

Una Mirada a Prácticas Docentes desde un Marco de Justicia Social

A Look at Teaching Practices within a Framework of Social Justice

Imanol Santamaría-Goicuría ^{1*}

Miguel Stuardo-Concha ²

¹ Universidad de Mondragón, España

² Universidad Autónoma de Madrid, España

El presente estudio se propone responder a la siguiente pregunta: ¿cómo la escuela reproduce y profundiza prácticas educadoras que contribuyen a la injusticia social? Con respecto a este planteamiento, se construye un relato que analiza y que posibilita indagar sobre elementos destacados que conforman la identidad docente, las tensiones y dilemas en la práctica y temas relacionados con la (in)Justicia Social desde el punto de vista de los docentes entrevistados. El objetivo fundamental de esta investigación realizada durante el curso académico 2015-2016 ha sido analizar la identidad y algunas prácticas docentes desde una perspectiva de justicia social aplicada a la educación. La metodología utilizada ha sido un estudio de casos con un enfoque narrativo, basado en entrevistas en profundidad mediante estrategias de foto-provocación. Las conclusiones plantean la relevancia de la relación construida con los *docentes referentes* en la conformación de la identidad profesional de los participantes, el problema de la *coherencia personal* y *coherencia coral* en la práctica docente comprometida, las tensiones y dilemas generados por las propuestas de justicia social en espacios micropolíticos en donde habitan múltiples visiones de buena docencia o buena práctica. Se propone avanzar hacia propuestas de formación profesional docente basada en problemas contemporáneos de (in)justicia social.

Descriptores: Justicia social; Formación; Educación básica; Desarrollo de las habilidades; Docente.

This study aims to answer the following question: how does the school reproduce, and deepen educational practices that contribute to social injustice? Within this approach, we inquire the highlighted elements that make up the teaching identity, tensions and dilemmas in practice and issues related to Social (In)Justice from the teachers' point of view. The main objective of this research, carried out during the academic year 2015-2016, has been to analyze identity and some teaching practices from a perspective of social justice applied to education. The method used has been a case study with a narrative approach, based on in-depth interviews using photo elicitation strategies. The conclusions raise the relevance of the relationship built with *referent teacher* in the formation of the professional identity of the participants, the problem of *personal coherence* and *choral coherence* in committed teaching practice, the tensions and dilemmas generated by social justice proposals in school micropolitical spaces where multiple visions of good teaching and good practice dwell. It is proposed to advance towards professional teacher training based on contemporary problems of social (in)justice.

Keywords: Social justice; Training; Basic education; Skills development; Teachers.

*Contacto: isantamaria@mondragon.edu

1. Educar en una sociedad líquida y neoliberal

En esta segunda década del siglo XXI nos enfrentamos a un mundo complejo, cambiante, volátil y lleno de incertidumbres que Bauman (2007) describe como una modernidad líquida. Un mundo incierto que nos impide vislumbrar el futuro cercano y el lejano. Un mundo en donde el conocimiento que se genera, se difunde, se comenta y se analiza es cambiante y caduca rápidamente. Esta ignorancia o conocimiento limitado sobre el futuro y lo inesperado del presente condiciona la concepción actual del aprendizaje (fundamentado ahora, por ejemplo, más en competencias para la resolución de problemas); influye en la cantidad y calidad de las demandas curriculares hacia la escuela (basada, por ejemplo, en el incremento de una novedosa oferta programática docente que va desde la alfabetización digital hasta la educación emocional); y propicia impredecibles movimientos migratorios (que incrementan la diversidad identitaria, cognitiva y emocional del alumnado) que ponen en jaque las tareas y funciones habituales de la escuela y del propio profesorado (Sancho y Correa, 2013).

Lo aprendido hasta ahora en el ámbito profesional, por tanto, se devalúa rápido y no tiene garantías de ningún tipo. Hoy más que nunca los docentes vivimos inmersos en una permanente presión por la renovación metodológica. Ayudar, guiar y orientar, entre otros, son los nuevos paradigmas de los que la escuela se sirve, mediante la función docente, en la construcción personal mediante procesos de aprendizaje fundamentados en el diálogo, acompañamiento y fortalecimiento. Este marco conlleva un cuestionamiento a la autoridad impositiva, las prácticas de los educadores y las instituciones formales.

El giro hacia la individualidad y la competitividad sobre la que se fundamenta el neoliberalismo amenaza la función socializadora de la educación, que permite desarrollar una sociedad comprometida con el otro y la comunidad, para centrarse en el crecimiento económico, la formación de trabajadores competentes y el aumento de productividad. De este modo, el sistema educativo formal es el instrumento preferido para mejorar la competitividad de las empresas mediante una formación para el trabajo (Diez, 2016). Esta situación, emplaza a la educación a configurarse como un bien de consumo en el cual los individuos deben invertir dinero en función de las ganancias futuras. Estos planteamientos son contrarios a nuestra visión de la educación como un derecho de primera necesidad y de obligado cumplimiento para la construcción de sociedades más justas y democráticas.

De ahí que uno de los cometidos de la sociedad contemporánea para devolver a la educación su sentido de justicia social transite por analizar y modificar las estrategias planteadas y la mirada tecnocrática, única mirada posible desde la perspectiva neoliberal (Rivas, 2010). En este marco, nuestro objetivo general es analizar desde una mirada teórica de justicia social la identidad y prácticas de algunos de los docentes en el centro XXX. Mediante el análisis de las prácticas pedagógicas y experiencias de vida narradas por los mismos hemos identificado, reflexionado y aprendido sobre aquellos elementos que obstaculizan el desarrollo de una educación desde y para la justicia social.

De igual manera, los objetivos específicos son: (1) conocer los motivos por los que decidieron ser docentes y la repercusión que tienen sobre su práctica profesional y su identidad docente, (2) identificar y explicitar junto con los entrevistados las temáticas latentes relacionadas con las tensiones y dilemas fruto del desarrollo de su práctica

profesional y (3) relacionar dichas situaciones con prácticas propias de injusticia social, con el propósito de generar conciencia para en un futuro poder reconducir tal situación. Todo ello mediante el análisis de su práctica diaria porque consideramos que, en palabras de Hargreaves (1994), dichas claves son representaciones cargadas de sentido que nos muestran la cultura escolar y el papel que desempeñan los docentes en el desarrollo de sociedades más justas.

A continuación, analizaremos el concepto de justicia social y propondremos algún cambio en el tratamiento que se le dispensa. Posteriormente describiremos las claves metodológicas de esta investigación narrativa, el análisis y presentación de los datos para finalizar presentando, a modo de conclusiones, los aprendizajes a partir de este estudio de caso.

2. La justicia social multidimensional como punto de partida

Griffiths (2003) de una manera muy genérica, plantea que la justicia social es un verbo. Dicho término se entiende como un proceso dinámico, nunca completo, sujeto a reflexión y mejora. Para la autora, el concepto de justicia social hace referencia a una repartición justa y equitativa de los bienes y servicios fundamentales necesarios para el correcto desarrollo y adecuado desenvolvimiento de las personas en la sociedad, con el fin de procurarles una mayor calidad de vida, basada en el aumento de oportunidades y de superación personal. Esta definición, si bien es acertada, resulta incompleta ya que únicamente se focaliza en el ámbito de la justicia distributiva (ver por ejemplo Rawls, 1971; Sen, 2010).

Desde nuestro punto de vista, conviene tener en cuenta otras dimensiones vinculadas al concepto de justicia social: la dimensión del reconocimiento (Cole, 2000; Fraser, 1998; Irvine, 2003) y la representación o participación (Bell, 1997; Hartnett, 2001; Lee e Hipolito-Delgado, 2007; Miller, 1999; Young, 2000). Estas categorías que abarcan un amplio espectro de asuntos componen el término de justicia social y están interrelacionadas (Fraser, 2008). Este constructo complejo de la justicia social resulta clave para explicar situaciones injustas y también para construir propuestas de solución desde una visión de justicia social robusta.

Las propuestas teóricas de Justicia Social como un asunto de redistribución se focalizan en las acciones para repartir. Su punto de interés está en desarrollar principios de justicia que permitan corregir la privación de recursos y que estos sean mejor distribuidos en función de los distintos intereses (Jost y Kay, 2010; North, 2006). Las propuestas de Justicia Social que enfatizan el reconocimiento se focalizan en cuestiones vinculadas a la aceptación y al respeto de las diferencias, ya sean de tipo identitarias, culturales o de otra índole. Tienen como objetivo lograr la ausencia de dominación cultural, combatir el no reconocimiento de derechos y promover la valoración y respeto de aquello que es diferente (North, 2006). Desde esta visión se plantean principios de justicia que permitan considerar las relaciones sociales que se establecen entre los seres humanos. El énfasis está en resolver demandas de tipo simbólico-culturales, muy vinculadas a procesos de representación, interpretación y comunicación. La mirada desde el reconocimiento analiza los problemas considerando la existencia de grupos sociales diferentes entre sí en función de sus rasgos identitarios y culturales compartidos como género, sexualidad,

etnia, raza, clase social, entre otros, aunque también se advierte sobre la posibilidad de caer en la simplificación de las identidades, proceso denominado reificación (Fraser, 2000, 2008; Fraser y Honneth, 2003; Murillo y Hernández-Castilla, 2011a).

Las propuestas de Justicia Social que hablan de participación enfatizan las demandas por el acceso a las instancias de deliberación y toma de decisiones. Proponen que es justo promover el acceso al poder y la participación en la vida social. Se intenta empoderar a los que carecen de poder y se aboga por la participación de los excluidos por razón de su procedencia étnica, género, habilidad física o mental, orientación sexual, situación socioeconómica u otros rasgos personales o rasgos del grupo al que pertenece (Fraser, 1998; Murillo y Hernández-Castilla, 2011a; Young, 2000).

De manera que, en términos generales, y basándonos en las definiciones y análisis realizadas por los autores expuestos, consideramos la justicia social como un constructo multidimensional orientado a la evaluación ética de la práctica, cuyo proceso de construcción es dialéctico, dinámico, sujeto a permanente reflexión y mejora. Defendemos una visión de justicia social que asegure una distribución de bienes y servicios fundamentales en función de un criterio de necesidad y mérito. Que abogue por el reconocimiento de todas y cada una de las identidades y culturas en las relaciones entre los miembros, y que avance hacia una plena representación y participación en la vida política, social y en la toma de decisiones en los asuntos que les afectan.

Visto esto, y en el marco de una sociedad líquida y una educación influida por principios neoliberales de competitividad e individualismo, observamos que vivimos en una sociedad que no contempla el término justicia social, en algunos casos, o lo contempla de manera limitada a asuntos de distribución de recursos y oportunidades en otros. Este contexto nos ha hecho replantearnos la responsabilidad que la escuela en general y sus docentes en particular tenemos en el proceso de recuperación social. Junto con Freire (1978, p. 3) tenemos esperanza en una educación como praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. Si bien la educación por sí misma no puede lograr la transformación social, sin ella tampoco se daría (UNESCO, 2015).

2.1. Identidad docente y justicia social

Consideramos la educación como uno de los bienes públicos más importantes. Tal y como afirman Murillo, Román y Hernández-Castilla (2011), es el motor de la transformación social que facilita el tránsito del modelo neoliberal de educación vigente en la sociedad contemporánea a una educación cuyo eje vertebrador sea el desarrollo de ciudadanos libres, autónomos, reflexivos, democráticos, respetuosos, deliberantes, competentes, sensibles ante las injusticias y dispuestos a denunciarlas.

En esta dirección resulta básico que los profesores nos comprometamos, explícita y activamente, con los postulados de este enfoque para garantizar procesos de aprendizaje que posteriormente desarrollemos en las aulas y centros educativos. Por ello, es fundamental reconsiderar las actitudes y las aptitudes de las que disponemos para el desarrollo de nuestra práctica profesional, porque "No habrá cambios sociales profundos y afirmación de la democracia en cuanto auténtica participación de la gente en el quehacer socio-cultural, si no se implementa una educación competente desde el punto de vista profesional y de las actitudes del educador" (Freire, 2002, p. 91).

Creemos que es conveniente que las características de los docentes sean coherentes con las características del perfil humano que pretendemos desarrollar (Krichesky et al.,

2011). El ejemplo es nuestro mejor aliado pues formamos con él. Es nuestra herramienta de credibilidad para manifestar y denunciar, mediante el análisis y las críticas, las injusticias sociales y así garantizar una formación coherente, consecuente y comprometida con tal propósito (Jordan, Schwartz y McGhie-Richmond, 2009).

Según Olsen (2008) hay varias maneras de aproximarse al constructo de la identidad docente. Según este autor, el modelo sociocultural considera que las personas son a partir de sus historias sociales, se mueven de una subjetividad a otra, desde una faceta de la identidad a otra, y en un sentido limitado eligen actuar de determinadas formas que perciben como coherentes dentro de su propia auto-comprensión. “Aplicado a los docentes, esta visión destaca tanto las limitaciones/oportunidades derivadas de las historias personales como la agencia real que posee cualquier maestro” (Olsen, 2008, p. 24). En este camino de construir nuestra identidad como docentes para la justicia social debemos remarcar la relevancia del análisis de nuestras tensiones y dilemas durante nuestra práctica profesional, y de cómo esta afecta a la escolarización de las identidades del alumnado y a la constitución de nuestra identidad como docentes (Achili, 1996).

La identidad docente es el motor interno para desarrollar premisas que aseguren escuelas que trabajen en y para la justicia social. La constitución de dicha identidad es un proceso de reconstrucción de uno mismo, que se da cuando un organismo es capaz de auto-reconocerse y de atribuirse determinados rasgos, conductas y consecuencias de las acciones (Monereo y Pozo, 2011). Este proceso vivo, que nunca finaliza y que permite afrontar de diferente manera diversas situaciones, surge de la permanente interacción del individuo con su propia “mochila” biológica, biográfica y social, conformada por sus vivencias, creencias, valores, etc., con el resto de individuos y factores que configuran un contexto en el que se inscriben (Sancho et al., 2014). Como consecuencia de dicho proceso, se origina una práctica profesional que repercute directa o indirectamente en los educandos, debido a la transcendencia que la construcción de la misma, su socialización y transmisión, tiene en los procesos educativos (Imbernon, 2006).

2.2. Formación docente para la justicia social

Krichesky y otros (2011) definen la formación docente para la justicia social como aquella dirigida a profesionales comprometidos con tal propósito, desarrollada a través de un enfoque pedagógico que trabaje diversos contenidos (metodológicos, emocionales, actitudinales y políticos), métodos y valores en diferentes contextos y que promueva el trabajo colaborativo desde una perspectiva crítica y reflexiva sobre la práctica (Schön, 1998).

De igual manera, este modelo de formación, busca el compromiso con políticas y prácticas anti-opresivas (Cochran-Smith et al., 2009), con la intención de generar escenarios educativos más justos donde tenga cabida cualquier estudiante. Esto supone que dicha formación, además de contemplar contenidos teóricos, metodológicos y actitudinales recomendables para la práctica docente, también albergue las expectativas que los propios docentes tenemos con respecto a la finalidad de la propia educación, las políticas educativas, el papel de la propia escuela y, por último, aunque no por ello menos importante, la realidad de cada educando con sus particularidades (Enterline et al., 2008).

Con este propósito, se ha propuesto recientemente un marco teórico más específico para la formación en y desde la justicia social que incluye el desarrollo de la empatía, la

conciencia y el pensamiento crítico y una formación específica para desarrollar el activismo por la justicia social (Stuardo-Concha, 2017). Basado en varias propuestas de especialistas se hace un planteamiento para poner en práctica procesos que favorezcan el desarrollo, en docentes y estudiantes, de (1) la empatía, que contiene elementos afectivos, cognitivos y de toma de decisiones entremezclados (Gerdes et al., 2011), (2) la conciencia crítica, también llamado por Freire (1974) “concientización”, entendida como la comprensión de la relación entre el yo con los otros y de un estado de alerta reflexiva con las diferencias de poder y privilegios que acontecen en las relaciones sociales (Kumagai y Lypson, 2009), y (3) el pensamiento crítico, entendido como la búsqueda de razones, evidencias, la identificación y uso de estrategias argumentativas y de pensamiento. Junto a lograr estas destrezas los formadores buscan que los estudiantes y los docentes sean pensadores críticos de sentido fuerte, es decir, personas que lo pongan en práctica permanentemente en la vida cotidiana y no solo cuando se les pide hacerlo (Burbules y Berk, 1999).

Esta propuesta de formación en y para la justicia social anima a apoyar la activación de estas ideas teóricas de justicia social en situaciones concretas (Ayers, 2001) mediante la puesta en práctica de un proceso de praxis, entendido como llevar a cabo acciones conscientes informadas por la reflexión crítica y el diálogo (Montaño et al., 2002). A esta activación de ideas de cambio basada en experiencias y casos concretos, Stuardo-Concha (2017) le ha denominado formar para el activismo social. Así explica el autor "No se trata solo de conocer las situaciones injustas, ser empáticos con los que las padecen, empoderarse y ser conscientes críticamente, sino que es necesario saber cómo cambiar la situación. Comprender y saber usar el conocimiento emancipatorio (Habermas, 2015)" (p. 126). Esta formación para el activismo social docente apunta al espacio del aula y fuera de ella. Para Picower (2012) todo el trabajo de la educación para la Justicia Social converge en proveer a los estudiantes, y también a los docentes, con las herramientas que necesitan para actuar por ella en la sociedad.

Creemos que estas propuestas contribuyen a construir la figura del docente como un rol mediador entre políticas y prácticas, así como un instrumento de movilización contra las situaciones injustas, ya sean estas desigualdades materiales, procesos de discriminación, situaciones de desempoderamiento, marginación de la toma de decisiones, prácticas de exclusión, entre otras. Los docentes no somos, sino que nos vamos haciendo, vamos siendo y aprendiendo a lo largo de nuestra carrera. Por ello, la formación continuada es un factor clave en nuestra trayectoria de profesionalización para la justicia social.

Así pues, es preciso crear y utilizar oportunidades de formación que nos sirvan para construir las capacidades y herramientas didácticas adecuadas para una enseñanza de y para la justicia social situada. Porque en no pocas ocasiones, los procesos de escolarización y de desarrollo curricular, han servido más para justificar y perpetuar diferencias, etiquetaciones y acallar conciencias, que para asegurar un justo equilibrio entre equidad y calidad educativa (Karsz, 2004). Consideramos que una formación docente para la justicia social animará explícitamente a la construcción de la identidad profesional basada en visiones de justicia social al mismo tiempo que creará las oportunidades de aprendizaje para desarrollar los conocimientos teóricos, aprender las habilidades, construir las redes de colaboración e iniciar los movimientos políticos necesarios para superar situaciones injustas.

3. Método

La metodología utilizada en esta investigación ha sido la de un estudio de casos basado en principios de investigación narrativa en un centro de formación profesional de la Comunidad autónoma vasca. Para la recogida de datos se utilizó un diario del investigador, relatos autobiográficos y entrevistas en profundidad. Los datos recogidos posteriormente se analizaron, identificando temáticas emergentes, y elaborando un informe narrativo que dio cuenta del estudio planteado, todo ello siguiendo algunos principios analíticos de la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2008).

3.1. Investigación narrativa

Desde el punto de vista conceptual y según Connelly y Clandinin (1990, p. 6), “la investigación narrativa es el estudio de las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo”, ya que se basan en lo que mejor conocemos que sin duda alguna es nuestra vida y lo acontecido en ella. La investigación narrativa está centrada en el análisis de la experiencia humana. Los textos narrativos poseen un gran valor como herramientas de aprendizaje, debido en gran medida a su fundamentación en lo vivencial.

En los diseños narrativos se recogen datos sobre las historias de vida y experiencias de determinadas personas para describirlas y analizarlas. Los datos se obtienen de autobiografías, biografías, entrevistas, documentos y testimonios (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

De igual manera, la investigación narrativa es un proceso de recogida de información y posterior reconstrucción de la experiencia que construye oportunidades de aprendizaje a través de relatos que contamos las personas de nuestras vidas o de la vida de otros. Dicho proceso requiere de un trabajo previo de reflexión en el que debemos discriminar la información no relevante para a posteriori, contar lo más significativo con el propósito de movilizar al lector para buscar un diálogo interno que invite a reflexionar sobre lo acontecido (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Todo este proceso favorece el establecimiento de una comunidad de aprendizaje donde las personas, que formamos parte activamente, hacemos nuestro trabajo y al mismo tiempo reflexionamos sobre el mismo, con la intención de mejorar nuestra práctica laboral; para ello, nos basamos en el aprendizaje adquirido a través de la intersubjetividad obtenida del diálogo de nuestras experiencias (Wells, 2001) recabadas tras vivir lo vivido.

3.2. El estudio de caso

Establecidos los objetivos de este trabajo de investigación, el siguiente paso fue establecer, tal y como Buendía, Colás y Hernández (1997) proponen, el modelo de análisis más apropiado para el desarrollo del mismo.

Otra de las metodologías utilizadas fue el estudio de casos, ya que supone estudiar uno o varios fenómenos en su contexto real apoyándose en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco, generando regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo adecuadamente.

Según Stake (1998, p. 11), "el estudio de caso es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso por el que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son importantes". A través del estudio de casos se pudo documentar diversas perspectivas y analizar puntos de vista opuestos, aportar evidencias acerca de la influencia de los participantes clave y sus interacciones. En este sentido nos ayudó a explicar "cómo y por qué ocurren las cosas" (Simons, 2009, p. 45).

Para finalizar con este apartado, nos gustaría remarcar nuestra naturaleza interpretativa como investigadores, que orienta nuestra mirada sobre lo que sucede, poniendo especial énfasis tal y como Stake (2005) afirma, en el trato holístico de los fenómenos teniendo muy presente lo afirmado por Arribas (2008) sobre la misión del mismo, que no va a ser la de descubrir el conocimiento, sino más bien la de construirlo.

3.3. Contextualización y participantes en la investigación

Esta investigación se desarrolló en un centro concertado de naturaleza religiosa de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma Vasca. En esta comunidad, no hay un único modelo lingüístico, en realidad se dan tres modelos diferentes: el A (todo en castellano y el euskera como asignatura), el B (la mitad de las asignaturas en castellano y la otra mitad en euskera) y el D (todas las asignaturas en euskera menos la de lengua castellana). No se entregan más datos contextuales del Centro para proteger la confidencialidad del centro y de los propios participantes.

Con respecto a los informantes se utilizó una muestra de conveniencia (Polkinghorne, 2005). Colaboraron seis profesores de los cuales tres eran profesoras y tres profesores del centro. La edad de los participantes oscilaba entre 40 y 50 años. Los docentes participaron narrando sus experiencias y en la construcción y validación de su relato.

3.4. Obtención, tratamiento y reducción de los datos

Comenzamos el proceso de recogida de datos con la recopilación de los relatos autobiográficos desarrollados por los y las docentes donde narraban vivencias significativas que guardasen relación con el ámbito educativo y algunas de sus experiencias antes de ser docentes para poder contextualizar después sus prácticas profesionales. Posteriormente, utilizamos las entrevistas en profundidad para continuar con el proceso de comunicación entre informante e investigador (Olabuénaga, 2012), que nos permitiera crear un marco general de recogida de datos fruto de la convivencia entre ambos.

Para la recogida de información durante las entrevistas en profundidad, sugerimos a los y las docentes que trajeran imágenes que representasen lo que significaba para ellos la educación, y mediante esta herramienta de investigación visual denominada Foto-Provocación (*Photo Elicitation*), intentamos provocar respuestas y desarrollar así las entrevistas (Hurworth et al., 2005). Una vez recabada la información, el siguiente paso fue identificar y categorizar las temáticas emergentes con el objetivo de construir un relato negociado entre todos (Holstein y Gubrium, 2008; Saldaña, 2013).

El proceso de análisis tuvo como última fase la reducción de la información a tres categorías principales. Este proceso se realizó mediante la utilización del software de análisis cualitativo Nvivo siguiendo principios de la teoría fundamentada. Seguimos la estrategia analítica de la comparación constante y empleamos el software Nvivo para

ayudarnos en la codificación, conceptualización, categorización final y creación del esquema visual de categorías (figura 2).

A continuación, presentamos la figura 1 como resumen del proceso de obtención, tratamiento y reducción de la información obtenida durante el desarrollo de este trabajo de investigación.

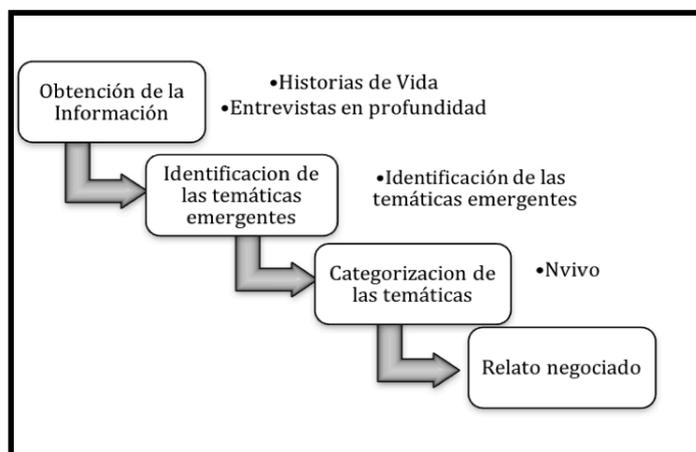


Figura 1. Esquema del proceso de obtención, tratamiento y reducción de los datos
Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

Elementos de la identidad docente (razones), los dilemas y conflictos en las prácticas docentes y los temas relacionados con la (In)Justicia social, son las categorías principales con las que nuestros informantes han conformado su propia narrativa (Ricoeur, 1999), y sobre las que nosotros nos hemos basado el análisis de esta investigación para, como anteriormente hemos mencionado, producir un relato mutuo y consensado que a continuación presentamos como los resultados del estudio.

A continuación, mediante la figura 2. exponemos las diferentes temáticas que han ido emergiendo durante este proceso y que hemos agrupado y por consiguiente reducido en tres categorías principales mediante la utilización del software de análisis cualitativo Nvivo, descrito en la sección anterior. En esta presentación de resultados no nos referiremos a todos los conceptos que componen este esquema, sino que nos focalizaremos en los elementos de la identidad docente, los dilemas y conflictos que emergen en las prácticas en el centro y en las situaciones de injusticia social mencionadas por los participantes.

4.1. Explicación y desarrollo de las categorías principales

En el presente apartado, exponemos y desarrollamos las categorías principales basándonos en las voces del profesorado que tal y como afirman Rivas y Herrera (2009), son los portadores de sentido y contenido durante el proceso colaborativo de categorización y co-escritura.

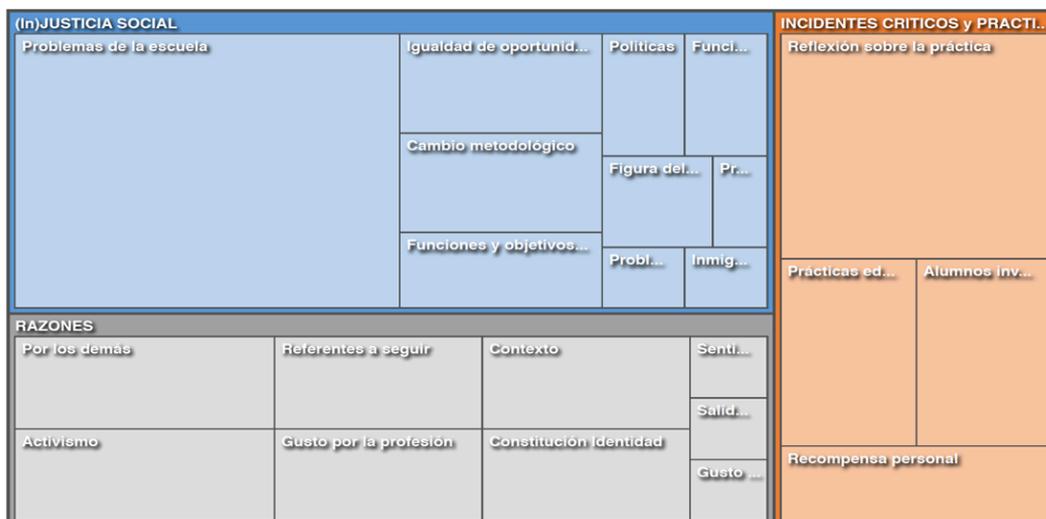


Figura 2. Agrupamiento de las temáticas en categorías generales mediante Nvivo
Fuente: Elaboración propia.

4.1.1. Elementos de la identidad docente

A continuación, mostramos varias razones por las que nuestros informantes decidieron decantarse por la actividad docente.

Imagino que fue por los años donde terminaba mis estudios de EGB, allá por los 80 ó 81. cuando conocí al que a la postre sería mi “espejo” para dedicarme a mi actual desempeño. (Docente 1)

Entre los motivos por los que eligieron ser docentes, destaca la importancia atribuida a determinadas personas referentes y significativas que ejercieron una influencia emocional positiva durante su escolarización y condicionaron su posterior elección profesional.

En la ikastola tuvimos un profesor con el cual aún tengo relación, que fue nuestro tutor durante 5 años. Con él vivimos muchas cosas y la relación fue muy buena. Dejó de fumar con nosotros, hizo el servicio militar cuando era nuestro profesor y nos carteábamos con él, se preocupó mucho por las relaciones entre nosotros. En definitiva, me quedé con la sensación de que le importábamos. (Docente 2)

Inciden sustancialmente en la importancia del aspecto emocional de las relaciones y de su influencia en la constitución de la identidad de las personas y, por tanto, en su proceso de aprendizaje. Enumeran factores que, en su opinión, son básicos en este proceso, tales como la humildad, la capacidad de autocrítica, las relaciones horizontales en vez de verticales teniendo en cuenta la importancia de los límites, como piezas sustanciales para el adecuado desarrollo de los educandos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Educación como servicio a la sociedad y a las personas, algo que aprendí en mi familia, había que saber hacer felices a las personas que te rodean, bien desde la acción o bien desde el silencio y el cariño, aunque suene cursi, eso definiría el ejemplo de mis padres. (Docente 3)

La influencia, en este caso buena, de las relaciones establecidas con estas personas de referencia, suscitó el deseo por dedicarse a esta profesión para poder hoy en día y en la medida de lo posible, reproducir esta praxis tanto con sus educandos como con sus

propios hijos, estableciendo esa práctica como su propia filosofía de vida, extrapolable a cualquier ámbito de la misma: familia, amigos, compañeros de trabajo, educandos, etc.

Como podemos ver, todos nuestros informantes hablan del aspecto positivo del acompañamiento emocional en su desarrollo personal como profesional a lo largo de sus vidas. Hablan de estas personas referentes en sus vidas como auténticos facilitadores de bienestar emocional fruto de la salud mental que estos comportamientos desarrollados influenciaron positivamente en ellos mismos hasta el punto de querer reproducirlos en el ámbito tanto personal como educativo (Pacheco y Fernández-Berrocal, 2013). Recuerdan con cariño cómo esas personas les hicieron sentirse escuchadas, atendidas, queridas y cómo esto, ha condicionado su práctica docente, realizando con éxito lo establecido en el currículo, gracias a haber “cumplido” previamente con el alumnado. Por tanto, debemos prestar atención a las emociones que se dan en todos los ámbitos de nuestras vidas y más concretamente en el de la educación porque tal y como afirman Campos y otros (1983), son patrones de reacción a aquellos acontecimientos que son o han sido significativos y relevantes para la persona.

4.1.2. Temáticas latentes relacionadas con tensiones y dilemas durante la práctica docente

La educación y por tanto la docencia, están expuestas a fuertes tensiones entre lo que debiera ser y lo que realmente es, en cuestiones de justicia, equidad y democracia. Este apartado recoge las vivencias positivas y negativas de nuestros docentes que conforman dicha categoría que en su día condicionaron y condicionan el desarrollo de su práctica profesional.

Las tareas que se llevan a cabo en centros y aulas, los modos de hacerlas, las relaciones que se establecen y sus efectos, dejan huella no sólo en los estudiantes, sino también en tantos hombres y mujeres cuya vida laboral transcurre durante largos tiempos en ellas (Escudero, 2011).

Mi primer año de tutora, al final del curso, pedí a mis alumnos que me comentaran como habían visto mi labor como tutora. Uno de ellos, me daba las gracias porque según él, era la única persona que le había escuchado. Este comentario me marcó mucho ya que al mismo tiempo me generaba un sentimiento de alegría por haber llegado al alumno, pero también pensé “Qué solo tiene que estar este chaval para que me diga esto”. Me dio mucho que pensar y me sentí triste por él. (Docente 5)

Nuestros entrevistados, identifican innumerables sucesos cuya vivencia les ha propiciado el planteamiento y desarrollo de nuevas técnicas, fundamentadas en aquellas experiencias que fueron o no de su agrado.

Es verdad que en una dilatada experiencia como docente de 24 años y siempre con jóvenes, encontramos momentos diversos, a veces gratificante y otras no tanto. Pero, aunque resulte extraño considero estar en disposición de aseverar que todos los momentos gratificantes han sido generados por mis alumnos y alumnas y que NUNCA ellos han sido generadores de los malos momentos. (Docente 4)

Los docentes están de acuerdo con que estos episodios han sido y son críticos en sus vidas; ninguno de ellos responsabiliza como únicos responsables de los mismos a los educandos en los episodios desagradables. Especifican que, en la mayoría de los casos, han intentado desarrollar estrategias para evitar que el peso de la responsabilidad cayera única y exclusivamente sobre sus educandos, desarrollando ejercicios de reflexión, para evitar así juicios de valor que en la mayoría de los casos son muy poco favorables para los mismos.

Me quedé asustado cuando pasando por los pasillos del cole, veo como un profesor le rompe un trabajo a un alumno, delante de todos sus compañeros. No contento con esto, encima, le comenta que era una falta de respeto para con su persona (profesor)... (Docente 4)

De igual manera, nuestros docentes denuncian, por un lado, las prácticas inadecuadas fruto de las relaciones de poder existentes entre profesor y alumno, fundamentadas en el ordeno y mando llevadas a cabo por algunos profesores como ellos denominan, independientemente de su edad: “sacados de la serie cuéntame” (Docente 2), que se dan en el colegio donde además de no predicar con el ejemplo, hacen lo posible por quedarse por encima de los alumnos sin tener en cuenta ni el continente ni el contenido.

A) Profesor siempre comiendo chicle en clase. Ve a un alumno comiendo chicle y le obliga a tirarlo. Pero, ¿qué es esto?

B) A un compañero, se le caen unas hojas de la mesa y un alumno se ríe. Viendo esto, el profesor le pregunta a ver de qué se ríe. El alumno se calla. No contento con esto, le obliga a levantarse a recoger los papeles. El alumno se niega. El profesor insiste. Mucha, demasiada tensión. Al final el alumno cede y recoge los papeles. El profesor no contento con esto, le amenaza diciendo que sea la última vez porque si no iba a tener un serio problema. (Docente 1)

Algunos docentes proyectan en la mayoría de los casos sentimientos de rivalidad, que surgen como consecuencia del desencanto de los educandos hacia ellos, en muchos casos por falta de humildad y de capacidad de reflexión sobre su práctica, así como por el sentimiento de superioridad sobre el alumnado.

Igualmente, denuncian cómo hay muchos profesores que juzgan, la falta de espíritu crítico y actividad en el alumnado, y son ellos mismos, los que cuando reciben una reclamación por parte de sus alumnos, expresan su desacuerdo, alegando que los medios utilizados no son los correctos.

Un día tuve un encontronazo con un alumno bastante fuerte. No me acuerdo cuál fue la frase que le dije yo a él, pero me pareció, que me había pasado: “se te ha ido la olla, has desvariado”. Al día siguiente llegué a clase y lo primero que hice fue pedirle disculpas delante de toda la clase. Su respuesta fue ¡buaah! tranquila que estoy acostumbrado a mí me responden cosas así o peores constantemente. (Docente 2)

Evidencian el trato que se da a los alumnos que tan desafortunadamente son denominados “malos”, porque no cumplen con los requisitos que la sociedad establece, llegando incluso a que este alumnado asuma e incluso justifique el trato recibido, alegando que es algo normal debido a la dificultad que a los profesores les supone trabajar con ellos.

Cuando he sido tutora me ha tocado defender a compañeros sin creer en esa defensa por comodidad mía, por no querer andar a malas con los compañeros, cuando lo que debería de haber hecho era haberles dicho:” oye te has pasado, recula un poco, habla con el chaval. (Docente 5)

Del mismo modo, algunos de los docentes participantes en esta investigación nos comentan, no muy orgullosos, alguna actuación en concreto que han llevado a cabo, pero con la que para nada se identifican. Exponen cómo, a veces, aun sabiendo que no tenían razón y con el fin de evitar “malos rollos”, han tenido que posicionarse a favor de algún compañero o compañera. Denuncian la desmesurada utilización del castigo y de su máximo exponente denominado anexo (parte grave de amonestación que puede implicar expulsión del alumnado) como herramientas pedagógicas más utilizadas frente a situaciones complicadas, lo que ha propiciado, en innumerables ocasiones,

enfrentamientos entre los profesores: sus partidarios justifican su utilización como el “remedio”; sus detractores, en cambio, lo ven como una herramienta a la que hay que acudir solo en determinadas ocasiones.

En este apartado podemos ver diferentes maneras de afrontar la realidad del día a día en el desarrollo de la práctica docente. Vemos cómo algunos docentes muestran una mayor actitud reflexiva sobre su práctica con respecto a otros, que muestran una rivalidad con los educandos. Esta situación da lugar a que estos docentes pierdan objetividad y visión frente a las situaciones problemáticas; esto hace que los profesionales únicamente vean su realidad que según Zeichner (1993), solo constituye una alternativa de entre un universo de posibilidades mucho mayor.

Otra cuestión a tener en cuenta dentro de las dimensiones de la persona según nuestros entrevistados, es la repercusión de la formación y el reciclaje de los docentes en los educandos; además de tener en cuenta la importancia de formarse conceptual y procedimentalmente, señalan la trascendencia de la formación en competencias socioemocionales debido a su relevancia en el ámbito educativo (Weissberg y Greenberg, 1998).

4.1.3. Situaciones de (in)justicia social

En este apartado presentamos las temáticas que conforman la categoría relacionada con la (In)Justicia social y que se refiere al conjunto de situaciones que no favorecen el desarrollo de una sociedad justa.

¿Y la confianza?

Quien no me da las llaves, es que no tiene confianza en mí... Unos padres entregan en un colegio o en un centro educativo, a un niño de tres años. ¿Qué hay más grande que entregar a un hijo tuyo a alguien y ese alguien es un Alfredo, es un Imanol, es un Pepe o un Juan o una Silvia? No los conocemos y le entrego a mi hijo a alguien que no conozco. Pues si en eso no tienes confianza, pues... Cuando a mí me entregan los Aitatxos y las Amatzos a sus hijos, evidentemente es porque se fían de que yo haga las cosas bien. Y yo digo, si sus Aitas me entregan a sus hijos, ¿cómo un colegio no puede entregar unas llaves? (Docente 6)

Uno de los docentes habla de la falta de confianza que se da en el ámbito de la educación, y más concretamente en su colegio. Expone la pérdida de confianza en la sociedad postmoderna que provoca desconfianza en las relaciones interpersonales y en las propias instituciones (Troman, 2000), que repercute directamente sobre la motivación de los profesores y, por tanto, en el desarrollo de su práctica profesional.

¿Qué está ocurriendo con la inmigración?

El tema de la inmigración, hay unos prejuicios... Oyes a veces unas frases que dices ¿a dónde vas? Ya me gustaría verte a ti metido en la situación de estas personas yéndote a otros países a intentar sacarte la vida y que te traten así. A veces se habla de los alumnos de una manera despectiva, este es “Machupichu” o es que esto ya sabes de donde vienen y como vienen de ahí son... No sé, gente que generaliza entonces yo creo que los inmigrantes se les trata más que como personas como un colectivo que todos son iguales como si no tuvieran identidad. (Docente 3)

Otro docente, explica cómo la inmigración en este colegio entre los docentes esta visto más como un problema que como lo que realmente es, una oportunidad para conocer culturas diferentes e incluso una oportunidad de trabajo, debido a la enorme demanda que este modelo (modelo A, no muy extendido en la Comunidad Autónoma Vasca en el que todas las asignaturas se imparten en castellano menos la asignatura de euskera)

posee. Pero para la mayoría de los profesores, el tener que ir a trabajar con este alumnado es como un castigo. También comenta las numerosas ocasiones en las que ha tenido que oír y ver cómo los inmigrantes son tratados como un colectivo, con características comunes (reificación), sin tener en cuenta el carácter personal y propio de cada uno.

Educación y recortes

Recortes, recortes y recortes en educación. Tenemos cada vez más alumnos en clase por lo que no podemos atenderlos con la misma calidad que a los alumnos pudientes que se pueden permitir el ir a colegios elitistas donde se reduce el número de alumnos, hay más recursos, hay refuerzos... Lo ideal sería con 10 alumnos en clase tal, cuando tienes 36 pues... (Docente 6)

Para finalizar otro docente expone estas políticas sociales fundamentadas en los recortes que repercuten muy negativamente en la calidad de la educación. Estos afirman que no es cuestión de echar balones fuera sino de realizar una fotografía de la realidad educativa en la que nos encontramos hoy en día, la cual supera lo establecido por ley, que son 30 alumnos por clase en secundaria.

Como podemos apreciar, los docentes entrevistados hablan de situaciones que poco o nada tienen que ver con el desarrollo de sociedades justas y responsabilizan al sistema educativo en general y a la escuela en particular de facilitar tan desalentador escenario. De esta forma, muchos de los docentes, además de hacer frente a las innumerables y muy diferentes casuísticas tienen que enfrentarse a una continua y cada vez más pronunciada desmotivación; como consecuencia, el alumnado va a ser receptor directo de un servicio de baja calidad en relación a algo esencial, como lo es su educación (Duran, Extremera y Rey, 2001).

5. Conclusiones

Desde la investigación narrativa buscamos generar aprendizajes basados en las vivencias de las propias vidas de los participantes. En este sentido, aquí no planteamos conclusiones definitivas y generalizables, sino aprendizajes de los investigadores a partir del análisis de estas vivencias que nos han compartido los docentes. Aprendemos de estas vivencias mirándolas desde nuestros intereses teóricos.

Una de los aprendizajes que hemos formulado a partir del análisis de estos relatos es la influencia en la identidad de los participantes de los docentes referentes conocidos por ellos durante la etapa de escolarización. Es la participación en conexiones emocionales positivas y en marcos horizontales, en las que operan características personales de los docentes referentes, como la humildad y la capacidad de autocrítica, y la construcción de relaciones de reconocimiento mutuo, como las relaciones horizontales, las que han animado a algunos a escoger el camino de la enseñanza. Las conexiones emocionales positivas con los docentes referentes incluso se han proyectado fuera del aula. Desde nuestro punto de vista, los participantes hacen referencia a relaciones horizontales basadas en la empatía del docente referente hacia el estudiante. En sus relatos observamos que la empatía de los docentes referentes sumado a un marco relacional de reconocimiento mutuo, que les han hecho sentirse escuchados, atendidos, queridos, etc., ha tenido un efecto perdurable en su trayectoria de vida y, por supuesto, en la conformación de su identidad docente posterior. La constatación de esta situación nos hace reafirmar que el compromiso auténtico y coherente con la enseñanza para la justicia

social desde relaciones empáticas y en igualdad de estatus con los estudiantes, dentro y fuera del aula, puede tener una repercusión duradera en las trayectorias de vida de nuestros estudiantes. Los profesionales referentes han conmovido a los entrevistados no por su destreza técnica en la enseñanza, sino por sus capacidades en la construcción de relaciones significativas con sus estudiantes.

En cuanto a los aprendizajes respecto a las tensiones y dilemas, estos podrían resumirse en el problema de la coherencia personal docente, es decir, la correspondencia entre lo que dice y hace un docente frente a su propia aula, y la coherencia coral en el centro, es decir, la correspondencia entre lo que dice y hace un docente y lo que dice y hace otro colega en el mismo centro. Estas dos coherencias parecen tener una relación dialéctica compleja que oscila entre los polos de la contradicción personal y/o coral y la sinergia institucional. La sinergia institucional no se percibe en los relatos analizados. En cuanto a los dilemas y tensiones que emergen en los relatos se mencionan situaciones catalogadas como gratificantes y no gratificantes que incluso pueden concomitar en una misma experiencia. Las situaciones referidas se enmarcan principalmente en el plano relacional entre profesionales y entre docente-estudiantes. El placer de aportar a la escucha de un estudiante, por ejemplo, tensiona con el displacer de la comprensión de las carencias de afecto que este estudiante puede tener fuera de la escuela. La rigurosidad en mantener buenos modales en las aulas, tensiona con la propia falta de buenos modales en los docentes. O la tensión de ser testigo de malas prácticas en los colegas, como el abuso de poder frente a un estudiante (caso del docente que rompe el trabajo de estudiante) o malos tratos o autoritarismos, y al mismo tiempo decidir no intervenir más allá por las posibles consecuencias personales (mal rollo) de la intervención en el espacio de acción de un colega. Extrapolamos que esta tensión emerge de un juego de lealtades micropolíticas que plantean dilemas cotidianos y desafía la profundidad del compromiso con una enseñanza para la justicia social. Esta tensión queda más clara expresándola en forma de dilema: ¿Mi lealtad es con el principio del respeto a los estudiantes, sin importar su estatus interno? ¿Mi lealtad es con mis compañeros de trabajo y un principio tácito de no intervención en el aula o quehacer del otro?

Otro aprendizaje que nos parece relevante es que el centro educativo en donde laboran los colaboradores, es un espacio plural en cuanto a visiones profesionales de la buena docencia o buenas prácticas, y no todas estas visiones están fundadas en marcos de justicia social. Por ejemplo, la práctica de expulsión de estudiantes es considerado como buena práctica por algunos para la resolución de conflictos graves porque permite establecer el orden rápidamente. A otros docentes les parece una herramienta para casos excepcionales. Extrapolando esta idea de la multiplicidad de visiones que emerge en este relato, planteamos que la práctica docente comprometida con la justicia social y algunos de sus planteamientos éticos pueden tensionar la micropolítica del centro educativo y los docentes podrían eludir esta tensión en favor “del buen rollo” entre colegas. Con ello se desplazan los intereses de los estudiantes a un segundo orden con facilidad aprovechando el desequilibrio de poder en la organización escolar. Los docentes aportan claros ejemplos en esta materia cuando mencionan la defensa de compañeros bajo un tácito compromiso colegial que apunta a evitar conflictos entre profesionales.

Por último, también aprendemos de las situaciones injustas mencionadas por los docentes participantes en esta investigación. Interpretamos aquí estas situaciones injustas como desafíos para una formación docente en perspectiva de justicia social: la desconfianza relacional en el centro educativo, la discriminación y la reificación de

identidades de las personas migrantes y la falta de recursos económicos. Estos problemas son cuestiones asociadas a procesos globales y compartidos por varias naciones. Están más allá del control directo de los profesionales. La formación docente en perspectiva de justicia social posee desarrollo teórico suficiente para ayudar a los educadores a construir relaciones de respeto y confianza, para apoyarles en el dominio de herramientas que les permitan erradicar teorías y prejuicios que sustentan acciones y discursos de discriminación a migrantes. La emergencia de situaciones, como la falta de recursos, es la oportunidad de ampliar la formación de los docentes con elementos de activismo político para la mejora escolar, es decir, formación especializada para participar en la mejora del sistema educativo a través de la organización y acción política fuera del aula para influir en la toma de decisiones de políticas educativas que terminan definiendo cuestiones tan cotidianas y cruciales como el número de alumnos por aula.

Las propuestas educativas orientadas a construir sociedades más justas requieren de una cultura escolar concreta para el desarrollo de tal empresa, una cultura que facilite, impulse y promueva cambios en las instituciones hacia coherencia personal docente y hacia la coherencia coral, consiguiendo así que se trabaje desde y para la Justicia Social de manera más efectiva. Las y los docentes asumen especial protagonismo a la hora de impulsar e implantar este proceso de renovación. Creemos que de poco sirve establecer objetivos novedosos y cambiar contenidos, estrategias o metodologías, si la “mano” (el profesorado) que pone en juego estos elementos, por acción o por negligencia, no está en disposición voluntaria para hacerlo.

Tal y como aprendemos de las experiencias de nuestros informantes, las propuestas de justicia social pueden ver atenuado sus efectos producto de la falta de coherencia personal o coral, por la emergencia de prejuicios y teorías discriminatorias o situaciones de decisiones políticas más allá de la influencia de los profesionales, como políticas de recortes que afectan a los centros educativos. Al mismo tiempo, consideramos que quienes estamos interesados en la formación de docentes para la justicia social debemos escuchar las situaciones de injusticia que mencionan los profesionales e incorporarlas a los planes de formación. Estas situaciones de injusticia social podrían informar una formación docente basada en problemas de justicia social. Instaurar procesos formales para oír y comprender estos planteamientos puede ser un camino para asegurar la pertinencia de los programas de formación y su sintonía con los problemas que enfrentan los educadores. Consideramos imprescindible construir desde la formación y la auto-formación basada en la praxis, propuestas personales y colectivas de mejora que aporten caminos de solución a problemas de justicia social contemporáneos y problemas de justicia social futuros que aún desconocemos.

Nuestra recomendación para el centro educativo donde hemos desarrollado este trabajo de investigación y, para otros centros que detecten situaciones similares, es animar a los docentes comprometidos a generar sus propios espacios y dinámicas de encuentro internas para el desarrollo de la praxis, en donde tenga cabida cualquier persona con interés por trabajar desde y para la justicia social. Generar nodos locales e internos de formación y autoformación puede abrir caminos de abajo hacia arriba para el cambio hacia prácticas docentes para la justicia social y al mismo tiempo contribuir a un aprendizaje situado del concepto de justicia social mediante prácticas reflexivas basadas en las propias experiencias.

Referencias

- Achili, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens.
- Arribas, H. (2008). *El pensamiento y la biografía del profesorado de actividad física en el medio natural: Un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Ayers, W. (2001). *To teach: The journey of a teacher*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bell, L. A. (1997). *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook*. Nueva York, NY: Routledge.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Burbules, N. C. y Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. En T. Popkewitz (Ed.), *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics* (pp. 45-66). Nueva York, NY: Routledge.
- Campos, J. J., Barrett, K. C., Lamb, M. E., Goldsmith, H. H. y Stemberg, C. (1983). Socioemotional development. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, 2(4) 435-571.
- Cochran-Smith, M., Shakman, K., Jong, C., Terrell, D. G., Barnatt, J. y McQuillan, P. (2009). Good and just teaching: The case for social justice in teacher education. *American Journal of Education*, 115(3), 347-377. <https://doi.org/10.1086/597493>
- Cole, M. (2000). *Education, equality and human rights: Issues of gender, 'race,' sexuality, special needs and social class*. Londres: Routledge.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>
- Charmaz, K. (2008). Constructionism and the grounded theory method. En J. F. Gubrium y J. Holstein (Eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 397-412). Nueva York, NY: Guilford Press.
- Diez, E. (2016). *Desmontando PISA (1): Giro neoliberal en la concepción de la educación*. Recuperado de <http://www.aikaeducacion.com/opinion/desmontando-pisa-1-giro-neoliberal-la-concepcion-la-educacion/>
- Enterline, S., Cochran-Smith, M., Ludlow, L. y Mitescu, E. (2008). Learning to teach for social justice: Measuring changes in the beliefs of teacher candidates. *The New Educator*, 4, 267-290. <https://doi.org/10.1080/15476880802430361>
- Escudero, J. M. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. *Participación Educativa*, 16, 93-102.
- Fraser, N. (1998). *Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, participation*. Recuperado de <http://www.econstor.eu/handle/10419/44061>
- Fraser, N. (2000). Rethinking recognition. *New Left Review*, 3, 107-120.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder Editorial.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A Political-philosophical exchange*. Londres: Verso Press.

- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Galerna.
- Griffiths, M. (2003). *Action for social justice in education: Fairly different*. Maidenhead: Open University Press.
- Habermas, J. (2015). Knowledge and human interests: A general perspective. En G. Gutting, *Continental philosophy of science* (pp. 310-321). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Hartnett, D. (2001, mayo). *The history of justice*. Comunicación presentada en el *Social Justice Forum*. Loyola University, Chicago, IL.
- Holstein, J. A. y Gubrium, J. F. (2008). *Handbook of constructionist research*. Nueva York, NY: Guilford.
- Hurworth, R., Clark, E., Martin, J. y Thomsen, S. (2005). The use of photo-interviewing: Three examples from health evaluation and research. *Evaluation Journal of Australasia*, 4(2), 52-62. <https://doi.org/10.1177/1035719X05004001-208>
- Imbernon, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En J. M. Escudero y A. L. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación: Políticas y prácticas* (pp. 231-244). Madrid: Octaedro.
- Irvine, J. J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Jordan, A., Schwartz, E. y McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>
- Jost, J. T. y Kay, A. C. (2010). Social justice: History, theory, and research. En S. T. Fiske, D. T. Gilbert y G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 1122-1165). Londres: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470561119.socpsy002030>
- Karsz, S. (2004). *La exclusión: Concepto falso, problema verdadero*. Barcelona: Gedisa.
- Krichesky, G. J., Martínez-Garrido, C., Martínez, A. M., García, A., Castro, A., y González, A. (2011). Hacia un programa de educación docente para la justicia social. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 63-77.
- Kumagai, A. K. y Lypson, M. L. (2009). Beyond cultural competence: Critical consciousness, social justice, and multicultural education. *Academic Medicine*, 84(6), 782-787. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181a42398>
- Lee, C. C. e Hipólito-Delgado, C. (2007). Counselors as agents of social justice. En C. L. Courtland (Ed.), *Counseling for social justice* (pp. 13-28). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Miller, D. (1999). *Principles of social justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2011). *La identidad en psicología de la educación*. Madrid: Narcea.
- Montaño, T., López-Torres, L., DeLissovoy, N., Pacheco, M. y Stillman, J. (2002). Teachers as activists: Teacher development and alternate sites of learning. *Equity & Excellence in Education*, 35(3), 265-275. <https://doi.org/10.1080/713845315>

- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011a). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8-23.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011b). Educación para la justicia social. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 11-32.
- Murillo, F. J., Román, M. y Hernández-Castilla, R. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 7-23.
- North, C. E. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of “social justice” in education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507-535. <https://doi.org/10.3102/00346543076004507>
- Olabuénaga, J. I. R. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 23-40.
- Pacheco, N. N. E. y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros*, 352, 34-39.
- Picower, B. (2012). *Practice what you teach: Social justice education in the classroom and the streets*. Nueva York, NY: Routledge.
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 137-145. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.137>
- Rawls, J. A. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Rivas, J. (2010). Descolonizar la educación. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica. En P. Aparicio (Ed.), *El poder de educar y de educarnos. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica*, (pp. 57-72). Xàtiva: Ediciones del Crec.
- Rivas, J. y Herrera, D. (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Londres: Sage.
- Sancho, J. M. y Correa, J. M. (2013). Aprender a ser maestra: Perplejidades y paradojas. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 18-21.
- Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X. y Fraga, L. (2014). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. N. K. Denzin (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Nueva York, NY: SAGE.
- Stuardo-Concha, M. (2017). *Asesoramiento a centros educativos para la justicia social*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

- Troman, G. (2000). Teacher stress in the law-trust society. *British Journal of Society of Education*, 3, 331-353. <https://doi.org/10.1080/713655357>
- UNESCO. (2015). *La educación para todos 2000-2015: Logros y desafíos*. París: Ediciones UNESCO.
- Weissberg, R. P. y Greenberg, M. T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. En W. Damon, I. E. Sigel y K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* (pp. 877-954). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y práctica socioculturales de la educación*. Madrid: Paidós.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220, 44-49.

Breve CV de los autores

Imanol Santamaría-Goicuria

Graduado en Magisterio Educación Primaria en la especialización de Educación Especial, docente-investigador de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI) de la Universidad de Mondragón-Mondragon Unibertsitatea (MU) desde 2015 y en la actualidad doctorando del programa de Innovación e Intervención Educativa, posee una amplia experiencia como educador en los diferentes ámbitos educativos (informal, no formal y formal). Actualmente está realizando su tesis doctoral sobre la Implicación del Profesorado Universitario de diferentes titulaciones. ORCID ID: 0000-0002-5214-7034. Email: isantamaria@mondragon.edu

Miguel Stuardo-Concha

Investigador independiente. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesor de enseñanza secundaria en Chile. Realizó su tesis doctoral en el tema de asesoramiento a centros educativos para la justicia social. Actualmente es miembro de la comunidad virtual de aprendizaje, activismo e investigación Escuelas para La Justicia Social. Indaga sobre investigación libre y abierta en educación, justicia social y educación, efectos nocivos de pruebas estandarizadas y etnografía de redes sociales. ORCID ID: 0000-0003-2617-0035. Email: m.stuardo01@ufromail.cl