

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

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

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

David Lee Keiser *

Universidad de Montclair

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

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

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

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

*Contacto: keiserd@mail.montclair.edu

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

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

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

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

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

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

1. Conceptos esencialmente controvertidos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2. Compasión y la creación de espacios seguros

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3. Investigación y aprendizaje colaborativos en el aula

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

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

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

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

3. Conclusiones provisionales y recomendaciones trascendentales

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

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

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

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

Referencias

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

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

Breve CV del autor

David Lee Keiser

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

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