

# La Justicia Social en la Concreción Curricular de los Grados de Maestro

## Social Justice in the Curricular Concretion of Teachers' Degree

Carlos Monge <sup>1,\*</sup>, Patricia Gómez <sup>1</sup> y Alba García-Barrera <sup>2</sup>

<sup>1</sup> UNED, España

<sup>2</sup> Universidad a Distancia de Madrid, España

### DESCRIPTORES:

Educación superior  
Formación del profesorado  
Justicia social  
Magisterio  
Plan de estudios

### RESUMEN:

La educación para la justicia social y la formación del profesorado resultan dos temas de especial interés para la transformación de las personas y de las sociedades. El principal objetivo de esta investigación fue analizar la presencia/ausencia de la justicia social en la planificación de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria en los diferentes niveles de concreción curricular. Se trató de un análisis documental en tres niveles: (1) los libros blancos de los Grados de Maestro, (2) las memorias de verificación de dichas titulaciones de las universidades españolas incluidas en el Ranking Shanghái y (3) las guías docentes de todas las asignaturas de estas titulaciones seleccionadas (n = 1 856). Los principales resultados indicaron una presencia sustancial de la justicia social en las competencias, tanto en el primer como en el segundo nivel de concreción curricular. No obstante, su distribución fue desigual en las guías docentes en función de la universidad, la titulación, el curso, el carácter de la asignatura y los elementos curriculares. Se necesitan políticas públicas que conformen un primer nivel de concreción más comprometido con la temática, así como mayor uniformidad entre las titulaciones y universidades.

### KEYWORDS:

Curriculum  
Higher education  
School teaching  
Social justice  
Teacher education

### ABSTRACT:

Education for social justice and teacher education are two topics of special interest for the transformation of people and societies. The main aim of this study was to analyze the presence/absence of social justice in the planning of initial education of Early Childhood and Primary Education teachers at different levels of curricular concretion. It was a documentary analysis at three levels: (1) the white papers of Teacher Degrees, (2) the verification reports of these degrees from the Spanish universities included in the Shanghai Ranking, and (3) the teaching guides of all the subjects of these selected degrees (n=1 856). In general terms, the main results indicated a substantial presence of social justice in the competences, both in the first and second level of curricular concretion. However, its distribution was uneven in the teaching guides depending on the university, the degree, the course, the nature of the subject and the curricular elements. Public policies are needed that form a first level of concreteness more committed to the subject, as well as greater uniformity between degrees and universities.

### CÓMO CITAR:

Monge, C., Gómez, P. y García-Barrera, A. (2022). La justicia social en la concreción curricular de los grados de maestro. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 197-213.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.011>

## 1. Introducción

Un currículo basado en la justicia social y que persiga el desarrollo integral de todos y cada uno de los estudiantes debe comprender que el éxito educativo solamente se logra situando los elementos de desarrollo curricular como oportunidades de aprendizaje que garanticen una verdadera equidad para todo el alumnado. Dichas oportunidades se encuentran, a su vez, condicionadas tanto por las dimensiones “físicas” que apoyan la enseñanza (p. ej., distribución horaria, recursos materiales, recursos personales o infraestructuras) como por las afectivas, culturales, organizacionales, familiares, históricas, identitarias y políticas (Inostroza-Barahona y Lohaus-Reyes, 2019, p. 154). Por tanto, el currículo debe ser entendido desde un enfoque amplio y profundo que tenga en cuenta todas estas dimensiones desde una perspectiva sistémica (Llaña, 2011), dotándolo, a su vez, de flexibilidad en los niveles de concreción que faciliten la búsqueda de la equidad, la inclusión y la justicia social (Silva y Fraga, 2021; Torres, 2011).

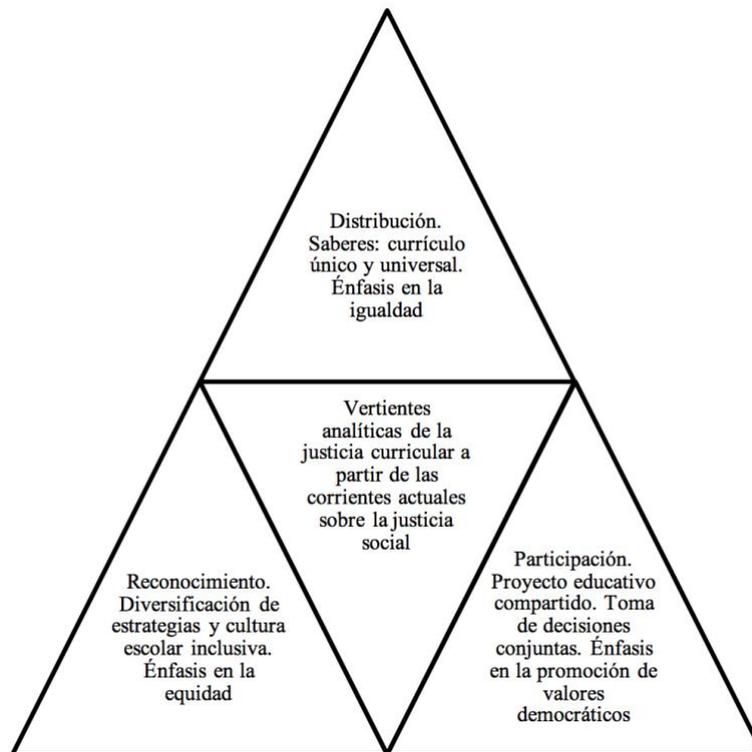
Las desigualdades a las que se enfrenta el sistema educativo son numerosas y diversas (p. ej., clase social, género, edad, estado de salud, procedencia o creencias). Por ello, tratar igual a quienes son diferentes promueve la desigualdad, porque no hay nada más injusto que ofrecer lo mismo a quienes son radicalmente distintos (Santos-Guerra, 2006). En este sentido, hablar de justicia social y de justicia curricular es entender la necesidad de desarrollar acciones compensatorias que permitan dar más a quienes menos tienen (Cruz, 2016), atendiendo sus necesidades educativas personales (García-Barrera, 2013).

No obstante, lograr este objetivo resulta complejo, puesto que las concreciones curriculares reflejan parte de los conocimientos y valores que culturalmente han sido seleccionados para ser transmitidos (Cruz, 2016) y mantenidos en el tiempo. Por ello, la escuela reproduce y perpetúa las desigualdades sociales, económicas y culturales (Bourdieu y Passeron, 2001) y, a su vez, la sociedad reproduce las desigualdades generadas en las escuelas en un complejo ciclo que se retroalimenta mutuamente y que debe romperse para conseguir una justicia social real y efectiva (Connell, 2006).

Para que exista justicia curricular, según este autor, los contenidos deben abordarse desde una posición contra-hegemónica, es decir, desde la perspectiva de los menos favorecidos, planteando, por ejemplo, “los temas económicos desde la situación de los pobres y no de los ricos” (Connell, 2006, p. 64). Por su parte, de la Cruz (2016) entiende la justicia curricular como la intersección entre la distribución, la participación y el reconocimiento (Figura 1). Así, una verdadera justicia curricular debe constituir la base de un currículo común (Connell, 2006; Montero, 2021), siguiendo los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (Alba et al., 2014), es decir, se trata de concretar esa confluencia añadiendo a la distribución aquellos conocimientos de un currículo común basado en los principios del Diseño Universal de Aprendizaje con especial énfasis en la equidad.

De esta forma, en el ámbito educativo, sin duda, la justicia curricular ha de promover la justicia social, formando ambas un intrincado de acciones promovedoras de un entorno basado en la inclusión y en la equidad, comportando consecuencias positivas fuera del entorno escolar y contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa. Las construcciones pedagógicas y curriculares no pueden desvincularse de la cultura escolar para la justicia social (Silva y Fraga, 2021).

**Figura 1**  
**Aproximaciones al concepto de justicia curricular**



Nota. Recuperado de Cruz (2016, p. 5).

## 2. Revisión de la literatura

### 2.1. Educación para la justicia social

Según Lobatón (2018), el concepto de justicia social se debe al autor Luigi Taparelli d'Azeglio y aparece por primera vez publicado en la Encíclica *Quadragesimo Anno* en 1931, donde se recogen las palabras del papa Pío XI que subrayan la necesidad de redistribuir los bienes bajo los parámetros del bien común o de la justicia social para romper la acusada brecha entre ricos y pobres. No obstante, definir el concepto de justicia social no resulta una tarea sencilla ni exenta de dilemas, ya que, a menudo, se ha visto envuelta en discursos de fuerte carácter ideológico (Rizvi, 1998). Además, puede considerarse un concepto claramente multidimensional porque, en buena medida, depende de la perspectiva que tome quien la defina y el énfasis que haga en ciertos aspectos.

En líneas generales, las perspectivas sobre justicia social pueden dividirse en cinco enfoques: (1) el enfoque procedimental de Rawls, (2) el enfoque de las capacidades de Nussbaum y Sen, (3) el enfoque de las tres “R” de Fraser, (4) la teoría plural de Honneth, y (5) el enfoque crítico de Young. A la hora de definir la justicia social, sin duda, debe comenzarse haciendo mención al enfoque procedimental, que encierra toda la tradición de la teoría distributiva de Rawls (1971). Dicha teoría también se conoce como contrato social o teoría procesal y ha sido la predominante en las sociedades occidentales durante largo tiempo, influyendo en las concepciones de la justicia dentro del ámbito educativo (McArthur, 2019). En un intento por resumir esta compleja teoría, se puede afirmar que en cierto modo persigue la equidad, considerando la

necesidad de compensar las desigualdades ofreciendo más recursos a quienes más lo requieren.

Extrapolando esta consideración al terreno educativo, Bolívar (2005) afirma que la justicia distributiva “debe tender a la equidad, en el sentido de repartir los medios para favorecer a los desfavorecidos, no a la distribución igualitaria de recursos entre todos los alumnos” (p. 43). Es decir, los centros educativos deben atender a las necesidades personales de aquellos estudiantes que se encuentren en situación de desventaja, ofreciéndoles los recursos que precisen para garantizarles un aprendizaje de calidad.

Sin embargo, el enfoque de las capacidades desarrollado por Nussbaum (2006) y Sen (2007) surge como contraposición a esta teoría distributiva rawlsiana y pone el énfasis en la realidad de la vida de las personas, subrayando su carácter complejo y multifacético. De este modo, pasa a poner los resultados en el centro de la diana en lugar de los procedimientos. No obstante, llegados a este punto cabe destacar que el enfoque procedimental y el enfoque de capacidades no son incompatibles (McArthur, 2019), sino que realmente pueden interpretarse como complementarios, ya que los resultados siempre dependen del procedimiento y viceversa.

En cuanto al enfoque crítico de la justicia social, asociado a la escuela de Frankfurt, busca “un punto de apoyo en el mundo social que, al mismo tiempo, apunte más allá de él” (Fraser, 2003, p. 202). Esta perspectiva pone de relieve la falsa antítesis que se produce entre los planteamientos de redistribución y reconocimiento, ya que ambos deben complementarse para tener una adecuada repercusión a nivel de justicia social. En este sentido, Young (1990) afirma que “una teoría crítica de la justicia social debe considerar no solamente los patrones vinculados a la distribución, sino a los procesos y a las relaciones que producen y reproducen dichos patrones” (p. 241). Es decir, no basta con redistribuir recursos para intentar reducir las desigualdades, sino que resulta imprescindible identificar por qué y cómo se construyen dichas desigualdades entre la población, debiendo priorizar el reconocimiento de las culturas minoritarias y la identificación de aquellos obstáculos o formas de opresión que sufren determinados estudiantes y que limitan sus oportunidades de aprendizaje.

En este mismo sentido, Honneth (2004) realiza una fuerte oposición al enfoque de Fraser, enfatizando que el reconocimiento y la redistribución no deben separarse para alcanzar la igualdad participativa. En su lugar, este autor sugiere que la justicia social debe evitar la negación de los derechos considerados legítimos de la persona, basándose en la idea de que el reconocimiento contribuye a reforzar la construcción y el desarrollo de la identidad personal en función de tres esferas: el amor, la igualdad de trato ante la ley y la estima social.

Dentro de la teoría crítica, cabe también destacar la justicia moral derivada de la teoría intersubjetiva de Honneth (2014), cuyo planteamiento se centra en la idea de reconocimiento mutuo. Considera que la justicia social se construye mediante las formas en que las personas interactúan entre sí, que a su vez permiten expresar su propia individualidad, interrelacionando, por tanto, intrínsecamente el ámbito social con el individual. En esta relación de justicia moral puede retomarse el enfoque de las tres “R” de Fraser (2008), que incluye tres dimensiones principales:

- Redistribución, entendida como justicia económica, ya que toma como base la teoría distributiva de Rawls (1971) en relación con el reparto de bienes primarios (recursos materiales y recursos culturales).

- Reconocimiento, considerado como justicia cultural, en cuanto que subraya la importancia de valorar las diferencias individuales como una riqueza.
- Representación, entendida como justicia política, porque persigue una participación social plena de todas las personas, garantizando las condiciones que la hagan posible en condiciones de equidad.

Por otra parte, retomando como marco el enfoque de Fraser sobre justicia social, Belavi y Murillo (2020) proponen cinco dimensiones para reflexionar y sugerir prácticas que mejoren la realidad escolar:

- Redistribución de oportunidades y beneficios de la educación, en línea con la justicia distributiva de Rawls aplicada como la entiende Bolívar (2005), en tanto forma de vencer las desigualdades y la inequidad en el acceso, la participación y los resultados, apostando por la equidad.
- Reconocimiento de valores culturales y diversidad social, en línea con lo propuesto por Nussbaum (2006) y Sen (2007), como la intención de cuestionar los valores culturales dominantes en la educación y fomentar el respeto hacia las diferencias individuales, promoviendo el aprendizaje mutuo.
- Gobernanza escolar democrática, entendida como medio para favorecer la participación dinámica y espontánea de toda la comunidad educativa, tanto en la gestión como en la toma de decisiones, a través de un liderazgo horizontal.
- Currículo crítico y participativo, considerado como el modo de construir nuevas formas de conocimiento que rompan con las hegemonías socioculturales y educativas heredadas, valorando los saberes y las experiencias de la comunidad.
- Cultura escolar democrática, que hace referencia a la promoción de la justicia social, la equidad y la participación en las escuelas, conformándose de forma holística junto a las expectativas y las asunciones básicas de los participantes.

En línea con un trabajo previo de revisión (Murillo et al., 2014) se examinan las dimensiones que tienen en cuenta algunos de los principales instrumentos de medida de la justicia social existentes, se observan las siguientes:

- Escala de Creencia Global en un Mundo Justo (Lipkus, 1991), que está compuesta por tres dimensiones: justicia interpersonal, justicia socio-política y cinismo/fatalismo.
- Escala de Aprendizaje para la Enseñanza de Creencias sobre Justicia Social (Ludlow et al., 2008), que consta de 12 ítems sin establecer categorías o dimensiones que los engloben, aunque la escala mide las creencias de los maestros en relación con dos ámbitos: la redistribución (de recursos, oportunidades y resultados de aprendizaje) y el reconocimiento (de los conocimientos, tradiciones y fortalezas de los estudiantes).
- Escala de Justicia Social (Torres-Harding et al., 2012), la cual incluye 29 ítems agrupados en cuatro subescalas: actitudes hacia la justicia social, control de comportamiento percibido, intenciones de comportamiento y normas subjetivas. Esta escala cuenta con una traducción y adaptación al español (Hidalgo et al., 2018)

- Cuestionario de Justicia Social (Jacott et al., 2014), que distribuye sus ítems equitativamente entre las tres dimensiones que componen la justicia social (redistribución, reconocimiento y representación).
- Escala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación (Murillo et al., 2014), la cual parte de las tres dimensiones ya mencionadas (redistribución, reconocimiento y representación) y consta de tres subescalas: actitudes hacia la justicia social, papel de la educación en la justicia social y compromiso personal con la justicia social.
- Cuestionario de Representaciones de Justicia Social (Sainz y Jacott, 2020), que cuenta con una versión para estudiantes de Educación Secundaria y con otra versión para profesores, e incluye cuatro subescalas: redistribución, reconocimiento, representación y justicia social en educación.

No obstante, quizá la forma más adecuada de definir la justicia social sea como un verbo, tal como sostienen autores como Griffiths (2003) o Murillo y Hernández (2011), ya que debe ser entendida como un proyecto dinámico e inacabado fruto de un proceso continuo de reflexión y mejora.

## ***2.2. Formación docente para la justicia social***

De acuerdo con un estudio de revisión (Pugach et al., 2019), si bien es cierto que la formación del profesorado en materia de justicia social va adquiriendo un mayor protagonismo en los últimos años, todavía queda por seguir investigando sustancialmente sobre este tema.

La formación del profesorado es un eje fundamental para producir mejoras en el sistema educativo y social. En este sentido, cabe considerar que “equipar al profesorado para la tarea esencial de servir como defensores de la justicia social en sus aulas y comunidades escolares debe convertirse en la tarea central de los programas de formación docente” (Bieler y Burns, 2017, p. 147). Y, precisamente, esa formación específica sobre justicia social suele ser más enriquecedora en los primeros años de las titulaciones conducentes al ejercicio de la docencia (Andrews et al., 2018). Así, cabe considerar que, junto al profesorado universitario, unas instituciones de Educación Superior comprometidas con la justicia social calan directamente en los aprendizajes de los futuros maestros en torno a esta cuestión (Dover et al., 2020).

Poniendo especial atención sobre la formación inicial del profesorado, se evidencian ciertas lagunas para la capacitación docente en torno a la justicia social. Entre ellas puede destacarse la falta de un enfoque reflexivo acerca de la multiculturalidad y la justicia social (Gorski y Dalton, 2020), la ruptura incoherente entre la justicia social teórica y la justicia social práctica (Colmenares, 2021), la carencia de un enfoque de auto-aprendizaje solidario (Reyes et al., 2021), los posicionamientos alejados del estructuralismo racial crítico (Wiggan et al., en prensa) o, entre otros ejemplos, la desconexión artificial entre investigación y enseñanza de la justicia social (Vigo-Arrazola et al., 2019).

Dada su importancia, las políticas que rigen y orientan la formación del profesorado en materia de justicia social deben ser analizadas exhaustivamente para su mejora a partir de la revisión de su diseño y desarrollo (Beach, 2019; Burns y Miller, 2017). Y esto debe hacerse especialmente en contextos de gran diversidad social, cultural, económica, étnica, etc. (Petchauer y Mawhinney, 2017), como es el caso del contexto español.

### 3. Método

El objetivo de esta investigación fue analizar la presencia/ausencia de la justicia social en la planificación de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria, partiendo de las sugerencias realizadas a nivel nacional, pasando por los planteamientos institucionales de las universidades y concluyendo con las concreciones docentes para cada asignatura.

Esta investigación se basó en un enfoque cualitativo mediante análisis documental en tres niveles. En el primer nivel se examinaron las sugerencias nacionales para los planes de estudio de los Grados de Educación Infantil y Primaria plasmadas en el famoso Libro blanco. Título de Grado en Magisterio (ANECA, 2004). En un segundo nivel se estudiaron 30 memorias para la solicitud de verificación de títulos universitarios oficiales correspondientes a los Grados de Educación Infantil y Primaria de las universidades españolas, tanto públicas como privadas, presentes en el Academic Ranking of World Universities (conocido como Shanghai Ranking) de Educación en 2020 (Cuadro 1). Y, de forma similar a lo realizado por Monge y Gómez (2021), en un tercer nivel se analizaron las guías docentes de todas las asignaturas (2020-2021) de dichas titulaciones en estas universidades incluidas en el ranking (Cuadro 2). Siendo conscientes de las polémicas generadas y de las debilidades del uso de estos sistemas de clasificación de la investigación y la docencia, el Shanghai Ranking parece ser el más extendido a la hora de evaluar propuestas de movilidad, acreditaciones, reconocimientos, etc. (Martínez, 2011).

#### Cuadro 1

##### *Universidades españolas en el Shanghai Ranking de Educación (2020)*

	Posición mundial	Publicaciones indexadas	Citas recibidas	Colaboración internacional	Mejores artículos
UAM	201-300	26.4	75.8	68.1	19.2
UB	201-300	35.2	63.5	60.7	19.2
UAB	301-400	27.3	64.4	62.5	0
UCLM	301-400	22.7	68.8	48.8	19.2
UGR	301-400	28.3	62.0	58.5	13.6
ULL	301-400	20.9	77.9	56.1	13.6
UNIZAR	301-400	23.3	77.5	55.9	13.6
UPF	301-400	23.8	78.4	64.9	13.6
UPV/EHU	301-400	30.5	68.3	40.2	13.6
US	301-400	26.4	73.1	50.3	13.6
USAL	301-400	24.3	70.5	70.4	13.6
UC3M	401-500	19.0	88.8	73.8	0
UDG	401-500	16.1	67.6	49.8	19.2
UMA	401-500	22.7	58.5	43.6	13.6
UNIOVI	401-500	25.9	77.9	62.4	0
UNED	401-500	24.3	70.4	46.0	0
UOC	401-500	26.9	72.4	60.8	0
UV	401-500	32.1	65.3	48.0	0
UVA	401-500	24.3	70.1	59.3	0

*Nota.* Las universidades en el mismo rango de la clasificación han sido ordenadas alfabéticamente.

**Cuadro 2****Guías docentes analizadas por titulación y universidad**

	Ed. Infantil	Ed. Primaria	Total
UAM	73	93	166
UB	67	86	153
UAB	61	77	138
UCLM	56	65	121
UGR	48	53	101
ULL	46	54	100
UNIZAR	49	83	132
UPF	0	0	0
UPV/EHU	52	51	103
US	41	50	91
USAL	55	62	117
UC3M	0	0	0
UDG	82	82	164
UMA	39	63	102
UNIOVI	48	83	131
UNED	0	0	0
UOC	0	0	0
UV	38	75	113
UVA	47	77	124
<i>Total</i>	<i>802</i>	<i>1.054</i>	<i>1.856</i>

*Nota.* Existen algunos casos donde no se recopilieron las guías docentes porque en el curso académico 2020-2021 no se ofertaron las titulaciones de interés para esta investigación.

El análisis documental se realizó con la ayuda del software Atlas.ti 8 en base a un sistema de categorías prefigurado que contemplaba las dimensiones configuradoras de la justicia social propuestas por Fraser (2008) y replicadas empíricamente en otros estudios (Jacott et al., 2014; Murillo et al., 2014; Sainz y Jacott, 2020): redistribución (justicia económica), reconocimiento (justicia cultural) y representación (justicia política). También se tuvo en cuenta la tipología de asignaturas, sus créditos y los elementos curriculares referentes al citado sistema categorial. Los documentos seleccionados fueron analizados en tres fases:

- A través del buscador de palabras de Atlas.ti, se realizó la búsqueda y selección de palabras claves que se configuraban como elementos identificadores de la investigación (p. ej., redistribuir, reconocimiento o redistribuido), así como sus respectivas raíces. Este proceso se realizó por dos de los investigadores, con el fin de triangular la información y determinar si las evidencias encontradas eran idóneas para incluir en el estudio. Concretamente, partiendo de un listado de palabras previamente establecido, cada investigador analizó por separado los documentos y, posteriormente, se pusieron en común las categorizaciones hechas. En dicho proceso de contraste, solamente en cuatro casos no se llegó a consenso y se consultó a un experto reconocido en la materia. Tanto el análisis documental como la triangulación han demostrado ser estrategias adecuadas para el análisis exploratorio del marco normativo y del diseño curricular (Silva y Fraga, 2021).
- Con el fin de delimitar el sistema de categorías emergentes, los investigadores realizaron una lectura comprensiva de forma individual y conjunta para

detectar y seleccionar nuevas evidencias en los datos y así hacer un estudio más preciso y exhaustivo.

- Para realizar el informe final del estudio en cuanto a los datos obtenidos se ordenaron por frecuencia o aparición todas las categorías delimitadas.

## 4. Resultados

### ***4.1. Sugerencias nacionales para la justicia social en la formación inicial del profesorado***

En líneas generales, la aparición expresa del término “justicia social” fue inexistente en el conjunto de sugerencias y pautas generales para el diseño e implantación de los Grados en Educación Infantil y Primaria que se recogen en el Libro blanco (ANECA, 2004). Y tampoco se encontraron referencias explícitas a la redistribución de recursos como dimensión configuradora de la justicia social.

En cambio, la justicia social sí se vio ampliamente recogida en lo que respecta al reconocimiento social. Concretamente, se apreciaron referencias que iban desde una declaración de intenciones sobre la figura docente (p. ej., “la demanda de un mayor reconocimiento social de la labor del maestro siempre ha estado vinculada con la necesidad de mejorar su formación inicial” identificado en el preámbulo) hasta un marco competencial del perfil docente (p. ej., la competencia transversal “reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad” o la competencia específica “reconocer como elemento de riqueza e integración en las actividades de clase las lenguas de todos sus alumnos”). Y, aunque en menor medida, la representación como dimensión configuradora de la justicia social también se vio recogida en el marco competencial sugerido desde las directrices nacionales (p. ej., la competencia específica “Promover el juego simbólico y de representación de roles como principal medio de conocimiento de la realidad social”).

Todos estos resultados fueron muy semejantes tanto en el Grado en Educación Infantil como en el Grado en Educación Primaria.

### ***4.2. Planteamientos universitarios para la justicia social en la formación inicial del profesorado***

La justicia social y sus elementos constituyentes tuvieron mayor presencia y concreción en las memorias de verificación de las titulaciones analizadas. En este caso, especialmente se reflejó en las competencias (p. ej., la competencia específica “diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su presencia en los contenidos de los libros de texto, materiales didácticos y educativos” del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Valladolid). Y, aunque en menor medida, también se contempló en los contenidos (p. ej., “educación para la paz, la igualdad y la justicia social” del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Gerona) y resultados de aprendizaje (p. ej., “analizar desde la perspectiva sociológica el estado de la educación en el marco de sociedades multiculturales, democráticas y desiguales, desarrollando su propio compromiso ético, educativo y de justicia social” del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Barcelona).

Aunque la redistribución de los recursos no apareció de forma explícita en las memorias de verificación, sí resultó muy patente la presencia del reconocimiento como

dimensión configuradora de la justicia social. Especialmente se vio reflejada en las competencias, tanto generales (p. ej., “reconocer y respetar la diversidad individual, social y cultural” del Grado en Educación Infantil de la Universidad del País Vasco) como específicas (p. ej., “reconocer la diversidad como una cualidad inherente al ser humano y establecer pautas de intervención educativa teniéndola en cuenta” del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha).

De igual forma, la representación también se vio ampliamente reflejada en los documentos analizados. Sin embargo, no se hizo a través de los elementos curriculares prescriptivos, sino que se reflejó especialmente en la que concierne a practicar la representación desde los órganos consultivos y delgados de los estudiantes, lo que, en mayor o menor medida, estuvo presente en todas las universidades y titulaciones analizadas.

A pesar de la presencia de la justicia social en los planteamientos universitarios para la formación inicial del profesorado, se pudo destacar su amplia primacía en los Grados de Educación Infantil frente a los Grados en Educación Primaria, salvo en lo relativo a la representación.

### ***4.3. Planificaciones de aula para la justicia social en la formación inicial del profesorado***

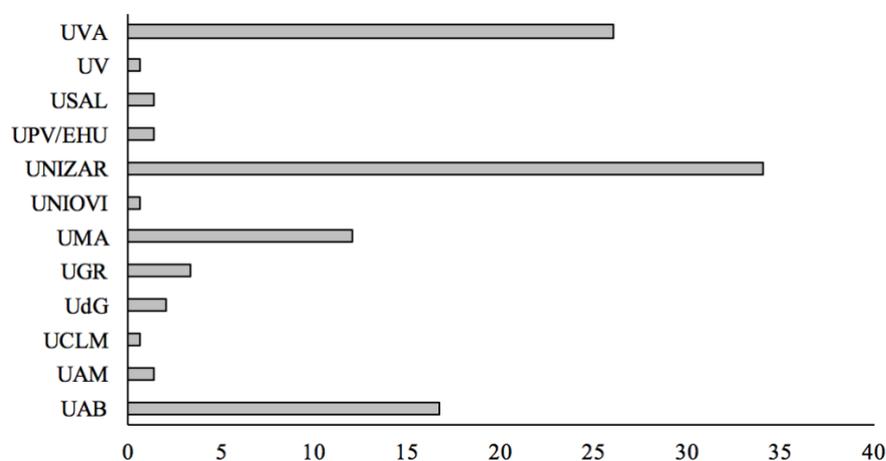
La mayoría de las referencias encontradas en las guías didácticas hacían mención explícita a la justicia social (90,07%). En cambio, no se detallaron sustancialmente sus factores constituyentes analizados: representación (7,29%), redistribución (1,32%) y reconocimiento (1,32%).

Gran parte de las referencias a la justicia social y sus factores constituyentes tuvo mayor presencia en las guías docentes de los Grados en Educación Primaria (67,33%) frente a los Grados de Educación Infantil (32,67%).

La justicia social no estuvo presente en las guías didácticas de dichas titulaciones de varias universidades: Universitat de Barcelona, Universidad de La Laguna, Universitat Oberta de Catalunya, Universitat Pompeu i Fabra y Universidad de Sevilla. En cambio, como se pudo apreciar (Figura 2), sí estuvo presente fuertemente en la Universidad de Zaragoza (34%), la Universidad de Valladolid (26%), la Universitat Autònoma de Barcelona (16,67%) y la Universidad de Málaga (12%).

***Figura 2***

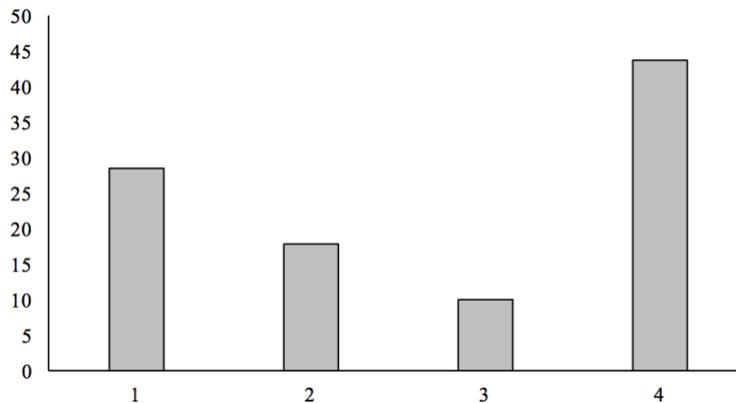
***Distribución de la justicia social por universidades***



Donde mayor presencia tuvo la justicia social (incluidos sus factores constituyentes) fue en asignaturas de cuarto curso (43,71%), mientras que donde menos referencias se encontraron fueron en las asignaturas de tercero (9,94%) (Figura 3). Y la media de créditos (*European Credit Transfer System*) de las asignaturas con presencia de justicia social fue de 6,81 (DT = 2,44).

**Figura 3**

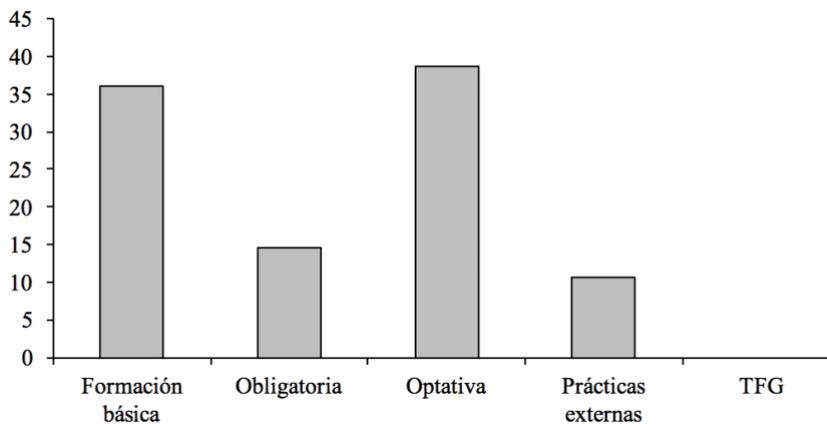
**Distribución de la justicia social por cursos**



A pesar de no estar presente en los Trabajos Fin de Grado, la justicia social sí estuvo presente en guías didácticas de asignaturas optativas (38,67%) y asignaturas de formación básica (36%) (Figura 4).

**Figura 4**

**Distribución de la justicia social por carácter de las asignaturas**

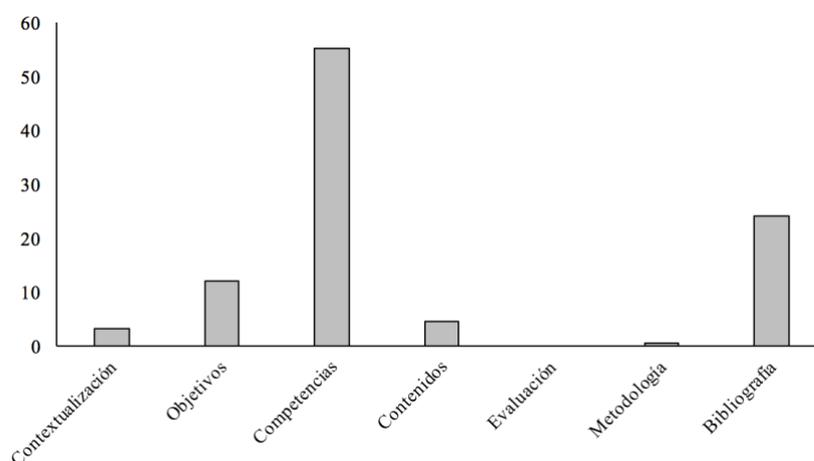


La mayor parte de las referencias a la justicia social se concentraron en las competencias recogidas en las guías didácticas (55,33%) (p. ej., “elaborar modelos de secuencias didácticas para el fomento de la libertad democrática, la igualdad de género, la justicia social y la solidaridad” de la asignatura Estrategias de mediación del Grado en Educación Infantil de la Universitat Autònoma de Barcelona) (Figura 5). El 24% de las evidencias encontradas sobre justicia social se hallaron en las bibliografías de las guías didácticas, siendo especial el caso de la asignatura Hacia una escuela inclusiva de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Málaga, que incluyó cinco referencias sobre esta temática para cada una de las titulaciones. El 12% de las citas se enmarcaron en los objetivos de las asignaturas (p. ej., “fomentar la ciudadanía democrática y los valores humanos, la libertad igualitaria, la justicia social, la solidaridad, el sentido crítico y la eliminación de estereotipos y sesgos” de la asignatura

Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Salamanca). En cambio, la justicia social quedó con mucha menor presencia en los contenidos (p. ej., “derechos humanos, justicia social y equidad: las políticas de igualdad y calidad” de la asignatura Hacia una escuela inclusiva del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga), la contextualización de las asignaturas (p. ej., “para superar esta mirada estrecha debemos plantearnos una mirada educativa que promueva una conciencia crítica y que haga posible una eco-ciudadanía responsable, comprometida y capaz de tomar decisiones sobre su vida individual y colectiva desde una mirada de justicia social” de la asignatura Educación, sostenibilidad y consumo del Grado en Educación Primaria de la Universitat Autònoma de Barcelona) y la metodología (p. ej., “desde el Plan de Acción Tutorial de esta asignatura [...] se prepara a los futuros maestros/as para afrontar desde el aula los problemas medioambientales, de integración y de justicia económica y social” de la asignatura Educación en valores del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Oviedo). Finalmente, pudo señalarse que no se encontró ninguna referencia explícita a una evaluación comprometida con la justicia social.

**Figura 5**

**Distribución de la justicia social por elementos curriculares**



## 5. Discusión y conclusiones

En línea con lo argumentado por autores como Beach (2019) o Burns y Miller (2017), es importante analizar las diferentes políticas que ordenan y concretan la formación del profesorado en materia de justicia social, siendo el tema central de este trabajo la formación inicial que se ofrece desde las Facultades de Educación. Y también cabe recoger una interesante afirmación de Inostroza-Barahona y Lohaus-Reyes (2019):

*Educación en la diversidad y singularidad desde la perspectiva de la justicia social es una oportunidad de enriquecer el diálogo curricular, con el fin de renovar las políticas públicas en pos del desarrollo, la cohesión, la paz y la democracia. [...] Una escuela justa y, por lo tanto, un currículo justo, tiene que permitir al estudiante ser un sujeto activo en su aprendizaje, entregando oportunidades para desarrollar en forma adecuada sus capacidades, talentos y emociones.* (p. 159)

A pesar de la falta de referencias explícitas a la justicia social en el Libro blanco. Título de Grado en Magisterio (ANECA, 2004), sí se encuentran aspectos relacionados con el reconocimiento social como dimensión configuradora de la justicia social (Fraser, 2008; Jacott et al., 2014; Murillo et al., 2014; Sainz y Jacott, 2020). Esto supone

centrarse casi exclusivamente en la equidad educativa, frente a otras cuestiones importantes como la promoción de unos valores democráticos (Cruz, 2016).

Sin embargo, las instituciones universitarias sí amplían sus propuestas curriculares y añaden la justicia social en las titulaciones que ofertan para el ejercicio de la docencia. Si bien es cierto que recogen aspectos relacionados con la justicia social, con el reconocimiento y con la representación, la mayor parte de las evidencias encontradas se concentran en torno a las competencias de los Grados en Educación Infantil y Primaria. Esto puede deberse a la importancia que toma el perfil competencial del profesorado en las políticas educativas (Beach, 2019). No obstante, se debe vigilar que no existen desajustes entre las actuaciones de las instituciones y administraciones en torno a esta cuestión (Montero, 2021).

Sin embargo, las concreciones curriculares en su tercer nivel resultaron ciertamente desiguales en función de la universidad, la titulación, el curso, el carácter de la asignatura y los elementos curriculares. Así, mientras que unas universidades reúnen el 34% de las referencias a la justicia social y a sus factores constituyentes, otras instituciones universitarias omiten estos términos. Esto supone que cientos de estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria terminen sus estudios sin haber abordado formalmente esta temática durante su preparación como futuros profesores. Y esto, además, lleva a que una gran parte de profesores en activo demande programas formativos específicos centrados en esta temática para suplir las deficiencias de su formación inicial, tal como afirman Petchauer y Mawhinney (2017).

También existe una desproporción en función de la titulación (Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria. Teniendo en cuenta que muchas de las investigaciones sobre formación inicial del profesorado en materia de justicia social se centran en etapas obligatorias y/o post-obligatorias (Colmenares, 2021; Gorski y Dalton, 2020; Reyes et al., 2021; Vigo-Arazola et al., 2019; Wignan et al., en prensa), los resultados aquí alcanzados vienen a confirmar que su presencia es mucho mayor en el Grado en Educación Primaria frente al Grado en Educación Infantil.

Los resultados aquí hallados vienen a indicar que la mayoría de las asignaturas de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria que abordan la justicia social son de cuarto curso y de carácter optativo. Precisamente, esto viene a desoír las recomendaciones surgidas al amparo de los resultados de otro estudio en torno a esta cuestión (Andrews et al., 2018).

La justicia social también se distribuye de forma heterogénea entre los elementos curriculares de las guías didácticas de la formación inicial del profesorado. Así, por ejemplo, se pueden encontrar asignaturas que recogen competencias centradas en la justicia social y que, a su vez, no se plasma a través de objetivos ni contenidos. En este sentido, cabe destacar que cuando se producen descompensaciones entre los elementos curriculares también se diluyen los aspectos a abordar, generándose, además, situaciones de incoherencia curricular e injusticia (Torres, 2011).

Una presencia insuficiente de la justicia social en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria supone una debilidad que afecta a la equidad y la inclusión, lo que puede restar oportunidades de aprendizaje justas entre todo el alumnado, tanto de las Facultades de Educación como de las escuelas (Inostroza-Barahona y Lohaus-Reyes, 2019). Precisamente, esto requiere una ordenación curricular justa y comprometida con la convivencia democrática (Laña, 2011).

Precisamente, todas estas consideraciones han de ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar o revisar los planes de estudio de los Grados de Educación Infantil y Primaria. Desde un primer nivel de concreción curricular, se sugiere que la ANECA incorpore explícitamente la justicia social en sus orientaciones generales, especialmente en lo relativo a la enseñanza de valores democráticos. Una sociedad democrática y justa socialmente se basa, en gran medida, en los valores que se transmiten desde las escuelas, lo que requiere necesariamente tener a un profesorado capacitado en este sentido. Desde un segundo nivel de concreción curricular, se sugiere la necesidad de llevar la justicia social a la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas o a la Conferencia de Decanos de Educación para llegar a acuerdos sobre la temática y asumir el compromiso de incorporar la justicia social a los planes de estudio de la formación inicial del profesorado, especialmente más allá de las competencias. Y, desde un tercer nivel de concreción curricular, se sugiere que la justicia social esté presente en las aulas de formación básica y obligatoria de los Grados de Educación Infantil y Primaria. Para ello es fundamental planificarlo a través de las guías docentes y no dejarlo como parte del currículo oculto.

No obstante, todos estos resultados y conclusiones han de ser considerados teniendo en cuenta las debilidades metodológicas de este estudio. Si bien es cierto que las conclusiones se extraen de una extensa cantidad de documentos de las etapas educativas más fundamentales, las guías docentes analizadas pertenecen a las universidades españolas mejor posicionadas en educación en uno de los *rankings* más prestigiosos. Esto puede llevar a la siguiente cuestión que se abre para futuras investigaciones: ¿qué está sucediendo con la justicia social en el resto de universidades españolas para la formación inicial del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria? De igual forma, como afirman Burns y Miller (2017) o Montero (2021), una cosa es lo que se planifica y otra cosa es lo que se desarrolla en la práctica, por lo que futuras líneas de investigación deben complementar el análisis documental con la observación de campo y la reflexión docente que permita descubrir dichas incoherencias. En cualquier caso, la justicia social supone un campo que todavía debe seguir mejorando su presencia en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria.

## Referencias

- Alba, C., Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (2014). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Edelvives.
- Andrews, P. G., Moulton, M. J. y Hughes, H. E. (2018). Integrating social justice into middle grades teacher education. *Middle School Journal*, 49(2), 4-15. <https://doi.org/10.1080/00940771.2018.1509562>
- ANECA. (2004). *Libro blanco. Título de grado en magisterio*. ANECA.
- Beach, D. (2019). Teacher education cultural diversity, social justice and equality: Policies, challenges and abandoned possibilities in Swedish teacher education. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 26-44. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11390>
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas. Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>

- Bieler, D. y Burns, L. D. (2017). The critical centrality of social justice in English teacher education. *Advances in Research on Teaching*, 27, 147-163. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720170000027008>
- 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. y Passeron, J. C. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular.
- Burns, L. D. y Miller, S. (2017). Social justice policymaking in teacher education from conception to application: Realizing standard VI. *Teachers College Record*, 119(2), 1-38.
- Colmenares, E. E. (2021). Exploring student teachers' "stuck moments": Affect(ing) the theory-practice gap in social justice teacher education. *Professional Development in Education*, 47(1-2), 377-391. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1879229>
- Connell, R. (2006). *Escuela y justicia social*. Ediciones Morata.
- Cruz, G. (2016). Justicia curricular: Significados e implicaciones. *Sinéctica*, 46, 1-16.
- Dover, A.G., Kressler, B. y Lozano, M. (2020). Learning our way through: Critical professional development for social justice in teacher education. *New Educator*, 16(1), 45-69. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2019.1671566>
- Fraser, N. (2003). Distorted beyond all recognition: A rejoinder to Axel Honneth. En N. Fraser y A. Honneth (Eds.), *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange* (pp. 198-236). Verso.
- Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Polity.
- García-Barrera, A. (2013). Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: Las necesidades educativas personales [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Archivo de la Universidad Autónoma de Madrid. <https://bit.ly/2TxG4dc>
- Gorski, P. C. y Dalton, K. (2020). Striving for critical reflection in multicultural and social justice teacher education: Introducing a typology of reflection approaches. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 357-368. <https://doi.org/10.1177/0022487119883545>
- Griffiths, M. (2003). *Action for social justice in education: Fairly different*. Open University.
- Hidalgo, N., Martínez-Garrido, C. y Perines, H. (2018). ¿Los futuros docentes están comprometidos con la justicia social? Validación y aplicación de la traducción al castellano de la Escala de Justicia Social. *Páginas de Educación*, 11(2), 85-107. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1647>
- Honneth, A. (2004). Recognition and justice: Outline of a plural theory of justice. *Acta Sociologica*, 47(4), 351-364. <https://doi.org/10.1177/0001699304048668>
- Honneth, A. (2014). *El derecho de la libertad. Esbozo de una eticidad democrática*. Katz.
- Inostroza-Barahona, C. y Lohaus-Reyes, M.F. (2019). Inclusión y diversidad: Nuevos desafíos para la política curricular chilena. Reflexiones desde la teoría curricular y la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 151-162. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.009>
- 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). CiCe.
- Lipkus, I. (1991). The construction and preliminary validation of a global belief in a just worldscale and the exploratory analysis of the multidimensional belief in a just world scale. *Personality and Individual Differences*, 12(11), 1171-1178. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(91\)90081-L](https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90081-L)

- Llaña, M. (2011). *La convivencia en los espacios escolares: Una incursión hacia su invisibilidad*. Bravo y Allende Editores.
- Lobatón, R. (2018). Redistribución, reconocimiento y participación: Dimensiones de la justicia social desde Nancy Fraser y Axel Honneth. En D. Ferrada (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 209-227). Universidad Católica del Maule.
- Ludlow, L. H., Enterline, S. E. y Cochran-Smith, M. (2008). Learning to teach for social justice-beliefs scale: An application of Rasch measurement principles. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 40(4), 194-214.  
<http://doi.org/10.1080/07481756.2008.11909815>
- Martínez, F. (2011). Los rankings de universidades: Una visión crítica. *Revista de Educación Superior*, 157(1), 77-97.
- McArthur, J. (2019). *La evaluación: Una cuestión de justicia social. Perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. Narcea Ediciones.
- Monge, C. y Gómez, P. (2021). El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 197-220. <https://doi.org/10.14201/teri.23580>
- Montero, A. (2021). Currículo y autonomía pedagógica: Enseñanzas mínimas, comunes y currículo básico. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 23-36. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.002>
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F. J., Hernández, R., Hidalgo, N. y Martínez-Garrido, C. (2014). Elaboración y evaluación psicométrica de la escala de actitudes hacia la justicia social en educación (EAJSE). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 215-233.
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Harvard University.
- Petchauer, E. y Mawhinney, L. (2017). *Teacher education across minority-serving institutions: Programs, policies, and social justice*. Rutgers University.
- Pugach, M. C., Gomez-Najarro, J. y Matewos, A.M. (2019). A review of identity in research on social justice in teacher education: What role for intersectionality? *Journal of Teacher Education*, 70(3), 206-218. <https://doi.org/10.1177/0022487118760567>
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University.
- Reyes, G., Aronson, B., Batchelor, K. E., Ross, G. y Radina, R. (2021). Working in solidarity: An intersectional self-study methodology as a means to inform social justice teacher education. *Action in Teacher Education*, 43(3), 353-369.  
<https://doi.org/10.1080/01626620.2021.1883149>
- Rizvi, F. (1998). Some thoughts on contemporary theories of social justice. En B. Atweh, S. Kemmis y P. Weeks (Eds.), *Action research in practice: Partnerships for social justice in education* (pp. 47-56). Routledge.
- Sainz, V. y Jacott, L. (2020). Diseño y validación de los cuestionarios de representaciones de justicia social para estudiantes de educación secundaria (CRJSES) y para profesores (CRJSP). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 351-381.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.017>
- Santos-Guerra, M. A. (2006). *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. Caja Mediterránea.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Penguin Press.

- Silva, S. y Fraga, N. (2021). Autonomia e flexibilidade curricular como instrumentos gestionários: O caso de Portugal. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 37-54. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.003>
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata.
- Torres-Harding, S. R., Siers, B. y Olson, B. D. (2012). Development and psychometric evaluation of the Social Justice Scale. *American Journal of Community Psychology*, 50(1), 77-88. <http://doi.org/10.1007/s10464-011-9478-2>
- Vigo-Arrazola, M. B., Dieste-Gracia, B. y García-Goncet, D. (2019). Formación de profesorado en y para la justicia social: una investigación etnográfica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 88-107. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11415>
- Wiggan, G., Pass, M. B. y Gadd, S. R. (en prensa). Critical race structuralism: The role of science education in teaching social justice issues in urban education and pre-service teacher education programs. *Urban Education*. <https://doi.org/10.1177/0042085920937756>
- Young, I. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University.

## Breve CV de los/as autores/as

### Carlos Monge

Doctor Internacional en Educación por la Universidad de Alcalá (premio extraordinario), Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales (área de Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y miembro del grupo de investigación “Desarrollo profesional: formación e innovación educativa e intercultural y diseño de medios”. Email: [carlos.monge@edu.uned.es](mailto:carlos.monge@edu.uned.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7761-6087>

### Patricia Gómez

Doctora Internacional en Educación por la Universidad de Alcalá (premio extraordinario), Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales (área de Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y miembro de los grupos de investigación “Desarrollo tecnológico, exclusión socio-cultural y educación” y “Estudios sobre comunicación y lenguajes para la inclusión y la equidad educativa”. Email: [patricia.gomez@edu.uned.es](mailto:patricia.gomez@edu.uned.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9163-7637>

### Alba García-Barrera

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid, Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Educación (área de Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad a Distancia de Madrid, coordinadora del grupo de investigación para la “Mejora de los Procesos Educativos” y miembro del grupo de investigación sobre “Políticas Educativas Supranacionales”. Email: [alba.garcia@udima.es](mailto:alba.garcia@udima.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1993-1406>