfuerzo del estudiante.
- El desarrollo del pensamiento crítico (Irvine, 2003).

Los maestros socialmente justos serán, en definitiva, agentes de cambio comprometidos con aprendizajes que apelen al desarrollo de las actitudes, las competencias básicas, los conocimientos y los valores necesarios para construir sociedades cada vez más democráticas y justas. A este efecto y como se ha señalado, la formación docente para la justicia social incluye entre sus fines: el desarrollo del pensamiento crítico, la adquisición de un conocimiento conectado con los problemas y situaciones del mundo real, la comprensión de distintas perspectivas, un trabajo reflexivo contra los prejuicios, la participación productiva en discusiones interculturales, etc. (Cochran-Smith, Gleeson y Mitchell, 2010).

En relación a estos objetivos, se han abordado una serie de contenidos que debería incluir todo programa de formación docente para la justicia social. Sin embargo, dichos contenidos pueden resultar carentes de sentido e incluso contraproducentes en la práctica si no se utiliza la metodología adecuada para ello. Por este motivo, a continuación se plantearán una serie de pautas metodológicas que pueden ayudar a implementarlos adecuadamente.

4. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

La formación y conformación de actitudes, compromisos y principios éticos exige que el "qué" y el "cómo" caminen de la mano. Así como no puede darse una educación para la Justicia Social que no sea una Educación desde la Justicia Social, no pueden enseñarse unos contenidos sobre justicia social mediante estrategias no acordes con dicho enfoque.

Sin ánimo de exhaustividad, señalamos cuatro ideas clave a tener en consideración en la elaboración de un programa para la formación de docentes para la justicia social.

4.1. Un enfoque constructivista

En un libro que conjuga el enfoque constructivista con la preocupación por la justicia social, Goodman (2008) sostiene que la Pedagogía del Constructivismo Crítico (*Critical Constructivism*) no solo implica pensar a los estudiantes (o en este caso a los alumnos de magisterio) como aprendices activos en la construcción de nuevos conocimientos o significados a través de la interacción con otros, sino que, fundamentalmente, pretende además que los alumnos se cuestionen acerca de por qué determinados significados adquieren más valor que otros. En este sentido, dicho autor entiende que el constructivismo crítico busca enriquecer los aprendizajes de los estudiantes de modo que éstos puedan desafiar y criticar la realidad actual, por medio de experiencias significativas tanto intelectual como espiritualmente.

Esta reorientación del término resulta atractiva en tanto la formación docente inicial no solo debe descansar sobre la base de los aprendizajes significativos, sino que además debe tomar a la justicia social como referente principal en sus contenidos. En esta dirección, se procura proporcionar unos contextos sociales, intelectuales y organizativos en los cuales se prepare a los futuros maestros para enseñar desde la justicia social y en los cuales se les permita plasmar su compromiso como educadores en esta línea (Cochran-Smith, Shakman, Jong, Terrell, Barnatt, y McQuillan, 2009).

Por tanto, abordar una enseñanza constructivista no implica solamente recuperar aquello que los estudiantes "traen" consigo a las escuelas, como sus conocimientos, intereses, recursos culturales y lingüísticos (Cochran-Smith, 2004). Trabajar a partir de una perspectiva de estas características exige en este caso un replanteamiento de la interacción entre el alumno de magisterio y su docente a lo largo de todo el profesorado. Ello requiere en primera medida de una distribución equitativa del poder en el aula, con el fin de que el alumno se convierta en protagonista y autor de su propio proceso de aprendizaje (Sales, Moliner y Sanchiz, 2001). Por otro lado, debe fomentarse el trabajo autónomo y autogestionado del estudiante de modo que pueda ser responsable y conducir a su propio ritmo la incorporación de nuevos saberes.

Asimismo y para realmente potenciar que el alumno logre desarrollar aprendizajes significativos, es importante conducir las diferentes áreas de formación hacia problemáticas cercanas y relevantes a los futuros docentes, de modo que inviten a revisar posturas y asimilar conocimientos que generen un cambio en sus estructuras cognitivas (Sales *et al.*, 2001).

4.2. El aprendizaje colaborativo

Enseñar desde y para la justicia social requiere, tal como se ha mencionado anteriormente, de un importante componente emocional signado por la empatía y la sensibilidad del docente frente a las vicisitudes de vida de sus estudiantes. Está claro que éstas y otras habilidades de índole socioemocional se adquieren básicamente a partir del contacto con otros y sus distintas realidades, de la valoración positiva de la diferencia, del trabajo colaborativo y de la apreciación de los aportes que cada persona pueda realizar a un grupo.

Es por ello que resulta tan importante generar espacios de aprendizaje colaborativo al interior de los programas de formación docente. Ciertos autores creen incluso que desarrollar la colegialidad y la reflexión colectiva permiten por ejemplo generar un cambio cultural que facilita la formación de futuros docentes socialmente justos, ya que la posibilidad de generar nuevas predisposiciones se incrementa si esto se aborda de manera conjunta (Zipin y Brennan, 2006; Cochran-Smith, 2009).

En esta línea se manifiesta también Linda Darling-Hammond (2002) al abogar por la creación de comunidades de aprendizaje en los programas de formación docente. Según esta autora, la construcción de una comunidad de aprendizaje actuará como una estrategia alternativa para el desarrollo de la identidad de cada persona a través de la escucha de las experiencias de los otros. Ello permite una mayor sensibilización y un aprendizaje en comunidad en donde se reflexiona no solo sobre la propia experiencia, sino que también se aprende de las vivencias de los demás (Chubbuck, 2010).

4.3. Los componentes afectivos de la enseñanza

A pesar de los numerosos trabajos que se manifiestan a favor de una mayor atención al componente afectivo en relación al aprendizaje y la enseñanza, valores como la empatía y el cuidado no desempeñan aun un papel fundamental en la formación de maestros. Si el aprendizaje es relacional, tal como lo

estipulaba el propio Vigotsky, las relaciones afectivas son una parte central del desarrollo y crecimiento intelectual de las personas y por ende, deben considerarse como parte de las estrategias de trabajo al interior de los centros de formación profesional para los maestros (Conklin, 2008). En esta dirección, desarrollar profesores social y culturalmente responsables y con conciencia crítica, implica sostener altas expectativas con respecto al logro académico de los estudiantes durante todo el magisterio, haciéndolos sentir valorados y favoreciendo con ello su autoestima y alentando su participación activa en el aula.

Por otro lado, el vínculo afectivo es una necesidad primaria que constituye la base para crear lazos entre el individuo y su grupo de referencia, y que solo puede ser satisfecho dentro de la sociedad. Los magisterios, al ser una representación de la sociedad en la cual interactúan maestros y educandos, han entonces de considerar el desarrollo de vínculos afectivos dentro de la formación docente, ya que los estudiantes de magisterio deben ser capaces de lograr esos vínculos entre ellos con sus alumnos y entre los educandos de sus futuras clases.

Es por ello que desarrollar adecuadamente los componentes afectivos en la formación docente es altamente compatible con los postulados de la justicia social, ya que implica velar por un trato digno a todos los alumnos, con el firme convencimiento de que todos pueden aprender desde sus propias y distintas capacidades (Zeichner, 2009). Significa además generar canales de comunicación sólidos, favoreciendo siempre el diálogo auténtico y la resolución de conflictos, a la vez que plasmar el respeto a la diversidad a través de prácticas inclusivas y afectuosas, tratando a cada uno de los educandos desde su rica individualidad.

4.4. La indagación

En las últimas décadas ha ido emergiendo una nueva forma de concebir al aprendizaje del profesorado, y que tiene la peculiaridad de centrarse en interrogantes tales como: ¿cuáles son las fuentes de conocimiento de los docentes? ¿Cómo piensan los maestros su trabajo y cómo influyen sus percepciones y conocimientos durante su trabajo en el aula? (Cochran-Smith y Lytle, 2003). Esta nueva manera de percibir el desarrollo profesional de los docentes está más ligada a la "construcción de una cultura profesional" que al entrenamiento de destrezas, pretendiendo así generar una labor docente más identificada con prácticas reflexivas. En definitiva, se trata de impulsar *"una actitud indagadora sobre la práctica que sea crítica y transformadora, que no solo favorezca mejores resultados de aprendizaje sino en especial el cambio y la justicia social y el crecimiento individual y colectivo de los docentes"* (Cochran-Smith y Lytle, 2003, p. 66). De esta manera, dicha actitud brindaría así las bases para constituir un cuerpo docente que genere conocimiento local, para prever su práctica y teorizar sobre ella, interpretando a su vez las investigaciones y las conclusiones de otros.

Si bien es cierto que la indagación sobre la práctica es una estrategia mayormente difundida a nivel de formación permanente, sería altamente productivo comenzar a ejercitar esta práctica desde los inicios de la formación inicial, de modo que la actitud indagatoria pueda constituirse en un elemento clave en la identidad profesional del futuro docente. Para ello, sería recomendable que los magisterios incorporen estrategias de indagación sobre la práctica durante todo el proceso de formación, alentando así la revisión, crítica y construcción del conocimiento proveniente de la experiencia.

4.5. Aprendizaje en servicio

Son muchos, por no decir casi todos, los planes de estudio de magisterio que incorporan en algún trayecto de la formación, una instancia de trabajo en el campo educativo a modo de práctica profesional.

Sin embargo, para que esta experiencia tenga una impronta eficaz en la formación de docentes socialmente justos, esta vivencia debe cumplir con determinadas condiciones.

A partir de la década de los 90 comenzó a resonar con fuerza el concepto de *“community service learning”* (aprendizaje en servicio comunitario), una estrategia de enseñanza que integra el servicio comunitario con el trabajo académico y la reflexión crítica de los estudiantes de profesorado. Procura esencialmente atender a las necesidades de la comunidad mientras los estudiantes desarrollan no solo sus habilidades académicas, sino también su sentido de responsabilidad cívica y su compromiso con la comunidad (Education Commission of the States, 2002). Esta experiencia de formación ha ganado un importante terreno en los programas de formación docente para la justicia social, en tanto promueve un aprendizaje práctico que vela por objetivos consonantes a los del propio enfoque. Prueba de ello son los renombrados autores que se han hecho eco de esta estrategia y que recomiendan su implantación en los programas de formación docente.

El servicio a la comunidad se entiende como una forma de desarrollar en los estudiantes de magisterio la conciencia, el compromiso social, y la sensibilidad, producto de la interiorización de las características y necesidades del lugar en donde viven los alumnos, lo cual ayudaría al futuro docente a comprender mejor a sus estudiantes. En líneas generales, esta es una metodología que refuerza la idea de que los aspirantes a profesor deben realizar actividades sociales dentro pero también fuera del contexto escolar de modo que puedan adquirir mayor sensibilidad y conocimientos sobre la realidad que circunda a los centros docentes (Moore, 2008).

A lo expresado anteriormente se suman las voces de investigadores como Chubbuck (2010) o Cochran-Smith (2004), quienes entienden además que la manera más efectiva de lograr que los docentes en formación logren aprender e implementar los métodos y contenidos aprendidos en los programas de formación docentes para la justicia social es exponerlos al trabajo en escuelas que sean racial, cultural y socioeconómicamente diversas, donde los conocimientos teóricos sobre la importancia de una educación más justa puedan ser puestos en práctica. En este proceso es importante que haya un trabajo coordinado y cooperativo entre la escuela y el magisterio de modo que los profesores apoyen y modelen la pedagogía de la equidad que se requiere para una enseñanza socialmente justa.

Es importante subrayar también que el trabajo en escenarios auténticos de interacción permite que los futuros docentes reconozcan y examinen reflexivamente los aspectos estructurales de la educación. Al fin de cuentas, uno de los principales objetivos de esta estrategia es que los aprendices de magisterio presten especial atención a las diferentes cuestiones que inciden en el aprendizaje y éxito de los alumnos, como por ejemplo, el impacto de las distintas pedagogías (constructivistas, indagatorias, inclusivas, etc.), la incidencia de las condiciones socioculturales (equidad, acceso, justicia social) y la influencia de los factores sistémicos (escolares, políticos, etc.) (Guðjónsdóttir, Cacciattolo, Dakich, Davies, Kelly y Dalmau, 2007). Por lo tanto, es necesario destacar que el aprendizaje del estudiante va a depender de las oportunidades que le brinde el lugar donde realiza su práctica.

En suma, las experiencias prácticas de los futuros profesores deberían fomentar en ellos el compromiso con el servicio comunitario y con los ideales de la justicia social, a través del contacto genuino con las causas y raíces de los problemas que existen en la sociedad. El aprendizaje en servicio comunitario puede ser una buena forma de repensar las instancias de trabajo práctico en los magisterios, en tanto supone una forma diferente de abordar la enseñanza desde una perspectiva más amplia, a la vez que anima a los futuros profesores a visualizarse como agentes de cambio.

5. IDEAS CONCLUSIVAS

Como profesionales del ámbito educativo, estamos convocados a formar ciudadanos y ciudadanas, pero también padres y madres, hijos e hijas, vecinos y vecinas, compañeros y compañeras... En definitiva, personas comprometidas con sus semejantes y sus respectivos entornos. Interesa pues construir sociedades en las cuales las personas puedan no solo desarrollarse profesionalmente, sino que además aprendan a ser felices, a convivir pacíficamente y a imaginar mundos mejores. La función de las diferentes instituciones educativas será esencial en este sentido ya que será en esos espacios en los cuales se diriman los aprendizajes más básicos pero también más importantes en la vida de los sujetos.

Si tal como lo postulaba el propio Freire (2002), el destino del hombre debe ser crear y transformar su mundo mediante un accionar propio y consciente, la educación para la justicia social debe encaminar todos los procesos de formación en esta dirección, desarrollando personas libres, críticas y con un fuerte compromiso social. Enseñar para y por la justicia social implica en consecuencia adoptar acciones, decisiones y actitudes que velen por los principios de la equidad, la democracia y la igualdad en todos los ámbitos de la experiencia escolar.

En orden a ello, diseñar programas de formación docente para la justicia social requiere no solo de fundamentos teóricos de buen nivel y profundidad, sino también y fundamentalmente, de herramientas prácticas para enfrentar las realidades y dificultades dentro de las aulas (McDonald, 2005). Asimismo, la formación profesional debería encargarse de fomentar el pensamiento creativo e innovador de modo que los estudiantes de magisterio puedan generar sus propias estrategias de enseñanza en relación a estos nuevos desafíos, a la vez que desarrollar las habilidades emocionales necesarias para que en el futuro los profesores sepan consolidar climas de trabajo sanos y acogedores para sus respectivos alumnos.

Aún así, está claro que la educación no puede, por sí sola, hacer frente a todos los problemas que aquejan a las sociedades contemporáneas. Precisamente por ello, los magisterios, las escuelas y demás instituciones educativas deben contar con el apoyo y la colaboración activa de los políticos, administradores e investigadores que con su trabajo cotidiano contribuyen a delimitar el alcance y la efectividad de los procesos de formación en el ámbito escolar.

A su vez, si se pretende considerar a los futuros profesores como agentes de cambio para la justicia social, es cierto que dichos profesionales deberían también procurar extender su influencia más allá del aula. A los fines de promover el cambio social, es importante que los docentes se movilicen para generar transformaciones profundas en las políticas educativas tanto a nivel local como incluso a otras escalas. (Moore, 2008). La formación docente inicial será clave en este sentido, de cara a fortalecer el perfil de un profesional que además de contar con un importante cúmulo de conocimientos, se dignifique a través de un rol mucho más comprometido y de mayor impacto en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- Alonso, C.M. (1993). *Análisis y Diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid

- Applebaum, B. (2009). Is teaching for social justice a "liberal bias"? *Teachers College Record*, 111(2), 376-408.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Cochran-Smith, M. (2004). Defining the outcomes of teacher education: What's social justice got to do with it? *Asian-Pacific Journal of teacher Education*, 32(3), 193-212.
- Cochran-Smith, M. (2009). 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. 916-951). Nueva York: Springer Publishing.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (2003). Más allá de la incertidumbre escolar: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman y L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-79). Barcelona: Octaedro.
- Cochran-Smith, M., Gleeson, A.M., y Mitchell, K. (2010). Teacher Education for Social Justice: What's Pupil Learning Got to Do With It? *Berkeley Review of Education*, 1(1), 35-61.
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Lahann, R., Shakman, K., y Terrell, D. (2009). Teacher Education for Social Justice: Critiquing the Critiques. En W. Ayres, T. Quinn y D. Stovall (Eds.), *The Handbook of Social Justice in Education* (pp. 625-639). Londres: Taylor and Francis.
- Cochran-Smith, M., Shakman, K., Jong, C., Terrell, D., Barnatt, J., y McQuillan, P. (2009). Good and just teaching: The case for social justice in teacher education. *American Journal of Education*, 115(3), 1-48.
- Conklin, H. (2008). Modeling Compassion in critical, justice-oriented Teacher Education. *Harvard Educational Review*, 78(4), 652-674.
- Chubbuck, S. (2010). Individual and structural orientation in socially just teaching: Conceptualization, implementation, and collaborative effort. *Journal of teacher education*, 61(3), 197-210.
- Darling-Hammond, L. (2002). Educating a profession for equitable practice. En L. Darling-Hammond, J. French y S.P. García-Lopez, *Learning to Teach for Social Justice* (pp. 201-217). Nueva York: Teachers College Press.
- Education Commission of the States (2002). *Learning That Lasts: How Service-Learning Can Become an Integral Part of Schools, States and Communities*. Recuperado de: <http://www.ecs.org/clearinghouse/40/54/4054.pdf>.
- Enterline, S., Cochran-Smith, M., Ludlow, L., y Mitescu, E. (2008). Learning to teach for social justice: Measuring changes in the beliefs of teacher candidates. *The New Educator*, 4, 267-290.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Educación y Cambio*. Buenos Aires: Galerna.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México D.F.: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1999). *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Goodman, G.S. (Ed.). (2008). *Educational Psychology: An Application of Critical Constructivism*. Nueva York: Peter Lang Publishing.

- Guðjónsdóttir, H., Cacciattolo, M., Dakich, E., Davies, A., Kelly, C., y Dalmau, M. (2007). Transformative Pathways: Inclusive Pedagogies in Teacher Education. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(2), 165–182.
- Irvine, J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. Nueva York: Teachers College Press.
- Jackson, Ph. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jordan, A., Schwartz, E., y McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 535-542.
- Kroll, L., Cossey, R., Donahue, D., Galguera, T., Kubler, V., LaBoskey, ... Tucher, Ph. (2005). *Teaching as principled practice: Managing complexity for social justice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- McDonald, M. (2005). The integration of social justice in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 56(5), 418-435.
- Michelli, N., y Keiser, D. (2005). *Teacher education for democracy and social justice*. Nueva York: Routledge.
- Moore, F. (2008). Agency, identity and social justice education: preservice teachers thoughts on becoming agents of change in urban elementary science classrooms. *Research in science education*, 38 (5), 589-610.
- Murillo, F.J., Román, M., y Hernández Castilla, R. (2011). Evaluación Educativa para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 7-23.
- 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.
- Santos, M. (2006). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Sales, A., Moliner, O., y Sanchiz, M. L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2), 1-7.
- Villegas, A. (2007). Dispositions in Teacher Education. A Look at Social Justice. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 370-380.
- Zeichner, K. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. Nueva York: Routledge.
- Zipin, L., y Brennan, M. (2006). Meeting Literacy Needs of Pre-service Cohorts: Ethical dilemmas for socially just teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(3), 333–351.