

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

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

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

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

Universidad Católica Silva Henríquez

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

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

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

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

*Contacto: csepulve@ucsh.cl

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

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

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Fundamentación teórica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Método

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

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

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

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

Criterio de inclusión de los informantes

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

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

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

En ambas entrevistas se efectuaron dos preguntas:

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

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

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

Tabla 1. Procedencia de informantes seleccionados

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

Fuente: Elaboración propia.

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

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

3. Resultados

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

Tabla 2. Concepciones de justicia social en la escuela

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

Fuente: Elaboración propia.

3.1. Participación

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

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

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

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

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

3.2. Ausencia de justicia social

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

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

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

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

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

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

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

3.3. Igualdad

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

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

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

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

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

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

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

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

3.4. Aceptación de la diversidad

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

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

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

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

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

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

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

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

3.5. Defensa de la justicia social

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

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

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

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

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

4. Discusión

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

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

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

4.1.1. *¿Quiénes participan?*

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

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

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

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

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

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

4.1.2. Lo equitativo no siempre es igual

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

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

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

4.1.3. Aceptar es más que tolerar

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

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

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

4.2. Implicancias para la formación de profesores

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

4.2.1. Formación para la participación

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

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

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

4.2.2. Ampliar la exposición a la diversidad

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

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

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

4.2.3. Abordando la resistencia

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

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

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

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

5. A modo de conclusión

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

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

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

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

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

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

Referencias

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

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

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

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

Breve CV de los autores

Carmen Sepúlveda Parra

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

Víctor Brunaud-Vega

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

Camila Carreño González

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