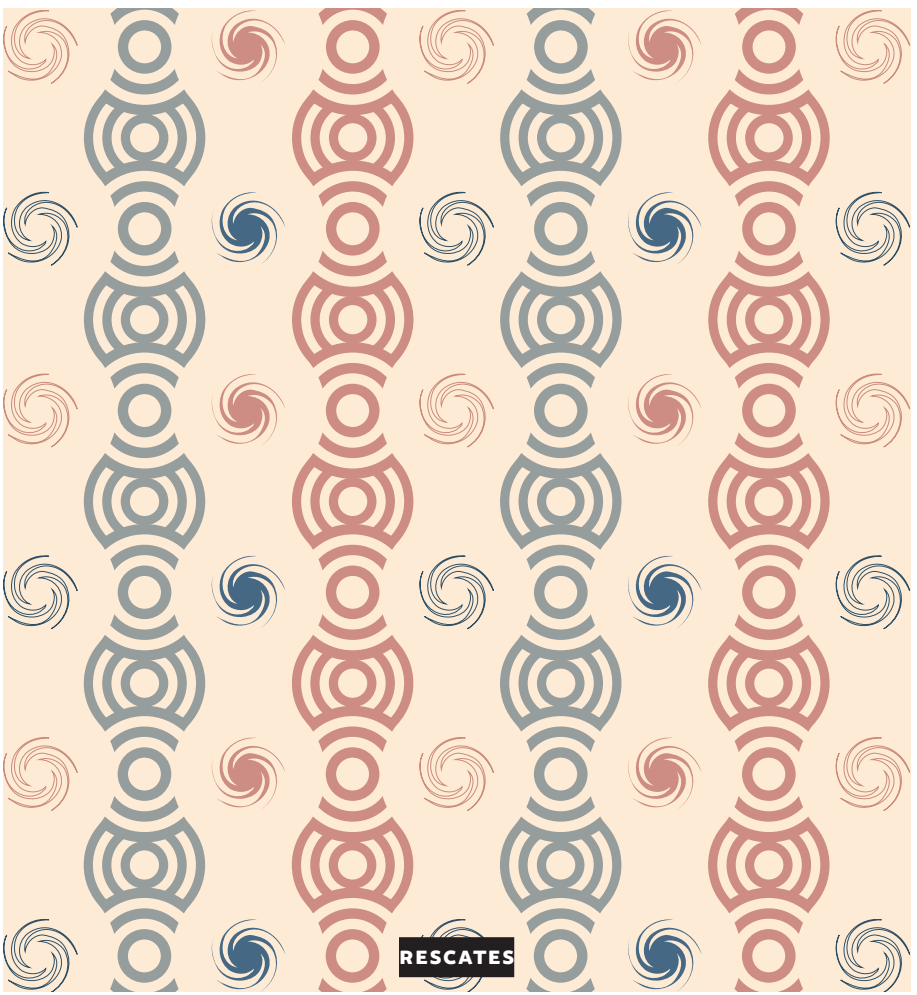
EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL

RUTAS Y HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS

Carolina Soler Martín
María Cristina Martínez Pineda
Faustino Peña Rodríguez

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
Educadora de educadores



Educación para la justicia social

Rutas y herramientas pedagógicas

CATALOGACIÓN EN LA FUENTE - BIBLIOTECA CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Soler Martín, Carolina
Educación para la justicia social. Rutas y herramientas pedagógicas.
Carolina Soler Martín, María Cristina Martínez Pineda, Faustino Peña Rodríguez. – Segunda edición. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2024.
188 páginas.—(Colección Rescates)

Incluye: Referencias bibliográficas.
Incluye: Anexos
ISBN: 978-628-7651-57-9 Impreso.
ISBN: 978-628-7651-59-3 PDF.
ISBN: 978-628-7651-58-6 Epub.

1. Justicia Social – Colombia. 2. Política Educativa – Colombia. 3. Formación Profesional de Maestros – Sujetos Político y Críticos. 4. Igualdad en la Educación – Colombia. 5. Sociología de la Educación. 6. Educación – Métodos Experimentales. 7. Educación – Investigaciones Colombia. I. Martínez Pineda, María Cristina. II. Peña Rodríguez, Faustino III. Tít.

303.372 cd. 21 ed.

Educación para la justicia social.
Rutas y herramientas pedagógicas

Autores
Carolina Soler Martín
María Cristina Martínez Pineda
Faustino Peña Rodríguez

© Universidad Pedagógica Nacional

ISBN impreso: 978-628-7651-57-9
ISBN PDF: 978-628-7651-59-3
ISBN Epub: 978-628-7651-58-6

Primera edición, 2018
Segunda edición, 2024

Adolfo León Atehortúa Cruz
Rector (e)
Magda Patricia Bogotá Barrera
Vicerrectora de Gestión Universitaria
Jairo Alejandro Fernández
Vicerrector Académico
Yaneth Romero Coca
Vicerrectora Administrativa y Financiera
Gina Paola Zambrano Ramírez
Secretaria General

Preparación editorial
Universidad Pedagógica Nacional
Grupo Interno de Trabajo Editorial
Carrera 16 A n.º 79-08
editorial.upn.edu.co
Teléfono: (57-601) 594 1894, ext. 190
Bogotá, Colombia

Alba Lucía Bernal Cerquera
Coordinación
Tomás Collazos Garay
Edición
John Jairo Machado Muñoz
Corrección de estilo
Paula Andrea Cubillos Gómez
Diagramación
Fredy Johan Espitia Ballesteros
Diseño de cubierta
Estudio 45-8
Impresión

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y el decreto reglamentario 460 de 1995.

Esta publicación puede ser distribuida, copiada y exhibida por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial. No se pueden realizar obras derivadas.

Educación para la justicia social

Rutas y herramientas pedagógicas

Carolina Soler Martín
María Cristina Martínez Pineda
Faustino Peña Rodríguez

—Segunda edición, revisada—

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
Educadora de educadores

Contenido

AGRADECIMIENTOS 11

PRESENTACIÓN 13

PARTE 1.
REFERENTES PARA LA ACCIÓN 21

CAPÍTULO 1.
COLOMBIA, UN PAÍS CON FRACTURAS SOCIALES: UN CONTEXTO DE INJUSTICIAS Y DESIGUALDADES 23

PROBLEMATIZACIONES EVIDENTES 24

TENSIONES EXISTENTES EN LA EDUCACIÓN:
RESIGNIFICACIONES NECESARIAS EN CLAVE DE JUSTICIA SOCIAL 31

El modelo de capital humano limita las posibilidades del derecho a la educación e incrementa las injusticias sociales 32

Hegemonías sociales y culturales incrementan injusticias de reconocimiento y participación 34

La democracia, insuficiente y fallida, viabiliza injusticias en la participación 36

CAPÍTULO 2. REFERENTES PARA CONSTRUIR JUSTICIA SOCIAL DESDE LA ESCUELA 43

ENFOQUE Y PERSPECTIVA 43

COMPRENSIONES DE LA JUSTICIA SOCIAL DESDE UNA VISIÓN MULTIDIMENSIONAL 50

Injusticias de reconocimiento (dimensión cultural) 52

Injusticias de representación-participación (dimensión política) 55

Injusticias de distribución (dimensión económica) 57

ALGUNOS CONCEPTOS CONSTITUTIVOS DE LA NOCIÓN DE JUSTICIA SOCIAL 59
Diferencias humanas 60
Igualdad: ¿en qué y entre quiénes? 64
Exclusiones e inclusiones 67
Equidades e inequidades 71

PARTE 2. RUTAS Y ESCENARIOS 75

CAPÍTULO 3. ESCUELAS Y MAESTROS CONSTRUCTORES DE JUSTICIA SOCIAL 77

AFECTACIONES DESDE LA MICROPOLÍTICA ESCOLAR 77
La escuela como escenario de micropolítica 78
Formación de maestros como sujetos de acción política 80
Principios orientadores para escuelas justas que construyan justicia social 83
Defender, garantizar y promocionar el derecho a la educación 85
Formar sujetos de derechos 87
Eliminar todas las formas de discriminación 89
Formar para una participación auténtica 90
Comprender la justicia social como acción multidimensional, multidisciplinaria y multiestamentaria 92
Formar maestros y actores sociales comprometidos con la justicia social 94

CAPÍTULO 4. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE ESCUELAS JUSTAS: RUTAS Y ESCENARIOS 95

¿POR QUÉ RUTAS? 97
¿CUÁLES ESCENARIOS DE ACTUACIÓN? 99
DIMENSIÓN CULTURAL: INJUSTICIAS DE RECONOCIMIENTO. ESCENARIOS A Y B 102
Situaciones escolares injustas 102
Pistas para potenciar el reconocimiento 102

DIMENSIÓN POLÍTICA. INJUSTICIAS DE REPRESENTACIÓN-PARTICIPACIÓN. ESCENARIOS A Y B 114
Situaciones escolares injustas 114
Pistas para potenciar la representación-participación 114
DIMENSIÓN ECONÓMICA: INJUSTICIAS DE DISTRIBUCIÓN. ESCENARIOS A Y B 123
Situaciones escolares injustas 123
Pistas para potenciar la redistribución 123

CAPÍTULO 5. PARA CONTINUAR CAMINANDO: A MANERA DE CIERRE Y APERTURA 129

REITERACIONES NECESARIAS 129
PISTAS METODOLÓGICAS 131
APUESTAS PARA CONTINUAR 134

REFERENCIAS 137

AUTORES 149

ANEXOS 151

ANEXO 1. CUESTIONARIO SOBRE JUSTICIA SOCIAL. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DESDE LAS DIMENSIONES DE REDISTRIBUCIÓN, RECONOCIMIENTO Y REPRESENTACIÓN-PARTICIPACIÓN 151
Resultados 152
ANEXO 2. EXPERIENCIAS EDUCATIVAS QUE TRABAJAN POR LA JUSTICIA SOCIAL 173
ANEXO 3. FUNDACIONES QUE TRABAJAN LA JUSTICIA SOCIAL EN LA EDUCACIÓN 177
ANEXO 4. BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA 179

Agradecimientos

Reconocer y *agradecer* son verbos necesarios en estos tiempos de incertidumbre y de apuestas por contribuir desde la educación a construir formas realmente justas de vivir y convivir. Expresamos nuestro reconocimiento y gratitud a todas las personas e instituciones que contribuyeron al desarrollo de la investigación que fundamentó y dio origen a este texto, sin sus ideas y contribuciones no hubiese sido posible.

Agradecemos especialmente a Alejandra Sabogal, por su labor como coinvestigadora del proyecto; a Isabel Cristina López, por su asesoría en la construcción de las rutas pedagógicas, su experiencia y vínculos con el tema fueron de gran apoyo para pensar las formas de llegar a los maestros sin que estos pierdan su condición de sujetos autónomos, productores de saber pedagógico; a Carlos Alberto Pérez Gómez por su colaboración en el análisis estadístico, y a los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que participaron como monitores de investigación, estamos seguros que su formación se potenció con esta experiencia.

Fueron varias las instituciones, maestros, maestras y actores que nos apoyaron, optamos por enunciar las instituciones a las que pertenecen por el riesgo de olvidar algún nombre. Agradecemos a la Universidad Pedagógica Nacional, por apoyar los temas de investigación de sus profesores; a profesores y directivos de las nueve escuelas normales de Cundinamarca y de la Escuela Normal de

Bucaramanga, sujetos y escenarios de construcción y validación de las propuestas construidas; a los dinamizadores e integrantes de la Red de Investigación en Educación para la Justicia Social, por habernos convocado a abordar el tema y a vincularlo con nuestros temas y objetos de investigación, este vínculo nos ha hecho cambiar la mirada y comprometernos de forma más directa con apuestas de transformación social y cultural desde la escuela; a los maestros que participaron en los seminarios de posgrado que orientaron los investigadores, su mirada y aportes sirvieron de validación de resultados. A todos, muchas gracias.

Presentación

> Lo que más impacta al contemplar la realidad
> a la mano, es la marginalidad y la injusticia.
> Luis Villoro

Menos injusticias educativas generan mayores posibilidades de formar sujetos justos y de educar con y para la justicia social. Esta premisa sintetiza las apuestas de este documento pedagógico cuyo propósito central es el de vincular a los procesos educativos y pedagógicos reflexiones y acciones que contribuyan a construir justicia social desde la micropolítica escolar en la que los directivos y maestros se convierten en sujetos protagónicos.

¿Por qué establecer vínculos con la categoría de justicia social? En primer lugar, porque asistimos al agotamiento de las políticas de inclusión y equidad que por décadas se han instalado en Colombia sin que evidencien efectos favorables en la disminución de las desigualdades y exclusiones sociales. Este es un asunto que exige atención inmediata, si se reconoce que Colombia ocupa los primeros lugares en los índices de desigualdad social, el segundo en América Latina y el puesto 14 a nivel mundial. También, porque los esfuerzos por educar con y para la justicia social no pueden descentrarse del momento histórico que vivimos los colombianos: la construcción de una paz duradera, anclada en las bases de la sociedad. Estas apuestas, a la vez que nos articulan, se convierten en ejes generadores de proyectos de transformación social, pactos éticos que buscan dar voz y lugar a quienes han sido invisibilizados y subalternizados.

En segundo lugar, porque asistimos a la construcción de otros órdenes sociales, otras racionalidades que vayan más allá

del capitalismo salvaje que ha deshumanizado la educación bajo la idea de formar "capital humano". Creemos que se requiere otra política, en los sentidos que la propone Lechner (1986), como la inacabada y permanente lucha por construir el orden deseado. Así mismo, porque las gramáticas de la justicia social han cambiado, simbólicamente se diría que la balanza que ha representado a la justicia no es útil en cuanto su pretendido equilibrio ha permitido que las injusticias históricas no solo permanezcan, sino que se incrementen. En síntesis, consideramos que estamos en un periodo de transición y de búsquedas.

Podríamos decir que, en cuanto sujetos políticos, estamos frente al desafío de actuar, de construir otros referentes y otras rutas que tengan como horizonte la formación de sujetos y subjetividades más justas. Sin embargo, ese norte no está construido, necesitamos fundar nuestros propios caminos; y en esas rutas a construir, compartimos las iniciativas decoloniales que piensan a América Latina desde sus raíces, desde abajo y desde sus propias potencialidades. Descolonización que pasa por repensar la escuela y las formas de educar instaladas.

Entendemos aquí la perspectiva descolonizadora como un proyecto de desprendimiento epistémico en la esfera de lo social, político y cultural que dé paso a una nueva comunicación intercultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones que, sustentadas desde otras racionalidades, promuevan la libertad, la igualdad y la convivencia a partir de las diferencias y superando prejuicios raciales, sexistas y homofóbicos. Un mundo de sujetos múltiples que se reconocen en sus diferencias y luchan por desafiar la episteme que la modernidad-colonialidad ha impuesto, y por recuperar críticamente los diversos legados culturales.

Por ello, abrir caminos que vinculen la educación con la justicia social se justifica, entre otras razones, porque las injusticias sociales son el denominador común de nuestros países y, ante esta realidad, la escuela puede contribuir a reconocer y analizar las causas estructurales que sostienen las formas instaladas de discriminación y exclusión. También, porque, siguiendo a Nancy Fraser (2008), teórica de la justicia y referente importante en

este texto, repensar la justicia social exige tener en cuenta el "qué", "quiénes" y "cómo" de la justicia, es decir, desestructurar y deconstruir los contenidos y procesos de formación para pensar de otros modos la configuración de subjetividades.

De lo anterior, se avizoran algunos desafíos y tareas para la investigación social, las educaciones, la academia y las instituciones de educación formal, no formal e informal; desafíos que se expresan, entre otros asuntos, en contribuir a la identificación, comprensión y análisis crítico de los orígenes sociales y culturales de las injusticias sociales que se expresan en desigualdades, inequidades, segregaciones, exclusiones y discriminaciones; reconocerlas para analizar las formas como estas injusticias se introducen, se enquistan y se reproducen en las instituciones, entre estas la escuela. También, para avanzar en la construcción de iniciativas educativas y pedagógicas que tomen como punto de partida el reconocimiento de las condiciones de injusticia como realidad histórica y contribuir a erradicarlas de la cotidianidad.

Es claro que las iniciativas de transformación son de largo aliento y que su deconstrucción exige acciones desde múltiples posiciones. En este caso, apostamos por acciones que emerjan y se instalen desde adentro y desde abajo, de común acuerdo con los actores y las comunidades educativas, desde la micropolítica y la autonomía de las instituciones y de los sujetos que la habitan; rupturas que descolonicen y generen aperturas a otros modos de vivir y convivir y contribuyan a transformar la cultura institucional y local, para que desde estas experiencias se avance en acciones de mayor resonancia social y política. Un desafío que atañe directamente al sector educativo y de manera particular a las escuelas es descolonizar el pensamiento único que se impone desde muchos vectores de fuerza, reconocer las formas como se ha instalado y ha extendido las exclusiones y, en general, las injusticias contra sujetos individuales y colectivos que son leídos como minoritarios, vulnerables, entre otras clasificaciones.

La perspectiva de este trabajo apuesta por comprender las raíces del problema y las formas como se han perpetuado las acciones de discriminación y de negación de los hasta ahora "excluidos". Búsquedas que se conectan con los intereses y alcances de algunos movimientos sociales y de comunidades locales, educativas, culturales que desde sus luchas y resistencias han apostado porque las escuelas hagan visible una educación propia que reconozca y promueva las diferencias sin exclusiones. Luchas que son prácticamente invisibles porque los currículos hegemónicos promueven el racismo, las discriminaciones, las exclusiones y la homogeneización, en suma: las desigualdades sociales.

Este texto surge como resultado de la investigación adelantada en la Universidad Pedagógica Nacional durante los años 2015 y 2016, financiada por su Centro de Investigaciones CIUP (CIUP DSI 397-15), en el que participaron como sujetos de investigación maestros en ejercicio de diez escuelas normales del país y maestros en formación de las mismas instituciones y de la Universidad Pedagógica. Podría decirse que está sostenido en las voces y realidades de nuestros maestros colombianos y va dirigido a escuelas y maestros. Busca dar la palabra a todos los sujetos de la educación para abrir el debate en torno a la necesidad de construir justicia social desde abajo, situada en el reconocimiento de los sujetos desde su diversidad y diferencias para contribuir a la eliminación real de las discriminaciones sociales. En este orden, supera toda pretensión prescriptiva, de ninguna manera busca convertirse en texto guía de carácter obligatorio para la escuela y los maestros, estamos contra aquello que se impone sin que surja del debate, la reflexión y comprensión de su pertinencia local.

Algunas preguntas que surgieron durante el desarrollo de la investigación y que atraviesan las reflexiones del presente texto son: ¿qué otros modos de ser maestro se requieren para que la escuela reconozca, forme y potencie sujetos desde las diferencias humanas sin que estas se conviertan en formas de exclusión y discriminación? ¿Cómo superar las brechas sociales actuales si, en el caso colombiano, las escuelas tradicionalmente atienden

políticas educativas que se definen desde afuera, muchas veces por organismos externos que exigen contenidos y resultados igualitarios obviando condiciones iniciales de desigualdad de ingreso a la escolaridad, así como historias, intereses y perspectivas de vida distintos? ¿Es posible que desde el escenario social que es la escuela, desde la micropolítica, se trabaje articuladamente por deconstruir las formas de marginación, discriminación y desigualdad que la habitan y se promuevan iniciativas que conduzcan al reconocimiento y la participación de todos los sujetos? ¿Qué desafíos enfrenta la formación de maestros para contribuir a disminuir injusticias sociales y culturales?

Más allá de los contenidos que se presentan, conviene manifestar que creemos y confiamos en el papel histórico de las escuelas y de los maestros como sujetos autónomos, comprometidos ética y políticamente en la transformación social y cultural; adoptamos y hacemos vivo el legado de Freire y los postulados del movimiento pedagógico colombiano y apostamos por escuelas y maestros como sujetos productores de conocimientos y transformadores de la cultura y de las sociedades, maestros que, en cuanto sujetos políticos, no pueden dejarse coartar por las políticas que no contribuyen a la formación de sujetos de derechos y a la transformación de las realidades sociales. Como hemos dicho, y como podrán advertirlo a lo largo del texto, esta es una necesidad imperante en estos tiempos de globalización neoliberal y de búsqueda de paz.

El texto asume una postura ética, política y pedagógica. Es ético y político porque busca provocar formas de pensar críticamente en perspectiva de "ver para transformar" a partir de los proyectos institucionales existentes y no como tareas nuevas o agregadas. Es pedagógico porque busca ampliar la mirada de los sujetos educativos para reconocer cuándo, cómo y dónde se agencian y promueven injusticias y cómo trabajar por erradicarlas. En cuanto material pedagógico, puede utilizarse en diversos contextos, a la vez que informa, forma y anima a los maestros a transformar la escuela y a trabajar por la construcción de justicia curricular y social desde la cotidianidad.

Su desarrollo se estructura en dos partes y cinco capítulos. En la primera parte, capítulos uno y dos, se presentan los referentes de la investigación, se ubica el contexto, problematizaciones y las rutas conceptuales para construir justicia social desde la escuela; referentes atravesados por una intencionalidad política que busca generar compromiso social con dos realidades vigentes: la exclusión y la discriminación social que se ha naturalizado desde el orden instituido. En la segunda parte, los capítulos tres y cuatro, se configura el núcleo central del texto: en el tercero, titulado "Escuelas y maestros constructores de justicia social", se explicita por qué se apuesta a la micropolítica escolar y se trazan algunos principios orientadores para apoyar las escuelas que decidan orientar sus proyectos educativos institucionales (PEI) en la dirección de construir "escuelas justas", con iniciativas que abran estas posibilidades. El cuarto capítulo se sustenta con los resultados empíricos de la investigación que fundamentan las propuestas pedagógicas presentadas. A partir de la propuesta de Fals Borda (1984), en relación con una lectura doble, se presentan los contenidos del capítulo cuarto desde dos escenarios A y B; estos contienen rutas para la comprensión y la acción pedagógica aplicables en las escuelas. Este capítulo se convierte en una especie de bisagra porque abre caminos y a la vez traza articulaciones con proyectos mayores, un proyecto de país que trabaje efectivamente por eliminar las injusticias, que valore la escuela como un lugar de agenciamiento de las trasformaciones socioculturales, constructora de paz con justicia social.

Finalmente, se trazan algunas reflexiones que buscan dejar abiertos los caminos para continuar trabajando el tema y se incluyen algunos anexos que forman parte integral del documento porque son también herramientas de trabajo que pueden ser utilizadas por los maestros. El anexo 1 contiene un cuestionario sobre situaciones sociales que fue trabajado con maestros y estudiantes y que incluye los análisis cuantitativos. El cuestionario es una herramienta útil en el contexto escolar como autodiagnóstico o para elaborar un mapa inicial sobre percepciones de justicia e injusticia social. Se sugiere

a los maestros desarrollar y aplicar el cuestionario contrastando los resultados con la planilla que está en el mismo anexo y que especifica si la respuesta puntúa como baja, media o alta en relación con la justicia social; estos resultados se convertirán en pretexto para el diálogo, el análisis de realidades y para generar proyectos pedagógicos en las instituciones. En el anexo 2, se presentan algunas experiencias educativas que trabajan por la justicia social, surgen como resultado de la revisión y análisis del banco de experiencias del Ministerio de Educación de Colombia; consideramos que pueden servir de referente y animación para el trabajo pedagógico. En el anexo 3, se presentan algunos centros y fundaciones que trabajan la justicia social en la educación a partir de una búsqueda adelantada en la web. Finalmente, en el anexo 4, se presenta un listado de bibliografía recomendada, está categorizada según sus principales aportes para las problemáticas de la justicia social.

Conviene precisar que este libro expresa nuestro compromiso con la paz, a partir de la construcción de sociedades más justas. Hacemos nuestras las palabras de Murillo y Hernández-Castilla (2014), quienes afirman que, si una escuela no se plantea explícitamente la consecución de una sociedad más justa, contribuirá a la reproducción de las injusticias sociales. También las de Dubet (2005), cuando afirma que una escuela en la que los ganadores, según el criterio de meritocracia, obtienen todas las ventajas sociales y los honores, tales como prestigio y poder, y los perdedores son abandonados a la precariedad, pobreza, desprecio y humillación, con toda seguridad es una escuela injusta.

Primera Parte

Referentes para la acción

Capítulo 1.
Colombia, un país con fracturas sociales: un contexto de injusticias y desigualdades

> Ser mujer, pobre, indígena, afroamericano, migrante, discapacitado, trabajador informal, significa tener en la sociedad una posición inicial desventajosa con relación a quienes no tienen ese género, condición económica, raza, estatus migratorio, características físicas o posición laboral. Generalmente estas categorías conllevan distintas condiciones económicas, acceso a servicios, protección pública, oportunidades de educación o empleo. Su gestación como categorías sociales podrá tener un distinto origen [...] pero el efecto principal será hacerlos más vulnerables al abuso, la exclusión o la discriminación.
>
> J. Insulza

La globalización neoliberal ha puesto en escena el incremento de formas de exclusión y de injusticias que derivan en el crecimiento de las desigualdades sociales que son estructurales y globales y que generan impactos diferenciados en cada país (Santos, 2014). Un asunto preocupante es el modo como se reestructuran y distribuyen las oportunidades de ascenso social, cuyo denominador común son las desigualdades, que no se expresan solamente

> en la enorme diversidad adquisitiva de los ingresos de las personas, sino que se deriva de la discriminación de clase, de raza, de género,

> de origen geográfico, de distinta capacidad física, etc., que la convierte en un fenómeno multidimensional y la hace incompatible con los ideales democráticos de los países. (Insulza, s. f., p. 15)

En nuestros países, estos efectos se expresan en una ampliación de la vulnerabilidad, un afianzamiento de la exclusión social y un incremento salvaje en la división entre ricos y pobres; todas estas son acciones que acentúan las injusticias sociales y exigen trabajar por deconstruirlas y por construir otros referentes y otras prácticas. Según Fraser (2008), nos hallamos ante una nueva constelación de cultura política. En esta, el centro de gravedad ha pasado de la redistribución al reconocimiento, primero por la raza, después por el género, la sexualidad, el carácter étnico, la religión, entre otros, lo que ha impulsado la deslegitimación generalizada del igualitarismo económico y desatado nuevas luchas culturales, especialmente por el reconocimiento. En este orden, analizar las condiciones efectivas de la justicia social es un imperativo ético y político, que tiene implicaciones sociales y educativas porque demanda desestructurar los modos como la justicia social, y las acciones educativas han sido teorizadas, conceptualizadas y apropiadas.

Problematizaciones evidentes

Instalados en este marco de las desigualdades sociales, la sociedad colombiana se enfrenta a un conjunto de injusticias en todos los órdenes: *económicas, políticas y culturales,* cuyos primeros impactos están en la educación y la salud. Algunos estudios señalan que Colombia es el segundo país más desigual de América Latina y ocupa el puesto 14 entre los países más desiguales del mundo ("Colombia, el segundo país más desigual de América Latina", 9 de marzo, 2016). Esto es más grave y vergonzoso porque, como plantea Insulza (2015), "la pobreza y la desigualdad son aún más inaceptables en un continente que no es pobre, pero sí profundamente injusto" (p. 14).

La estructura económica de los países genera desigualdades, entre otras razones, porque se han constituido sobre la base de modelos y exigencias externas que no se corresponden con nuestras realidades; también, porque se estructuran con arreglo a intereses particulares por encima de los colectivos, privilegian sectores sociales específicos a partir de concesiones, rebaja de impuestos, fomento a la empresa privada, explotación del más débil, entre otras inequidades. Digamos, entonces, que en todas las direcciones se favorece al sector privado en detrimento de lo público y por ende de las políticas sociales.

A estas realidades se suma la influencia de diversos organismos multilaterales (OCDE, FMI, BM, BID, OMC)[1] y de misiones internacionales, que avivan la instalación del modelo económico dominante aunado a la dependencia de recursos extranjeros, incluida la dramática situación de la deuda externa en los países latinoamericanos; todo esto lleva a la creciente y sistemática pérdida de autonomía económica y de soberanía política, cuyas consecuencias más notorias suceden en el campo social. Planteamos que quizá el hecho más sobresaliente es el reconocimiento de la reducción semántica que opera en las formaciones discursivas del neoliberalismo. Esta hace evidente cómo las reformas instalan una serie de lógicas y procedimientos de exclusión, los cuales ejercen un poder de coacción sobre otros discursos que operan a través de un conjunto de narrativas y prácticas codificadas a manera de recetas asumidas acríticamente que actúan como referenciales de política (sistema de ideas y creencias) que se materializan en el ordenamiento social y educativo y crean efectos perversos y adversos. Estas "reformas padecidas por nuestras sociedades en las últimas décadas son, en realidad, crueles contra-reformas y acentuados procesos de involución social" (Borón, 2004, p. 19).

1 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y Organización Mundial del Comercio, respectivamente.

Algunas investigaciones, cuyo eje de análisis es la discriminación por clase social, reafirman que históricamente la estructura social ha propendido por beneficiar a los sectores que poseen mejores recursos económicos y cuentan con mejores condiciones sociales. Hecho que conduce a que los sectores que han acumulado capital cultural a lo largo de los años tengan mayores posibilidades de acceder a la educación superior y los que no han contado con ese apoyo constante se mantengan en una misma posición sin oportunidades de movilidad social. En el caso colombiano, puede afirmarse que "se ha implementado una educación diferenciada y diferenciadora que ha conducido a una sociedad cerrada, clasista, desigual e inequitativa, versión real que está lejos de la oficial" (Peña, 2013, p. 7).

La estructura política, por su parte, se constituyó sobre la base de alternancias bipartidistas en el poder, que en su disputa tradicional poco o nada les ha interesado la disminución de las injusticias, por el contrario, se instalan y posicionan sobre los valores y la dignidad de los otros. Estas condiciones muestran un Estado democráticamente débil y con una distribución muy estrecha del poder político. Las pocas experiencias de emergencia pluripartidista han terminado con experiencias trágicas o sencillamente subsumidas por el poder mayoritario de estos partidos tradicionales, que cada vez más arruinan los sueños de una verdadera democracia.[2] Según Arias (2007), algunos costos generados por la debilidad del sistema político colombiano son:

> [...] sociedad sin espacios de participación política; desplazamiento masivo de ciudadanos de los cascos a los centros retrasando las posibilidades en los procesos locales de desarrollo; incapacidad de vivir en el presente; erosión medio ambiental; prevalencia de lo político sobre lo jurídico; choque entre la lógica ontológica y la lógica deontológica;

2 No hace falta historiar estas realidades, basta con mirar en el presente los resultados del plebiscito del 2016. Un hecho sin precedentes que mostró a un país dividido y polarizado por la lucha de las élites.

> injerencia externa —imposibilidad de autodeterminación; pérdida de la soberanía— dependencia sistémica; entre otros. (p. 11)

Hasta aquí puede afirmarse que "en un mundo caracterizado por desigualdades sociales de enorme magnitud, las personas son cada vez más conscientes de las múltiples dimensiones de la injusticia, ya sea social, política, cultural, sexual, étnica, religiosa, histórica o ecológica" (Torres, 2016); también, que las personas ubicadas en los estratos sociales más bajos son las más afectadas.

A manera de ejemplo, situamos algunas de estas formas de injusticias generadas por múltiples razones y en diferentes escenarios:

Investigaciones como la de Calderón (2011) analizan la exclusión por diferencias de raza y la presencia de algunos aspectos básicos de matoneo como el abuso del poder constante, la exclusión, la dominación, la delimitación violenta del territorio y las consecuencias que de ello se desprende; factores fuertemente vinculados con la justicia social. De igual manera, el hecho de estar separado o apartado dentro de un mismo espacio por razones iniciales (como evitar el roce con personas de "clase baja") construye una especie de matoneo simbólico sobre quienes por su condición económica o su procedencia familiar no cumplen con los requisitos necesarios para convivir abiertamente con "personas de bien", como estas últimas se autodenominan.

La discriminación racial es quizá una de las problemáticas que más se ha perpetuado a través de la historia. En Colombia, la mayoría de las investigaciones sobre el tema reiteran que la exclusión tiene su anclaje social y estructural tanto en el seno de la sociedad como de las instituciones (entre estas la escuela), cuyas manifestaciones afectan gravemente la dignidad y autoestima de las y los estudiantes afrocolombianos. Según Mena (2009), entre las principales causas de racismo y discriminación se señalan el color de piel y el lugar de procedencia, componentes que tradicionalmente han tendido a reproducir estereotipos que perpetúan comportamientos inequitativos que ubican a la población afrodescendiente en escenarios de desventaja.

La siguiente tabla contrapone algunas voces presentes, dominantes y colonizadoras, con otras voces que han sido silenciadas, dominadas y colonizadas históricamente, relación que se alienta en y desde los procesos educativos (tabla 1).

Tabla 1. Voces presentes y ausentes en las escuelas y en la educación

Voces presentes	Tipo de colonialismo	Voces ausentes
Mundo masculino	**De género**	Mundo femenino
Personas adultas	**De edad**	Infancia, juventud, tercera edad
Personas sanas	**De salud**	Enfermos, con discapacidad
Heterosexuales	**Sexual**	LGBTI
Profesionales de prestigio	**Social**	Trabajadores, pobres
Mundo urbano	**Territorial**	Mundo suburbano, rural, marinero
Estados poderosos	**Geopolítico**	Naciones sin Estado
Raza blanca	**Racial**	Etnias, minorías sin poder
Primer mundo occidental	**Desarrollo**	Países orientales y tercer mundo
Religión católica	**Religioso**	Otras religiones, ateísmo

Fuente: Adaptado de Torres (2011, p. 226).

Otro eje de análisis que promueve la afirmación de desigualdades desde el sistema educativo deviene de lo que se conoce en el ámbito académico como el *paradigma del pensamiento único*,[3] calificado así porque sus creadores y defensores consideran que para asegurar los preceptos de gobernabilidad macroeconómica requieren mantener el control de la educación

3 El *paradigma del pensamiento único* consiste en la redefinición de los modelos de desarrollo existentes frente a la necesidad de racionalizar la práctica gubernamental para afrontar el imperativo de la crisis fiscal y las políticas de ajuste, aspectos propios del posicionamiento mundial del proyecto neoliberal.

que se imparte, coartando las iniciativas propias. Aquí caben las estrategias de gestión, medición, pruebas internacionales, entre otras.

En esta dirección, las políticas sociales en Colombia se han centrado en acciones focalizadas y compensatorias que son excluyentes y remediales porque no trabajan por reconocer y eliminar las causas de los problemas, sino por remediarlos y sostenerlos; podríamos decir que la premisa que las atraviesa es la de *ofrecer educación pobre para pobres* y que con la primacía del concepto de 'focalización' sobre el de 'universalización' se ha permitido que los gobiernos legitimen la exclusión, la inequidad y el incremento de las desigualdades sociales. El hecho de trazar y aplicar políticas sociales a sectores poblacionales específicos, focalizados, además de ampliar la esfera de desigualdades, legitima la sectorización y segmentación de dichas políticas, y se acepta que el Estado incumpla su papel de ejecutor y garante de la vida digna para todos sin exclusiones. Cabe aclarar aquí que, en el caso colombiano, la condición de "pobreza" no remite de manera exclusiva a personas con escasos o casi nulos recursos económicos, también se ha asociado a través de la historia a culturas minoritarias y a territorios con asentamientos de poblaciones excluidas.

En este sentido, se cuestiona también lo público de las políticas públicas porque se planean y deciden a espaldas de los sujetos de las mismas. La participación y representación de las hoy llamadas "poblaciones vulnerables" es casi nula o apenas enunciativa. Los enfoques paternalistas y burocráticos niegan oportunidades para que los marginados histórica o contingentemente por su origen social y cultural sean reconocidos como sujetos políticos activos, por tanto, se les deja por fuera de contextos de cooperación social organizada (Young, 2000; Campillo, 2013). Un término que se ha instalado es la llamada *discriminación positiva* o *acciones afirmativas*. Desde esta noción, se han focalizado las poblaciones que, a consideración de los gobiernos locales y nacional, ameritan una

apertura exclusiva de plazas o una "atención especial", según los criterios o méritos definidos por las mismas élites.[4]

La escuela no escapa a la entrada de la "discriminación positiva", las desigualdades sociales entran y se reproducen y tienden a naturalizarse. La debilidad y el carácter remedial de algunas políticas sociales y educativas se expresa, por ejemplo, en la búsqueda afanosa de ampliar cobertura mediante el acceso masivo al sistema, pero sin crear condiciones para la permanencia. En estos casos, la masificación de la educación ahonda el problema de la exclusión (Peña, 2013; Dubet, 2005).

Igual crítica cobija a la meritocracia instaurada bajo el binomio mérito-talento pues priman las oportunidades sociales que, en vez de corregir injusticias ligadas al origen y condiciones iniciales de los individuos y grupos sociales, más bien las acrecientan. Tal como afirma Puyol, la meritocracia no es un ideal igualitario:

> Mientras que la igualdad resalta que todos somos iguales, la meritocracia consiste en encontrar el mejor. Su finalidad no es reducir las desigualdades sociales, es decir, el espacio que separa a los de arriba de los de abajo, sino encontrar un modo diferente de legitimarlas, un modo nuevo y moderno de acceder a la jerarquía social que sustituya el nacimiento por la capacidad. (Puyol, 2010, pp. 14-15)

En síntesis, la escuela está abocada a naturalizar los discursos racistas, sexistas, clasistas, homófobos y a asumir acríticamente los estereotipos que las ideologías dominantes ponen en circulación. Ante esta realidad urge encontrar salidas, caminos investigativos

4 Citamos algunos ejemplos existentes en Colombia en el campo educativo: programa Ser Pilo Paga, Créditos Acceso con Calidad a la Educación Superior (ACCES), fondos para poblaciones específicas, cupos especiales en instituciones educativas y sociales, porcentaje mínimo para mujeres en cargos directivos del Estado. Por ejemplo, el programa Ser Pilo Paga favorece a los estudiantes de estratos bajos con mejores resultados en la prueba Saber 11 para ingresar a la educación superior; pero, al hacerlo desde ese criterio, se deja de lado a estudiantes que tienen méritos diferentes al evaluado con las pruebas estandarizadas. Esta es una muestra clara de afirmación de las exclusiones y negación de las diferencias.

y pedagógicos que contribuyan a identificar y problematizar estas expresiones de injusticia social.

Las rutas, como las alternativas, son múltiples: de un lado, es necesario visibilizar la problemática a partir de estudios rigurosos y acciones colectivas que orienten la construcción de iniciativas que busquen hacer asequibles los "bienes de mérito"[5] para todas las personas sin distinciones. De otro lado, se requiere concitar al Estado para que agencie e implemente políticas sociales justas y a las instituciones sociales y educativas (entre estas la escuela) para que tomen la decisión de convertirse en escenarios de construcción de justicia social en todas sus dimensiones: económicas (mejor distribución), culturales (ampliación de los reconocimientos) y políticas (posibilidades para la participación y representación de los sujetos individuales y colectivos, hasta ahora excluidos).

Tensiones existentes en la educación: resignificaciones necesarias en clave de justicia social

A continuación, se expresan algunas tensiones que actualmente son evidentes en el sistema educativo. La intención de hacerlas visibles tiene su correlato con el enfoque crítico, propositivo y pedagógico de este texto pues se corresponden con las apuestas de identificación de injusticias y la construcción de alternativas de justicia desde la redistribución, reconocimiento y participación.

5 Los bienes de mérito son entendidos como los que se merece la gente por el solo hecho de serlo, por tanto, su satisfacción no puede estar sujeta a la dinámica del crecimiento económico ni depender de su contribución al mismo. Los bienes de mérito son universales y el Estado y la sociedad deben garantizar su provisión, puesto que quienes estén privados de ellos encuentran serias limitaciones para desarrollar sus capacidades. Estos bienes son convenidos socialmente y se expresan en el contrato social que por excelencia es la Carta Constitucional: libertad, justicia, seguridad, educación, salud, nutrición y vivienda (Corredor, 2010, p. 25).

El modelo de capital humano limita las posibilidades del derecho a la educación e incrementa las injusticias sociales

El interés por asumir un enfoque de derechos en la política social y educativa entra en conflicto con el modelo económico y las políticas imperantes porque estas no garantizan la lucha contra la exclusión y la pobreza ni permiten un ejercicio pleno de los derechos sociales para todos los sujetos. Si bien la expansión de la cobertura educativa ha permitido, en parte, el acceso de la mal llamada "población vulnerable" al sistema escolar, los altos niveles de pobreza limitan y condicionan el potencial democratizador de dichas políticas. El problema central radica en el deterioro de las condiciones de vida de la población vulnerable y en el tipo de educación que se les ofrece: "pobre para pobres"; aspectos que repercuten considerablemente en las oportunidades sociales y educativas, dado que afirman la precarización social. Aquí resulta significativo nombrar la enorme correspondencia entre la pobreza social y económica y la pobreza en términos de oportunidades educativas (Gentili, 2011). Ambas, pobreza y exclusión, son promotoras de injusticias.

Luengo (2008) plantea que la exclusión surge de la privación, es decir, de no tener conexiones sociales y de la dificultad en el acceso a los recursos con los que se cuenta, tanto individual como colectivamente, para desarrollarse. Según este autor, todos alguna vez hemos experimentado el sentimiento de "estar fuera" o marginados porque no se nos tiene en cuenta; dicha situación puede causar dolor o desesperación de pensar que la vida puede continuar de esa manera, recibiendo rechazo o indiferencia de los demás. Así mismo sucede la exclusión en el ámbito pedagógico, cuando no se superan los obstáculos que se les presentan a los estudiantes para lograr lo justo; cuando se limita el acceso a sus derechos, a todo aquello que les permite conservar o recuperar la dignidad humana, y que no se traduce solamente en sentirse bien tratado, sino en la posibilidad de participar, decidir, ser reconocido y promovido en y desde sus diferencias.

El modelo de capital humano instalado en Colombia, y sostenido en políticas sociales asistencialistas, adoptó un enfoque basado en necesidades y no en derechos. Significa que el punto de partida es el reconocimiento de los déficits de los niños y jóvenes y no de las potencialidades. Desde este enfoque, los niños, niñas y adolescentes se ven como sujetos incompletos, despojados de sus derechos, sometidos a la tutela, el cuidado y el arbitrio de sus padres o tutores. Esta mirada tiene amplia relación con el modelo asistencialista o tutelar que señala Bellof (2004), que se materializa en líneas de focalización para atender contingencias de algunas minorías excluidas y no en un enfoque de derechos desde el cual se tracen metas a largo plazo, se comprometan corresponsabilidades de los diferentes sectores, se posibiliten condiciones de participación, equidad, sostenibilidad, no-discriminación, erradicación de la pobreza y trabajo multisectorial (Save the Children, 2002). Estos últimos serían requerimientos para que el país se acerque a una real incidencia en la eliminación de injusticias sociales y educativas.

A pesar de los avances generados en Colombia a partir de la visita y los informes de la relatora especial para el derecho a la educación en el año 2004, los referentes actuales corresponden a un neoutilitarismo que se presenta en forma de eficacia, eficiencia, competencias, logros e indicadores de calidad. Un neoutilitarismo en el que si bien las políticas sociales se orientan a atender a las minorías (focalización), en la práctica no son consistentes ni fuertes porque se realizan desde un modelo económico que cede su iniciativa a los intereses privados. Podría afirmarse entonces que la educación se ha deshumanizado porque al centrarse en la formación del sujeto-máquina, sujeto-consumidor y sujeto-obrero se incrementan las desigualdades sociales y se restringen a unos pocos las probabilidades de ejercer la movilidad social.

Al promover procesos educativos centrados en la búsqueda de los logros individuales, se desdibujan los propósitos sociales orientados a crear conciencia social y estrechar vínculos que reconozcan la diversidad y las diferencias, saberes necesarios para contribuir

a erradicar la violencia escolar y a la construcción de paz. En este orden, las apuestas por la calidad educativa, aunque sea una calidad amorfa y desigual, se traducen en un afianzamiento de las desigualdades que afirma las injusticias sociales. Al dotar a los más favorecidos de una "educación de calidad" desde los cánones del mercado, se contribuye a ampliar la brecha entre quienes tienen oportunidades económicas y culturales para acceder a esta y los que socialmente quedan excluidos.

Ahora bien, es claro que alcanzar la justicia social va más allá del cumplimiento de los derechos humanos; sin embargo, hacer obligatorio el derecho a la educación para todos es un punto de partida necesario y fundamental que exige atención simultánea en muchos frentes y el establecimiento de políticas multisectoriales. Exige, entre otros asuntos: hacer efectiva la redistribución de bienes, el reconocimiento de la diversidad y las diferencias, aceptar la participación en las instancias de decisión de todos los sectores, llámense grandes o pequeñas minorías. Apostar por la formación de sujetos de derecho potencialmente políticos, con capacidades para reclamar, exigir, proponer y participar en la construcción de alternativas. Construir y adoptar políticas culturales que contribuyan a eliminar las exclusiones.

Hegemonías sociales y culturales incrementan injusticias de reconocimiento y participación

Trabajar en dirección de alcanzar una real y efectiva justicia social desde las instituciones educativas exige descolonizar y deshomogenizar prácticas curriculares instituidas. Algunos estudios, como los realizados por Torres (2011), dan cuenta de la vigencia de una escuela que invisibiliza y minimiza las historias de los sujetos y sus experiencias de vida, que deja de lado las urgencias propias de sus estudiantes y contextos para acatar lo preestablecido, que permite la introducción de información y acciones compatibles con la cultura dominante sin que medien procesos de vigilancia y selección crítica. También plantea este autor que la escuela en ocasiones presenta datos e historias culturales de forma distorsionada o posibilita

ridiculizaciones que legitiman desigualdades, a la vez que encasilla e invisibiliza lo propio, lo popular, lo emergente de las expresiones culturales y artísticas para contraponer la "cultura oficial". Es decir, en muchos casos, la escuela ignora culturas presentes en la sociedad, acepta y permite sin resistencias el arrasamiento de nuestras propias singularidades.

Existe una visión de escuela sujetada, no podemos negarlo, podría decirse que son escuelas extranjeras en nuestro propio territorio. Pero es necesario contraponer que también hay escuelas renovadas que agencian transformación y que están permeadas por el pensamiento y las acciones críticas, aquellas en las que ya se viene construyendo justicia social. En esta doble mirada, las escuelas evidencian la tensión enunciada.

Trabajar por la descolonización del pensamiento, los saberes y las prácticas de exclusión nos acerca a nuestras pretensiones de justicia social. En la actualidad, el fracaso escolar recae, por lo general, en los estudiantes que por sus condiciones de inicio han carecido de oportunidades para acceder a los requisitos que el sistema educativo les exige como condición de entrada; por ello, en lugar de excluir a estos estudiantes, la escuela y la sociedad están en el deber de trabajar en esas condiciones de inicio, así como en los requisitos exigidos. Los referentes de la justicia social desde la dimensión de reconocimiento exigen la desnaturalización del fracaso escolar, y una propuesta es comprenderlo como producto de condiciones de inicio desiguales en las esferas sociales, económicas y culturales.

Para desnaturalizar el fracaso, un sistema justo y una educación justa necesitan contrarrestar las situaciones de desventaja, no pueden ser indiferentes a estas. Desde una perspectiva crítica, se exige reconocer a todos los estudiantes, buscar respuestas a sus necesidades, construir estrategias para pluralizar las valoraciones de los conocimientos, ritmos, estilos y demás características propias de las diferencias humanas. Una vez posibilitado el acceso a la escuela, el ideal es que todos los estudiantes participen de la vida escolar a plenitud, que sean reconocidos desde sus diferencias y, además, que estas diferencias no conlleven a desigualdades, para

lo cual se deben eliminar, o por lo menos disminuir, en palabras de Fraser (2008), los patrones institucionalizados; esos que no permiten que el estudiante haga parte de todo lo que implica la condición de sujeto escolarizado.

La cultura escolar mantiene vigentes algunas de sus características iniciales, entre ellas, la labor de controlar los cuerpos y las almas, o de disciplinarlas;[6] en ocasiones, actuando de manera injusta, arbitraria, desproporcionada con los estudiantes. Regular y normalizar el comportamiento exige destinar parte del tiempo a repensar las normas y las formas de regular la escuela. Algunas preguntas que pueden continuar la reflexión son: ¿la sanción obedece a un fin ético y formativo? ¿Cuál es la relación sanción-norma en el proceso educativo? ¿Qué lugar se le otorga a la falta y a la sanción en la formación? Estos interrogantes se tornan fundamentales porque son el saldo pedagógico esperado por la sanción en el ámbito escolar y la cercanía con la formación desde y para la justicia social.

La democracia, insuficiente y fallida, viabiliza injusticias en la participación

Las realidades de segregación y marginación son de larga data y se perpetúan desde el sistema educativo, se requiere la acción crítica de directivos y profesores para construir caminos que deconstruyan estas realidades. Se requiere cuestionar las políticas sociales porque al estar signadas por los principios de "compensación" y "focalización" incrementan las inequidades, afirman las exclusiones y generan más injusticias; también, porque hoy las llamadas "poblaciones vulnerables" están excluidas de los escenarios de participación, y si existe representación es meramente enunciativa. Así, al decidir las políticas sin la representación y participación de los sujetos a estas se continúa la misma lógica.

6 Aspectos analizados en educación principalmente desde los aportes de Michel Foucault.

Desde una mirada amplia, plural y dinámica de la democracia, es injusto no hacer parte de la toma de decisiones que definen los acuerdos que afectan aspectos de la vida misma de los sujetos; es injusto sentirse irrespetado al no ser considerado como par o parte importante en el reconocimiento de los problemas sociales y en la construcción de soluciones; es injusto sentir opresión, invisibilización y ocupar cualquier lugar de subvaloración porque los sujetos con poder investidos de autoritarismo así lo deciden, esto último conlleva a análisis críticos sobre los enfoques paternalistas y burocráticos de las políticas. Los obstáculos culturales o de estatus, relacionados con las jerarquías institucionalizadas, niegan posiciones y respeto a quienes no son vistos como pares, en palabras de Nancy Fraser.

Situados en las escuelas,[7] en sus vivencias y contenidos, y desde una mirada democrática, se hace necesario revisar las normas explícitas e implícitas que regulan sus acciones: los reglamentos o manuales de convivencia escolar, los criterios con que se crean y generan estímulos y los actos simbólicos, las formas sutiles o evidentes de exclusión, los contenidos que se enseñan, entre otros asuntos.

A manera de ejemplo, centremos la mirada en los contenidos oficiales que se enseñan en las escuelas colombianas relacionados con la formación en y para la democracia. A partir de algunas investigaciones realizadas sobre el tema, se pueden identificar tres momentos en dicha formación: la enseñanza de la educación cívica; el reconocimiento de la educación como derecho y para la democracia; y la formación para la ciudadanía, la convivencia y la paz.

Un primer momento se refiere a *la enseñanza de la educación cívica en los siglos XIX y XX*. En sus inicios, ante la independencia de la nación y desde intenciones gubernamentales de formar al sujeto moderno o ciudadano republicano en los mandatos definidos

7 Preferimos utilizar la noción de *escuela* a la de *institución educativa*; con esta nos referimos en general a todos los niveles de educación cualquiera que sea su modalidad o nivel de formación.

en la Constitución política, la escuela colombiana enseñó el respeto y obediencia a las autoridades y la ley, la urbanidad y buen comportamiento, contenidos curriculares formales, aprendizajes memorísticos de valores, lealtad con el Estado y el ejercicio de acciones democráticas en la escuela (ver, por ejemplo, Álvarez, 2001; Muñoz, 2013; Melo, 2002; Castro-Gómez y Restrepo, 2008; Acevedo y Samacá, 2012; entre otros). Este momento estuvo guiado por una noción de igualdad cercana a la de homogenización, también, por ideales de orden, progreso y desarrollo exaltados desde el ideal hegemónico de civilidad europea e inmersos en los fuertes principios morales de la autoridad eclesiástica católica.

A mediados del siglo xx, se comprende el inicio de la escolarización masiva (Martínez A., 2004). Este proyecto político, incluyente en cuanto abarcaba a poblaciones históricamente discriminadas y excluidas, basado en ideales democráticos y en principios de igualdad de oportunidades, gratuidad y obligatoriedad, al estar promovido por organismos internacionales, continuó con intereses económicos y políticos de los países industrializados y desplazó la construcción de proyectos nacionales acordes con características y necesidades del país. La escuela, entonces, se concibió como la homogeneizadora de valores de cooperación y desarrollo para el trabajo y su función se sustentó en la lógica de la racionalidad productiva desde el supuesto de que el acceso y permanencia disminuiría la marginación de grandes sectores de población.

Significa que a finales del siglo xx la educación democrática en la escuela colombiana aún se distanciaba de las perspectivas de la justicia social, afirmando la producción de injusticias. De acuerdo con Melo (2002), en medio de múltiples violencias y contradicciones, los derechos no eran vivencia cotidiana y distaban entre los derechos propios y el reconocimiento de los derechos de los otros. En las escuelas se seguían algunas cátedras, mas no experiencias vivas de democracia; se abordaban en abstracto problemas de diversidad, género y derechos; había vacíos históricos, sociales y antropológicos que permitían ideas gaseosas y sin fundamentos sobre principios como el reconocimiento de las diferencias o la no

discriminación. Estructuralmente, estaban instaladas discriminaciones por múltiples características humanas y sociales; además, las diferencias entre educación pública y privada generaban más brechas sociales. Lo anterior como esbozo de amplios análisis que han realizado investigadores del país.

Un segundo momento se comprende como *una educación como derecho y para la democracia*. A partir de los acuerdos sociales expresados de la Constitución política de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, los valores éticos centrales en la Constitución de 1991 convocaban a nuevos referentes que al ser normativizados podrían haber impulsado transformaciones de fondo en las instituciones educativas; los gestores de esta ley, muchos sectores y ciudadanos, concibieron este hito como una oportunidad para el país.

Después de más de dos décadas de la promulgación de la carta constitucional y de la Ley General de Educación de 1994, diferentes estudios afirman que la precariedad institucional no posibilitó marcos de acción ni una filosofía con principios de acción democráticos claros y operacionales; por su parte, la exigibilidad de la democracia obedeció a un proceso exógeno, lo cual fragmentaba, instrumentalizaba y reducía la democracia al cumplimiento de la ley. Se vivían constantes tensiones entre una cultura escolar instaurada en formas de poder y autoridad, normas y roles heredados y demandas democráticas que impulsaban los derechos y las libertades; además, el currículo oculto no permitía aplicar manuales de convivencia formulados democráticamente ni construir formas de vivir en democracia plena (Castillo y Sánchez, 2003). Así mismo, frente al camino recorrido por la educación colombiana y sus intenciones de vincular a los sujetos a la ciudadanía, finalizando el siglo xx, los estudios siguen identificando discriminaciones sistemáticas, abordajes abstractos de problemas reales, desigualdades estructurales, ausencia de derechos, entre otros problemas que excluyen a los sujetos de las comprensiones, puntos de vista, luchas, estrategias y mecanismos que los hacen sentirse y ser realmente parte de la construcción de sociedad.

El tercer momento puede comprenderse como *formación para la ciudadanía, la convivencia y la paz*. Comenzando el siglo XXI, los discursos de las competencias se instalan en la educación normativamente mediante estándares, pruebas y textos acerca de las competencias ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014). Algunas críticas expuestas por varios autores a los estándares se refieren a las pocas bases epistemológicas y pedagógicas, así como a la poca profundidad en la relación escuela y democracia; esto, en tanto la cultura escolar reproduce relaciones de dominación y desigualdad tomando distancia de una cultura democrática. Por otra parte, no problematizan las realidades sociales y políticas del país ni la noción de sociedad democrática, tampoco proponen un diálogo entre los dogmatismos e intolerancias que vive la sociedad colombiana ni los ideales de diálogo y comunicación permanente con los demás que permitan encontrar balances justos, situaciones que son detonantes de los cambios en los procesos de formación ciudadana (Vargas, 2006).

Además, pese al esfuerzo por sistematizar las competencias ciudadanas, críticas de autores como Perafán y Mejía, citados por Peláez y Márquez (2006), se refieren a la comprensión del ejercicio de la ciudadanía como el desempeño de un conjunto de competencias democráticas cuando, en un estado ideal en el que hay comprensión mutua, el diálogo racional permite la solución de conflictos, existen mecanismos genuinos de participación y las distorsiones a la democracia son transparentes y fácilmente identificables. Cuestiones enmarcadas en una imagen de democracia ideal que no se corresponden con la sociedad actual y que es ilusoria en cuanto inalcanzable. Y, aunque es posible perseguir este ideal, también hay que hacer provisiones para la vida en una sociedad imperfecta, es decir, la sociedad real.

Por otra parte, aunque en Colombia la Ley 1620 de 2013 definió un plazo para que todos los colegios del país ajustaran los manuales de convivencia en aras de impedir actos discriminatorios, de violencia o intolerancia ante cualquier condición o característica de un estudiante; vencido el plazo, aún se encontraban y

se encuentran manuales de convivencia que no han incluido el enfoque diferencial desde el cual se reconoce, respeta e incluyen las diferencias humanas y sociales en las prácticas pedagógicas y discursivas, por ejemplo, la diversidad de orientación sexual.

Cabe enunciar que, con o sin aval gubernamental, existen propuestas alternativas que se gestan y han incorporado, al menos en sus discursos, concepciones de justicia restaurativa, emociones políticas, análisis de relaciones de poder, formación para la participación o reconocimiento, valoración y promoción de las diferencias; propuestas que pueden verse como potenciales para la construcción de justicia social.

También puede decirse que un cuarto momento de esta mirada a la *formación para democracia en el país* comienza a gestarse a partir de los antecedentes y resultados del plebiscito del 2 de octubre de 2016, convocado por el Gobierno colombiano para decidir si, después de cuatro años de conversaciones entre el Gobierno y el grupo armado de mayor trayectoria en Colombia, las FARC-EP (grupo con un historial de 52 años de conflicto armado), la sociedad "apoya el acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera".[8]

Sin duda, esta realidad pone en escena el país que tenemos: polarizado y dividido como ha devenido históricamente. Comprender estas realidades nos obliga a pensar quiénes somos, cómo pensamos, qué cultura política tenemos, qué valores promovemos, qué conceptos, ideologías y sentimientos mueven nuestro accionar. Aquí cabe un nuevo cuestionamiento a la escuela que, sin duda, necesita continuar repensándose acerca del qué, cómo y para qué enseña. Si bien la escuela no puede suplir las fallas de la sociedad como lo advirtió Basil Bernstein, es claro que sí tiene corresponsabilidad en las posiciones éticas, políticas y pedagógicas que asume para formar sujetos sociales que agencien las transformaciones necesarias.

8 Los resultados de este referendo fueron que el 50,2 % decidió votar "no", es decir, en contra del acuerdo de paz entre el Gobierno y las FARC; el 49,7 % votó "sí", y la abstención fue de más del 60 % de la población colombiana que estaba en condiciones de elegir.

Capítulo 2.
Referentes para construir justicia social desde la escuela

Este apartado pone en escena los lugares desde donde se habla y se sustentan los contenidos del texto. A la vez, señala los escenarios de concreción de las propuestas que se presentan en los siguientes capítulos.

Enfoque y perspectiva

Las construcciones de este texto se sitúan en el *enfoque sociocrítico* porque centran su interés en reconocer las realidades sociales para contribuir a transformarlas; también, porque vinculan a los sujetos en la construcción de alternativas viables dando cabida a lo instituyente. El enfoque sociocrítico posibilita *tensionar lo instituido-instituyente y dar apertura a las propuestas deescolonizadoras*.

Algunos principios del enfoque sociocrítico, precisados por Popkewitz (1988), son: conocer y comprender la realidad como praxis, en cuanto posibilidad de pensamiento y acción; apostar por la articulación de teoría y práctica, en la que se integren conocimiento, acción y valores; orientar el conocimiento y los saberes producidos hacia la transformación y emancipación de contextos y sujetos; promover procesos de autorreflexión y toma de decisiones participativas, colaborativas y consensuadas.

Al asumir como presupuesto metodológico el reconocer las formas visibles e invisibles de la exclusión y segregación que se generan o

afirman desde las prácticas escolares cotidianas y las huellas de las injusticias que se instalan en el cuerpo de los sujetos, se generan provocaciones y riesgos que incitan a pasar de una crítica pasiva, que ahonde en el problema sin buscar alternativas, a una crítica proyectiva y constructiva que movilice el pensamiento hacia otras formas de actuación, otra cultura política y educativa que contribuya a la erradicación real de injusticias sociales desde múltiples alternativas y a la configuración de subjetividades de praxis crítica.

De modo sumario, podemos decir que esta apuesta pedagógica, si se quiere utópica pero posible, asume un enfoque crítico porque busca reconocer y leer las injusticias que se han instalado, normalizado y naturalizado desde el *statu quo* en el *ethos* cultural y en la vida cotidiana, reconocerlas con la intención de deconstruirlas y de contribuir, desde otros referentes y vectores de fuerza, en prácticas instituyentes que configuren y firmen acciones justas.

¿Por qué decimos que se trata de mantener la tensión entre lo instituido y lo instituyente? Con la expresión *lo instituido* nos referimos a todas las normas, preceptos y presupuestos que se instalan como determinantes y hegemónicas de las formas de pensar y actuar; en el caso de las escuelas, lo instituido está definido por las políticas sociales y educativas, por los lineamientos que las rigen y por la tradición: "Así se ha hecho y así se mantiene", sin reconocer que en ese hacer repetitivo se afirman exclusiones y desigualdades sociales. De otra parte, en el campo de *lo instituyente* se inscribe lo posible, lo por venir, las iniciativas, las luchas vigentes y los actos de creación que pretenden ir más allá de lo instituido con la intención de generar transformaciones y acciones de mejora. Lo instituyente se relaciona con la fuerza creadora de lo social que tensiona lo hegemónico, esto es, con "la naturalización de las convicciones, motivaciones y creencias/fuerza [que] hacen que lo que antes era una fuerza creadora, se establezca ahora como un mandato social, como una fuerza que se ejerce sobre los esquemas sociales para hacerlos inamovibles" (Murcia, 2012, p. 58).

La tensión permanente entre *lo instituido* y *lo instituyente* nos remite a Cornelius Castoriadis (1997), quien relaciona esta tensión con

el concepto de *imaginario social*. Para este autor, *imaginario social* es la capacidad colectiva de autoinstituirse de formas indeterminadas. Los imaginarios se construyen y se materializan en las instituciones a través de normas, valores, procedimientos, métodos y criterios:

> Los imaginarios presentan diferentes niveles de concreción: unos son radicales en tanto origen y raíz de algo, otros son instituyentes toda vez que se constituyen en motores de la institución de lo social, y otros son instituidos, pues devienen del reconocimiento y posesionamiento social. El imaginario radical-social instituyente no crea imágenes, aunque sí símbolos y formas, significaciones e instituciones, las dos siempre solidarias; es, en realidad, promulgación de lo que será, y en tal sentido es referente y forma referente, es constitución de lo nuevo, de lo no representable pero factible de ser organizado. (Castoriadis, 1983, p. 327)

Lo anterior remite a que la sociedad, como totalidad cohesionada de sujetos e instituciones, es creación y autocreación de significaciones y motivaciones que se encarnan en las diferentes dimensiones de lo social y, con ello, en el sistema de creencias y en las actuaciones de los sujetos. En cada sociedad pugnan diferentes imaginarios, significados, comportamientos y creencias; por ello, mientras para algunas sociedades la exclusión por género, raza, condición social está prácticamente naturalizada, otras luchan por el reconocimiento y las condiciones de vida digna para todos y todas.

En el caso de las instituciones educativas, los imaginarios sociales que se imponen de forma global, a través de las políticas educativas, ayudan a legitimar significaciones definidas por las jerarquías sociales que genera el capitalismo; los enfoques económicos y políticos de inspiración neoliberal aseguran que las decisiones educativas eviten someterse a procesos de concertación o negociación, para que sean dejadas —como el resto de las decisiones sobre distribución de bienes y servicios— a los mecanismos del mercado (Tedesco, 2004).

Aquí cabe preguntar: ¿qué esperanzas de una vida mejor con justicia social se crean e incrementan en las escuelas públicas, si se imponen modelos de educación pobre para pobres y si se quiere

definir desde afuera y desde arriba lo que hay que enseñar? Sin duda, apostar por la formación para el trabajo, por la capacitación de mano de obra barata y formar sujetos sin voz incrementa la marginación social. Por ello, se requiere tensionar lo instituido y agenciar la formación y actuación de directivos y profesores para que asuman la creación de acciones instituyentes.

Esta propuesta pedagógica *asume la perspectiva descolonizadora* porque nos ofrece caminos para construir alternativas viables, posibles y alcanzables desde nuestros lugares de actuación, con el interés de generar resonancias mayores. La *decolonialidad,* en los sentidos propuestos por Katherine Walsh (2005), apuesta por "la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, conocimiento y del poder que podrían contribuir a la fabricación de sociedades distintas" (p. 23). No se trata solo de pensar crítico, sino de praxis crítica, de construir alternativas a partir de proyectos de transformación social, política, epistémica y humana, basados en otros imaginarios o visiones de mundo. Para esta autora, la descolonización como teoría y práctica encuentra su razón en los esfuerzos de confrontar desde "lo propio" y desde otras lógicas hechos de injusticia como la deshumanización, el racismo, la negación del otro y la destrucción de los campos-otros de saber. Su propuesta desde el pensar crítico exige ir más allá de la simple resistencia; exige cambios radicales en la matriz colonial que predefine el ser, poder y saber, es decir, de la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, conocimiento y del poder que podrían contribuir a la fabricación de sociedades distintas (Walsh, 2005).

Descolonizar como proceso concita la construcción de nuevos horizontes de sentidos y miradas alternas de futuro; ello exige desprendimiento epistémico de las diferentes dimensiones de lo social y lo humano, desbloqueo de la imaginación y la creatividad de los sujetos. Descolonizar el saber significa comprender y analizar lo ininteligible que presenta la colonización; pero, a su vez, representa la voluntad de transformación y reconocimiento de saberes y prácticas diferentes.

Los teóricos de la descolonización apuestan por la creación de una nueva teoría crítica producida desde el Sur; esto es, una

epistemología que reconozca las particularidades de nuestro contexto y abarque los problemas de la colonialidad[1] política y económica que ha producido y reproducido durante siglos el sistema imperialista norteamericano y occidental en nuestro contexto latinoamericano. La exigencia de una nueva epistemología parte del reconocimiento de los saberes que han sido invisibilizados, con el interés de que se establezcan rupturas con los modos occidentales de pensar y actuar en todos los planos: epistemológico, económico, social y cultural, y se funden nuevos referentes de acción.

Situados en el escenario educativo, "descolonizar la educación implica romper las formas tradicionales en que se conciben y se hacen las cosas por el solo hecho de que han sido así desde siempre" (Solano, 2015, p. 124). Asumir esta perspectiva en la escuela supone un ejercicio permanente de reconocer lo propio, nuestros valores, realidades, potencialidades y posibilidades; leer críticamente lo foráneo para advertir que no produzca arrasamientos con lo autóctono ni se genere imposición de currículos estandarizados y homogenizantes; posicionarse como sujetos políticos, productores de saberes. Una educación descolonizadora exige otros modos de hacer escuela, más abierta y flexible, que apueste por la formación de sujetos críticos y reflexivos, con capacidades para construir otras formas de reconocimiento y de vida, más dignas y justas.

Asumir la descolonización como perspectiva exige pensar desde el Sur y construir desde abajo, con las bases sociales. Pensar desde el Sur incita a comprender lo propio sin negar que existan otras culturas y otras formas de leer el mundo. Significa leer críticamente las formas como hemos sido colonizados por Occidente, pero no es una auto-mirada ciega y aislada, es profunda para reconocer nuestras raíces y las formas como hemos devenido sujetos múltiples y diversos, sin

1 La colonialidad es un fenómeno histórico que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de las jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de re-laciones de dominación. Este poder no solo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también subalternización y obliteración (anulados, borrados) de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (Restrepo y Rojas, 2010).

avergonzarnos por ser del Sur y por tener herencia india y mestiza. Digamos que se trata de no desperdiciar las experiencias de nuestros antepasados ni las luchas que libraron nuestros pueblos en los diferentes países del continente suramericano. El Sur es una metáfora para representar los pueblos pobres, marginados, ubicados en las periferias del centro, los invisibilizados históricamente, en su mayoría ubicados al sur del continente americano (Martínez E., 2017).

El sociólogo Boaventura de Sousa Santos es reconocido como uno de los pioneros de esta perspectiva. Al decir de Grosfoguel, su obra *Epistemologías del Sur*,

> [...] parte del principio de que la compresión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo. Su sociología es una ruptura con el universalismo eurocéntrico al llamar a la producción de una epistemología del sur por medio de una ecología de saberes que incluya desde científicos sociales hasta epistemologías y saberes Otros producidos desde el Sur. La ecología de saberes es un principio epistémico fundamental en la obra de De Sousa Santos que constituye el punto de partida dialógico que permite escapar del monólogo monoculturalista eurocéntrico. (Grosfoguel, 2011, p. 97)

Para Santos (2009), el pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal que invisibiliza prácticas y discursos culturales alternativos u opuestos al hegemónico. Su propuesta de construir una epistemología del Sur se orienta a fundamentar un proyecto de pensamiento posabismal, cuya característica fundamental se expresa en la posibilidad de una presencia radical de discursos y prácticas alternativas u opuestas al pensamiento hegemónico, que reconozca de manera plena sujetos, saberes y acciones en cada contexto, estructurado desde una diversidad epistemológica del mundo a partir de una ecología de saberes. Esta nueva forma de pensamiento inicia con el reconocimiento de la exclusión social instalada bajo la dupla superioridad/inferioridad desde posturas religiosas, étnicas, de capacidades, culturales o de color.

Con *Epistemología del Sur*, Santos aborda una crítica radical a

> [...] la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad —económicos, políticos y culturales— que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas. En este sentido, son un conjunto de epistemologías, no una sola, que parte de esta premisa, y de un Sur que no es geográfico, sino metafórico: el Sur antiimperial. Es la metáfora del sufrimiento sistemático producido por el capitalismo y el colonialismo, así como por otras formas que se han apoyado en ellos como, por ejemplo, el patriarcado. (2012, p. 16)

La epistemología del Sur apunta a recuperar prácticas de conocimiento que permiten intensificar la voluntad de transformación social en los actores del cambio. A esta práctica de recuperar y visibilizar conocimientos, Santos (2009) la llama "la sociología de las ausencias y de las emergencias".[2] De las ausencias porque posibilita la ampliación y la expansión del presente al hacer visible lo que estaba invisibilizado, que al tiempo es un desperdicio de experiencias, y estas, al tornarse presentes, empiezan a ser consideradas como alternativas; de las emergencias porque se hace una ampliación simbólica de los saberes, las prácticas y agentes, de modo que se identifica en ellos las tendencias de futuro sobre las cuales es posible actuar.

Asumir estas apuestas de cambio de paradigma en una sociedad dominada por el capital exige trabajo conjunto y conexión

2 Santos propone cinco ecologías: 1. Ecología de los saberes: no hay ignorancias en general ni un saber general; consiste en conceder igualdad de oportunidades a las diferentes formas de saber, posibilitando que los saberes construidos desde el Sur tengan validez. 2. Ecología de las temporalidades: acá la mayor aportación en la comprensión de un tiempo no lineal como estamos acostumbrados, sino un tiempo espiral; comprensión, sobre todo, de los indígenas que permite que en el presente estén al tiempo el pasado y el futuro. 3. Ecología de los reconocimientos, la colonialidad del poder y el capitalismo moderno occidental: consiste en identificar diferencia con desigualdad. 4. Ecología de las transescalas: una globalización alternativa. 5. Una ecología de las productividades (Santos, 2009).

local-global, articulación de iniciativas y construir desde abajo, con las bases sociales y con las comunidades. Construir desde abajo, colocado en el contexto que nos ocupa, "indica ante todo una concepción —y una lógica— acerca de [...] cómo contrarrestar, detener y minimizar el poder hegemónico del capital y cómo construir el poder propio" (Rauber, 2006, p. 44). *Desde abajo* es pensar desde los lugares y escenarios en los que los sujetos están directamente comprometidos, para que puedan ocupar su lugar de productores y tengan espacio en la definición de las propuestas o programas para ellos y ellas. En este sentido, *desde abajo* va más allá de la posición geométrica, más bien, como expresa la misma autora, se trata de "un cierto posicionamiento político-social desde donde se produce la construcción, colocando en un lugar central la participación de 'los de abajo'" (p. 44). En términos metodológicos, la expresión *desde abajo* actúa también como principio para la acción, porque exige construcción, articulación, tendido de puentes, participación, formación, pensar y avanzar desde abajo, desde lo micro y avanzar (Rauber, 2006).

Estos referentes fundamentan y atraviesan la propuesta pedagógica que sustenta este texto. De un lado, porque está pensada para ser abordada con los actores educativos, con las bases (desde abajo); de otro, porque, a la vez que reconoce esa tensión entre lo instituido-instituyente, se apuesta por la deconstrucción radical de las injusticias, con pequeñas y grandes acciones que afecten la cultura institucional. Pequeñas porque pueden verse como semillas potenciales de transformación social, lo cual las convierte en amplias esperanzas.

Comprensiones de la justicia social desde una visión multidimensional

Tres grandes concepciones de justicia social conviven en la actualidad: justicia social como Distribución (Rawls, 1971; Nussbaum, 2006; Sen, 2010), Reconocimiento (Collins, 1991; Fraser y Honneth, 2003; Fraser, 2008) y Participación (Young, 1990; Miller, 1999; Fraser y Honneth,

> 2003; Fraser, 2008). El primero está centrado en la distribución de bienes, recursos materiales y culturales, capacidades; el segundo en el reconocimiento y el respeto cultural de todas y cada una de las personas, en la existencia de unas relaciones justas dentro de la sociedad; y el tercero está referido a la participación en decisiones que afectan a sus propias vidas, es decir, asegurar que las personas son capaces de tener una activa y equitativa participación en la sociedad. Obviamente, no son conceptos independientes, sino que comparten muchos de sus planteamientos.
>
> Murillo y Hernández-Castilla, 2011, p. 12

Siguiendo a Fraser (2008), la noción de *justicia social* se configura a partir de tres dimensiones: redistribución, reconocimiento y representación (participación). Sin embargo, estas tres dimensiones no son reductibles o subsumibles entre sí, tampoco excluyentes, pueden presentarse las tres en una misma situación o una puede derivar en otra; por ejemplo, una injusticia de reconocimiento puede conllevar a injusticias de representación-participación.

La noción de *justicia social* se expresa como un valor, atributo o virtud ética, jurídica, social y política, orientada a gestionar y provocar la eliminación de injusticias producidas, de un lado, por las brechas socioeconómicas que hoy existen entre la perversa jerarquización entre ricos y pobres; de otro, por las construcciones culturales que amparan la homogeneidad y las posiciones hegemónicas que favorecen a los históricamente favorecidos, produciendo exclusión consciente y sistemática de algunos sujetos, individuales y colectivos, en la participación de la vida social, política y cultural.

Ahora bien, abordar la reflexión sobre las relaciones justicia social y educación en la escuela con fines pedagógicos puede convertirse en un eje problematizador y en una herramienta de acción que provoca y promueve acercamientos a las situaciones de exclusión social; de una parte, para identificar y reconocer injusticias, y de otra, para promover acciones que contribuyan a su eliminación. Con

esto, compartimos la propuesta de Griffiths (2003) de comprender la justicia social como verbo, como proyecto dinámico y siempre sujeto a reflexión, cuyo horizonte es la erradicación de injusticias producidas social y culturalmente.

Proponemos, entonces, una noción de justicia social como herramienta o instrumento de análisis, de comprensión y acción ante las injusticias socialmente construidas que viven sujetos e instituciones en el orden económico, cultural y político.

En la búsqueda por resignificar y ampliar la noción de *justicia social*, hay un consenso no únicamente sobre su multidimensionalidad y pluralidad, sino también sobre las diversas relaciones con la educación, la escuela y con otras instituciones creadas socialmente para la construcción y transformación de la sociedad. Varias investigaciones a nivel mundial han avanzado en la comprensión de realidades educativas y escolares injustas, así como en sus contextos de reproducción y producción. Estas, en su mayoría, coinciden en la premisa de que para construir justicia social se debe iniciar desde la visibilización y comprensión de las injusticias vigentes; en palabras de Villoro (2009), el camino más certero para hablar de justicia es partir del reconocimiento de las injusticias. Desde estos lugares de enunciación, a continuación, se plantean algunas relaciones entre las dimensiones de justicia social y la escuela.

Injusticias de reconocimiento (dimensión cultural)

La noción de reconocimiento designa

> [...] una relación recíproca ideal entre sujetos, en la que cada uno ve al otro como su igual y también como distinto y separado de sí, estimándose que esta relación es constitutiva de la subjetividad y condicionante de la realización de la autonomía individual: uno se convierte en sujeto individual solo en virtud de reconocer a otro sujeto y ser reconocido por él. (Fraser, 2006, p. 20)

Para esta autora, por ejemplo, en relación con las injusticias de clase social, "la construcción de un apoyo amplio a la transformación

económica exige cuestionar actitudes culturales de desprecio a las personas pobres y trabajadoras, por ejemplo, las ideologías de la 'cultura de la pobreza' que señalan que tienen lo que merecen" (Fraser, 2006, p. 31).

La ausencia de *reconocimiento* o el reconocimiento erróneo producen y promueven limitaciones; algunas personas y grupos se ven impedidos para interactuar en condiciones de paridad, bien porque no viven en escenarios que valoren pública y positivamente las diferencias y heterogeneidad de todo o cualquier orden, o porque desde la imposición de valores de grupos privilegiados viven modos de dominación que, según Young (2000), responden a normas institucionalizadas que impiden determinar sus propias acciones o las circunstancias de estas. Lo anterior implica que no hay relación de reciprocidad entre los sujetos, que se otorga una mayor autonomía a unos que a otros que producen opresiones y que sistemáticamente se anulan posibilidades de interactuar y expresarse como sujetos.

Siguiendo los planteamientos de Young (2000), las injusticias sociales generadas por la ausencia de reconocimiento son plurales en cuanto se origina desde múltiples formas y escenarios. A partir de planteamientos de esta autora, citamos algunos ejemplos de acciones de injusticia que están relacionadas con la dimensión de redistribución y participación:

1. *La explotación*. Se presenta cuando el otro no es reconocido como igual, sus características son poco valoradas y recompensadas, por ejemplo, la explotación sexual o racial. En algunos casos, la explotación se relaciona con injusticias de reconocimiento y en otras con la dimensión económica.
2. *La marginación*. Ante la odiosa división entre sujetos útiles y no útiles a la sociedad, algunas personas quedan bajo tratamientos paternalistas o en medio de servicios sociales degradantes que limitan o impiden su valoración y reconocimiento. La marginación en la educación se evidencia en la exclusión que sufren algunos grupos poblacionales que

no pueden acceder a esta; o bien, ingresan al sistema, pero no viven experiencias que viven otros pues son apartados, separados o dejados al margen. Esta exclusión repercute posteriormente, por ejemplo, en el ámbito laboral al no poder acceder a empleos remunerados y mejor posicionados. La marginación se relaciona desde este punto con la dimensión económica y cultural.

3. *La carencia o negación como sujeto de poder.* Se vivencia cuando se considera que el otro no tiene autoridad ni oportunidad para la toma de decisiones, porque se le sitúa en posiciones menos valoradas en relación con otras. En la escuela puede evidenciarse cuando la comunidad estudiantil no es escuchada ni reconocida y la escuela no es sensible a las necesidades y proyectos de sus estudiantes. Esta carencia de poder se relaciona con la dimensión política.
4. *El imperialismo cultural*. Grupos minoritarios viven la imposición de la universalización de experiencias y valores de grupos dominantes; de esta forma, sus culturas son invisibles o se van estereotipando como negativas e inferiores. En la educación, esta manifestación de imposición puede verse en la injerencia de organismos internacionales en las políticas educativas que responden a lógicas e intereses económicos globales por encima de tradiciones, necesidades e historias locales; o bien, ante la supremacía de las voces presentes sobre las ausentes, como se presentó en la tabla 1.
5. *La violencia física o verbal.* Entendida como todas las acciones que intentan o logran agredir, ridiculizar o humillar a las personas. Es una injusticia social, en ocasiones aceptada, que crea o valida la posibilidad de que exista un grupo de oprimidos que están predispuestos a ser víctimas en razón de su identidad. Se puede relacionar con las agresiones, intimidaciones y humillaciones de las que son víctima tanto los estudiantes como los docentes en las aulas de clase, o con la práctica del matoneo como acción de intimidación destinada a acabar con el otro reduciéndolo a la pasividad y al temor.

Injusticias de representación-participación (dimensión política)

Las *injusticias de participación* y de *representación* se producen por limitaciones o exclusiones políticas. Honneth, citado por Murillo y Hernández (2011), afirma que una de las formas de minusvaloración e irrespeto hacia las personas está directamente relacionada con la ausencia de su participación democrática. Al estar excluidas de algunos derechos otorgados por la misma sociedad, reducen el respeto hacia sí mismas y la capacidad de relacionarse como iguales, aunque se posean los mismos derechos que otros ciudadanos.

Si bien la distribución de bienes primarios (básicos para la subsistencia y para satisfacer las necesidades prioritarias) es esencial, no es suficiente para vivir dignamente puesto que otros bienes como el acceso al poder, el ser parte de espacios públicos o el acceso al conocimiento también son fundamentales desde la perspectiva de ciudadanía y de la dimensión política. La participación se reconoce como bien inherente a la condición de sujeto y una acción procedimental que complementa las otras dimensiones de la justicia: la distribución y reconocimiento.

Al respecto, Murillo y Hernández citan a Marion Young, quien

> insiste en situar a la justicia en las normas y los procedimientos de acuerdo con el lugar donde se toman las decisiones […] en este sentido, Young subraya que el principal elemento para lograr la justicia distributiva y de reconocimiento de la diferencia se sitúa en las estructuras de toma de decisiones.
>
> […] La idea de la justicia subraya […] los elementos procesuales de la participación en la deliberación en los procesos de toma de decisiones. Para que una norma sea justa, todo el mundo que la aplica debe tener la oportunidad de ser considerado con una voz eficaz y debe tener la posibilidad de estar de acuerdo con ella sin coacción. Para que una condición social sea justa, debe permitir a todos satisfacer sus necesidades y ejercer su libertad; así la justicia requiere que

> todos puedan expresar sus necesidades. (Young, citada por Murillo y Hernández, 2011, p. 19)

De acuerdo con Fraser (2008), el principio central de la dimensión política de la justicia es la paridad participativa; principio que expresa una noción procesal, que especifica un procedimiento estándar mediante el cual podemos evaluar la legitimidad democrática de las normas: "Estas son legítimas si y solo si exigen el asentimiento de todos los implicados en los procesos de deliberación, equitativos y abiertos, en los que todos pueden participar como pares" (p. 63).

La injusticia política se presenta cuando se niega o limita la participación plena como pares a sujetos individuales o colectivos; Fraser (2008) llama a estos fenómenos *reconocimientos fallidos*. Para superarlos, la autora plantea que se requiere analizar los obstáculos que dificultan o impiden la participación de los sujetos en las decisiones que afectan sus vidas. Dichos obstáculos pueden ser de diferente orden y en diferentes dimensiones y escenarios: desde los espacios micro (relaciones interpersonales), instituciones, en las políticas, entre otros.

En el ámbito escolar es posible reconocer injusticias relacionadas con la participación paritaria en casos como:

- La "mala distribución" de conocimientos y oportunidades que impide que algunos estudiantes fortalezcan las capacidades de comunicación necesarias para poder participar.
- La representación fallida que hace que algunos estudiantes, por ejemplo, los más pequeños o los estigmatizados por alguna condición no sean reconocidos para participar, o lo sean de forma falsa, mediante la exaltación de unas únicas formas de participación o la subvaloración de sus puntos de vista.
- Las reglas y principios democráticos que mantienen el *statu quo* imponen valores y voces de grupos privilegiados negando la voz de otros grupos.

En síntesis, la *dimensión de redistribución* se aplica para resolver las injusticias que exigen para su solución inversiones y reestructuraciones económicas y simbólicas; *la dimensión de reconocimiento* se orienta a construir justicia social buscando soluciones desde cambios culturales y simbólicos orientados a valorar y hacer visibles grupos y personas que son excluidas por las costumbres y hábitos culturales. La *dimensión de representación-participación* busca que se instale y adopte el principio de paridad participativa y el concepto de democracia real y efectiva, que posibilite y permita que los que hasta ahora han sido excluidos y no han tenido lugar en las instancias de toma de decisiones tengan voz y tengan representación en esta.

Injusticias de distribución (dimensión económica)

En esta dimensión "las injusticias se definen como enraizadas en la estructura económica desigual de la sociedad, fundada en la división social del trabajo" (Veleda *et al.*, 2011, p. 62) y el remedio para estas injusticias consiste en la transformación económica.

La distribución y la necesidad de redistribución de bienes económicos y simbólicos en el sistema educativo tienen estrecha relación con las dimensiones propuestas por Katarina Tomasevsky (2004) para el cumplimiento del derecho a la educación, principalmente con las dimensiones de asequibilidad (disponibilidad) y accesibilidad, las cuales afectan de manera directa la aceptabilidad y adaptabilidad.

La asequibilidad refiere a la obligación estatal de brindar las condiciones necesarias y la disponibilidad a la educación, son componentes del derecho social a la educación que exigen al Gobierno que las escuelas cuenten con los factores para la enseñanza (Scioscioli, 2013). Lo anterior implica que los gobiernos deben destinar los recursos suficientes para asegurar la gratuidad del derecho a la educación, la infraestructura adecuada y las dotaciones educativas necesarias para garantizar una educación digna para todos y todas.

Para el cumplimento de la accesibilidad, el Estado debe

> garantizar la no discriminación, la accesibilidad económica y la accesibilidad geográfica. Asegurar un trato preferente a poblaciones tradicionalmente excluidas, la obligatoriedad y gratuidad del derecho a la educación y la disponibilidad de materiales de estudio, transporte y alimentación y bienestar. (Mora, s. f., p. 10)

Igualmente, la justicia social como *redistribución* analiza y propone la distribución de bienes, recursos materiales, culturales y capacidades de acuerdo con cuatro principios: justicia igualitaria, justicia según la necesidad, justicia según el mérito, justicia según la diferencia (Murillo y Hernández, 2011). A continuación, se sitúan algunos ejemplos de injusticias relacionados con estos principios que se afirman en la escuela:

1. *Injusticia igualitaria.* La justicia igualitaria reza el dar a cada persona por igual; sin embargo, el problema es que cuando no se reconocen las desigualdades de base que traen los estudiantes y se homogenizan las prácticas sin reconocer el contexto de desigualdades que han tenido y las herencias de exclusión, se intensifican las desigualdades inmerecidas.
2. *Injusticias por el desconocimiento o comprensión de necesidades individuales*. La justicia por necesidad afirma que se requiere otorgar bienes a cada persona de acuerdo con sus necesidades individuales; así, a mayores necesidades mayores asignaciones. El problema se presenta al perpetuar la idea de sujetos necesitados, carentes y no transformar estructuras para posibilitar el desarrollo de capacidades que les permitan vivir dignamente y contribuir a la construcción de proyectos de sociedad en el que quepan todos. Aquí son inaceptables la caridad, el asistencialismo y las focalizaciones que mantienen intactas las distancias entre los siempre necesitados y los grupos privilegiados económicamente.

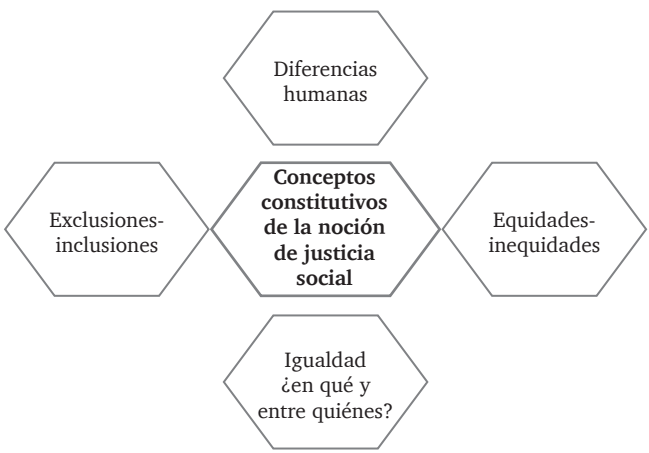
3. *Injusticias por meritocracia*. Al considerar los méritos como construcciones objetivas, con determinantes sobre lo valorado culturalmente, siempre habrá sujetos desprovistos de las condiciones para competir con otros y que quizá nunca alcancen dichos méritos. "[...] talento y empeño no son independientes de las condiciones sociales de origen" (Veleda *et al.*, 2011, p. 57), entonces, la labor de la escuela es cuestionar las miradas individualistas que buscan culpar a los excluidos por no merecer ciertos bienes materiales o simbólicos y trabajar por reconocer sus propios méritos, aunque estos no se enmarquen en lo formal y legalmente instituido.
4. *Injusticias según la diferencia*. La atención diferenciada se justifica si beneficia a los más desventajados y si busca compensar las desigualdades que se provocan por diferentes causas. Sin embargo, y en relación con las injusticias por necesidad, una manera de perpetuarlas se expresa en las políticas de focalización de recursos para apoyar ciertos grupos poblacionales a manera de subsidios, sin erradicar el problema de base ni transformar estructuras, más bien perpetuando la condición de excluidos.

Algunos conceptos constitutivos de la noción de justicia social

De acuerdo con Deleuze y Guattari (1993), no hay conceptos simples, siempre están constituidos por una multiplicidad de componentes y estos son fragmentarios. Todo concepto tiene su historia, aunque bien puede ser zigzagueante y discurrir en diferentes planos de análisis concatenado con otros conceptos; además, el *concepto* es un acto de pensamiento que puede ser relativo por sus componentes, por los demás conceptos del plano o por los problemas en el que se incorpora. No obstante, también puede ser absoluto por la condensación de componentes o las condiciones que aporta a los problemas.

Con este precedente, del amplio mapa de conceptos que tienen una relación próxima con la noción de *justicia social* y sus dimensiones, seleccionamos algunos que, aunque en su definición son aparentemente independientes, tienen sentidos y significados que los articulan entre sí y con dicha noción; por tanto, actúan como componentes pues se consideran aplicables, inherentes y susceptibles de construirse y reconstruirse. Estos conceptos constitutivos son *diferencias humanas*, *igualdades*, *exclusiones-inclusiones* y *equidades-inequidades*.

Figura 1. Conceptos constitutivos de la noción de *justicia social*



Fuente: elaboración propia.

Diferencias humanas

Según Braidotti (2015), en la historia europea de la filosofía, *diferencia* fue un concepto central para las oposiciones binarias y dualistas interesadas en relaciones de dominio y exclusión; así, ser diferentes se homologó con "ser menos o valer menos que". La noción de *diferencia*, entonces, adquirió connotaciones esencialistas que categorizaban a seres como descartables en cuanto estigmatizados como diferentes.

Por ejemplo, los discursos que han sustentado la noción de *raza* surgen como construcción cultural en el mundo actual con base en

el contexto del etnocentrismo —no existe biológicamente ninguna razón—. El discurso racial en las Américas y el Caribe es consecuencia de un proceso de posicionamiento e interiorización del pensamiento occidental "eurocéntrico".[3] En este sentido, la raza es producto de la existencia de múltiples ejercicios de poder sobre los territorios y las sociedades existentes en el hemisferio, en el que tuvo lugar una organización racial basada en postulados que designaban inferioridad a quienes no cumpliesen con las características de un constructo fenotípico, ideológico, religioso y político específico construido por los europeos y sus descendientes (Mena, 2009).

El racismo como práctica de injusticia parte de un modo de organización racial que las élites crearon a través de la historia y establece que hay culturas dotadas de "una cierta superioridad" sobre un grupo o culturas que consideran "son inferiores". Estas exclusiones se afirman y materializan en las escuelas porque no se busca deconstruir y transformar los códigos sociales, las herramientas ideológicas y estructurales que han existido históricamente. La *discriminación racial* es el resultado de un acto fundado en la ideología racista que tiene como fin la disminución o anulación de los derechos de las personas discriminadas.

Otros estudios sobre el multi e interculturalismo han aportado diversas posturas y prácticas en el encuentro de diferentes culturas, citamos por ejemplo a Kincheloe y Steinberg (1997), Guo (2011), Li (2003), Torres (1997), Ghosh (2002) y Sleeter y Grant (1987). Si bien algunas posturas son conservadoras y continúan asumiendo como superiores los valores y creencias de la cultura tradicionalmente

3 En Colombia han sido varias las investigaciones acerca de la discriminación racial, todas reiteran en su anclaje social y estructural en el contexto educativo y en la sociedad colombiana, además, las diversas formas de sus manifestaciones afectan gravemente la dignidad y autoestima de las y los estudiantes afrocolombianos. Entre las principales causas de racismo y discriminación se encuentran el color de piel y el lugar de procedencia, componentes que tradicionalmente han tendido a reproducir estereotipos que conllevan la perpetuación de comportamientos inequitativos al ubicar a la población afrodescendiente en escenarios de desventaja. El estudio de Mena (2009) recoge varias investigaciones desarrolladas desde 1998, aproximadamente.

dominante, otras reconocen las diferencias culturales y entran en el juego de tolerar, soportar o autorizar a los otros para ser parte de la sociedad, aunque considerando como óptima la asimilación de la cultura dominante. También se reconocen algunas tendencias que comprenden la pluralidad, pero ven las diferencias culturales de formas trivializadas, exotizadas y folclorizadas, que deslegitiman y simplifican la importancia de tradiciones y perspectivas. En menor escala se reconocen algunos grupos de carácter crítico que examinan las relaciones entre las estructuras de poder dominantes, hacen explícitos los discursos políticos y las relaciones de desigualdad que discriminan ciertos grupos y dan mayores privilegios a otros. En esta última tendencia minoritaria situamos los esfuerzos de este trabajo, con la esperanza de que un día seamos más.

Desde la filosofía de la educación, Skliar (2008) afirma que hay una confusión, particularmente en el campo educativo, entre las diferencias y "los diferentes", confusión que hace casi imposible mencionar la diferencia por sí misma, pues se cae en la obsesión por los diferentes.

> Los "diferentes" son sujetos señalados y apuntados, cuya descripción resulta de un largo proceso de construcción e invención diferencial. Ese proceso es llamado "diferencialismo", esto es, una forma de categorización, separación y disminución de algunas marcas identitarias vinculadas al vasto y caótico conjunto de las diferencias humanas. Las "diferencias", cualesquiera sean, no pueden ser descritas como mejores o peores, superiores o inferiores, buenas o malas, normales y anormales, etc. El hecho de que algunas identidades o marcas de identidades sean consideradas diferentes nos sugiere que se ha producido un cierto tipo de diferencialismo, es decir, que esas marcas se consideran como negativas y están en oposición con la idea de lo normal, de la normalidad. El diferencialismo, además de ser un proceso político, constituye una trampa cultural y educativa, que hace que, por ejemplo, la mujer sea considerada como la diferente en la cuestión de género, los negros como los diferentes cuando se trata de la raza, los niños y los ancianos como los diferentes respecto de la edad, los

> deficientes como los diferentes en relación con la normalidad corporal, intelectual, etc. (Skliar, 2008, p. 14)

El derecho a las diferencias y la valoración de las mismas es el aspecto central de la justicia como reconocimiento. Ser y sentirse subvalorado, maltratado, humillado o excluido por una característica social, cultural, económica, de capacidades o cualquier otra, evidencia la existencia de una cultura dominante que reafirma el supuesto de homogeneidad, que ha estigmatizado unos atributos y a quienes los representan en cuanto considerados diferentes; todas son situaciones generadoras de exclusión. Es decir, por una parte, la posición inferior en la cual se encuentran unos es producto de otros que han construido dicha relación superior-inferior; por otra parte, las diferencias, aunque siempre relacionales, recaen en los diferentes y rápidamente resultan en exclusiones.

Exigir o pretender una homogeneidad, por ejemplo, en la escuela, priva a todos de los desarrollos que pueden surgir ante el respeto por cualquier diferencia, también priva de la ampliación de intereses, cosmovisiones y proyectos futuros (Veleda *et al.*, 2011). Aunque algunos estudiantes sobreviven, o pueden llegar a tener éxito en ambientes que no reconocen ni tratan en forma positiva las diferencias y los excluyen, estas actuaciones son injustas y no promueven justicia social (Sapon-Shevin, 2013).

En los procesos educativos, el hecho de no reconocer las diferencias como valiosas, o el reconocimiento erróneo de las mismas por prejuicios (o por cuidar apariencias, estatus y prestigio), lamentablemente ha sido perpetuado por la homogenización de las políticas educativas y por prácticas escolares históricas que anulan posibilidades de expresión de las diferencias humanas (Veleda *et al.*, 2011).

Actualmente, las presiones y cuestionamientos que llegan al sistema educativo, y a la escuela en particular, desde luchas y reivindicaciones de género, raza, identidad, clase, entre otras, requieren de un soporte teórico y político sobre la justicia, soporte que posibilite remediar la ausencia de visión compartida

y la falta de consenso de lo que es justicia y de quienes cuentan como sujetos de justicia. Se requiere caracterizar las estructuras y los mecanismos que generan injusticias y visibilizar "el carácter equívoco y contradictorio de las relaciones entre minoría y mayoría en educación" (González-Martínez, 2012, p. 39).

Por otra parte, después de la Segunda Guerra Mundial, en el continente europeo se inicia una movilización filosófica que busca resignificar el concepto de *diferencia* uniéndolo a las nociones de *intersubjetividad* y *otredad*. Desde diferentes tradiciones filosóficas como la fenomenología, la hermenéutica, el existencialismo, la teoría crítica de la escuela de Frankfurt y algunas variaciones del marxismo, el término *diferencia* adopta una connotación ética y política, en la que el reconocimiento del otro toma un papel trascendental para la construcción de relaciones intersubjetivas. Derrida (1998), por ejemplo, presenta la diferencia como distintos horizontes de sentido y significaciones, como oportunidad que permite ir contra todo tipo de totalitarismo y ayuda al porvenir de nuestras sociedades. De forma similar, Lévinas (1977) desarrolla la teoría ética de la hospitalidad y la acogida del otro, en la que el recogimiento y la acogida implica una movilización por reconocer la totalidad y la infinitud de lo otro.

Igualdad: ¿en qué y entre quiénes?

Bobbio (1993) plantea la igualdad como valor supremo para una convivencia pacífica y como aspiración o deseo de quienes viven en sociedad. Afirma que en su significado descriptivo la *igualdad* siempre tiene la dificultad de la indeterminación, porque al decir que dos entes son iguales no se está diciendo nada "si no se especifica de qué entes se trata y respecto a qué cosa son iguales, es decir, si no se está en condiciones de responder a dos preguntas: a) ¿Igualdad entre quiénes? y b) ¿Igualdad en qué?" (p. 54).

Igualdad, entonces, siempre refiere a algún tipo de relación; además, presupone el reconocimiento de la pluralidad entre quienes establecen diferentes relaciones. Para el autor citado, la fuerza axiológica de la máxima "todos los hombres son iguales"

consiste en que todos "sean considerados iguales y tratados como iguales respecto de aquellas cualidades que, según las diferentes concepciones de hombre y de la sociedad, constituyen la esencia del hombre, la naturaleza humana distinta de la naturaleza de los demás seres" (Bobbio, 1993, p. 69). Con lo anterior, habrán tantas respuestas a la pregunta ¿igualdad en qué? según las concepciones de hombre y sociedad, atendiendo a que *igualdad* nunca es neutral y se puede colmar de muy distintos contenidos.

La igualdad es una relación, lo que le da su valor o, como lo explicita Bobbio (1993),

> lo que hace de ella una línea humanamente deseable es el ser justa [...] donde por "justo" se entienda que tal relación tiene de algún modo que ver con un orden que hay que instituir o restituir (una vez turbado), con un ideal de armonía de las partes del todo [...]. (p. 58)

En este punto, el autor plantea que se requieren criterios para leer las situaciones en las cuales dos entes deban ser iguales y que esta igualdad se considere justa. Los criterios, nunca con valor absoluto ni perfectamente objetivos, determinan cuál igualdad es deseable y cuál no, pero siempre dentro de la concepción general de *orden social*.

Así, los diferentes criterios: a cada cual, según el mérito, la capacidad, el talento, el trabajo, el resultado, la necesidad, el rango, entre muchos otros, son los que dirigen las decisiones a tomar, en el marco de lo justo, en el marco de la armonía del todo, del orden de las partes, del equilibrio interno del sistema. Estos conceptos se tienen que enseñar y vivenciar en las escuelas para que contribuyan a una formación con justicia social.

Para la Corte Constitucional de Colombia, *igualdad*

> [...] es un criterio vivo y actuante que racionaliza la actividad del Estado para brindar a las personas posibilidades efectivas y concretas de ver realizada, en sus respectivos casos, dentro de sus propias circunstancias y en el marco de sus necesidades actuales, la justicia material

> que debe presidir toda gestión pública. (Sentencia T-823/99, Corte Constitucional)

La igualdad es la base sobre la cual se cimientan los derechos fundamentales y la perspectiva ética de la humanidad; de su respeto depende la dignidad y la realización humana. En un Estado de derecho, el derecho a la igualdad implica:

- *Igualdad ante la ley*. La cual es general porque protege a todos y brinda seguridad; es abstracta porque son principios que no dependen de particularidades, ni de la voluntad o el ánimo de quien la aplica, y es impersonal porque evita las distinciones entre los sujetos de derechos y las distinciones entre súbditos y gobernantes.
- *La igualdad de trato*. Se refiere al derecho a obtener igual tratamiento por parte del Estado y de los particulares en la distribución de mínimos que posibiliten la realización de proyectos de vida con igual dignidad, como son, por ejemplo, derechos y libertades, oportunidades, posiciones sociales, salarios y cargas. También, a la consideración de que los seres humanos tienen que ser capaces de darse a sí mismos y a los demás un trato respetuoso y acorde con su dignidad. Este se torna un deber para todos y todas por igual, incluyendo a quienes tienen autoridad en el Estado.
- *Igualdad de oportunidades*. Posibilidad real de satisfacer las propias necesidades e intereses de los sujetos. Con el término *oportunidades* se suele hacer referencia, de manera especial, al derecho a la educación, puerta de entrada al mundo productivo y a la sociedad del conocimiento, a la posibilidad de modificar positivamente las condiciones y proyectos de vida. Significa que no basta con tener un talento específico, si no se tiene la oportunidad de acceder a la formación para desarrollarlo y al mundo productivo para ejercerlo.
- *Igualdad en la imposición de cargas*. No se trata, en este caso, de que todas las personas deban tener iguales cargas u obliga-

ciones sociales o económicas. Al contrario, se trata de imponer más cargas a quien más tiene beneficios sociales y menos a quienes menos tienen beneficios sociales, por ejemplo, en el pago de impuestos.

- *Igualdad de derechos y deberes*. Significa que todos los ciudadanos y ciudadanas, sin distinción alguna, pueden disfrutar de los derechos consagrados en la Constitución. Asimismo, que el disfrute de los derechos económicos, sociales y culturales (DESC), de los derechos civiles y políticos (DCP) y de los derechos al medio ambiente sano y la paz (DMAP) impone a sus titulares, sin excepción, el cumplimiento de unos deberes, también consagrados en la Constitución y la ley.

Exclusiones e inclusiones

De acuerdo con Karsz (2004), el término *exclusión* concierne al ser y estar juntos, a los fundamentos de la existencia individual y colectiva. La exclusión social es lo que tienen en común las otras exclusiones y es aquello a lo que pueden conducir. Dice el autor que las exclusiones plurales portan de manera latente y parcial la exclusión social, y esta "interpela a la unidad social como tal, a la sociedad en su conjunto, así como a cada uno de sus componentes" (p. 149).

Por su parte, Castel (2004) propone tres formas históricas para comprender la exclusión: la primera corresponde a la sustracción completa de una comunidad, el destierro, la matanza o la erradicación total; por ejemplo, lo que sucedió con las prácticas nazis contra los gitanos y judíos, o, en Colombia, contra integrantes del partido político Unión Patriótica. La segunda consiste en construir espacios cerrados y separados de la comunidad, por ejemplo, los espacios de encierro estudiados por Foucault, tales como prisiones, guetos, manicomios, leproserías. La tercera forma consiste en asignar a algunas poblaciones un estatus especial, en el cual coexisten en la comunidad, pero privados de ciertos derechos y de la participación

en ciertas actividades sociales, por ejemplo, los modos de exclusión que sufren las mujeres en la esfera pública, entre otros.[4]

Para Castel, la primera forma de exclusión actualmente parece imposible en los países que se denominan democráticos. Con relación a la segunda forma, afirma que hay probabilidades de que todavía se presenten encierros, aunque la sociedad se enfrenta a la pregunta de ¿en dónde mantener estos encierros? Y la tercera forma es la principal amenaza en la actualidad, puesto que acciones de discriminación positiva o negativa a grupos poblacionales pueden conllevar a estigmatizarlos y, aunque sin encierro, una etiqueta los discrimina y excluye de ciertas esferas públicas. Es sobre esta forma de exclusión que se requieren realizar los mayores esfuerzos de erradicación.

Con lo anterior se comprende que la exclusión no es arbitraria ni accidental, mucho menos natural; corresponde a un orden racional que se justifica mediante argumentos y procedimientos oficiales o, por lo menos, consensuados. En otras palabras, "las exclusiones son formas de discriminación negativas que obedecen a reglas estrictas de construcción, en una sociedad dada" (Castel, 2004, p. 67). Así, la sociedad en general y, por ende, la escuela, como microsociedad, debe estar alerta a las normas y situaciones que pueden producir y legitimar exclusiones.

Castel (2007) llama la atención sobre la invisibilidad del excluido, al punto que este no perturba el orden del mundo, por ejemplo, los excluidos están fuera de las estadísticas, escapan a los sistemas de asistencia, viven en no-lugares, siempre de paso, no son notados pues no influyen en nada; por esto, no se puede denominar *exclusión* a cualquier disfunción social.

4 Un ejemplo de exclusión desde esta tercera forma puede ser la identificada en la investigación de Neira (2011), que presenta algunos determinantes sociales que influyen en la exclusión de jóvenes con discapacidad, en especial en el deporte. A través de la interacción, la comunicación, las normas, los valores, las organizaciones y el funcionamiento de la sociedad en general, aspectos que ocupan espacios determinantes dentro del contexto, la orientación deportiva adquiere una divergencia, al ser utilizada como medio para mantener el dominio y la manipulación social a causa de su visión reduccionista dentro del marco de lo competitivo.

La exclusión hace parte del amplio espectro de las injusticias sociales y educativas; los excluyentes pueden ser entidades privadas o públicas, familias, medios de comunicación, entre otros.

Conviene aclarar que la exclusión no solo se presenta en contextos de pobreza, pues, por ejemplo, bien es sabido que una de las poblaciones que más ha sido víctima del fenómeno de la exclusión de sus voces, sus derechos y oportunidades, son los niños y adolescentes de cualquier sociedad.

Para atacar la exclusión educativa, Colombia ha hecho esfuerzos en la ampliación de cobertura educativa; en las últimas décadas intensificó el número de estudiantes por grupo y generó una multiplicidad de contrarreformas que hoy, lamentablemente, se evalúan como catastróficas puesto que no han disminuido las injusticias. Se enuncian a continuación algunos aspectos de las normas expedidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) que, en pro de la disminución de exclusiones, acarrearon problemáticas asociadas o de otro tipo: masificación de estudiantes, que generó un alto grado de hacinamiento en los salones de clase; mejora de la calidad de educación, bandera de los gobiernos en las últimas tres décadas, meta que se tradujo en el cumplimiento de estándares y competencias definidos de manera exógena y que desconocen las necesidades territoriales, la diversidad y diferencias de los estudiantes; mejora de la eficiencia, que representó para la práctica docente nuevas formas de control del tiempo y de las actividades docentes; modificación de la financiación de la educación, que pasó a realizarse por capitación, es decir, se financia la demanda y no la oferta, con lo cual se debilita de manera significativa tanto la calidad como la capacidad de mejoramiento del servicio, especialmente en las instituciones oficiales.

Un concepto que ha ido posicionándose para hacer contrapeso a la exclusión y que se presenta como un imperativo del tiempo actual es la noción de *inclusión*. Siguiendo a Veiga-Neto y Corcini (2011), la concepción de *inclusión* (cercana a las nociones de *democracia, ciudadanía, derechos humanos*) se asume como incuestionable y absoluta, como si fuese una acción natural, olvidando que esta noción surge como una construcción social.

Cuando no se problematiza como imperativo, muchas de las acciones que incorporan "la inclusión" están dirigidas a mantener un orden homogenizado en el que cualquier diferencia es vista como disfunción; incluir, entonces, a los llamados excluidos consiste en restaurar un orden, el orden que eligen las élites.

Además, dado que la noción de *inclusión* se usa para múltiples y diversas circunstancias, no siempre se consideran las diferencias históricas, sociales, culturales e indistintamente se realizan las mismas prácticas que leídas como incluyentes pueden seguir posibilitando el orden que favorece a los privilegiados.

Diversos análisis han demostrado que algunas experiencias de inclusión en las escuelas se han desarrollado bajo exclusiones culturales, ausencia de reconocimiento de las diferencias y anulación de la diversidad. Por ejemplo, Veleda *et al.* (2011) afirman que, aunque niños y niñas fueron recibidos en la escuela desde una etapa histórica temprana de las naciones latinoamericanas, en algunos países como Argentina el sistema educativo cubrió simbólicamente con uniformes los contextos, anuló culturas, identidades y códigos comunicacionales en cuanto populares o migrantes.

El uso banalizado de las nociones de inclusión, de acuerdo con Veiga-Neto y Corcini (2011), ha hecho perder el sentido ético del principio universal de igualdad, para simplemente pensar que la inclusión es introducir a todos en un mismo espacio físico. Algunos investigadores de la inclusión plantean que antes de oponer los términos *exclusión* e *inclusión*, el concepto *in/exclusión* puede ser potente para dar cuenta de la característica actual en la que, aunque se comparta el mismo espacio físico, los sujetos están limitados en la participación en la vida social.

Para resignificar o construir sentidos que transformen la sociedad y la escuela excluyente, es pertinente pensar que las inclusiones, así como la justicia social, se focalizan en los sujetos o grupos que son vulnerables de ser excluidos o que efectivamente lo están debido a estructuras que así lo permiten al no considerar valiosas las diferencias de los estudiantes en los procesos educativos, tales como diferencias de raza, género u orientación sexual,

clase social, capacidades, lengua, pertenencia a un grupo cultural, entre otras (Murillo *et al.*, 2010).

Las formas de inclusión en relación con la justicia social enfatizan en la necesidad de cambio del sistema y no de las personas, es decir, cambio en las políticas, gestión, currículos, relaciones pedagógicas, en otras palabras, un cambio en las condiciones y prácticas, de tal forma que se construyan contextos sociales justos y democráticos que procuren la igualdad y equidad en el acceso al conocimiento y en la participación de todos los sujetos en la vida cultural y social de la escuela. La inclusión y la justicia social tienen como condición luchar contra los discursos o réplicas que estigmatizan, estereotipan, oprimen, violentan o conllevan cualquier acto que invisibilice, humille o denigre al otro. Es labor de la escuela identificar y analizar críticamente estas injusticias y construir entre todos formas de erradicación, así como los aprendizajes en común a partir de las diferencias (Murillo *et al.*, 2010).

Si bien alcanzar una sociedad justa no implica únicamente a la escuela, de acuerdo con autores como Sapon-Shevin (2013), esta institución es importante en relación con las luchas y reformas para el reconocimiento en igual validez de las diferencias humanas y de la naturaleza humana común a todas las personas. "Combatir el racismo, la homofobia, el clasismo, el sexismo, la opresión religiosa, los privilegios por idioma, la discriminación a personas con discapacidad y otras formas de discriminación se considera un aprendizaje esencial para todos" (p. 79).

Equidades e inequidades

El término *equidad* tiene de base dos conceptos: *igualdad* y *reconocimiento de las diferencias*; es decir, para que haya equidad se requiere que la igualdad (en los sentidos ya definidos) sea la base y el horizonte de las acciones y, además, se requiere una amplia comprensión y valoración de las diferencias humanas.

Es a partir del reconocimiento de lo diferente que la noción de *equidad* rompe con el determinismo del pasado y la homogenización, para centrarse en la búsqueda de una igualdad como

horizonte de las políticas educativas. Aquí la noción de equidad genera implicaciones de carácter ético y político[5] en cuanto exige, por un lado, una toma de posición respecto a determinar cuál es el criterio de igualdad estructurante que debe ser considerado y, por otro lado, considera que la equidad y la igualdad son principios estrechamente relacionados, pues la búsqueda de equidad implica la búsqueda de igualdad; estos dos principios no se anulan entre sí y ninguno es suficiente sin el otro. "Solo en estas condiciones la noción de equidad se pone en acción, resignificando el presente, ya no como determinación inevitable del pasado, sino como momento de construcción del futuro" (López, 2005, p. 69).

A partir de este vínculo, la equidad se convierte en requisito indispensable de la igualdad, pues esta tiene como función hacer frente a las injusticias y a las condiciones desfavorables de la población. De igual manera, la equidad también hace frente al hecho de que las personas tienen diferencias en sus capacidades y condiciones sociales, culturales y económicas; tales diferencias no son producto del azar y de una ley natural (naturalización), sino que obedecen a desigualdades y jerarquías sociales que de manera sistemática crean tratos, posiciones, accesos, derechos y oportunidades diferenciales.

> [...] la noción de equidad tiene un carácter eminentemente político. Por un lado, porque lleva implícita una valoración ética en su definición, al exigir una toma de posición sobre cuál es la igualdad estructurante que se define como horizonte. Por el otro, porque en tanto la equidad implica la búsqueda de la igualdad, esta igualdad fundamental que define los criterios de equidad no debe ser pensada como una situación dada, posible de ser mensurada en un momento

5 "La equidad tiene como base una toma de posición ética, moral y política ante desventajas que impiden una plena 'igualdad social', por consiguiente, enfrenta diferencias producto de relaciones de poder y categorizaciones sociales que rompen el vínculo social y que —sin razón valedera, por lo demás inadmisible desde el punto de vista humano y social— alejan a sectores de la población de contar con iguales derechos e iguales oportunidades de participar en la sociedad con la mejor calidad de vida posible" (D'Elia y Maingon, 2004, p. 10).

específico, sino como un proyecto, un principio de organización que estructura el devenir de una sociedad… solo en estas condiciones la noción de equidad se pone en acción, resignificando el presente, ya no como determinación inevitable del pasado, sino como momento de construcción de ese futuro. (López, 2005, pp. 68-69)

Para D'Elia y Maingon (2004):

> La equidad orienta una acción consciente y deliberada dirigida a impactar en los determinantes sociales, culturales, políticos, económicos e institucionales que producen tratos, condiciones o posiciones "injustas", vistas como "innecesarias", "evitables", así como "inaceptables" en la vida concreta de las personas dentro de cada sociedad y cada cultura y, por consiguiente, factibles de ser resueltas o superadas por la intervención de la misma sociedad mediante los distintos recursos que ella maneja (legales, políticos e institucionales, materiales y no materiales). (p. 4)

Así pues, lograr equidad parte de la dificultad fundamental de contrarrestar los impedimentos que el poder social tradicional tiene instalados. Por ejemplo, en escenarios de debate social y político, se ha internalizado el derecho a hablar o no de algunos estilos discursivos versus la sobrevaloración de otros. Hay espacios sociales y lugares en los que se privilegia el discurso masculino y se considera que cuando las mujeres hablan tienden a brindar información y formular preguntas más que a presentar opiniones o iniciar controversia; o bien, la gente blanca de clase media y mejor educada actúa como si tuviera el derecho a hablar y hacerlo con autoridad mientras otros se intimidan y tienden a no hablar o a pensar que sus intervenciones son vistas como desorganizadas ante los requisitos de la argumentación y la carga de formalidad o reglas del procedimiento (Young, 1997).

Por su parte, la noción de *inequidad*, de acuerdo con Whitehead (2000), tiene una dimensión moral y ética. Se refiere al hecho de mantener activas diferencias y exclusiones que son innecesarias

e injustas, y que se pueden evitar y eliminar. Para describir una situación que se considera inequitativa, se requiere examinar y juzgar críticamente las causas a fin de determinar por qué es injusta en el contexto en que sucede, esto porque los juicios en relación con las situaciones injustas varían de acuerdo al lugar y nunca son iguales. Es decir, la inequidad pone en tensión la dimensión ética y política porque cada sociedad construye históricamente los conceptos de lo inaceptable, injusto o evitable.

Segunda Parte

Rutas y escenarios

Capítulo 3.
Escuelas y maestros constructores de justicia social

Las reformas educativas tienen su anclaje y posibilidad de ejecución en las instituciones escolares; se dice que los cambios que se proponen para ser dinamizados desde los procesos educativos y no pasan por el aula, es decir, que no son comprendidos y apropiados por directivos y maestros, sencillamente no tienen posibilidad de legitimarse como política ni de introducirse en la cotidianidad. Esta verdad de apuño abre caminos para contraponer las tensiones descritas en el primer capítulo a partir de acciones y estrategias educativas y pedagógicas que reconozcan a directivos y maestros como constructores y productores de justicia social.

La siguiente pregunta atraviesa y guía los contenidos de este capítulo: ¿cómo hacer posible que las escuelas y los maestros vinculen en su trabajo cotidiano la erradicación de las injusticias y la lucha por construir justicia social?

Afectaciones desde la micropolítica escolar

Entre las muchas iniciativas y acciones que existen o pueden construirse desde la escuela y desde los maestros se proponen dos acciones que son inmanentes a su accionar: a) pensar las escuelas como nichos de micropolítica y constructoras de iniciativas descolonizadoras, desde abajo y desde adentro, y b) potenciar la formación de maestros como sujetos políticos.

La escuela como escenario de micropolítica

Ubicamos la escuela y el aula como escenarios de micropolítica en los sentidos planteados por el profesor Garavito (1999), el lugar donde el maestro tiene la opción de promover espacios de subjetivación por fuera de los escenarios de dominación, nichos para la praxis crítica, la resistencia proactiva y la construcción de alternativas basadas en los problemas y necesidades reales de los sujetos que la habitan, es decir, "desde abajo", en los sentidos ya planteados en el primer apartado, con las bases sociales de sus propias comunidades.

Investigadores como Ball (1987) y Blase (2002) realizaron importantes contribuciones para comprender la micropolítica de la escuela en medio de los múltiples conflictos que estas viven. Blase (2002) construyó la siguiente definición de la micropolítica:

> La micropolítica se refiere al uso del poder formal e informal por los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas en las organizaciones. En gran parte, las acciones políticas resultan de las diferencias percibidas entre los individuos y los grupos, unidas a la motivación por usar el poder para ejercer influencia o proteger. Aunque tales acciones están motivadas conscientemente, cualquier acción, consciente o inconscientemente motivada, puede tener una relevancia política en una situación dada. Tanto las acciones cooperativas y conflictivas como los procesos forman parte del dominio de las micropolíticas. (p. 11)

En la misma dirección, Bardisa (1997), citando a Hoyle (1986), plantea:

> Las escuelas son particularmente propicias a la actividad micropolítica por dos razones: porque […] son organizaciones débilmente articuladas, entre cuyos espacios o intersticios puede florecer mucha actividad, y porque las formas de legitimación compiten en la toma de decisiones. Esto último se debe a que la legitimidad formal del

> director es desafiada por formas profesionales y democráticas alternativas, que son especialmente válidas para las escuelas. Tal situación coloca a los directores ante el problema de equilibrar su responsabilidad con las expectativas de la colegialidad. (Hoyle, citado en Bardisa, 1997, p. 148)

Desde estas miradas, la micropolítica se asume como poder, fuerza primaria y acción instituyente, que puede contrarrestar las políticas que remiten a lo instituido; en este sentido, la micropolítica es minoritaria, no mayoritaria, y posibilidad para el poder instituyente. Minoritaria no porque sea menos importante, sino porque se distancia de los macropoderes, de lo establecido y reglado por diferentes controles, se distancia para dar lugar a la creación, a la emergencia de lo deseable y lo posible (Martínez, M. C., 2012).

> Micropolítica también porque el aula es territorio de disputa entre lo que el orden impuesto, la política, quiere imponer, instalar, reproducir desde la escuela y aquello que el contexto social, la cultura propia y los sujetos educativos demandan y requieren. En ese proceso, el maestro es considerado como funcionario, sujeto sujetado de quien se espera cumpla una función reproductora del orden social establecido. Y en esa reyerta, entre el querer externo e impuesto y las condiciones y demandas del contexto, se pone en juego la capacidad de acción política del maestro, su capacidad de "optar", "decidir", "elegir" entre aquello que requiere enseñar en relación con lo que sus estudiantes necesitan, quieren y pueden aprender y lo que le exigen que enseñe. (p. 8)

Podríamos decir, entonces, que la micropolítica se constituye en una estrategia de resistencia al poder, resistencia en términos no violentos ni contestatarios, sino instituyentes y descolonizadores. Se lucha en lo micro, porque es allí donde se ven las distancias que tienen las políticas externas con las realidades locales y con las necesidades de los estudiantes. En esa tensión se ubican las escuelas

y los maestros, entre actuar como sujetos sujetados a lo impuesto y funcionales a lo establecido, o posicionarse como actores, productores y autores de propuestas y proyectos posibles y relevantes para la educación de sus estudiantes. Es en esta posibilidad que se pueden entender las políticas menores que a escala del aula o institucional crean herramientas para construir alternativas.

En síntesis, el aula se convierte en un campo de fuerzas, flujos y reflujos que está siempre en tensión entre lo instituido e instituyente, un campo bisagra para la gestación y producción de propuestas y proyectos educativos y pedagógicos emergentes. El microespacio cotidiano del maestro, su lugar propio, en el que puede decidir su modo de actuación y agenciar transformaciones. Es en este sentido que se reconocen las escuelas y los maestros como escenarios de micropolítica, privilegiados para la acción política, la creación y la transformación.

Formación de maestros como sujetos de acción política

> Si entendemos la formación como un campo en el que se cruzan planos y múltiples vectores de fuerza, en el caso de la formación de maestros dicho campo es posible pensarlo como un espacio amplio y abierto de posibilidades, relaciones y propuestas que no lo diluyan[1] sino que lo tensionen, en el que sea posible la articulación de vivencias, eventos diversos, la problematización de las realidades y el reconocimiento de los desafíos a que está enfrentado en su cotidianidad. (Martínez, M. C. *et al.*, 2015, p. 58)

1 Cuando se habla tanto del maestro ya no se sabe qué es lo que se dice de él. Algunos creen que lo saben todo, que lo comprenden cuando le definen su oficio o su perfil ideal fácilmente. Pero reconocer la nueva disposición del papel del maestro en tales signos es equivocar la disposición fundamental, es descuidar por completo las relaciones en las que entra el maestro entre tales manifestaciones y lo que las hizo posibles (Martínez A., 2010).

En el ámbito de las reflexiones que nos ocupan en este texto, los vínculos entre educación y sus aportaciones a una disminución de las exclusiones e inequidades, expresadas como otras posibilidades para repensar la justicia social desde las escuelas, queda claro que se requiere asumir las acciones educativas y por ende la formación de maestros desde una postura contrahegemónica. Caben aquí las reflexiones de Martínez y Soler (2015), cuando plantean que las escuelas y los maestros necesitan cuestionarse en sus acciones, reconocer que el currículo y su organización produce efectos sociales y que desde estos, con sus lenguajes, sus prácticas de enseñanza y aprendizaje, pueden convertirse en dispositivos de exclusión por su organización jerárquica, evaluación competitiva, saberes descontextualizados, entre otras razones, que se traducen en incremento y afirmación de desigualdades sociales.

Pensamos la formación de maestros como acción contrahegemónica y descolonizadora, como posibilidad de promover su empoderamiento como sujetos de acción política, con capacidades para promover acciones desde abajo, con sus grupos y comunidades para promover las transformaciones necesarias; por ejemplo, la construcción de currículos diversificados que reconozcan las necesidades e intereses de los grupos sociales desfavorecidos y simultáneamente la inclusión de conocimientos no generalizados; currículos que garanticen la participación real y efectiva de comunidades tradicionalmente excluidas en la toma de decisiones, que abran espacios de discusión desde las tensiones y conflictos de quienes luchan por la igualdad de oportunidades y contribuyan reconocimiento de diferencias (Martínez y Soler, 2015).

Estas iniciativas coinciden con los principios que Connell (1997) propone para currículos contrahegemónicos: materializar intereses y perspectivas de los menos favorecidos sin abandonar aspectos generales que permitan el acceso a múltiples conocimientos; generar prácticas de aprendizaje no jerarquizadas, de cooperación y de participación, eliminando pruebas competitivas; currículos estructurados con la intención de disminuir situaciones de desigualdad.

La formación de maestros que tome como vector la transformación social y apueste por contribuir a la construcción y alcance de una justicia social para todos pondrá en debate las diferentes concepciones sobre justicia e igualdad de oportunidades que circulan en la educación y en las escuelas. Esto como elemento para tensionar los discursos que a través de la historia se han instalado y naturalizado como "políticamente correctos", pero que generan y afirman injusticias sobre algunos sujetos que habitan las escuelas, niegan el ingreso a otros o promueven su expulsión.

Trabajar con y por la justicia social exige el ejercicio democrático de las escuelas y la posición de sus directivos y maestros como sujetos potentes, con capacidad para asumir criterios de actuación como flexibilización y diversificación curricular, multiculturalidad, paridad participativa. Aquí la propuesta de formación parte del supuesto desde el cual

> [...] es posible imaginar otro tipo de conocimiento para la enseñanza, aquel que no esté diseñado exclusivamente por los investigadores universitarios, sino que pueda provenir también de la investigación dirigida por los docentes; aquel que funcione de forma que los docentes no sean meros objetos de estudio y recipientes de conocimiento, sino que puedan actuar como arquitectos de su proyecto y generadores de conocimiento. (Cochran y Lytle, 2002, pp. 25-26)

En suma, los desafíos de formación de maestros nóveles o en ejercicio son amplios si se les reconoce como sujetos actores de transformación social. Sujetos con capacidades para establecer relaciones directas con su entorno institucional y local (escuela, municipio); para actuar como interlocutores válidos de las políticas sociales y educativas, para interrogarlas, cuestionarlas, intervenir en su formulación; para identificar y rechazar las exclusiones y las distintas formas de discriminación; para pensar otros modos de enseñar.

Maestros que asuman como principio de sus acciones pedagógicas el reconocimiento de las diferencias porque saben que no

tienen estudiantes iguales y que no puede esperar rendimientos iguales. También, que promuevan y hagan posible la participación de quienes hasta ahora han sido excluidos desde las regulaciones y formas de hacer escuela. Maestros y directivos que resignifiquen los sentidos de las escuelas para convertirlas en escenarios en los que las diferencias no se lean como déficits, que construyan experiencias en común para romper jerarquías, que privilegien el encuentro con el otro y la escucha mutua, y que mantengan la convicción de ser maestro y de seguir aprendiendo junto con los otros. Con lo anterior, posibilitar en la escuela la constitución de sujetos reconocidos en y desde sus diferencias (Soler, 2011).

Principios orientadores para escuelas justas que construyan justicia social

Los principios pueden ser comprendidos como orientaciones generales que establecen directrices para la acción. En las instituciones, cualquiera que sea su naturaleza, los principios se convierten en lineamientos que fundamentan las políticas, programas, proyectos y procesos administrativos; configuran el horizonte de sentido de los proyectos educativos y pedagógicos que orientan la formación de los estudiantes. Para que se reconozcan como válidos y legítimos necesitan ser discutidos y construidos participativamente, esto garantiza su apropiación y corresponsabilidad en su puesta en marcha.

Las escuelas que asuman una decidida apuesta ética por la justicia social, esto es, por reconocer diferencias y eliminar desigualdades, requieren incluir en sus proyectos educativos institucionales (PEI) principios claros y coherentes orientados a este fin. Significa que cada institución formadora, llámese colegio, escuela, universidad, ONG, colectivo, podrá construir y reconstruir sus principios de acuerdo con sus intereses, características y contexto específico, atendiendo a las nociones y conceptos constitutivos de la justicia social.

Retomando los referentes planteados en el capítulo anterior, construir colectivamente los principios que tracen las directrices de una escuela justa, a la vez que reactiva y dinamiza el PEI, pone en acción un proceso instituyente, de construcción colectiva desde

adentro y desde abajo, que pasa por el tamiz del reconocimiento de las injusticias. Cabe advertir que se trata de una responsabilidad colectiva, no de una persona, un grupo o una asignatura; como afirman Murillo y Hernández-Castilla (2014), una escuela trabajará por la justicia social en la medida que tenga una cultura compartida por la comunidad escolar, que se refleje en su visión de escuela y en sus acciones y comportamientos cotidianos; en estos debe ser evidente su lucha contra las desigualdades y exclusiones sociales.

Un elemento central y trasversal en la construcción de principios para la justicia social es la *coherencia*; es decir, tratar de hacer concordante lo que se piensa, dice y hace. La coherencia es una cualidad innegociable cuando se busca formar subjetividades justas, porque los valores se aprenden tanto o más por las vivencias que por los contenidos que intentan enseñarnos. Cuidar de hacer concordante lo que se dice a los estudiantes con lo que se les exige y lo que se muestra en las prácticas es un imperativo ético.

Ante la vivencia de la incoherencia en nuestras sociedades, tanto en la vida privada como en la pública (como la que hacen evidente personajes que ostentan cargos de poder en los aparatos de la justicia, la política, entre otros), es imperioso que la lucha por la coherencia tome, por lo menos, dos vías simultáneas: la primera, avanzar hacia la coherencia personal como sujetos justos, formadores y defensores de acciones justas; la segunda, avanzar hacia la transformación y superación de las injusticias expresadas en exclusiones y discriminaciones.

Pero la escuela no es la única que debe ser coherente ni es la única responsable de la justicia social; es obligación de la familia, la sociedad, los adultos formadores en los diferentes espacios de socialización, enseñar la justicia con sus actos, con sus ejemplos, con evidencias que hagan visibles los principios que promueven y predican.

A continuación, se presentan algunos principios que se consideran relevantes para tensionar las prácticas injustas instituidas y transitar hacia acciones instituyentes que configuren la apuesta por escuelas justas (figura 2).

Figura 2. Principios orientadores para una escuela justa que construya justicia social

Fuente: elaboración propia.

Defender, garantizar y promocionar el derecho a la educación

En nuestro país, las luchas históricas de los grupos que constituyen minorías culturales, políticas y económicas conllevaron a la ampliación en la participación de la carta política de 1991, esta

> es sin duda alguna, una constitución que amplió significativamente el campo para el ejercicio democrático y para la precisión del reconocimiento de un Estado multicultural. Temas como la caracterización del Estado social de derecho, la democracia participativa, y el tema de los Derechos Humanos y sus mecanismos de defensa

> y protección, así como la inclusión y el reconocimiento de las minorías étnicas y culturales, evidencian en parte su contenido democrático. (Moreno, 2012)

El país acordó en su Constitución política que "además de los derechos humanos básicos a los que tiene derecho todo ciudadano de una república democrática [...] los individuos tienen derechos colectivos que buscan garantizar su existencia como cultura diferente a la del resto de ciudadanos" (Moreno, 2012, p. 4). En relación con los derechos humanos básicos, la educación se considera fundamental, los artículos 44 y 67 de la Constitución Política de Colombia rezan que los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a disfrutar de la plenitud de los derechos y que el derecho a la educación es vital porque desde este se logran los demás derechos; es desde este que los niños y las niñas se educan, se preparan para la libertad, la vida autónoma y avanzan hacia la construcción y desarrollo de sus planes y proyectos de vida. El interrogante que surge es sobre las reales posibilidades y hacer efectivo el cumplimiento de estos mandatos.

La importancia de concebir e implementar la educación como derecho inherente y fundamental para todos los sujetos, regulado y garantizado por el Estado, continúa siendo una lucha permanente en muchos países y con prioridad en Colombia, país que en su normatividad garantiza el servicio educativo, pero no el derecho para todos y todas sin exclusiones.

Significa que la discusión y reflexiones van más allá de la educación como servicio en la que se tiene en cuenta interrogantes como ¿cuántos cupos se crean?, ¿qué resultados se obtuvieron?, ¿quiénes han logrado los estándares establecidos?, ¿cuántos pasan las pruebas?, ¿cómo se racionaliza el gasto? Si bien estas son preguntas importantes, faltan otras que también son muy importantes: ¿quiénes no pueden acceder al sistema educativo?, ¿por qué razones están excluidos?, ¿qué condiciones se requiere establecer para que este derecho no sea negado? Una vez adentro del sistema, ¿cuáles experiencias están viviendo?

La condición de derecho exige que los procesos educativos se complejicen y amplíen a la diversidad de sujetos, que se articulen esfuerzos y servicios, elementos, componentes y derechos. Solo así, cuando no haya sujetos excluidos del derecho, tiene sentido preguntar por el aporte de la educación a la construcción de proyectos de vida, la realización personal y social, la humanización de los estudiantes.

El derecho a la educación se relaciona con la idea de dignidad humana y en el reconocimiento de que todos somos dignos de respeto; en esta consideración se articula con las dimensiones de justicia social tanto en lo relacionado con la distribución de bienes materiales y culturales, como en los sentidos y formas de participación y en el reconocimiento mutuo de todos desde las diferencias e igualdades. Esta comprensión da cuenta de por qué los conceptos de derecho a la educación y justicia social son sustantivos a los procesos de planeación, organización y prácticas cotidianas de la escuela.

Formar sujetos de derechos

La educación en cuanto derecho fundamental tiene como fin esencial la construcción de sujetos de derecho que conviven y socializan en medio de relaciones y ambientes en los que les es posible vivir, reconocer y disfrutar la dignidad humana como atributo esencial de la configuración de los sujetos. Como elementos fundamentales en el proceso formativo de sujetos de derecho se consideran el aprender a vivir y a experimentar las acciones justas, la igualdad, la solidaridad, la cooperación, así como el reconocimiento de la heterogeneidad y pluralidad de conocimientos, valores y visiones de mundo. Con esto, formar sujetos de derechos se realiza en medio de tensiones y diálogos constantes, de reconocimientos y concertaciones en medio de las diferencias.

Para Magenzo (2005),

> [...] el cometido central de la educación en derechos humanos es la formación de un sujeto de derechos. Dicho cometido se lleva a cabo a través de los siguientes principios y acciones:

El sujeto de derecho conoce los cuerpos normativos.
El sujeto de derechos posee competencias lingüísticas.
El sujeto de derechos es capaz de actuar en el mundo.
El sujeto de derechos se reconoce como sujeto autónomo en el reconocimiento de los otros.
El sujeto de derechos es una persona vigilante de los Otros. (pp. 31-32 y 37-39)

Esta formación pone en escena la exigencia ética, política y pedagógica de promover prácticas educativas, espacios y posibilidades de aprendizaje y asimilación de principios, normas y valores constitutivos de la justicia social en sus diferentes dimensiones. De igual manera, exige el compromiso de unirse a las demás instituciones socializadoras para impulsar una cultura de derechos y de justicia que tenga en el centro el reconocimiento de las diferencias y la convivencia en paz.

Cuando el horizonte de la institución es formar sujetos justos, se enseñarán las instancias, mecanismos y procedimientos positivizados en el sistema jurídico para promover la justicia como práctica no negociable y para denunciar las arbitrariedades y los abusos de poder.

Las escuelas pueden constituir instancias, procedimientos y mecanismos para problematizar las prácticas injustas y apoyar la transformación de la cotidianidad en dirección a la justicia. Los niños y niñas necesitan aprender a explicar, argumentar y defender sus posiciones; acudir a las personas y a los colectivos de gobierno, participación y convivencia escolar, para exigir, reconocer y tratar situaciones conflictivas; en todos los casos, se requiere que maestros y directivos respondan de forma coherente y pedagógica a sus debates y críticas. Conocer los logros jurídicos, éticos, políticos y comunitarios que se han logrado, con su respectiva historia de luchas, no pueden ser contenidos memorísticos y repetitivos. Se requiere creatividad para que se logre afectar la experiencia formativa.

Eliminar todas las formas de discriminación

La diferencia es el sello de nuestra singularidad, esta puede ser un slogan de la escuela. Todas las personas somos diferentes, no existe ningún ser humano igual a otro, bien sea por razones del orden biológico, cultural o social. Las diferencias connaturales o producidas históricamente se han convertido en pretexto para jerarquizar y con esto marginar y oprimir; estas opresiones hay que eliminarlas. Al ser visibilizadas se fundamenta la necesidad de establecer rupturas desde múltiples perspectivas: epistemológicas, sociales, económicas y culturales.

Una forma de abordar este camino desde la escuela es asumir un enfoque crítico; por ejemplo, enseñar la historia desde otras fuentes no oficiales. En la construcción de la identidad nacional se impuso un solo paradigma de "civilización" centrado en el modelo homogenizante de los países de Europa occidental; este enfoque ubicó la diferencia como la posibilidad de poseer privilegios, o en la mayoría de los casos, como la razón suficiente para excluir a quienes se apartaran de ese modelo.

A pesar de los siglos de luchas, renuncias y sacrificios de grupos y poblaciones sobre cuya existencia individual y colectiva pesaron toda clase de prejuicios y esquemas culturales homogenizantes y excluyentes (por ejemplo, población afrodescendiente, mujeres, etnias, entre otros) y de los ingentes esfuerzos que han realizado para eliminar las exclusiones y por exaltar como valiosas sus formas de vida y comprensiones de mundo, aún existen multiplicidad de formas de discriminación y exclusión que se resguardan en las jerarquías superioridad/inferioridad.

Para que la escuela contribuya a eliminar la exclusión y la segregación, que se reconocen como injusticias sociales, es necesario instalar la justicia social desde relaciones entre las diferencias y la igualdad en el sistema educativo, tenemos que ser capaces de pasar de la tolerancia o el simple respeto, entendido como "dejar al otro ser como es sin que me afecte"; esto es, sin crear vínculos, hacia el reconocimiento de todas las diferencias mediadas por el diálogo para comprenderlas y construir entre todos lo común.

Conviene recordar aquí que para autores como Santos (2012), un nuevo pensamiento inicia con el reconocimiento de la exclusión social. De forma semejante, para Villoro (2007), las transformaciones sociales inician desde la exaltación de las injusticias. Entonces, la escuela, ante la diversidad epistemológica y las diferencias, pluralidad y heterogeneidades silenciadas, tiene la oportunidad no solo de resistir a los sistemas hegemónicos, sino de construir desde lugares no homogenizantes sus ideales y prácticas, de imaginarse desde otros sentidos y horizontes.

Formar para una participación auténtica

La participación es dimensión, principio, estrategia e instrumento fundamental en una educación para la justicia social, porque se opone a la discriminación, valora y utiliza el encuentro con y desde las diferencias y contribuye al crecimiento integral de los sujetos. Tal como señala Young (1997), la escuela podría hacer uso de lo que ella nombra como la *democracia comunicativa*. Al respecto, precisa:

> Cuando la experiencia democrática cuenta con el factor cultural y avala el significado de las diferencias, estas operan como recursos de la razón pública y no como divisiones. Tres supuestos conforman una unidad dentro de este tipo de democracia, supuestos más finos que el juicio compartido o el objetivo común: interdependencia significativa, respeto mutuo, acuerdo sobre el procedimiento para garantizar discusión y toma de decisiones justas. Preservar y observar transversalmente las diferencias de postura y perspectiva causan la transformación de preferencias; internalizar el entendimiento de las posiciones plurales permite visualizar una postura mayor de la que brinda la experiencia subjetiva, la objetividad social incrementa la sabiduría individual para arribar a soluciones a los problemas colectivos. (p. 50)

Y agrega esta autora que la transformación se produce de tres maneras: una, la "confrontación con perspectivas distintas,

intereses y significados culturales que enseñan que mi posible parcialidad revela mi propia experiencia en perspectiva". Dos, transformar mis expresiones de interés y deseo personal en reclamos de justicia al encontrarme con otros, porque sus diferentes perspectivas sobre uno o más problemas desafían mis posturas; al cuestionar y desafiar el conocimiento situado en distintas situaciones, se logra incrementar el conocimiento social de los participantes. Y tres, el acto de escuchar permite entender cómo las propuestas y reclamos afectan a quienes se encuentran en situaciones diferentes (Young, 1997, p. 50).

Las formas conocidas y reproducidas de participación se entienden como cadenas mentales, como lo que se hace y se sigue haciendo solo porque así ha sido siempre. Una educación con y para la justicia social exige superar las prácticas, los rituales y las formalidades de la participación que han sido aprendidas y trasladadas de las prácticas políticas de nuestra sociedad para erradicarlas y formar para una participación auténtica.[2]

Las escuelas que forman para la justicia social se fundan en actos de participación para decidir con argumentos lo mejor y más justo para todos, no para una mayoría, no para los que merecen desde criterios arbitrarios, no para los necesitados y carentes dejándolos siempre en este mismo lugar; para todos desde y con sus diferencias. Esto exige, siguiendo a López (2008), problematizar y transformar el orden, las regulaciones, la distribución y valoración del tiempo, el concepto de disciplina, las interacciones; asuntos que sin la participación parecerían inamovibles.

Las realidades sociales actuales plantean la necesidad de enseñar críticamente a tomar distancia de las formas burocráticas como ha sido asumida la participación. Muchas veces, las instituciones respaldadas en mecanismos de una falsa participación avalan acciones injustas. Lograr que los sujetos tomen parte activa en procesos y decisiones que les implican y afectan y que sus

2 Retomamos de Anderson (2007) la noción de *participación auténtica* para diferenciarla de la falsa participación.

pensamientos, expectativas, voz e intereses sean acogidos, significa que son reconocidos, significa que se da espacio para que otras formas y expresiones, históricamente ausentes, existan. Esto exige una transformación de la escuela, una formación para participar.

La escuela es un espacio fundamental para que los niños, las niñas y los jóvenes aprendan a "sentirse parte de", a reconocer que "tienen voz y lugar", que pueden asumir compromisos y responsabilidades individuales y compartidas. Se requiere creer en sus capacidades, reconocer y tener en cuenta sus ritmos, sus estilos, sus talentos, sus preferencias; reconocerlos como sujetos de derechos plenos que tienen ideas propias y que pueden pensar diferente a los adultos y, lo fundamental: tener en cuenta su voz.

Algunos elementos fundamentales en la formación de estudiantes para una participación auténtica y que pueden considerarse como pasos progresivos para la participación son: a) el derecho a ser informados, a estar enterados de los asuntos que los afecta; b) enseñar a desarrollar el pensamiento crítico, que incluye enseñar a dudar, a disentir, a fundamentar con argumentos válidos para el contexto las posiciones que se asuman; c) crear espacios para el debate y la deliberación, esto es, tener la posibilidad de discutir, opinar, analizar, aportar sobre lo que les concierne, en los espacios dispuestos para ello; d) participar en la toma de decisiones con voz y voto, lo cual implica asumir responsabilidades y consecuencias, y exige formación; e) enseñar también acerca de los significados y exigencias de actuar como representante de una colectividad.

Comprender la justicia social como acción multidimensional, multidisciplinaria y multiestamentaria

Si bien ya se ha abordado la multidimensionalidad de la justicia social en sus escenarios económicos, culturales y políticos; también es oportuno resaltar su perspectiva multidisciplinaria y multiestamentaria.

La enseñanza de la justicia no puede volverse una formalidad o un contenido más a transmitir para luego examinar su asimilación.

No tendría sentido, por ejemplo, que por un lado fueran unos contenidos lejanos, acartonados, obligatorios de aprender, y, por el otro, continuara la vida cotidiana y las relaciones llenas de experiencias y vivencias injustas, discriminadoras o excluyentes que no se problematizan, o no se someten a la reflexión y al debate desde los diferentes campos del pensamiento, sino que se evalúan (califican) de manera ciega como cualquier otro contenido sin sentido ni intencionalidad pedagógica formativa.

Además, la justicia social no consiste en colocar a los niños, niñas y a sus maestros al servicio de unas normas, de unos horarios o unos manuales. Justicia social es situar esas normas, horarios o manuales al servicio del desarrollo, crecimiento y bienestar integral de los niños, niñas, jóvenes, de sus maestros y de la comunidad educativa en general. Y esto implica que la organización educativa y escolar no se vea como un fin en sí misma, sino como un medio, un conjunto de regulaciones y adecuaciones estructuradas del hacer cotidiano, que se ponen en marcha para lograr formar sujetos de derechos plenos. La administración y organización de una escuela justa demanda la construcción participativa de dispositivos, estrategias, procedimientos y relaciones que le permitan funcionar de forma democrática, acogedora e incluyente de las diferencias de los niños, niñas y jóvenes.

Para alcanzar la formación y apropiación de la justicia social como valor y como práctica de la vida cotidiana, se requiere contar con un proyecto educativo compartido que articule los diferentes saberes y disciplinas —multidisciplinario—, así como a los diferentes actores y estamentos —multiestamentario— en el que se relacionen todos los campos del saber y todas las responsabilidades de manera contextualizada.

En esta dirección, los tiempos, los espacios, las regulaciones, los roles, las responsabilidades y los procesos no pueden ser meras acciones autoritarias, sancionatorias y mecánicas, o un conjunto de rutinas alejadas de los propósitos formativos; deben ser acciones pedagógicas intencionadas en las que los diferentes estamentos —multiestamentarias— acuerden principios y acciones para la formación de sujetos justos y para una escuela justa.

Formar maestros y actores sociales comprometidos con la justicia social

Un proyecto pedagógico que incluye en su horizonte formar en y para la justicia social asume la formación ética, política y pedagógica de sus maestros, sus directivos y de los demás actores sociales que participan como sujetos políticos, con actuaciones que superan la condición de funcionarios de acciones técnicas y burocráticas a las que se les quiere someter.

> La apuesta consiste en reconocer y posibilitar la emergencia y afirmación de "otros modos de ser maestros", abrir el campo de lo posible que se expresa en conceptos, métodos y rutas que les provoquen las compresiones necesarias para que los y las maestras se reconozcan y se afirmen en su experiencia. Afirmarse es desarrollar la voluntad de poder, no solo construir identidad. (Martínez *et al.*, 2015, p. 79)

De acuerdo con Villegas y Lucas, citados por Zeichner (2010), el trabajo por la justicia social logra desarrollarse cuando los directivos y los maestros:

> Son socialmente conscientes y reconocen que hay múltiples caminos de percibir la realidad, la cual está influenciada por la localización del orden social; tienen una firme visión de los, las estudiantes y sus diversos antecedentes y ven recursos para aprender en todos ellos, ellas y las diferencias como un problema a superar; se ven a sí mismos/as, como responsables y capaces de producir el cambio educativo, que hará que la escuela responda a todos los, las estudiantes; comprenden cómo los, las estudiantes construyen el conocimiento y son capaces de promover la construcción del aprendizaje en sus aprendices; conocen la vida de sus estudiantes, incluyendo el conocimiento profundo de las comunidades en que viven; y usan el conocimiento sobre la vida de sus estudiantes para el diseño de la instrucción basándose en lo que ya saben, extendiéndose más allá de lo familiar. (p. 105)

Capítulo 4.
Hacia la construcción de escuelas justas: rutas y escenarios

> Si una escuela no se plantea explícitamente la consecución de una sociedad más justa, contribuirá a la reproducción de las injusticias sociales.
> Murillo y Hernández-Castilla, 2014

> Una escuela en la que los ganadores, según el criterio de meritocracia, obtienen todas las ventajas sociales y los honores tales como prestigio y poder, y los perdedores son abandonados a la precariedad, pobreza, desprecio y humillación, con toda seguridad es una escuela injusta.
> Dubet, 2005

> Las instituciones sociales o son justas, o hay que reformarlas o abolirlas.
> Rawls, 1995

Como hemos expuesto a lo largo del texto, las injusticias sociales han permeado la vida cotidiana, y lo peor es que continuamos afirmándolas desde nuestras acciones diarias, podría decirse que crecen como un tsunami y se van naturalizando. A partir de los argumentos presentados y retomando la cita del epígrafe, se hace necesario que las instituciones —familia, escuelas y todas en general— replanteen sus acciones hacia la construcción de escenarios

y sujetos de acciones justas. Si bien apostar por una reconceptualización y construcción de justicia social es un proceso de largo aliento que implica un cambio societal, esto es, en la cultura y en las estructuras de la sociedad; nuestra apuesta es por comenzar desde abajo, desde los lugares de enunciación y actuación que disponemos y desde los que podemos incidir: las escuelas; y de manera particular desde las prácticas pedagógicas, a partir de acciones cotidianas que busquen hacer giros para reconocer y tramitar esas pequeñas y grandes injusticias que se viven y se afianzan en el día a día. Apuestas que requieren ser pensadas en diálogo con las imposiciones y exigencias de los contextos macro y micro.

En los apartados anteriores se realizaron algunos recorridos teóricos y conceptuales que tienen como detonante situaciones reconocidas como injustas socialmente en cuanto decisiones o perspectivas naturalizadas del orden social, político y cultural que conllevan a vivir y soportar realidades cotidianas racistas, sexistas, clasistas, homofóbicas, entre otras, por parte de muchos sujetos. Varios de los recorridos fueron desde lentes macrosociales, macroeconómicos y macropolíticos, tales como los efectos de la globalización neoliberal, las estructuras políticas partidistas, las discriminaciones instaladas desde el paradigma del pensamiento único con las políticas que derivan de allí, las relaciones hegemónicas colonialistas naturalizadas de desigualdad en los encuentros culturales y políticos, entre otras.

Frente a estas lecturas de las realidades sociales, este apartado propone continuar apropiándose y construyendo el giro analítico y práctico configurado desde la micropolítica en escenarios educativos y escolares, comprendiendo que lo micro afecta, se contrapone y resiste a lo macroestructural. También, que es posible tensionar y transformar realidades desde abajo, es decir, desde las decisiones e interacciones entre los sujetos que se encuentran cara a cara y cotidianamente en la educación.

Esta propuesta arriesga una ruta, un camino: *desde abajo y con las comunidades*, a fin de ir creando afectaciones y modificaciones en lo micro, en lo cotidiano, con la esperanza de derivar

cambios mayores. Sin embargo, esta apuesta no excluye los cambios societales, la necesidad e interés por construir justicia social no se encuentra en el extremo de obviar lo macroestructural y centrar las acciones únicamente en voluntades e intereses individuales. Los estudios y apuestas desde la micropolítica de la escuela no pueden acrecentar el dualismo entre lo macro y micro, pues es la relación permanente entre estos lo que deconstruye y permite pensar en nuevas configuraciones de relaciones; es la tensión permanente la que posibilita invenciones, otras articulaciones, otros modos de construir realidades. Las posibilidades de incidir y transformar de forma profunda lo externo y macro se posibilitan a partir de líneas de fuga, de luchas desde diferentes caminos y de legitimaciones de espacios y acciones.

Al retomar una de las preguntas iniciales de este texto, acerca de qué otros modos de ser maestro se requieren para que la escuela reconozca, forme y potencie sujetos en y desde las diferencias humanas sin que esas se conviertan en exclusión y discriminación, se piensa en maestros que agencien transformaciones desde su posicionamiento como sujetos de acción político-pedagógica en cuanto viven, comprenden y se movilizan ante las tensiones vividas por las injusticias de todo orden. Maestros y maestras que desde el microescenario social del aula y la escuela establecen relaciones con los entornos y las políticas de otro modo: en función de transformar las injusticias.

¿Por qué rutas?

Con lo anterior, proponemos en este apartado algunas rutas para la comprensión y acción ante injusticias que se vivencian en las escuelas. Rutas que se han construido desde los aportes vivos de los maestros y maestras que participaron en esta investigación y que buscan provocar un estrecho vínculo entre teoría y práctica para crear condiciones de posibilidad que actúen como nichos de agencia de transformación hacia acciones justas sostenidas en la dignidad, el reconocimiento y la eliminación de discriminaciones

y desigualdades. Acciones que mantengan la tensión inmanente entre lo instituido-instituyente y que actúen como semillas de trámite y transición de injusticias a acciones justas.

De *trámite* porque, como en todo proceso, se parte de un punto que permita la inflexión y el giro a otros modos de ser y hacer posibles, que en este caso se expresa en el reconocimiento de las injusticias y los lugares en que estas se producen y expresan. Este punto de partida se considera fundamental porque permite reconocer, partir de y atacar las causas, no las consecuencias, para actuar sobre ellas. Esta es la base de las acciones pedagógicas que se proponen porque es ahí donde se requiere provocar los cambios subjetivos. Aquí conviene aclarar que las propuestas son actividades cotidianas, muchas de estas ya se desarrollan y no presentan mayores novedades en la escuela, quizá la inflexión se provoque en la mirada reflexiva a pequeñas y grandes acciones que por su estado de naturalización no se reconocían como injustas; también en la intención transformadora de esas realidades. Por eso decimos que son aproximaciones pedagógicas transformadoras, porque buscan afectar la raíz del problema, la base, para avanzar hacia el cambio cultural desde pequeñas acciones, pero profundas en su intencionalidad. Ese "clic", o "darse cuenta", opera en los sujetos —educadores y educandos— para provocar aperturas al cambio. De *transición* porque las acciones que derivan de estos reconocimientos se convierten en potencias para construir justicia social desde otros ángulos. Potencias que se expresan en *capacidades* que se instalan en los sujetos y que se concretan entre otras acciones pedagógicas. Citemos algunas de estas capacidades:

- *Capacidades para reconocer y conceptualizar las injusticias*. Lo cual contribuye a comprender racionalmente las injusticias, no solo desde la cognición, sino con todos los sentidos y emociones. Una comprensión sentipensante, retomando el concepto de Orlando Fals Borda y de Eduardo Galeano, que permita entender por qué son injustas esas acciones y por qué no es legítimo excluir y discriminar al otro en una so-

ciedad que se pregona democrática y capaz de reconocer y vivir en las diferencias.

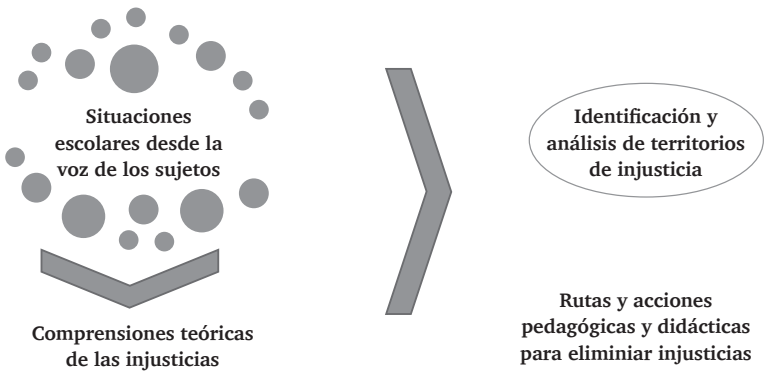
- *Capacidades para deconstruir esas injusticias y construir acciones justas*. A partir de las comprensiones de las injusticias, y una vez apropiados los principios pedagógicos para una escuela justa que promueve la justicia social, es posible pasar a las formas de operacionalizarlos reconociendo las realidades y las situaciones de injusticia.
- *Capacidades para pasar a la formulación de proyectos de transformación*. Proyectos, acuerdos, iniciativas, estrategias, actividades de distinto orden que coadyuven a esa transición y que deconstruyan los modos de pensar y actuar injustos para afirmar acciones justas. Los principios de acción claves en este proceso tienen que ver con las tres dimensiones de la justicia que hemos adoptado como marco referencial: acciones de redistribución, de reconocimiento y de representación-participación.

¿Cuáles escenarios de actuación?

La figura 3 presenta dos escenarios que estructuran este apartado y orientan las rutas para la comprensión y la acción. La idea de escenarios se desarrolla a partir de la propuesta de Fals Borda (1984): una lectura doble. El escenario A (columna de la izquierda) presenta las lecturas necesarias para la comprensión. Este escenario recoge y se sustenta en los relatos de los sujetos que participaron en la investigación y las aproximaciones teóricas y conceptuales que suscitan, esta es la intención de comprensión.[1] El escenario B (columna de la derecha) busca provocar la acción, propone ideas, iniciativas para la acción pedagógica aplicables en las escuelas y en el aula.

1 Para efectos de citación de la voz de los actores entrevistados, se utilizarán las expresiones: relato de maestra/o en ejercicio o relato de maestra/o en formación.

Figura 3. Escenarios y rutas para la comprensión y la acción ante injusticias en la escuela



Fuente: elaboración propia.

Ambos escenarios, A y B, asumen como organizadores las dimensiones de la justicia social abordadas conceptualmente: *dimensión cultural*, justicia como reconocimiento; *dimensión política*, justicia como representación, y *dimensión económica*, justicia como redistribución. Siguiendo la propuesta de Fals Borda, la lectura de estos escenarios bien puede realizarse independientemente, es decir, se puede leer todo el escenario A en las tres dimensiones de la justicia social y luego el escenario B. Sin embargo, hay una intencionalidad de integración en cada dimensión de la justicia social que facilita si se lee primero el A y luego el B en cada una de las dimensiones.

Conviene insistir en que las acciones propuestas como rutas pedagógicas en el escenario B no son una lista prescriptiva ni estrategias únicas o concluidas, son provocaciones. Si la apuesta transformadora es llegar a afectar las estructuras donde se generan las injusticias y ese se considera como el punto de llegada del proceso de transformación cultural, social y político, entonces, las actividades pedagógicas que aquí se proponen pueden verse como puntos de partida, semillas de acción transformadora que actúan desde adentro, desde lo micro, lo cotidiano y desde las

posibilidades de cada actor o conjunto de actores, también desde las instituciones. Cambios en los modos de pensar, de relacionarse, de reconocer al otro como legítimo con la misma dignidad y derechos.

También cabe advertir que las iniciativas didácticas no son del todo novedosas, muchas ya son conocidas y trabajadas en la escuela; las variaciones están en el énfasis, en la intencionalidad, en el foco de la mirada con que se aborden esas situaciones de injusticia y esos problemas relacionados con la justicia social en aras de su transformación.

En síntesis, reiteramos que no se trata de un conjunto de actividades orientadoras para definirle al maestro cómo realizar su práctica pedagógica; como ya hemos dicho, reconocemos al maestro, posicionado como sujeto de saber y poder, con capacidades y autonomía para generar reflexiones y acciones orientadas a identificar las injusticias que se viven en la cotidianidad de la escuela, bien sea en el aula, en el patio de recreo o en cualquier contexto, y, desde este reconocimiento, construir colectivamente maneras de deconstruirlas, desaprenderlas para aprender a ver de otras maneras: con justicia social. Cabe recordar que los anexos 1 y 2, ya enunciados en la presentación, son pertinentes e importantes y contribuyen a alimentar estas propuestas pedagógicas.

Dimensión cultural: injusticias de reconocimiento. Escenarios A y B

Situaciones escolares injustas

Escenario A

Las injusticias en la dimensión cultural son las de no reconocimiento o de reconocimiento fallido. Desde estas, personas y grupos se ven impedidas para interactuar en condiciones de paridad, sobre todo porque no viven en escenarios que valoren pública y positivamente las diferencias y heterogeneidad de todo orden.

Homogenización y pretendida igualdad de las prácticas pedagógicas

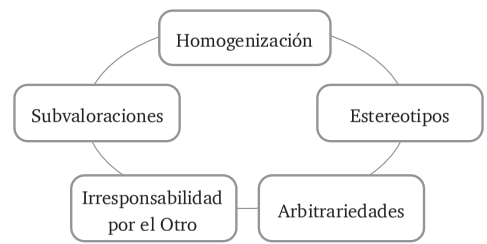
Cuando se manejan más de 230 estudiantes en un solo día, al momento de establecer criterios de evaluación o de promoción, uno no tiene la claridad ni el tiempo que quisiera para pensar con detenimiento las decisiones que toma frente a ellos [...]. Entonces, muchas veces se pone la misma nota, los califica por igual, generaliza los diagnósticos (Relato de maestra en ejercicio).

Cuando los estudiantes no alcanzaban las metas propuestas por el maestro, el profesor les pedía que escribieran en el cuaderno "debo superarme" (Relato de maestra en formación).

Pistas para potenciar el reconocimiento

Escenario B

Figura 4. Injusticias de reconocimiento



Fuente: elaboración propia.

Identificar y analizar escenarios o territorios de injusticias de reconocimiento

Situaciones escolares injustas como las narradas son cotidianas en la escuela formal en muchas regiones de nuestro país. Por una parte, se originan desde la perspectiva de **homogenización** de prácticas escolares de enseñanza y evaluación, las cuales

A un estudiante que presentaba problemas y le estaba yendo muy mal, la única solución que le daban era la expulsión, sin tener en cuenta que estaba viviendo una situación muy difícil en la familia, que tal vez no retomaría los estudios y que tiene muchos talentos; el "rendimiento" y las notas son una excusa muy útil para poder actuar en contra de un estudiante; si tiene malas notas, la solución más rápida y usada es la exclusión (Relato de maestra en formación).

Las injusticias se relacionan con las calificaciones; [...] se encuentran las injusticias para "buenos" estudiantes, cuando un profesor califica superficialmente o en masa y asigna calificaciones bajas solo porque es la media del curso (Relato de maestro en ejercicio).

"Lo justo ya no puede seguir identificándose con un universalismo homogenizador" (Bolívar, 2012, p. 11). De acuerdo con López (2005), ante las desigualdades de inicio, una educación homogénea ya no tiene efectos de integración social, sino que pasa a reproducir y reforzar discriminaciones y trayectorias desiguales, las cuales no son aceptables.

En palabras de Torres (2008, 2011), en las instituciones escolares pensadas para uniformizar y para imponer un canon cultural, ya no encajan muchos de los estudiantes y preocupa el hecho de que pocas personas o políticas lo cuestionan. Se suma a la preocupación el desconcierto de la escuela ante los vertiginosos cambios sociales a los cuales no sabe cómo responder.

La escuela, ante la uniformidad y homogenización o al desestimar las diferencias culturales, de intereses, ritmos, contextos, entre otros, se deja guiar por las trampas de la noción de igualdad de enseñanza se agravan ante la masificación escolar. Al analizar desde la justicia social los contenidos de enseñanza y los procesos de evaluación, así como de manera general los balances del rendimiento escolar de los estudiantes, la tradición escolar continúa exigiendo resultados siempre comparativos dentro de un todo homogenizado, es decir, todos aprendieron o deben aprender los mismos contenidos y deben responder a iguales preguntas o situaciones de forma semejante.

En la evaluación escolar basada en la homogenización, los sujetos sobre quienes se generan las injusticias son siempre los estudiantes, quienes resultan desmotivados, sancionados, lesionados en su autoestima y poco motivados. Conviene recordar que:

Todo el régimen de evaluación y de incentivos para los alumnos debe ser repensado a la luz de un sistema que apueste a un alumno motivado por la curiosidad y el desafío de la tarea y no por el temor al aplazo y a la repetición (Tiramonti, 2016, p. 174).

Escenarios de homogenización	
Prácticas de enseñanza	Prácticas de evaluación

Más allá de la responsabilidad directa del maestro, estas causas de injusticia también se originan por las precariedades de los presupuestos para la educación que propician las condiciones de hacinamiento en las aulas y por las políticas de masificación impuestas en las instituciones escolares; es decir,

y, en tal medida, tiende a reproducir injusticias que se viven en las realidades sociales fuera de ella, o bien produce otras más. En palabras descoloniales, la legitimación de la racionalidad monocultural conlleva a la escuela a prácticas de homogenización de currículos y métodos que reproducen con violencia las injusticias sociales.

Una igualdad de la enseñanza, de acuerdo con Bolívar (2012), se encamina a brindar a todos buenos aprendizajes sin discriminar a nadie. Sin embargo, rápidamente igualdad de la enseñanza, y por ende de la evaluación, han mantenido unas únicas formas estimadas y estandarizadas de enseñanza, desatendiendo que el acceso a la escuela y al aula se produce bajo profundas desigualdades de origen y que de ninguna forma los niños y niñas tienen las mismas condiciones iniciales, ni en el proceso, para aprender, ni tampoco la misma expectativa de lo que es y para qué sirve el aprendizaje escolar.

Además, **igualdad de enseñanza** no es sinónimo de enseñar igual, pues esta última igualdad conlleva a discriminaciones y exclusiones de contenidos, metodologías, aprendizajes y, también, de niños y niñas y sus relaciones con lo escolar. La homogenización genera desconocimiento e irrespeto a las diferencias porque invisibiliza simbólica y físicamente circunstancias, contextos y singularidades de los sujetos, y sigue afianzándo la idea de que hay algunas características ideales a exaltar y otras indeseables a ocultar o subvalorar. Diferentes autores han corroborado que el ideal de estudiante se acerca también al ideal de ciudadano normal expuesto desde los años sesenta: varón, blanco, sano, católico, citadino, que hable y escriba el idioma oficial… entre otras características.

se evidencia una relación entre injusticias de reconocimiento y de redistribución, entre los terrenos culturales y económicos, puesto que, como lo plantean algunos entrevistados a propósito de la pertinencia de la escuela para muchos niños y niñas, "[…] hacer una escuela así, con todas las de la ley, con el equipo profesional, con todos los recursos, tal vez como la esperan muchos, se contrapone con las condiciones reales. Esto también es una injusticia" (Relato de maestro en ejercicio).

En relación con los **estereotipos**, no sobra reafirmar que la escuela, como espacio social privilegiado para el encuentro con saberes y conocimientos históricos y culturales, también para el encuentro con los otros y sus propias historias y realidades, se considera un laboratorio para analizar, construir y deconstruir relaciones sociales.

No se requieren más investigaciones que afirmen la instalación y naturalización de estereotipos en la sociedad y, por derivación, en la escuela, esto está claramente comprobado. Más bien, se requieren investigaciones, prácticas y compromisos en la escuela, como laboratorio para la transformación social, que erradiquen, por ejemplo, la asignación de roles desde miradas jerárquicas, las autorizaciones, censuras, sanciones, distinciones, basados en la identidad, el género, la condición social, la región o nación, la religión, las capacidades o cualquier otra característica, preferencia o situación.

Las políticas de masificación escolar en nuestro país han afianzado las prácticas homogenizadoras de la escuela, estructuralmente se sigue el mismo modelo de simultaneidad escolar que espera que todos, ahora más estudiantes que antes, aprendan todo al mismo tiempo y de la misma forma, lo cual deja por fuera las realidades de la heterogeneidad humana. Comprendiendo esto, la escuela tiene la oportunidad de construir caminos y alternativas que valoren y promuevan las diferencias de todo orden, aspecto central de la justicia como reconocimiento, pero la escuela no está aislada ni puede solucionar autónomamente todas las situaciones.

Estereotipos que crean injusticias

Una maestra de grado once aplicó baja de puntos a las estudiantes mujeres por no hacer o terminar un taller; a los hombres no les aplicó el castigo porque consideró que es normal que los hombres sean desordenados, en cambio, las mujeres son más ordenadas y deben ser más responsables (Relato de maestra en formación).

Respecto a la educación pública a menudo se repiten y legitiman frases como "las niñas siempre son más ordenadas y organizadas con sus deberes en el colegio y es que así debe ser". "Las pruebas de los colegios públicos lógicamente salieron más bajas porque allá los niños son muy pobres". "Pagamos muy caro, es que es un colegio buenísimo". "Me quedé sin empleo y tuve que meter a los niños en un colegio distrital". "No lo llevo a ese colegio porque allá hay un personal muy bajo y a los niños no les enseñan nada" (Relatos de maestras en ejercicio).

Escenarios que estereotipan
En la asignación de roles
En las referencias "políticamente correctas", eufemismos, ironías, humor
Autorizaciones, censuras, sanciones, distinciones
En las formas de comunicarnos y nombrar a los otros, en los mensajes, en las imágenes de los libros de texto, en los ejemplos que se traten a las clases, en los actos y rutinas escolares.

Los estereotipos están anclados a las relaciones en las acciones cotidianas, pueden ser sutiles como fácilmente palpables. Así, se pueden evidenciar en las formas de comunicarnos, en los mensajes, en las formas de nombrar a los otros o a sus características; en las imágenes de los libros de texto, en los ejemplos que se traen a las clases, en los actos y rutinas escolares. También en las referencias "políticamente correctas", eufemismos, ironías y hasta en el humor, puesto que, al ridiculizar, exagerar, insinuar o generalizar una característica, se siguen transmitiendo arquetipos o modelos que clasifican y prescriben actitudes y acciones sobre los otros. Esto es injusto, y se aumenta cuando la escuela lo permite y no reflexiona sobre los significados y afectaciones que se causan en los sujetos.

Las injusticias por "patrones institucionalizados de valoración", siguiendo a Fraser (2006), obedecen a dominaciones simbólicas. Y es allí en donde la autora propone transformaciones sociales que bien se pueden traducir al ámbito escolar, entre estas, descargando la atribución de caracteres distintivos excesivos

He presenciado muchas agresiones y burlas contra niños por ser homosexual o por ser afrodescendiente. Los niños que a sus compañeros o a los adultos les parecen afeminados sufren insultos, humillación, apodos denigrantes, mucha crueldad; sus compañeros hasta les pegan muy duro sin que los maestros o directivos intervengan de manera eficaz. Creo que a esas personas es a quienes más duro les toca sufrir la discriminación (Relato de maestro en ejercicio).

A veces frente a un conflicto no escucho debidamente a las partes, no me detengo a reflexionar antes de decidir y actúo por "prejuicio" o por la "fama" que tienen algunos estudiantes. Generalmente uno regaña primero y pregunta después, a veces ellos ni saben por qué se les castiga (Relato de maestro en ejercicio).

Se considera estereotipos "aquellas imágenes, generalmente desafortunadas, internas, rígidas y persistentes, que se tienen acerca de grupos sociales y que no se corresponden con la realidad" (Barañano, 2007, referenciando a Walter Lippman). Además, desde los años cincuenta con autores como Gordon Allport, citado por Barañano (2007), los estereotipos se han relacionado con prejuicios, estigmas y discriminaciones.

Si bien las anteriores conceptualizaciones se centran en procesos cognitivos humanos, en ocasiones leídas como naturales dada la capacidad y necesidad humana de categorizar, los estereotipos hacen parte de las dominaciones culturales, en palabras de Marion Young, "imperialismo cultural", y en palabras de Sousa, "monólogo monoculturalista eurocéntrico". Las formas de pensamiento (las niñas son…, los niños pobres son…); teniendo en cuenta caracteres distintivos no reconocidos suficientemente (formas de comunicación no hegemónicas, conocimientos ancestrales…); desentrañando caracteres que los grupos dominantes presentan como universales (es normal… —heterosexualidad, inteligencia, religión x—); deconstruyendo las palabras y conceptos que expresan las diferencias (afeminado, deficiente…). Esto, leído desde el descolonialismo, desarrollaría, en parte, la propuesta de ecología de saberes, temporalidades y de reconocimiento en cuanto posibilidad de nuevas relaciones y de diálogo con diferentes conocimientos y formas de vida.

Otro escenario o territorio de injusticias se relaciona con las **normas y criterios arbitrarios** construidos, asumidos y legitimados en la escuela. Diferentes investigaciones concuerdan sobre la creciente fundamentación desde marcos legales y judiciales de instrumentos escolares como los manuales de convivencia, lo cual convierte a la escuela en un escenario similar a un juzgado o tribunal en donde el carácter punitivo ante situaciones de conflicto, más que estudiantes y maestros, aprendizajes y formación, conlleva una perspectiva de judicialización desde el mismo lenguaje usado con términos como **culpables, defensores, defendidos, evidencias**, entre otros. Lenguaje frecuente, por ejemplo, en observadores de los estudiantes y que logra tergiversar o agotar la relación pedagógica.

El desconocimiento de estudios, avances, luchas y reivindicaciones, o bien creencias o ideologías, pueden ser elementos que conlleven a arbitrariedades o miradas unilaterales que sacan de la esfera de la justicia social las

dominantes imponen y universalizan experiencias como norma, en consecuencia, otras formas de vida se leen como desviadas o inferiores. Además, esta categorización social permite emerger relaciones de poder, controles sociales y situaciones de desigualdad, pues se justifica alejar o alejarse de una persona (marginar, excluir), o limitar sus acciones, al exaltar lo indeseable de sus características previamente generalizadas.

La discriminación asociada a diferentes características sigue estando presente en las relaciones pedagógicas. Ser y sentirse subvalorado, maltratado, humillado o excluido por cualquier característica evidencia la existencia de una cultura dominante que reafirma el supuesto de la homogeneidad y que ha estigmatizado unos atributos y a quienes los representan. Torres (2011) exalta cómo los currículos, explícitos u ocultos, silencian culturas, identidades o formas de vida, las estereotipan, las deforman y, además, cierran posibilidades de reacción, legitimando así una única cultura o identidad como valiosa. Para Veleda *et al.* (2011), exigir o pretender homogeneidad priva a todos de los desarrollos que pueden surgir ante el respeto por cualquier diferencia y priva de la ampliación de intereses, cosmovisiones y proyectos futuros.

Normas y criterios arbitrarios

En el colegio, cuando quieren expulsar a un estudiante, o imponerle una sanción, lo único que tienen en cuenta es en qué norma se

decisiones en relación con los comportamientos escolares en tanto derivan, por ejemplo, en vulneración de derechos, humillaciones, justificación de actos que lesionan a otros, sobrevaloración de acciones en detrimento de otras más acordes con una sociedad justa.

Desde la justicia social y la dimensión de reconocimiento, se considera oportuno y necesario que al proponer una reevaluación y substitución de dichos fundamentos para retornar o construir marcos pedagógicos y formativos ante la solución de conflictos y la convivencia, antes se reevalúen los criterios que direccionan las normas, en cuanto la búsqueda de normas justas, es decir, poner en tela de juicio que toda ley es justa o, en otras palabras, tener clara la diferencia entre legal y justo.

Escenarios con normas y criterios arbitrarios
PEI Manual de convivencia Acuerdos de clase

La ausencia de responsabilidad por el otro, es decir, "dejar hacer, dejar pasar", "a mí qué me importa", "yo no me meto en problemas", son formas que toma el miedo ante el autoritarismo, o bien la ausencia de responsabilidad y solidaridad con los otros. Con esto, se legitiman abusos y se naturalizan tratos y relaciones injustas. No implicarse ante las injusticias, particularmente en la escuela, evidencia ausencia

apoyan para quedar bien y que no se les pueda reclamar. A veces desescolarizan a niños que no tienen quién los acompañe en el tiempo que se sacan del colegio y no les importa lo que les pueda pasar o que así van a empeorar en sus procesos. Lo que miran es una norma (Relato de maestra en ejercicio).

En una ocasión, un estudiante le vendía drogas a los compañeros y a los más pequeños. Como le estaba yendo bien y tenía buenas notas le pasaron por alto ese comportamiento tan grave contra los demás, lo dejaron tranquilo y no trataron más el asunto (Relato de maestro en ejercicio).

[...] [la escuela] cada vez hace alusión menos a formas de pensamiento y más a formas de comportamiento, revolviendo todo: el desarrollo académico con el comportamiento de los estudiantes. Se moviliza en una lógica también de tipo [...] "el que la hizo, la paga". Entonces, sobre esa lógica de "el que la hizo, la paga", se ha metido en el colegio un vocabulario que es más propio del derecho, de las comisiones de evaluación. Se habla de prueba, se habla de evidencias y este tipo de cosas. Y lo que en el colegio entenderían por injusticia es tomar una decisión de castigo sin haber tenido las pruebas suficientes, que es una cosa bastante cuestionable para una institución del orden formativo. [...] desde esa lógica, cotidianamente se ven procesos de injusticia fuertes (Relato de maestra en ejercicio).

En aspectos académicos o convivenciales se presentan estudiantes que (reciben) sanciones sin el debido proceso o varias sanciones por la misma falta (Relato de maestro en ejercicio).

de compromiso ético y político por la suerte del otro, aún más cuando está en condición de vulnerabilidad frente al abuso.

Escenarios con ausencia y responsabilidad por el otro
Relaciones éticas y políticas

Por otra parte, los maestros que participaron en la presente investigación también consideran que se ha sido injusto con ellos, han sentido **subvaloración como profesional de la educación**. Al retomar la propuesta de Vera (1988), es posible hacer una lectura de estas injusticias ligadas a los aspectos que se distinguen en la idea de malestar docente y hallar allí los escenarios de injusticia.

Un primer aspecto es la identificación de las fuentes de malestar. Si bien en los ejemplos expuestos la fuente se centra en los padres, otras fuentes pueden llegar a ser los directivos, las políticas, los medios de comunicación, las investigaciones, entre otros. Un segundo aspecto son las manifestaciones del malestar, aquella experiencia por la que transita, como pueden ser el sentirse humillado, subvalorado en su actuar, situado en medio de incoherencias, entre otros. Y el tercer aspecto son las consecuencias de este malestar en las dinámicas de clase y en la calidad de la enseñanza; así, queda en tensión la subjetividad profesional y la posibilidad de tomar distancia y no generar consecuencias injustas a quienes no corresponde, es decir, sus estudiantes.

Desde las situaciones narradas, es injusto que los estudiantes sean señalados, estigmatizados, o peor aún, expulsados por una norma y por el establecimiento de jerarquías de valores arbitrarios y tergiversados, acordados por sujetos con autoridad, pero que tienden a mantener, producir y reproducir desigualdades. La jerarquía de valores es una construcción histórica de la escuela, aunque eventualmente se tensiona y renueva en la cotidianidad, en los documentos institucionales y en la generalidad de las realidades sigue siendo una jerarquía que intenta controlar y disciplinar las mentes y los cuerpos. Esta jerarquía que se vive de diversos modos en la escuela muchas veces es promovida por la misma normatividad que ampara clasificaciones y sanciones como la expulsión.

Por otra parte, el llamado "debido proceso" se usa para justificar la exclusión y no para adelantar acciones pedagógicas orientadas a resolver la injusticia; de acuerdo con Arcila y Pereira (2010), este "claramente responde a la necesidad de protegerse de la tutela", así como a implantar en los estudiantes temor por la sanción más que convicción de la importancia del cumplimiento de la norma (p. 3).

En relación con los manuales de convivencia, bien puede servir la reflexión ética y política de Savater ante las normas; desde esta, muchas veces las leyes y los jueces intentan determinar obligatoriamente lo mínimo que las personas tienen derecho a exigir de aquellos con quienes conviven, pero se trata de un mínimo y nada más. [...] la vida es demasiado compleja y sutil, las personas somos demasiado distintas, las situaciones son demasiado variadas, a

Martínez, A. (2010) plantea que se ha producido un desplazamiento desde el "ser maestro" hacia cumplir la "función docente". Mientras el primero se sitúa próximo a la enseñanza, el segundo se acerca a las lógicas de la demanda del aprendizaje; en tal sentido, otros, como los medios de expresión y comunicación, múltiples profesionales, pueden cumplir la función. Centrado en la profesión docente, esta se pone en entredicho pues, entre otras realidades, no goza de autonomía como otras profesiones, por ejemplo, la medicina, y tampoco tiene estatus dentro del sistema social. Diagnósticos sobre la educación en regiones como Latinoamérica tienden a percibir al maestro como un sujeto mal preparado, sin motivación, con formación inadecuada y desconectado de las realidades cambiantes. Esto deriva en responsabilizarlo de la mala calidad, en desarrollar procesos formativos sin incidencia real en la experiencia del maestro y en buscar profesionales más capaces para la educación. En síntesis, miradas que descalifican a los sujetos maestros.

Escenarios de subvaloración del maestro
Políticas
Relaciones con la comunidad educativa
Medios de comunicación

menudo demasiado íntimas, como para que todo quepa en los libros de jurisprudencia (Savater, 1992).

Ausencia de la responsabilidad con el otro

He permitido que sancionen a los estudiantes muchas veces sin escucharlos. No intervengo, ni defiendo sus derechos frente a otros colegas, a sabiendas que han sido sujetos de calumnia. Muchas veces por no tener problemas también permito que los griten (Relato de maestra en ejercicio).

He guardado silencio cuando engañan a los padres de familia diciéndoles que es mejor que su hijo esté en otra institución, sabiendo que no es así y que debe quedarse, porque sé que tendré problemas personales e institucionales con los docentes y directivos (Relato de maestro en ejercicio).

La responsabilidad por el otro, en el marco de las injusticias sociales, fue diferenciada por Young (2011), por una parte, desde la perspectiva individual, es decir, por la omisión de actos individuales y, por otra, desde la perspectiva estructural en cuanto en muchas situaciones no es posible responsabilizar a alguien en particular de la injusticia.

Para la autora, las injusticias estructurales no son naturales, producto del destino o la fatalidad, las situaciones son injustas, aunque el propósito no sea afectar negativamente a alguien o bien pese a que no se pueda responsabilizar de manera específica

Acciones pedagógicas que contribuyen a eliminar injusticias de reconocimiento

Las injusticias relacionadas con la dimensión del reconocimiento aquí presentadas y los escenarios en donde se desarrollan son solo algunos ejemplos derivados del estudio empírico realizado. Su eje, como ya se planteó en el capítulo 2, son las limitaciones o impedimentos sociales que viven personas y colectivos en cuanto sus características, de cualquier orden, no son valoradas positivamente por imposiciones sociales institucionalizadas, naturalizadas y normativizadas.

Como se pudo leer a partir de los relatos de los maestros en formación y en ejercicio, el no reconocimiento se origina desde múltiples formas y escenarios. Así mismo, las acciones a adelantar en la escuela se construyen desde diferentes motivaciones, dinámicas, materialidades, relaciones, proyectos, problemáticas y demás elementos que viven y provocan experiencias en la escuela. Cada escuela es diferente porque los sujetos que la habitan son diferentes y tienen distintas necesidades.

En relación con la homogenización y pretendida igualdad de las prácticas pedagógicas, existen varias estrategias que ya han incursionado en la escuela y que se pueden potenciar una vez se tienen claro por qué se acercan a la justicia social. Por ejemplo:

- **Promover el aprendizaje basado en problemas o el diseño y desarrollo de proyectos de gestión o de investigación.** Se propone conformar grupos de estudiantes o mixtos entre estudiantes y profesores, además de generar apropiación de

a alguien; estas pueden ser resultado de la suma de múltiples acciones y decisiones, contingentes o históricas, que terminan siendo injustas con personas concretas. No sobra relacionar muchas de las decisiones de la escuela con esta perspectiva estructural cuando se remite al sistema, a las políticas, a la historia o a la tradición escolar.

Ante la pregunta de por qué ser responsables, ayudar, solidarizarse con otro cuando las injusticias son estructurales, Young (2011) aporta una diferenciación entre **culpa y responsabilidad** a partir de presupuestos de Hanna Arendt y ampliando su perspectiva. La culpa, en cuanto juicio de reproche, mira hacia el pasado mientras que la responsabilidad, en cuanto imperativo político, mira hacia el futuro, y continúa la autora exaltando que podemos ser responsables sin ser culpables. Lo anterior consiste en vigilar las instituciones y cuidar que no vulneren a personas o grupos, así como en salvaguardar la libertad de expresión para poder denunciar. Además, la responsabilidad política implica involucrar el deber individual con una postura colectiva, convocando o participando conjuntamente para disminuir el daño sobre otros.

Para Young (2011), son argumentos inadecuados para eludir la responsabilidad plantear que la injusticia es inevitable o inalterable, que no se tiene vínculo con la persona en quien recae la injusticia, que no hay recursos, que "no es mi trabajo", puesto que el argumento fuerza es que tenemos una responsabilidad común por y con el mundo que hemos creado colectivamente.

los estudiantes y de descentrar la figura del maestro como única voz válida en relación con el conocimiento, diversifica interacciones, tiempos, recursos y expresiones, a la vez que provoca reconocimientos diversos y da voz a todos.

- **Trabajar por problemas o proyectos.** Estas estrategias invitan a identificar, por ejemplo, problemáticas sociales que viven compañeros de la escuela y abre la oportunidad para el diálogo, discusión, cooperación, pregunta, indagación, socialización, transformación de imaginarios o estereotipos. Los grupos se pueden constituir desde la heterogeneidad, posibilitando el encuentro con compañeros de otros cursos, de otras sedes de la institución y hasta de otras escuelas cercanas aprovechando las tecnologías de la información y la comunicación.
- **Promover proyectos que generen reconocimientos culturales.** Algunos autores han avanzado en propuesta de etnomatemáticas, incorporando con éxito sentidos, formas y contenidos matemáticos producidos en contextos de comunidades indígenas y logrando rupturas de perspectivas hegemónicas y homogenizantes (D'Ambrosio, 2011; Domite, 2004; Gerdes, 2007; Valle, 2013).
- **Invitar a personas mayores y a otros profesionales.** Vincular personas externas a la escuela para que narren sus historias alrededor de un tema provoca abrir la escuela, las aulas y los temas o las metodologías a la polifonía de voces y experiencias. La elección de las personas a invitar puede variar según los proyectos y los problemas de injusticia que quiera erradicar la escuela; un testimonio puede sensibilizar y movilizar cambios rápidos por las motivaciones que pueden producir.

Subvaloración del maestro como profesional de la educación

Algunos padres ven en la institución una guardería que debe dar a sus hijos, además de la educación, materiales, alimentación, cuidado permanente. Es muy notorio, cuando un niño tiene un accidente, o vive alguna dificultad o es agredido por alguno de sus compañeros, que los padres, sin consideración alguna, culpan al maestro y descargan su rabia llegando a maltratarlo con palabras hirientes, denigrantes. Es una situación que se ha vuelto recurrente (Relato de un maestro en ejercicio).

[...] cuando yo trabajaba en la escuela primaria, trabajaba con niños de segundo de primaria, y mi concepción alrededor de los niños de primaria es que no necesitan aprender, es decir que el maestro no está ahí para enseñarles cosas, el maestro está ahí para permitir el desarrollo de habilidades que después les van a permitir aprender cosas. Entonces mi tarea con esos niños de segundo de primaria era jugar, era solamente jugar, jugar con los libros, con las pinturas, con los lápices, con los balones, con todo. Como yo no ponía tarea y como no enseñaba las materias que los papás querían que los niños aprendieran, los papás se quejaron con el director de la escuela y a mí me sacaron de la escuela. A mí me dijeron que yo no servía para eso, que era un lío tener a los papás en contra porque los niños no tenían tarea, que los niños estaban con ganas de ir al colegio y que eso no era normal. Eso es lo más doloroso que me ha pasado porque

• **Trabajar por desterrar estereotipos.** Retomando a Nussbaum (2014), el acto de invitar a responsabilizarme por los otros puede iniciarse desde el trabajo pedagógico con dilemas sobre justicias e injusticias, con representaciones escénicas o teatrales con un trasfondo de emociones políticas (vergüenza, miedo, envidia), y desde la experiencia de ponerse en el lugar de los otros a partir de lo que la autora denomina *la imaginación narrativa*, es decir, a partir de la oportunidad de comprender las diferentes configuraciones vitales que desarrollan los seres humanos, esto, por ejemplo, a través de la comprensión de las diferentes expresiones artísticas, sus significados, el aporte al conocimiento de realidades, los sueños, anhelos, luchas y temores allí expresados.

Estas ideas de Martha Nussbaum (dilemas, representaciones escénicas e imaginación narrativa) son valiosas para analizar no solo situaciones de culturas o sujetos lejanos, también lo son para abrir el debate sobre las situaciones de los maestros, familias, jóvenes del barrio u otros sujetos que pueden verse subvalorados socialmente.

• **Abrir la escuela a la comunidad: tertulias, foros, debates, simposios, conversatorios.** Bien para generar círculos de diálogo, cuadernos viajeros entre estudiantes del mismo grupo o de diferentes niveles; o para debates públicos que comprometan a la comunidad en la búsqueda de soluciones a problemas comunes; por ejemplo: cómo lograr evaluaciones justas, cómo avanzar hacia una evaluación democrática, crítica,

yo sentía realmente que estaba haciendo las cosas bien (Relato de un maestro en ejercicio).

El ser maestro es una profesión con bastantes tropiezos, Labaree, citado por Imbernón (2001), recoge algunos debates contemporáneos al respecto y, tal como el autor lo enuncia, se hallan devaluaciones, controles, estereotipos, competencia con otros profesionales no maestros, burocracias, que pueden ser leídas como injusticias de reconocimiento con los maestros:

[...] existe una serie de razones para creer que el camino hacia la profesionalización de los docentes se encuentra lleno de cráteres y arenas movedizas: los problemas propios que surgen al intentar promocionar los criterios profesionales dentro de una profesión tan masificada, la posibilidad de la devaluación de las credenciales como consecuencia del aumento de los requisitos educativos, el legado nivelador de los sindicatos de la enseñanza, la posición histórica de la enseñanza como forma de trabajo propio de las mujeres, la resistencia que ofrecen los padres, los ciudadanos y los políticos a la reivindicación del control profesional de los centros escolares, el hecho de que la enseñanza se haya incorporado tarde a un campo plagado de trabajos profesionalizados, la previa profesionalización de los administradores de los centros y el poder atrincherado de la burocracia administrativa, la prolongada tradición de llevar a cabo reformas educativas por medios burocráticos [...] y la diversidad de entornos en que tiene lugar la formación del profesorado. (Labaree, citado por Imbernón, 2001, p. 3).

para el aprendizaje, equitativa, culturalmente sensible y para el desarrollo integral.[2] Pensar juntos es importante para erradicar las injusticias de reconocimiento, que se derivan de normas y criterios arbitrarios; se requiere acordar, entre todos los actores participantes en el proceso educativo, dichas normas y criterios para la acción conjunta y para la convivencia. Estos ejemplos producen articulaciones con la dimensión de reconocimiento y la de participación-representación.

Las siguientes preguntas dinamizadoras pueden servir para promover algunas de las estrategias enunciadas: ¿qué es lo que no estamos dispuestos a negociar en la actividad cotidiana (en la convivencia, las relaciones, las regulaciones, las sanciones, las responsabilidades y los compromisos, entre otros)? ¿Qué es lo que no puede faltar, lo indispensable para poder realizar la labor diaria con satisfacción y bienestar para todos? Dialogar alrededor de esto apoya la construcción de una cultura de reconocimiento de la voz de todos los sujetos.

2 Algunas de estas propuestas se pueden ampliar consultando las planteadas por el grupo de investigación Cambio Educativo para la Justicia Social. En: http://educacionyjusticiasocial.blogspot.com.co/2016/01/la-evaluacion-de-estudiantes-para-la.html

Situaciones escolares injustas

Escenario A

Las limitaciones relacionadas con la dimensión política son aquellas en donde no hay participación o esta es fallida en los escenarios de toma de decisiones sobre situaciones que afectan la vida propia.

Abuso de poder

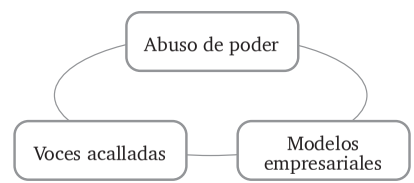
He tenido que trabajar con profesores que castigan de forma muy desobligante y vergonzante a los niños por hacer lo que ellos también hacen en su presencia. Por ejemplo, comer en clase, decir palabras groseras, llegar tarde, entre otras (Relato de una maestra en ejercicio).

En varios colegios que hice práctica presencié muchas injusticias con los alimentos. Por ejemplo, se les quita el refrigerio o el almuerzo a los chicos si han cometido alguna falta o si no han completado las tareas. Eso es terrible porque los niños se tienen que quedar con hambre y se provocan de ver comer a los otros.

Pistas para potenciar la representación-participación

Escenario B

Figura 5. Injusticias de representación-participación



Fuente: elaboración propia.

Identificar y analizar escenarios o territorios de injusticias de participación

En la cotidianidad se presentan los casos narrados y otros múltiples que se podrían rastrear y documentar relacionados con el **abuso de poder**, que por ejemplo avergüenzan, impiden el cumplimiento de derechos, imponen y obligan, descalifican, ejercen violencia,

Igualmente, se les quita el descanso y a los más pequeños el derecho a jugar (Relato de un maestro en formación).

Hay una estructura de poder dentro de un colegio y cuando un profesor nuevo llega se empiezan a hacer presente dinámicas de injusticia contra él, pero siempre van como "por debajo de la mesa", no salen a la luz como tal. Son agresiones e injusticias veladas que quedan en el entorno de los profesores, de las que casi no se habla (Relato de una maestra en ejercicio).

De parte de los directivos docentes he observado situaciones de injusticia cuando delegan funciones privilegiando a unos y sobrecargando a otros; he presenciado humillaciones y comentarios en grupo hacia algún compañero, negación de permisos. También he visto cómo se le impide el desarrollo de acciones pedagógicas, se ocultan sus logros, se desconocen acuerdos previos y se actúa sin equidad en los procesos (Relato de un maestro en ejercicio).

La escuela requiere reevaluar su estructura jerárquica y autoritaria al igual que la premisa en la cual hay un "superior" que no escucha ni dialoga, una supuesta "autoridad" que ya tiene definidas las conductas adecuadas y las refuerza o castiga las inadecuadas. Estas prácticas enseñan a obedecer y callar, a no denunciar las acciones que se consideran injustas; y desde estas acciones se aprende a tener resentimientos y a naturalizar las injusticias. Al no escuchar al otro se pierde la posibilidad de enseñar a argumentar, a explicar las propias conductas, a reflexionar y valorar en conjunto sobre los hechos.

arruinan el buen nombre. En estos casos, se puede comprender que el principal escenario de concreción de injusticia es el cuerpo de los sujetos, su autoestima, la subjetividad.

Las relaciones jerárquicas o de subordinación esperan sumisión y obediencia por una de las partes, generan, producen y reproducen injusticias por abuso de poder. Por ejemplo, sobre los estudiantes sancionados injustamente se produce sensación de minusvalía y menosprecio porque se le violan sus derechos conexos al derecho a la educación: el alimento, la protección, la recreación.

Escenarios de abuso de poder
El cuerpo
La autoestima
La subjetividad

El silenciar o **acallar al otro** se evidencia en las agresiones hacia sus ideas, en las exclusiones o invisibilizaciones porque no cuenta con los códigos y formas aceptadas para hacerse escuchar o ante cualquier otra relación de irrespeto ante su voz. Los escenarios de injusticia se instalan en las relaciones pedagógicas ante contenidos, metodologías, normas que acallan, también, en los debates la formulación de propuestas o la resolución de problemas.

Acallar al otro puede tomar múltiples formas, la pregunta y las opciones de respuesta de una de las situaciones sociales del cuestionario que se presenta en el anexo 1 ilustra esta afirmación:

Ana quiere ser la representante de su clase, pero su director/a de grupo cree que debería ser representante otra/o estudiante

Para Young (2016), "las posiciones sociales inciden en el entendimiento diferenciado de los acontecimientos sociales y sus consecuencias [...] las personas que se encuentran en distintas posiciones interpretan el significado de las acciones, acontecimientos, reglas y estructuras de manera diferente, aunque no necesariamente incompatible" (p. 209).

Además, el poder social logra impedir el derecho a hablar o no hacerlo, así como devalúa algunos estilos discursivos y sobrevalora otros.

En relación con esto, "el sistema escolar está lejos de funcionar como un universo autónomo, puesto que, además de las esferas de poder o situación económica en los distintos escolares, hay una articulación entre escuela y destino social" (Bolívar, 2012, p. 17).

Voces acalladas por otros

Los estudiantes a veces frente a las discusiones con maestros, por ejemplo, recaen en una situación de menor valor de credibilidad, entonces eso sería lo injusto. A veces se escucha la voz del maestro primero y se toman decisiones y parece que la voz del estudiante, a veces, no tuviera tanto valor como la del maestro (Relato maestro en formación).

[...] pienso que en ocasiones los discursos fuertes, radicales, aunque son altamente atractivos y seducen, en ocasiones se dicen alzando la voz de manera que hacen que quienes tengan otras posiciones, no

con mucho mejores notas que ella. ¿Quién crees que debería ser representante?

a. Las/os estudiantes mejor valoradas/os por su director/a de grupo.
b. Solo deberían ser representantes las/os estudiantes con buenas notas.
c. Cualquier estudiante que lo desee, aunque tenga malas notas.

Si se considera que "ser representante de la clase" es un bien simbólico prestigioso dentro de la escuela, perteneciente a una esfera diferente a la del rendimiento académico, la respuesta más cercana a la justicia social en la situación anterior es la **c**. Por su parte, la respuesta **b** se acerca a la exaltación del rendimiento académico como único y mayor criterio de excelencia y desde el cual se determinan las otras experiencias de los estudiantes. Por último, la opción **a** es la opción más injusta pues además de lo ya dicho, la autoridad del profesor profundiza la arbitrariedad y la desigualdad en la que viven algunos estudiantes su escolaridad.

Al respecto, Dubet (2005) afirma que una escuela en la que los ganadores, según el criterio de meritocracia, obtienen todas las ventajas sociales y los honores tales como prestigio y poder, y los perdedores son abandonados a la precariedad, pobreza, desprecio y humillación, con toda seguridad es una escuela injusta; esto se acerca a lo que autores como Bourdieu y Passeron, citados por Dubet, desarrollaron como la legitimación de la suerte de los más débiles. Una escuela justa debe ofrecer diferentes bienes educativos no solo relacionados con el rendimiento académico, sino también con el reconocimiento y la dignidad.

radicales o no dogmáticos, no manifiesten su posición. Esta aparente mayor autoridad por parte de esos discursos dogmáticos hace silenciar a otros discursos que también son interesantes de escuchar más cotidianamente (Relato de un maestro en ejercicio).

[...] he sido víctima de injusticias por parte de mis compañeras, pero tiene que ver con características de un grupo tradicional que hay en la institución en básica primaria que se sienten atacadas porque no soy de su corte entonces resuelven agredirme, dejarme sin espacios, sin participación porque desafortunadamente al llevar ellas más de 20 años en la institución hay un cierto concepto de apropiación del colegio como objeto y actúan como propietarias, y realmente me he sentido agredida (Relato de un maestro en ejercicio).

Como se presentó en el apartado de tensiones, es injusto no hacer parte de los acuerdos que afectan aspectos de la vida misma; es injusto no ser considerado un par o un igual en la exaltación social de problemas, intereses o perspectivas y que estas se acallen ante otras que se consideren más relevantes y dignas de discusión por algunos.

Al respecto, hacemos nuestros los planteamientos de Nancy Fraser: "Superar la injusticia significa desmantelar los obstáculos institucionalizados que impiden a algunos participar a la par con otros, como socios con pleno derecho en la interacción social" (2008, p. 39). Dice también que las luchas por la justicia solo tendrán éxito si se unen a las luchas por la democracia, en el plano metapolítico, como lo propone la autora, pero también en cada institución y comunidad con sus problemas locales.

En la escuela, dirá Dubet (2005), se entienden las esferas de justicia planteadas por Walzer (1993), así, una injusticia ocurre cuando los juicios y las jerarquías que surgen en una esfera contaminan otras esferas, o bien, cuando algunos juicios pasan de ser sobre el rendimiento académico hacia la persona en sí: "Como tu trabajo es malo, tú también eres malo" (Dubet, 2005, p. 79). Ante esto, la escuela, independientemente de los desempeños de los estudiantes, necesita afirmarse como un espacio en el que cada uno puede dar lo mejor que tiene fuera de la competencia escolar, y que defina además los bienes cívicos y morales que los alumnos deben experimentar y aprender: solidaridad, capacidad de expresión, de organización colectiva, posibilidad de movilizarse y de proyectarse, entre otros (Dubet, 2005, p. 80).

Escenarios donde se acalla al otro
El cuerpo, la autoestima, la subjetividad, la dignidad Los bienes simbólicos de la escuela

En la profesión de maestro se pueden identificar diferentes escenarios de injusticias en relación con los modelos empresariales en educación, por ejemplo, en la evaluación docente, en la definición de salarios, en la asignación de cargas académicas, en la imposición de horarios, jornadas, metas y proyectos; funciones y acciones que han devenido del concepto de escuela-empresa y de educación como negocio productivo; tendencias que se han instalado en las políticas y culturas.

Asimismo, adoptamos lo expuesto por Belavi y Murillo (2016) respecto a las relaciones entre educación, justicia social y democracia, en sus palabras:

"Educación, justicia social y democracia son, para nosotros, tres elementos consustancialmente imbricados entre sí. De un lado, siguiendo las ideas de Sócrates y de Platón (380 a.C./1986), y llevándolas a Freire (1971), una educación que no sirva para lograr una mayor justicia social solo servirá para fortalecer las opresiones, para generar anti-educación. Dewey, hace justo un siglo decía que la democracia ha de ser el "principio educativo" que oriente a "una liberación de las capacidades individuales en un crecimiento progresivo dirigido a fines sociales" (Dewey, 1916/1995, p. 114). De la mano de Nancy Fraser (2008) es posible afirmar que la justicia social tiene en la paridad participativa la dimensión superior que le otorga significado" (Belavi y Murillo, 2016, p. 14).

Además, existe una estrecha relación entre democracia y derechos humanos y transformación de realidades, para López (2008):

"[...] la participación tiene que superar la formalidad aprendida y trasladada de las prácticas políticas externas a la escuela. Y llegar a caracterizar los ambientes, las realizaciones, la organización de la cotidianidad escolar; debe ser el principio orientador de las relaciones y los procesos formativos en los cuales las personas se constituyen en sujetos de derechos, se interesan afectivamente por los proyectos que emprenden y se entusiasman con la construcción de alternativas y creaciones de beneficio individual y colectivo.

Otras injusticias se evidencian en las relaciones jerárquicas no solo entre directivos y maestros, también entre maestros nóveles y quienes llevan más años en la escuela, en las relaciones entre maestros que han accedido a títulos posgraduales y aquellos que aún no los tienen, entre otros ejemplos.

Escenarios donde se evidencia el modelo empresarial
Función docente Evaluación docente Comprension de escuela

Acciones pedagógicas que contribuyen a eliminar injusticias de participación y reconocimiento

El abuso de poder, las miradas desde lógicas del mercado a la educación, así como acallar voces, son algunas expresiones de injusticias de participación que, en ocasiones, están relacionadas con injusticias de reconocimiento.

No participar o no promover participación auténtica es una expresión del uso de relaciones verticales, de subordinación y de ausencia de principios democráticos. La escuela, desde una perspectiva de justicia social, está llamada a construir otros modos de establecer relaciones, a identificar y cuestionar las estructuras y posiciones que privilegian las voces de unos sobre los otros, o que otorgan una suerte de inmunidad a algunos ante hechos que se consideran que deben ser para todos.

La escuela y la pedagogía para la justicia se tiene que organizar alrededor de la participación de los niños, las niñas y los jóvenes y de sus maestros y maestras, con lo cual irá encontrándose ante la necesidad de problematizar y transformar el orden, las regulaciones, la distribución y valoración del tiempo, el concepto de disciplina, las interacciones de los adultos entre sí y con ellos; que, sin la participación de los sujetos fundamentales, parecerían inamovibles" (López, 2008, p. 80).

Modelos empresariales en la educación afianzan injusticias

Los directivos de algunas instituciones vigilan, evalúan y controlan a los maestros como simples empleados de cualquier empresa; les definen qué y cómo enseñar con arreglo a los compromisos y apuestas definidas o establecidas por la institución y con intereses empresariales. Deciden unilateralmente sobre sus posibilidades de estar o no en el trabajo (Relato de un maestro en ejercicio).

Las directivas nos quieren imponer unas tareas, otras obligaciones, unos resultados y unos proyectos… que a uno le parecen injustos; además muchas instituciones llegan a imponernos nuevos proyectos, cátedras y campañas, sin consultar los que llevamos en marcha. Algunos discutimos porque tenemos herramientas, ideas claras y conocimiento del orden jurídico que nos permite defendernos. Pero hay otros maestros más vulnerables a la injusticia, o porque son muy

Conviene recordar que la apuesta por formar sujetos de derecho exige tener conciencia de la dignidad que el otro merece, además, de asumir prácticas justas como virtud esencial en las formas de relacionamiento; también, que los derechos del otro no están bajo su dominio o dependencia.

Algunas herramientas y estrategias pedagógicas encaminadas al desarrollo de la participación:

- **La participación tiene varios niveles, por tanto, su aprendizaje es gradual y en contexto.** No lo hacen igual los niños de preescolar que los de bachillerato, significa que no es posible entregarles, por ejemplo, la toma de decisiones administrativas a niños o niñas en los comienzos de su proceso formativo; es necesario ir avanzando pedagógicamente en las dificultades y complejidades, con acertado acompañamiento, para que logren, poco a poco, configurarse como personas responsables y seguras de sus acciones.

Así, podrían participar comenzando por el derecho a ser informados, a estar enterados de lo que va a pasar, de los asuntos que los y las afecta. Para esto es útil leer los medios de comunicación que expide la institución, la comunidad, el barrio; presentarles información sobre actividades históricas que ha realizado el colegio, invitarlos a preguntar sobre algunas prácticas, normas o acciones novedosas o que se hayan transformado en la institución por procesos participativos.

Luego, podrían acceder también a la deliberación, esto es, a tener la posibilidad de discutir, opinar, analizar, aportar sobre

nuevos o porque no han hecho una reflexión o porque tienen también una tendencia a victimizarse (Relato de un maestro en ejercicio).

Instalar las políticas de eficiencia administrativa y racionalización del gasto en el sistema educativo ha llevado a que las instituciones educativas funcionen con la lógica de empresa; han orientado hacia la parametrización y la estandarización de los recursos tanto físicos y de infraestructura como humanos, dentro de los cuales se cuentan los directivos y docentes, los saberes, los tiempos, los espacios y las prácticas, con lo cual se arrebata a los maestros su carácter de profesional de la educación y la pedagogía, productor de conocimiento, deliberante y autónomo en el manejo y dirección de su ejercicio pedagógico y se lo asume como un simple empleado ejecutor de currículos.

Rizvi, citado por Jares (2002), señala que el mayor obstáculo para una escuela democrática es la racionalidad burocrática, la cual no solo se evidencia en la teoría y la práctica de la administración escolar, más preocupante aún es que influye en los análisis de los problemas educativos y también en la manera como se formulan los programas de reformas democráticas en la educación. Por otra parte, las imposiciones desde factores e intereses externos a la escuela se insertan en la mirada propia del mercado, es decir, una escuela que responda y oferte según una demanda ya establecida.

lo que les concierne, en los espacios dispuestos para ello, tales como debates, conversatorios, encuentros o cualquier otra actividad que convoque, integre y abra espacios para el diálogo entre estudiantes y maestros.

- **Enseñar a que se reconozca y valide la voz y la presencia de todos.** Enseñar a participar en la toma de decisiones es mucho más exigente e implica asumir responsabilidades y consecuencias; requiere recorrer un proceso intencionado y permanente de formación. A medida que se profundiza el "aprender a participar", los estudiantes podrán tomar parte en otros escenarios de acción y decisión, entendiendo que muchas veces no nos es posible tomar parte en las decisiones, pero sí en las acciones que las promueven y las orientan. Por ejemplo, pueden asistir a una marcha promovida por la comunidad para exigir a las autoridades que no deforesten el bosque o no permitan la contaminación del río, que esas acciones son de interés colectivo y hay que protegerlas.

- **Enseñar a expresar puntos de vista, a dialogar con los otros, a ser parte de aquello que sucede y afecta.** Las escuelas pueden crear espacios para el diálogo distintos al aula o a la sala de profesores, porque en estos la carga semántica, el cruce de poderes y hasta la disposición de las sillas, entre otros elementos, cohíben el diálogo igualitario. Por ejemplo, el colegio puede promover la construcción de una maloca (herencia de la cosmogonía y el uso indígena) o un lugar sagrado con el nombre que el colectivo acuerde, unas carpas temáticas, rincones, esquinas, muros, entre otros, a los que se asiste para tratar las dificultades, las diferencias y los conflictos, y en los que se van a encontrar uno o más palabreros, mediadores, amigables componedores,

Desde el marco de la justicia social se abren espacios a preguntas que tensionen lo pedagógico con la lógica del mercado y que se posicionan en fundamentos democráticos. Así, cuando el maestro se interroga acerca de qué y por qué enseña, está definiendo y privilegiando un determinado tipo de conocimiento y no otro; a su vez, se está expresando como sujeto de pensamiento crítico, capaz de hacer confluir la visión y comprensión que tiene sobre las realidades sociales, las necesidades contextuales, las implicaciones sociales, éticas y políticas de su enseñanza, y las posibilidades de que todos sus estudiantes se consideren sujetos activos en sus dimensiones cognoscitiva, social y política (Giroux, 1997).

Ante la pregunta ¿para qué enseña?, crea opciones para elegir contenidos, propiciar distanciamientos con los lineamientos curriculares establecidos, favorece la autorreflexión y reflexión con sus estudiantes sobre el contenido de sus prácticas, sobre los sentidos y utilidades que estos tienen, y lo anterior orienta a la potenciación del sujeto porque pone en escena la postura ética, política y pedagógica con que asume la enseñanza (Martínez, M. C., 2008).

A su vez, cuando se pregunta ¿cómo enseñar?, ¿cómo lograr que todos los estudiantes aprendan? se está convirtiendo potencialmente en productor de un saber reflexionado, que es praxis, porque el cómo cuestiona el qué de la formación y provoca el agenciamiento de unos saberes y acciones metacognitivos que le van a permitir al estudiante desarrollar, más que unas competencias técnicas, actitud y pensamiento críticos (Giroux, 1997).

conciliadores, u otras figuras que simbolicen y valoricen la conversación, el diálogo, la discusión, la aclaración, la explicación, la disuasión, la comprensión y que muestren cuán útil es escuchar, pensar y ponerse en el lugar del otro, frente a situaciones que han causado pelea, rompimiento, dolor, ofensa, heridas emocionales que tocan el cuerpo, la identidad, los afectos o la autoestima.

Pueden hacerse procesos participativos también para seleccionar a quienes desempeñen esos roles y otras figuras; organizar ciclos que preparen a los profesores y a los estudiantes para hacerlo y promover por diferentes medios de comunicación la convicción de que esas estrategias y esas didácticas pueden ser muy efectivas para tratar las dificultades y situaciones graves de convivencia o de violencia que se den.

Estas iniciativas necesitan profesores y estudiantes que lideren, dirijan y cuiden los lugares y escenarios creados para la participación, para que estos se vayan haciendo cada vez más respetables y especiales, y ayuden a estudiantes y compañeros como facilitadores, que orienten también los ejercicios y las discusiones en lo relacionado con lo conceptual, lo ético y sobre todo con lo afectivo.

- **Enseñar que aprender a participar no se concreta únicamente dialogando.** Existen formas de expresión corporal que pueden movilizar e impulsar la participación que son favorables para quienes prefieren otras formas distintas a la palabra oral. Por ejemplo, por grupos se pueden idear formas de representar al colegio, sus estamentos o personas con una metáfora, de manera jocosa, lúdica y creativa, siempre cuidando

el lenguaje, los calificativos o las semejanzas, sin perjuicio de lograr decir todo lo que se quiere. A manera de ilustración, como maestra, puedo representar el colegio como un circo, en el que diré que hay payasos, malabaristas, equilibristas, fieras, animales amaestrados, domadores y muchas más de las cosas que hay en los circos y explicaré quiénes cumplen esos papeles, qué promueven y ocasionan con su rol.

Mientras más creativo y artístico sea el símil, más ironía, picante y reflexión suscitará, sin necesidad de ser directos ni obvios. A su vez, un directivo puede decir, por ejemplo, que el colegio es una plaza de toros y sustentar su símil; también puede surgir el símil de un estanque con aguas reposadas al que hace tiempo no le hacen aseo y que, al lavarlo, toda la mugre sale a la superficie y es posible verlo y describirlo. A otro se le ocurrirá un zoológico, a alguien más un supermercado, entre otros.

El ejercicio puede tener mucha fuerza y resultados si se planea bien, si se dirige democrática y pedagógicamente y todos los participantes se disponen a poner la realidad en metáfora con el fin de transformarla de manera positiva y recursiva. Es mucho más aconsejable hacerlo con el cuerpo docente, separados de los estudiantes, pues requiere de elementos de madurez emocional, intelectual y moral.

• **Enseñar a expresar sentimientos y a proponer iniciativas que generen acciones justas.** Pueden usarse otros caminos didácticos, por ejemplo, los muros de las lamentaciones, en los que cada quien escribe su lamento. O las cajas de sorpresas, en la que cada quien le dice a los demás lo que tenía guardado y nadie conocía sobre ellos y sus conductas. Pueden usarse también los periódicos murales, con pinturas, grafitis o avisos clasificados, en los que se ventile de forma respetuosa y creativa con palabras, dibujos, símbolos o cualquier otro recurso gráfico, lo que se quiere expresar o solicitar.

También puede organizarse una sesión de trabajo con el cuerpo en la que en parejas o tripletas o grupos se represente, con posturas y ejercicios metafóricos, problemas que se viven. Es muy provechoso, por ejemplo, como una metáfora del autoritarismo y la verticalidad, hacer un círculo, pedir que cada quien consiga una pareja, colocarse los dos frente a frente, pedir que el uno se siente en el suelo y el otro se quede de pie. En esa posición deben abordar una conversación sobre cualquier cosa o sobre el ejercicio mismo. Luego de unos minutos, se pide que cambien y tomen el lugar de su compañero. Al final, hablarán y expresarán al grupo en plenaria, cómo les parece y qué se siente de tener que ocupar ese lugar.

Dimensión económica: injusticias de distribución. Escenarios A y B

Situaciones escolares injustas

Escenario A

Las limitaciones relacionadas con la dimensión económica se comprenden como aquellas desiguales e inequitativas distribuciones de bienes materiales y simbólicos.

Señalamiento de carencias económicas

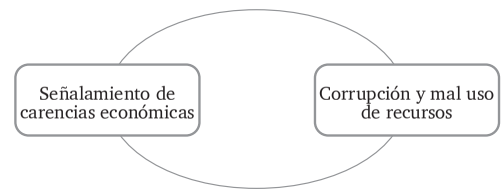
Yo he estado en varios colegios y en todos he visto muchas injusticias con el uniforme: por ejemplo, si un niño no tiene tenis, porque estaban mojados o no se los han comprado, lo devuelven para la casa o no lo dejan entrar a clase y lo ridiculizan delante de todos. A veces la ropa no está en buen estado o no la pudo traer, o está siendo descuidado por sus padres, y el castigo es la exclusión o también la humillación (Relato de una maestra en ejercicio).

[...] quien tiene los recursos puede brindarles a sus hijos una muy buena educación y quien no tiene recursos tiene que adaptarse a la educación que haya y las condiciones de las instituciones educativas (Relato de un maestro en ejercicio).

Pistas para potenciar la redistribución

Escenario B

Figura 6. Injusticias de distribución



Fuente: elaboración propia.

Identificar y analizar escenarios o territorios de injusticias de distribución

Las injusticias de distribución se evidencian en *el* **señalamiento de carencias** del orden material, en muchos casos centrados en aspectos vitales como la alimentación, el vestido, la vivienda o los servicios de salud; pero también en el señalamiento de carencias simbólicas como la importancia de la educación, del cuidado personal, la exigibilidad de los derechos, entre otros.

Yo pienso que con este sistema educativo se han dado más oportunidades para que los niños ingresen al colegio, el problema es que esos niños permanezcan realmente en las instituciones. Pienso que todavía falta muchísimo para que el Gobierno garantice la permanencia. Puede haber miles de cupos, pero las condiciones socioeconómicas son bastante difíciles para muchos y hace que los estudiantes deserten. Otras veces porque se sienten excluidos (Relato de una maestra en ejercicio).

Una situación que a mí me molesta mucho y que está presente en mi colegio es la que tiene que ver con el trato que reciben algunos estudiantes por su condición social o por sus características culturales. La población de mi colegio se nutre mucho de los niños de barrios con unas condiciones socioeconómicas complicadas. Y muchas veces he visto cómo compañeros docentes tienen un trato denigrante, despectivo, humillante, discriminativo, hacia estudiantes por su condición social, por la manera en que ellos hablan, se visten, cómo piensan, las actividades que realizan. [...] en ese sentido, se manifiesta y se incrementa la desigualdad (Relato de una maestra en ejercicio).

Con el programa de jornada única hay estudiantes de primera infancia que no pueden entrar tan temprano por la distancia o por alguna situación de salud; otros no pueden quedarse hasta la jornada extendida, sino hasta el mediodía. Al respecto se han evidenciado injusticias, etiquetándoles, dejándoles la nota más baja en las dimensiones que dirige un docente de apoyo, pese a que se haya pasado carta explicando las razones y estas se autoricen por alguna

Sin embargo, las situaciones narradas también ponen en entre dicho las políticas de acceso sin las condiciones para la permanencia, así como las miradas y prácticas desigualadoras dentro de la escuela ante las diferencias económicas de los estudiantes que, ligadas a sus características culturales, conllevan la ampliación de brechas y fracturas de la cohesión social, además de limitaciones para construir lo común.

Escenarios donde se señalan carencias
Presentación personal de estudiantes
Útiles escolares
Formas de expresión

La injusticia de distribución relacionada con **corrupción y mal uso de recursos públicos** se evidencia en la contratación pública sin criterios éticos, en la falta de control y seguimiento a la inversión de los dineros públicos y en la ausencia de mecanismos de vigilancia y estricto control social a quienes ejecutan los presupuestos para la educación.

Al analizar las situaciones sociales relacionadas con las injusticias de distribución (ver cuestionario en el anexo 1) se reconocen otros escenarios en los cuales se explicitan las injusticias:

Andrea tiene 8 años y va siempre al colegio en silla de ruedas. El patio es de arena y su familia solicita que una parte del mismo sea cubierto con material liso y firme, para que sea más fácil moverse y jugar en el patio con otros niños y niñas. La obra es cara. ¿Qué opción apoyarías tú?

directiva a comienzo de año o que los padres piden recuperaciones para suplir esto. Esto sucede cuando apenas están iniciando su vida escolar, significa que es una negación del derecho (Relato maestra en ejercicio).

El uniforme escolar, como dispositivo, pretendió evidenciar igualdad, un elemento ligado a la identidad común (Dussel, 2007); el uniforme era una práctica de ciudadanía, germinada como neutral en términos de raza y género, así como indiferente a distinciones sociales y culturales. Los uniformes hicieron parte de las políticas democráticas modernas fundamentadas en la represión de la diferencia en cuanto inclusión de estas diferencias en lo considerado civilizatorio, era una cuestión reforzada desde la justicia y equidad; sin embargo, fue un dispositivo de gobierno de los cuerpos.

No hay que olvidar, además, que los niños y niñas no son los responsables de proveerse sus uniformes y útiles, tampoco de las carencias económicas de sus familias. El análisis de las desigualdades en bienes y servicios tendría que ser una razón esencial de acción positiva y solidaria en la educación y no un factor de exclusión y de reproducción de las injusticias que viven los excluidos por recursos económicos. Para enseñar el cumplimiento y el cuidado personal, es necesario asumir estrategias restaurativas relacionadas con la construcción de autoestima y amor propio, no humillaciones y tratos indignantes.

Por otra parte, las condiciones materiales desiguales externas e inherentes al sistema educativo deben ser identificadas e interpeladas

a. Gastar todo el dinero necesario e iniciar las obras en el menor tiempo posible, para que Andrea pueda jugar como los demás.
b. Arreglar al menos la mitad del patio para que pueda jugar.
c. Gastar más en obras que beneficien a la mayoría y buscar una solución alternativa para los casos particulares como este.

El factor que está impidiendo la plena participación de Andrea es la falta de acceso al patio de juegos de la escuela, un bien material, cultural y público. De las opciones presentadas, la respuesta **a** se considera la opción más justa puesto que tiene en cuenta los criterios de diferencia y necesidad; a la vez, visibiliza y reconoce no a grupos dominantes ni privilegiados, sino a quienes han estado excluidos de bienes simbólicos y materiales en la escuela y avanza en el acuerdo social frente a la prioridad de participación junto con los demás. Además, se preocupa por el **quién** y el **cómo** de la justicia, en los sentidos desarrollados por Nancy Fraser (2008).

En relación con la respuesta **b**, si bien es una opción viable, condiciona las posibilidades de participación de Andrea con toda su potencialidad y puede conllevar a la segregación, delimitando estrictamente el espacio en el cual Andrea puede movilizarse. Desde la interpretación de autores como Skliar, podría entenderse aquí:

"La presencia reiterada de una inclusión excluyente: se crea la ilusión de un territorio inclusivo y es en esa espacialidad donde vuelve a ejercerse la expulsión de todo lo otro, de todo otro pensado y producido como ambiguo y anormal" (Skliar, 2005).

La respuesta **c**, por su parte, se fundamenta en el plano del

para avanzar en la justicia educativa. Es común la relación entre carencias de diverso orden en los hogares de muchos niños y niñas con la duplicación de carencias en las escuelas a donde asisten; la idea de escuelas pobres para pobres es una injusticia intolerable, de acuerdo con Cervini, citado por Veleda *et al*. (2011), está demostrado que la disponibilidad de condiciones materiales y medioambientales físicas en la escuela tienen efecto positivo en los aprendizajes y contrarrestan el nivel socioeconómico.

Pensar la redistribución en la escuela excede el hecho de fundamentarla solo en niveles de pobreza económica, pues los contextos inciden significativamente en posibles caracterizaciones y acciones a realizar, es decir, las situaciones de ruralidad o urbanidad, la estructura productiva del hogar o la diversidad cultural, entre otros, son elementos relevantes en la perspectiva redistributiva.

Torres, citada por Veleda *et al.* (2011), recoge una mirada redistributiva potente en la escuela:

"[...] ciertamente, es importante saber que la buena educación es posible incluso en las condiciones más desfavorables, allí donde no hay siquiera una construcción estable a la que pueda llamarse escuela, un maestro o maestra titulado y con experiencia y a menudo ni materiales en los cuales apoyarse para enseñar y para aprender. No obstante, saberlo no nos libera, sino que más bien nos compromete a seguir luchando no solo por una buena escuela, sino por condiciones igualitarias que eximan a los pobres de tener que seguir mostrando que pueden no gracias a, sino a pesar de utilitarismo; entonces, se podría evidenciar que el beneficio para muchos perjudica a otros o no atiende las desventajas en las que algunos se encuentran, lo cual se aleja de la justicia social. Un sistema justo y una educación justa deben contrarrestar las situaciones de desventaja, no pueden ser indiferentes a estas. Desde los fundamentos de la justicia redistributiva, es un avance social destinar apoyos extras bien sea según necesidades, según las diferencias o según los méritos de los sujetos o grupos.

Escenarios donde se evidencia corrupción y mal uso de recursos públicos
Órganos de control Inversiones y planes de gastos de las instituciones

Acciones pedagógicas que contribuyen a eliminar injusticias de distribución

Las carencias sociales que han vivido las personas no son motivo para que las escuelas las reproduzcan, fortalezcan o toleren. En este sentido, se requiere que las escuelas reflexionen acerca de elementos como el uniforme, los tenis y en general los implementos de uso personal, de tal forma que su ausencia o carencia no afecte el derecho a la educación. Las escuelas pueden flexibilizar sus normas, establecer acuerdos individuales y colectivos con los estudiantes y sus familias.

La redistribución busca que, mediante ayudas específicas, los individuos y grupos sociales logren el máximo nivel de

la penuria y la desventaja en las que son puestos por un modelo económico injusto y por la apatía social frente a este" (Torres, citada por Veleda *et al.*, 2011, p. 80).

Corrupción y mal uso de recursos públicos

A mi colegio llegan la mayoría de niños con alto grado de desnutrición. Las madres son en su mayoría cabeza de hogar y no les alcanza para darles buena comida. Con unos compañeros bregamos mucho, hicimos muchas gestiones, hasta que logramos que nos incluyeran en el programa de alimentación escolar. Pero se contrató a una empresa irresponsable, no son cumplidos, a veces lo llevan tardísimo, y fuera de eso, les dan porciones insuficientes y que no son ricas; casi siempre les llevan cualquier agua panela o cualquier sopa hecha de afán y sin cariño. Se roban la plata, pasan informes falsos, los niños siguen desnutridos y con hambre, y ellos defienden su negocio (Relato de una maestra en ejercicio).

De acuerdo con Cárdenas (2012), "la corrupción en los sistemas educativos usualmente se deriva de la presencia de culturas organizacionales en las que sistemáticamente se desplazan objetivos institucionales —por ejemplo, lograr una distribución equitativa de oportunidades— para impulsar algunos individuales —usualmente beneficios económicos—" (p. 54). También afirma que hay un "[...] efecto diferenciado de la corrupción entre grupos poblacionales con distintas condiciones socioeconómicas, ya que usualmente se convierte en una desventaja permanente para la población más

bienestar y, por lo tanto, abandonen su condición inicial de desfavorecimiento y carencia. En el plano escolar, esta situación genera consideraciones especiales hacia los desfavorecidos no con el ánimo de victimizarlos, sino de potenciarlos y evitar que continúen o vuelvan a ser víctimas.

Es claro que la escuela no puede asumir todos los problemas sociales, pero sí puede ser un eje articulador de acciones de diferentes instancias.

- **Las escuelas no pueden ser indiferentes ante las situaciones materiales deficitarias de los estudiantes.** La gestión y lucha en pro de formar sujetos de derecho hace necesario que realicen periódicamente caracterizaciones, mapeos y cartografías de las realidades sociales, culturales y económicas de sus estudiantes, de un lado, para solicitar antes las instancias y entidades pertinentes, de otro, para estar vigilantes y cuidar la población con mayor riesgo de exclusión.
- **Las escuelas deben enseñar la exigibilidad de los derechos.** Proponer la enseñanza de los derechos fundamentales y de los valores superiores en los que estos se sustentan hace parte de una escuela que educa para la justicia social y que se plantea un debate importante necesario de abordar en colectivo. Sobrevendrán, entonces, preguntas que podrán convertirse en un buen comienzo en el abordaje de la exigibilidad de los derechos y la formación de instituciones y sujetos justos, y sus respuestas orientarán el camino y las estrategias pedagógicas que se pongan en marcha. Algunas de las preguntas pueden

pobre" (p. 62). Para el autor, transparencia y rendición de cuentas en los sistemas educativos son fundamentales para una distribución adecuada de oportunidades educativas.

La corrupción no es casualidad ni fatalidad. En relación con la primera noción, Velarde (2010) expresa que claramente la corrupción es una acción humana intencionada en la cual se pueden identificar responsabilidades; en relación con la fatalidad, Shklar, citada por el autor, aclara que estas no están bajo control humano y no se cuestionan éticamente, por ejemplo, un sismo. Así, la corrupción puede ser entendida como "un atentado contra la ética pública y es inherente a un acto de injusticia" (Velarde, 2010, p. 1).

ser: ¿deben ser contenidos incluidos en el currículo?; ¿deben hacer parte de un área o ser parte de una asignatura?; ¿deben ser contenidos a evaluar?; ¿los colocaremos como el trabajo del área de sociales o tendrán que involucrarse en ello todas las áreas y maestros?; ¿deben ser enseñados o vivenciados, o ambos?; ¿tienen que ver solo con lo organizativo y lo convivencial?; ¿cuál es el papel del grupo directivo en ello?

El colectivo, entonces, se encontrará ante la necesidad de tratar y decidir si su abordaje y tratamiento se ponen en marcha desde proyectos transversales; proyectos específicos; procesos convivenciales y relacionales; estrategias pedagógicas dirigidas a la transformación de las injusticias, las inequidades, las carencias de sus integrantes; construcciones y adecuaciones curriculares; iniciativas locales o territoriales, esfuerzos dirigidos a formar para la participación como sujetos conscientes en las luchas y las búsquedas de los grupos y sectores más vulnerables y excluidos, desde los recursos que brinda el Estado de derecho y la democracia, entre otros.

Capítulo 5.
Para continuar caminando: a manera de cierre y apertura

A manera de cierre y apertura se plantean tres líneas de reflexión. En primer lugar, algunas reiteraciones conceptuales que se consideran necesarias para contribuir a la reconceptualización de la justicia social desde la escuela; en segundo lugar, se realiza una reconstrucción metodológica del proceso seguido en esta investigación con la intención de afianzar las construcciones posibles; finalmente, se trazan algunas proyecciones del presente trabajo a fin de crear vinculaciones con la cotidianidad escolar con la esperanza de que estas líneas de acción se instalen en el quehacer de los maestros y las escuelas.

Reiteraciones necesarias

Los fundamentos teórico-conceptuales y empíricos que documentan los análisis, las apuestas y las iniciativas pedagógicas del texto, dan cuenta de que las escuelas promueven, afirman y extienden las acciones de segregación, exclusión, desigualdad y discriminación social, que se leen como expresiones de las injusticias sociales. De igual manera, se realiza una crítica a los lineamientos educativos y a las consecuentes actuaciones basadas en los criterios de meritocracia, sistemas de control y otras estrategias instaladas por el modelo económico imperante, que hacen de las escuelas empresas funcionales al sistema, controlada por el Gobierno desde

los entes de control; instituciones que cumplen la función social de transformar la cultura y las sociedades. Aquí les cabe el rótulo de reproductoras más que productoras de una sociedad justa que esté sostenida en los principios de dignidad y reconocimiento de las diferencias sin exclusiones.

Estas realidades, que superan la mera enunciación y que son reconocidas por los sujetos que participaron en la investigación, evidencian un país en el que se presentan injusticias económicas, sociales, culturales y políticas, que se extrapolan y reinstalan en sus instituciones (entre estas, la escuela) provocando un crecimiento estructural y continuado de las desigualdades sociales. *Estructural y continuado*, de un lado, porque se sostienen en normativas derivadas de la globalización neoliberal que no se corresponden con nuestras realidades sociales; en este modelo, se privilegia y favorece al sector privado y se agencian mayores desigualdades. De otro, porque los resultados de estas acciones se traducen en la ampliación de exclusiones y marginaciones ligadas a raza, género, sexualidad, etnias, religiones, ampliación de la brecha de desigualdad entre ricos y pobres. En suma, se sostiene un sofisma de distracción con las llamadas "políticas sociales" ahora centradas en principios de focalización y compensación que no solucionan los problemas estructurales, sino que se convierten en paliativos que estigmatizan a grupos poblacionales y revierten la cultura política con patologías sociales.

En este orden, posibilitar, o más bien generar aperturas para que desde la educación se reconozcan, denuncien y hagan evidentes las injusticias sociales, no solo abre caminos para dar cuenta de una cantidad de problemáticas que suceden en Colombia a niños y ciudadanos de diferentes etnias, sectores sociales, niveles educativos, géneros, entre otros actores, sino que sitúa a la escuela en otros lugares desde los que se promueve una relación más vinculante con los contextos locales a fin contribuir con mayor fuerza a las transformaciones sociales necesarias.

¿Qué pueden hacer la educación y la escuela ante estas problemáticas? La escuela se presenta como territorio posible para contribuir

a erradicar injusticias que se vivencian en el día a día; por ejemplo, las prácticas evaluativas homogéneas son generadoras de injusticias; en la cotidianidad escolar con cierta frecuencia se legitiman frases que son excluyentes, discriminatorias, tales como: "las niñas siempre son más ordenadas y organizadas con sus deberes en el colegio y es que así debe ser", "las pruebas de los colegios públicos lógicamente salieron más bajas porque allá los niños son muy pobres", "pagamos muy caro, porque es que es un colegio buenísimo", "me quedé sin empleo y tuve que meter a los niños en un colegio distrital", "no lo llevo a ese colegio porque allá hay un personal muy bajo y a los niños no les enseñan nada"; esto va creando una cultura de exclusiones que se va instalando y naturalizando. Igual puede decirse de las frecuentes agresiones y burlas contra niños, niñas y jóvenes por su condición sexual, por ser afrodescendiente o indígena son voces acalladas. Estas y otras prácticas hay que cambiarlas y a la educación, en cuanto creadora de cultura, le corresponde esta tarea.

Abogamos por escuelas justas que promuevan justicia social; justas en la medida en que permitan y posibiliten establecer equilibrios y utilizar pedagógicamente las situaciones de injusticia que ocurren en las instituciones. Por ejemplo, se resalta la acción de los maestros que presentan disculpas a sus estudiantes cuando se equivocan, cuando corrigen o reconsideran las evaluaciones injustas. También, la adopción de principios y estrategias como los planteados en la segunda parte de este texto, que, como allí se advierte, son provocaciones para continuar caminando.

Pistas metodológicas

Este libro inicia con una frase de Luis Villoro que invita a pensar en caminos epistemológicos para eliminar injusticias sociales. Cuando el autor denuncia que al contemplar las realidades lo que más impacta es la marginalidad e injusticias y, más adelante, cuando en otra de sus frases afirma que la construcción de la justicia social debe iniciar desde la visibilización y comprensión de las injusticias vigentes, se hace evidente que el autor toma distancia

de perspectivas epistemológicas que enmarcan los contextos en teorías generales y distantes que no alcanzan a mirar situaciones particulares que, consideradas hegemónicas y naturalizadas, parcializan las miradas, ocultan y justifican injusticias; o bien, que plantean proyecciones utópicas de justicia que, descontextualizadas y ajenas, poca relación tienen con las historias, condiciones y deseos de los sujetos reales.

La distancia propuesta por Villoro se asumió en la investigación como una invitación a dialogar sobre lo justo e injusto en la escuela, con los sujetos "reales" y desde sus diferentes historias para comprender las injusticias vividas por ellos mismos y por otros; reconocer y comprender para encontrar caminos orientados a deconstruir y reconstruir formas de acción justas. Esta dupla, deconstruir-reconstruir, se convirtió en una ruta metodológica —una de muchas existentes o por construir—, para arriesgarnos a plantear cambios sociales en y desde la institución escolar. Ruta que se sostiene en tres principios actuación: *desde abajo* (con los actores de la base conformada por los actores de la comunidad educativa; *desde adentro* (en la micropolítica escolar); *como praxis crítica* (con interés transformador y emancipador de las realidades actuales en los escenarios micro, pero con interés de afectar lo macro). Y que exige construir otros referentes, otras racionalidades, otros lugares de conocimiento, para que desde allí se tracen alternativas viables y posibles.

Con lo anterior, la ruta metodológica investigativa y pedagógica inició con el desarrollo de varias herramientas que buscaron poner en diálogo y desestabilizar las percepciones y experiencias de justicia e injusticia vividas por distintos sujetos de la comunidad educativa. Estos resultados se convirtieron en pretexto para invitar a los maestros vinculados al proyecto a extender las reflexiones en sus escuelas; hecho que contribuyó a deslegitimar en las discusiones puntos de vista que intentan ser neutrales o que se atribuyen a factores externos a los sujetos; estas reflexiones visibilizaron tradiciones, rituales, prácticas que agencian relaciones de injusticia.

Una de las herramientas que más impacto tuvo fue el cuestionario sobre justicia social (anexo 1); este, en cuanto aplicable de forma extensa en los sujetos de la comunidad, con posibilidades de análisis conceptual y también estadístico, aproxima a injusticias vividas por sujetos reales y también a las nociones de justicia e injusticia que circulan en las comunidades escolares. Ello explica por qué consideramos importante incluir algunas pistas para su uso en el anexo citado.

La ruta metodológica propone potenciar la formación de maestros como sujetos políticos y críticos, esta apuesta es coherente con los principios de actuación ya descritos. Formar maestros desde la justicia social es una acción que se inscribe en los presupuestos de la praxis crítica porque es contrahegemónica; parte de considerar a los maestros "arquitectos de su proyecto y generadores de conocimiento" (Cochran y Lytle, 2002, p. 26), de reconocer y vivificar su compromiso con el cambio social y de posicionar en el centro de la formación la reflexión y reconocimiento de la práctica como agenciante de transformaciones de sociedades que trabajen por el reconocimiento y la promoción de una vida digna para todos sin exclusiones. Aquí la justicia social se ve como herramienta o instrumento de análisis, comprensión y acción ante las injusticias socialmente construidas que viven sujetos e instituciones en el orden económico, cultural y político.

Finalmente, conviene aclarar que las expresiones de injusticias presentadas en cada una de las dimensiones de la justicia que hemos adoptado como categorías centrales para su estudio y análisis (dimensión política: injusticias de participación; dimensión económica: injusticias de redistribución y dimensión cultural: injusticias de reconocimiento) son múltiples, complejas, interrelacionadas entre sí y con diferentes aristas para su reconocimiento y estudio; por ello cualquier acercamiento tiene validez como parte del proceso, pero de ninguna forma con soluciones simples e inmediatas. Por ello, insistimos en que las estrategias pedagógicas propuestas son solo pistas para acercar el tema de la justicia social y la construcción de escuelas justas como objetos de reflexión y acción.

Igualmente, es válido aclarar que la selección de fragmentos de los relatos fue emergente y se fueron organizando para darle forma y sentido al texto, esto porque las preguntas a los maestros en ejercicio y en formación fueron abiertas. En los ejercicios de reconocer las injusticias vigentes en cada institución, pueden aparecer otros temas provocadores de análisis y cuestionamiento a las formas de construir respuestas educativas.

Apuestas para continuar

Como advertimos a lo largo de este libro, los temas desarrollados no pueden clausurarse porque apenas se inician como campo de estudio y ameritan continuarse. Estos vínculos entre escuela y transformación social hacen visible el reclamo que se hace a la educación y a los actores educativos para que asuman el lugar político que les corresponde en cuanto actores de cambio desde una perspectiva crítica, social y transformadora. Podría decirse que el incremento de las desigualdades sociales producto del sistema económico imperante se torna imparable y hace imperativo una revisión de las formas de hacer escuela hoy, exigen un giro en las formas como se conciben y avalan las condiciones de injusticia traducidas en discriminaciones, exclusiones y desigualdades. Exige resistencia y acciones colectivas.

Así lo confirma el autor del libro *El hambre*, Martín Caparrós, en la entrevista realizada por la revista *Semana* (2017):

> Cada vez más personas son más inútiles para el sistema productivo. Lo que ustedes llamaban "los desechables", con bastante precisión y crueldad. Hay muchos. Las tierras se cultivan con máquinas, se necesita menos gente, entonces hay quienes no tienen un papel dentro del sistema económico mundial y terminan hacinados en barrios periféricos de las ciudades y quedan fuera. Es el fracaso del capitalismo globalizado, que no consigue usar sus recursos. Es un fracaso desde su punto de vista, no desde el punto de vista de la moral, ni la ética, ni la buena voluntad. Hay un tercio de la mano de obra mundial que el sistema no sabe cómo usar.

Desechables, marginados y excluidos son nombres que se acuñan para justificar y naturalizar las injusticias, son nominaciones que se amplían y se extienden; por ello, y contra estas realidades, este libro se ve como un guiño de resistencia, una convocatoria a activar nuestras capacidades de indignación y resistencia creativa, para reaccionar, detener, crear, inventar y construir otros mundos posibles. Acciones sostenidas en la siguiente premisa ética y política: *leer, comprender y desentrañar las injusticias sociales y trabajar por erradicarlas no es una opción sino una necesidad y una decisión de los sujetos políticos*.

En este orden, continuar trabajando el tema de las injusticias sociales, desde múltiples aristas y vectores, utilizar las herramientas pedagógicas, conceptuales y metodológicas propuestas en este libro es solo un punto en el largo camino; una provocación para activar el potencial creativo de los educadores a fin de que reinventen otras rutas. En ese camino estamos y continuamos.

Referencias

Acevedo, A. y Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación, 62, 221-244*. http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a12.pdf

Álvarez, A. (2001). *Educación para la democracia y socialización política en la escuela*. Simposio Universidad de los Andes. https://es.scribd.com/document/180924112/Escuela-y-Democracia-en-Colombia-Aproximaciones-Historicas

Arcila, G. y Pereira, A. (2010). *Los manuales de convivencia y la construcción de la noción de justicia*. Ponencia presentada en Santiago de Cali en el proyecto de investigación Convivencia y Democracia, patrocinado por Colciencias. http://docplayer.es/14747001-Los-manuales-de-convivencia-y-la-construccion-de-la-nocion-de-justicia.html

Areiza, E., Cano, A. y Jaramillo, R. (2004). Los manuales de convivencia escolar en la educación oficial en Antioquia. *Revista Educación y Pedagogía, 16* (38), 141-146.

Arias, D. (2007). *Sistema político colombiano: el desarrollo de la violencia y la incidencia del condicionante externo*. Ediciones IRI.

Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.

Barañano, A. (2007). *Diccionario de relaciones interculturales: diversidad y globalización*. Editorial Complutense.

Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación, 15*.

Belavi, G. y Murillo, J. (2016). Educación, democracia y Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 5*(1), 13-34. doi:10.15336/riejs2016.5.1 https://revistas.uam.es/riejs/article/view/4371/4805

Bellof, M. (2004). *Protección integral de derechos del niño vs. derechos en situación irregular*. Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas. http://bibliohistorico.juridicas.unam.mx/libros/5/2467/7.pdf

Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 6*(1-2). https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf

Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Paidós.

Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 1*(1) 9-45.

Borón, A. (2004). *Estado, capitalismo y democracia en América Latina*. Clacso.

Braidotti, R. (2015). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómade*. Gedisa.

Calderón, J. (2011). *Análisis y vínculos entre manoteo y vida social en Colombia: una mirada a las instituciones educativas y al sector El Codito*. Universidad Nacional de Colombia.

Campillo, N. (2013). El significado de la crítica y de la responsabilidad política en Iris Marión Young. *Enrahonar, 51*,41-59.

Caparrós, M. (2017). El hambre es siempre algo que les pasa a otros, nunca a nosotros. *Semana*. http://www.semana.com/enfoque/articulo/el-hambre-es-siempre-algo-que-le-pasa-a-todos-martin-caparros/521976

Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz, *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Gedisa.

Castel, R. (2007). *A discriminação negativa*. Vozes.

Castillo, E., y Sánchez, C. (Julio-diciembre, 2003). ¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana. *Revista Colombiana de Educación,* (45).

Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad* (vol.1: Marxismo y teoría revolucionaria). Tusquets.

Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Revista Zona Erógena,* (35), 1-9. http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf

Castro-Gómez, S. y Restrepo, E. (2008). *Las genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnológicas de gobierno en los siglos XIX y XX*. Pontificia Universidad Javeriana.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Cofán.

Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata.

Consejería Presidencial para los DDHH. (1995). *Proyecto educativo institucional en democracia y derechos humanos*. http://www.bdigital.unal.edu.co/7388/1/andresfelipemoracortes.pdf

Constitución Política de Colombia. (1991). Imprenta Nacional de Colombia.

Corredor, C. (2010). *Pobreza, equidad y eficiencia social*. Ministerio de protección social.

Corte Constitucional de la República de Colombia. (1992, 3 de febrero). Sentencia T-002/92. Derecho a la educación / autonomía universitaria. Referencia: Expediente No. T-644.

Corte Constitucional de la República de Colombia. (1999, 21 de octubre). Sentencia T-823/99. Inaplicación de normas. Discriminación por omisión de trato especial. Referencia: Expediente T-225024.

D'Ambrosio, U. (2011). *Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade*. Autêntica Editora.

D'Elia, Y. y Maingon, T. (2004). *La equidad en el desarrollo humano*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es filosofía?* (traducción de Thomas Kauf). Anagrama.

Domite, M. (2004). Da compreensão sobre formação de professores e professorasnuma perspectiva etnomatemática. En G. Knijnik (ed.), *Etnomatemática, currículo e formação de professores* (pp. 419-431). EDUNISC.

Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.

Dussel, I. (2007). Los uniformes como políticas del cuerpo. Un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela. En Z. Pedraza (ed.), *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*, (pp. 131-161). Universidad de los Andes.

Fals Borda, O. (1984). *Historia doble de la Costa 3. Resistencia en El San Jorge*. Universidad Nacional de Colombia.

Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. En N. Frasser y A. Honneth, *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico*. Ed. Morata.

Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.

Garavito, E. (1999). ¿En qué se reconoce una micropolítica? *Revista Nova y Vetera,* 41, 52-71.

Gentili, P. (2011). Adentro y afuera. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina. En *Políticas, movimientos sociales y derechos a la educación*. CLACSO.

Gerdes, P. (2007). *Etnomatemática: reflexões sobre Matemática e Diversidade Cultural*. EdiçõesHúmus.

Ghosh, R. (2002). *Redefining multicultural education*. Harcourt Brace.

Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Paidós.

González-Martínez, M. (2012). La noción de justicia como herramienta explicativa de los vínculos entre las prácticas discursivas educativas y las políticas sociales. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, 12*(2), 35-46.

Griffiths, M. (2003). *Action for social justice in education: Fairly different*. Open UniversityPress.

Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de FrantzFanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. En *Formas-Otras: saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 97-108). CIDOB Edicions.

Guo, Y. (2011). Perspectives of Immigrant Muslim Parents Advocating for Religious Diversity in Canadian Schools. *Multicultural Education, 18*(2), 55-60.

Hoyos, G. (1995). Ética comunicativa y educación para la democracia. *Revista Iberoamericana de Educación,* (7) 65-91.

Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo, *La función docente* (pp. 27-45). Síntesis.

Insulza, J. (s. f.). Desigualdad, democracia e inclusión social. En *Organización de los Estados Americanos. Desigualdad e inclusión social en las Américas: 14 ensayos*. https://www.oas.org/docs/desigualdad/libro-desigualdad.pdf

Jares, X. (2002). *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Editorial Popular.

Karsz, S. (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Gedisa.

Kincheloe, J. L. y Steinberg, S. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Open University.

La Opinión. (2016, 9 de marzo). Colombia, el segundo país más desigual de América Latina. http://www.laopinion.com.co/economia/colombia-el-segundo-pais-mas-desigual-de-america-latina-108219#ATHS

Lechner, N. (1986). Especificando la política. En: *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*. Siglo XXI.

Lévinas, E. (1997). *Fuera del sujeto*. Caparrós.

Li, P. (2003). *Destination Canada: Immigration debates and issues*. Oxford University Press.

López, I. (2008). *Educar en derechos humanos, un camino a la paz*. Magisterio.

López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. IIPE-Unesco.

Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina*. Anthropos, Convenio Andrés Bello.

Martínez, A. (2010). Profesionalización: ¿Oficio, profesión, función? *Revista Educación y cultura*, (88), 27-32.

Martínez, E. (2017). *Actores y resistencias sociales en el nororiente colombiano: alternativas al desarrollo* [Tesis doctoral sin publicar]. Universidad Nacional de Costa Rica.

Martínez, M.C. (2008). *Redes pedagógicas: constitución del maestro como sujeto político*. Magisterio.

Martínez, M. C. (2012). Redes, experiencias y movimientos pedagógicos. *Revista de Ciencia y Tecnología*, (18), 5-11. www.fceqyn.unam.edu.ar/recyt

Martínez, M. C. y Soler, C. (2015). Formación y acción pedagógica de los maestros: vínculos entre educación y justicia social. *Folios*, 42, 17-27.

Martínez, M. C., Calvo, G., Martínez, A., Soler, C. y Prada, M. (2015). *La formación de maestros hoy. Una propuesta desde la experiencia pedagógica*. IDEP-UPN.

Melo, J. (2002). Educación para la ciudadanía: ¿nueva encarnación para un viejo ideal? En MEN-OEI-Convenio Andrés Bello-Consejo Británico, *Educación integral*. http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-81037_archivo.pdf

Mena, M. (2009). *Investigando el racismo y la discriminación en la escuela: profesores y profesoras conscientes de sus propios complejos y prejuicios, y trabajan para superarlos*. Agencia Española de Cooperación Internacional y Secretaría de Educación Distrital.

Ministerio de Educación Nacional. (2002, 15 de agosto). Decreto 1850 de 2002: por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos

y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial N.º 44 901.

Ministerio de Educación Nacional. (2002, 10 de diciembre). Decreto 3020 de 2002: por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2014). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. Amado Impresores S. A. S.

Montenegro, F. y Ribeiro, V. (2006). *Nuestra escuela pregunta su opinión: manual del profesor*. Instituto Paulo Montenegro.

Mora, A. (s. f.). Elementos para repensar el derecho a la educación superior en Colombia. Documento de trabajo. Repositorio institucional Universidad Nacional. http://www.bdigital.unal.edu.co/7388/

Moreno, H. (2012, 20 de enero). Derechos diferenciados y Estado multicultural en Colombia. *Semanario Virtual Caja de Herramientas-Corporación Viva la Ciudadanía* (00287). http://viva.org.co/cajavirtual/svc0326/historico.html

Muñoz, M. (2013). El ciudadano de los manuales de historia, instrucción cívica y urbanidad, 1910-1948. *Revista Historia y Sociedad*, (24), 215-240. http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/39775/47843

Murcia, N. (2012). La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica. *Magistro, 6*(12), 53-70.

Murillo, 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 Educación Inclusiva, 4*(1), 169-186.

Murillo, J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9*(4) 8-23.

Murillo, 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.

Neira, N. (2011). *Determinantes sociales que promueven la inclusión/exclusión al deporte adaptado en el ámbito competitivo* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia.

Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas: ¿por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós Ibérica.

Peláez, A. y Márquez, D. (2006). *Educación para la democracia y la formación política en Colombia: 1980-2006. Un estado del arte*. Fundación Konrad Adenauer. http://www.kas.de/wf/doc/kas_11646-544-4-30.pdf

Peña, F. (2013). *Distribución social del capital escolar en Colombia. Perspectiva socioeducativa*. Alejandría Libros.

Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Mondadori.

Puyol, Á. (2010). *El sueño de la igualdad de oportunidades. Crítica de la ideología meritocrática*. Gedisa.

Rauber, I. (2006). *Sujetos políticos. Rumbos estratégicos y tareas actuales de los movimientos*. Pasado y presente XXI.

Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica.

Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar Maestría en Estudios Culturales, Universidad Javeriana Editorial Universidad del Cauca.

Santos, B. (2009). *Pensar el estado y la sociedad: desafíos actuales*. Waldhuter Editores.

Santos, B. (2014). *Democracia al borde del caos*. Siglo del Hombre y Siglo XXI Editores.

Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación, 11*(3), 71-85.

Savater, F. (1992). *Política para Amador*. Ed. Ariel.

Save the Children. (2002). *Programación de los derechos del Niño. Cómo Aplicar un Enfoque de Derechos del Niño en la Programación*. Alianza Internacional Save the Children. http://webs.ucm.es/info/polinfan/2006/area-lectura/mod-3/programacion.pdf

Scioscioli, S. (2013). La educación en el derecho internacional y los sistemas internacionales de protección de los derechos humanos. Su impacto en el derecho argentino. *Red Universitaria sobre Derechos Humanos y Democratización para América Latina, 4*(2), 34-60.

Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Revista Orientación y Sociedad, 8*, 1-17.

Sleeter, C. E. y Grant, C. A. (1987). An analysis of multicultural education in the United States. *Harvard EducationalReview, 57*, 421-444.

Solano, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare, 19* (1), 117-129.

Soler, C. (2011). *Sujetos de la educación reconocidos, protegidos y peligrosos. Significados y sentidos con y sobre alumnos con autismo y síndrome de Asperger en la educación Común* (tesis doctoral sin publicar). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Soler, C., Martínez, M. y Peña, F. (2013). *Educación como derecho con justicia social*. Documento colectivo resultado del proceso de formación de maestros 2013 SEC-UPN.

Tedesco, J. (2004). ¿Por qué son tan difíciles los pactos educativos? *Revista Iberoamericana de Educación,* 034, 17-28.

Tiramonti, G. (2016). Notas sobre la configuración de la desigualdad educativa en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 5*(1), 163-176. doi:10.15366/riejs2016.5.1

Tomasevsky, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), 40,* 341-388. http://www.corteidh.or.cr/tablas/R08064-11.pdf

Torres, J. (1997). El mundo visto desde las instituciones escolares: la lucha contra la exclusión. *Educación, desarrollo y participación democrática*, 77-90.

Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.

Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación,* (345), 83-110.

Torres, J. (2016, 11 de octubre). Justicia curricular y la urgencia de volver a repensar el currículum escolar. Intervención en el coloquio *Curriculum-Sociedad. Voces, Tensiones y Perspectivas*. Organizado por IISUE (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación). UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México). http://jurjotorres.com

Valle, J. (2013). *Etnomatemática e Discurso Performático: a construção de identidades na escola*. Comunicación presentada en el I Congreso de Educación Matemática de América Central y el Caribe.

Vargas, A. (2006). Educar para la ciudadanía desde el discurso. *Revista Educación y Pensamiento,* 23-37. http://publindex.colciencias.gov.co:8084/publindex/docs/articulos/1692-2697/6/5.pdf

Veiga-Neto, A. y Corcini, M. (2011). Inclusión, exclusión, in/exclusión. *Verve, 20*, 121-135.

Velarde, C. (2010). *Corrupción, ética pública e injusticia*. http://www.defensoria.gob.pe/blog/corrupcion-etica-publica-e-injusticia/

Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. CIPPEC, Unicef, Embajada de Finlandia.

Vera, J. (1988). *La crisis de la función docente*. Promolibro.

Villoro, L. (2007). *Los retos de la sociedad por venir*. Fondo de Cultura Económica.

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. *Signo y Pensamiento, 24*(46), 39-50.

Walzer, M. (1993). *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. Fondo de Cultura Económica.

Whitehead, M. (2000). *The concepts and principles of equity and health*. World Health Organization Regional Office for Europe.

Young, I. M. (1997). La democracia y "el otro": más allá de la democracia deliberativa. Lelia Mooney Sirotinsky (Trad.). *Revista Jurídica de la Universidad de Palermo*, 5(1), 41-56. doi: 10226/329. http://www.palermo.edu/derecho/revista_juridica/pub_a5n1.html

Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Ediciones Cátedra.

Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Morata.

Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata.

Autores

Carolina Soler Martín

Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Ciencias Sociales. Integrante del grupo de investigación Educación y Cultura Política y de la Red de Investigación en Educación para la Justicia Social. Correo electrónico: csmartin@pedagogica.edu.co

María Cristina Martínez Pineda

Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Integrante del grupo de investigación Educación y Cultura Política, coordinadora de la línea de investigación Redes, movilizaciones por la educación y subjetivaciones políticas. Integrante de la Red de Investigación en Educación para la Justicia Social y del grupo de trabajo CLACSO: Subjetivaciones, Ciudadanías Críticas y Transformaciones Sociales. Correo electrónico: mmartinez@pedagogica.edu.co

Faustino Peña Rodríguez

Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en Educación. Integrante del grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación. Integrante de la Red de Investigación en Educación para la Justicia Social. Correo electrónico: fprodriguez@pedagogica.edu.co

Anexos

Anexo 1.

Cuestionario sobre justicia social. Análisis estadístico desde las dimensiones de redistribución, reconocimiento y representación-participación

Como herramienta práctica para la eliminación de injusticias escolares, además de las presentadas en el capítulo 4 del presente libro, a continuación se presenta la estructura, contenido y resultados del cuestionario sobre concepciones de justicia social aplicado en una propuesta de formación de maestros para la justicia social, desarrollada por los investigadores del presente libro.[1] Se considera a esta estrategia como otro lugar metodológico de aproximación a las injusticias sociales.

En términos generales, el cuestionario fue una herramienta que permitió comprender la visión de los sujetos sobre algunas situaciones sociales a partir de elegir una u otra alternativa de solución y luego analizarlas según su cercanía o no con la justicia

1 El instrumento utilizado fue un cuestionario, construido específicamente para la investigación por el grupo GICE de la Universidad Autónoma de Madrid, validado mediante juicio de expertos y adaptado para el contexto colombiano por la Universidad Pedagógica Nacional.

social. Se considera que el cuestionario es una herramienta que permite identificar la existencia y dimensión de un problema, comprender la visión de las personas sobre algún hecho y reflexionar sobre actuaciones, cambios, así como sobre posiciones o caminos escogidos o a escoger (Montenegro y Ribeiro, 2006); con lo anterior, los resultados del cuestionario sobre justicia social son útiles y complementarios para la formulación de las propuestas pedagógicas de transformación de las escuelas.

El cuestionario que aquí se presenta está estructurado por 30 situaciones sociales que mantuvieron un contrabalanceo en cantidad y presentación siguiendo las dimensiones de justicia social explicadas en las herramientas teóricas y conceptuales: a) redistribución; b) reconocimiento y c) representación-participación. Cada situación social presenta tres opciones de respuesta dentro del continuo de justicia social, procurando que una de las respuestas esté próxima a la justicia social (justicia social alta), otra muy alejada (justicia social baja) y la última con una posición intermedia (justicia social media).

El cuestionario aplicado virtualmente por la Universidad Pedagógica Nacional fue respondido en el año 2012 por 1055 sujetos, todos estudiantes de la básica, media y del ciclo complementario de diez escuelas normales superiores (nueve de Cundinamarca y la ENS de Bucaramanga). Los resultados que se presentan se corresponden con esta aplicación.

Resultados

Para la interpretación estadística de los datos se planteó una estrategia de análisis de acuerdos, utilizando la fórmula: (puntaje obtenido-puntaje mínimo)/(puntaje máximo-puntaje mínimo). Además, para identificar elementos de la tendencia, se expresó cuál respuesta se había repetido más (moda), identificando si esta se encontraba en alta, media o baja justicia social.

Los grados de acuerdo presentados a continuación se interpretan en función de puntajes entre 0 y 1 de forma que los puntajes cercanos a 0, implican mayor acuerdo con la injusticia social, puesto

que se constituye a partir de respuestas categorizadas como menor justicia social; los puntajes cercanos al 0,50 implican acuerdo en un nivel medio de justicia social y las respuestas cercanas a 1 reflejan acuerdo en los puntajes más altos que se relacionan con valores altos de justicia social. Se aplicó una fórmula de acuerdo de jueces que implica un valor de 0 cuando el total de las personas respondieron en función de la opción que marca principalmente injusticia social, 0,50 cuando el total de las personas respondieron en función de la opción que marca justicia social media y marca 1 cuando el total de las personas respondieron en función de la opción que indica mayor justicia social. Es claro que las personas no marcan una categoría solamente con respuestas dirigidas a la injusticia o justicia social, por tanto, se planteó una escala en función de las respuestas así (tabla 1):

Tabla 1. Grados de acuerdo propuestos para la interpretación

Grados de acuerdo	
0 a 24 (Justicia social baja)	Al menos el 50 + 1 % indicó acuerdo con injusticia social, y las restantes respuestas, con justicia social media.
25 a 74 (0,249-0,498 Justicia social media y tendencia baja; 0,498-0,747 Justicia social media y tendencia alta)	Al menos el 50 + 1 % indicó acuerdo con justicia social media, y las restantes respuestas, con justicia social alta.
75 a 100 (justicia social alta)	Al menos el 50 + 1 % indicó acuerdo con injusticia social alta, y las restantes respuestas, con justicia social media.

Fuente: elaboración propia.

Moda: Hace referencia a la tendencia de respuesta que presentó la mayor frecuencia en cada pregunta, de modo que puede ser 1 cuando la mayor frecuencia de respuesta fue injusticia social; 2 cuando la mayor frecuencia de respuesta fue justicia social media; y 3

cuando la mayor frecuencia de respuesta fue justicia social alta. Se debe aclarar que pueden presentarse casos de moda 1 (con más de 50 + 1 % de tendencia a injusticia social), que no tienen un grado de acuerdo tendiente a la injusticia social, esto se presenta porque las respuestas adicionales tuvieron puntajes importantes de 2 y 3, por tanto, el ítem modifica su tendencia hacia justicia social media.

Justicia como reconocimiento

Tabla 2. Situaciones de justicia como reconocimiento

Justicia como reconocimiento	Grado de acuerdo	Moda
1. Gandacia es un país en el que viven y trabajan muchas personas que no tienen un conocimiento mínimo del idioma gandés. ¿Cuál de las siguientes opciones le parece la más adecuada? A) Para ser ciudadano/a con todos los derechos se debería tener un conocimiento mínimo del idioma. B) Para tener derecho a trabajar se debe tener un conocimiento mínimo del idioma. C) Para ser ciudadano/a con todos los derechos no debería ser obligatorio tener un conocimiento mínimo del idioma.	0,48	1
3. Un derecho universal para todas las personas debería ser: A) Poder acceder a través de internet a cualquier información que esté en la web. B) Tener un computador rápido para poder ver muchos sitios en poco tiempo. C) El uso de los computadores de cualquier sitio (p. e. el colegio, centros comerciales) para acceder a la red.	0,58	2
7. En nuestra sociedad, las mujeres y los hombres que desempeñan el mismo puesto de trabajo no suelen ganar lo mismo. ¿Por qué cree que pasa esto? A) Las mujeres ganan menos porque están discriminadas. B) Las mujeres ganan menos porque generalmente tienen otras obligaciones familiares. C) Los hombres ganan más porque suelen comprometerse más con su trabajo.	0,73	3

Justicia como reconocimiento	Grado de acuerdo	Moda
10. Pablo es un estudiante de 2.º de bachillerato al que un grupo de su clase molesta y acosa continuamente. Santiago sabe lo que están haciendo sus amigos y amigas y quiere pararlo. ¿Qué es lo que debería hacer? A) Decirles que no pueden hacerle eso a Pablo y, si no le hacen caso, pedir ayuda a un adulto. B) No intervenir en las disputas, para no perder a sus amigas y amigos. C) Hablar con Pablo para ayudarle a evitar esas situaciones.	0,63	2
15. Rashida es una estudiante musulmana de octavo grado. En la clase de educación física no quiere quitarse el velo a pesar de que el profesor le insiste. ¿Cuál cree que debería ser la posición de la dirección del centro? A) Pedirle a ella y a su familia que respeten las normas de la clase. B) Tratar el caso en la comisión de convivencia para reconsiderar las normas de diversidad cultural. C) Permitirle que no vaya a las clases de educación física.	0,86	3
18. Las familias de los/as estudiantes que proceden de otra región, país o religión deben procurar que sus hijos e hijas: A) Mantengan su cultura, creencias y costumbres. B) Se adapten a la cultura, creencias y costumbres predominantes. C) Decidan por sí mismos lo que creen mejor.	0,69	3
21. Para que exista una familia, según su opinión, lo más importante es que haya: A) Un matrimonio formado por una mujer y un hombre, con o sin hijas/os. B) Una pareja de personas, de cualquier sexo, que decidan formarla. C) Un vínculo afectivo entre personas que comparten un lugar de vida común.	0,48	1

Justicia como reconocimiento	Grado de acuerdo	Moda
23. Algunas personas no aceptan que las parejas de homosexuales y lesbianas tengan hijos/as. Ante esta situación, ¿qué piensa que es mejor? A) Para proteger los derechos de los niños y las niñas estas parejas no deberían tener hijas/os. B) Para proteger los derechos de los niños y las niñas, no deberían contarle a nadie cómo es su familia. C) Estas niñas y niños deberían recibir una protección especial por parte de los maestros y las maestras.	0,36	1
26. En Everenia se está regulando la ley del matrimonio, y en el congreso hay un debate sobre cuál sería la mejor opción para las parejas de personas del mismo sexo. ¿Cuál cree que es la mejor alternativa? A) Que las personas del mismo sexo puedan casarse y tener los mismos derechos que todos los demás. B) Las personas del mismo sexo nunca pueden formar un matrimonio. C) Que a las personas del mismo sexo se les reconozcan algunos derechos pero no se les permita casarse.	0,60	3
28. En algunos países del mundo se censuran ciertos contenidos en internet. En su opinión son actos que: A) En algunos momentos pueden ser necesarios para resguardar la paz y la seguridad del país. B) Es imprescindible que los países desarrollen leyes sobre qué contenidos se pueden publicar en la red. C) Limitan los derechos universales de expresión y participación.	0,47	1
Subtotal	**0,59**	

Fuente: elaboración propia.

Justicia como participación-representación

Tabla 3. Situaciones totales 1 a 10 justicia como representación-participación

Justicia como participación-representación	Grado de acuerdo	Moda
4. Ana quiere ser la representante de su clase, pero su director/a de grupo cree que debería ser representante otra/o estudiante con mucho mejores notas que ella. ¿Quién cree que debería ser representante? A) Las/os estudiantes mejor valoradas/os por su director/a de grupo. B) Solo deberían ser representantes las/os estudiantes con buenas notas. C) Cualquier estudiante que lo desee aunque tenga malas notas.	0,78	3
6. En un colegio se va a nombrar una comisión que tiene que redactar el manual de convivencia. Hay un debate sobre cómo tiene que ser la participación de las/os estudiantes en esta comisión. ¿Con cuál de estas opiniones está más de acuerdo? A) Deberían participar solo los maestros y las maestras, directivas del colegio y las familias porque son los que tienen más conocimiento del centro y tienen la experiencia de años anteriores. B) Deberían participar las/os estudiantes mayores porque tienen experiencia y conocen mejor el centro. C) Deberían estar representados estudiantes de todos los cursos, ya que cada uno puede aportar un punto de vista diferente.	0,81	3
9. En las elecciones generales de cualquier país deberían tener derecho al voto: A) Solamente las ciudadanas y ciudadanos que han nacido en ese país. B) Todas los ciudadanos y ciudadanas que tengan la nacionalidad, hayan nacido o no en ese país. C) Todas las ciudadanas y ciudadanos que vivan en ese país.	0,62	2

Justicia como participación-representación	Grado de acuerdo	Moda
12. Para elegir a los representantes políticos de un país, ¿qué le parece más justo? A) Garantizar que todas las comunidades o regiones de ese país estén representadas. B) Garantizar que haya un porcentaje mínimo de representantes de cualquier colectivo desfavorecido de ese país. C) Garantizar que los representantes políticos de ese país puedan ser elegidos por su capacidad.	0,31	1
14. En su colegio hay varios estudiantes que poco participan en actividades fuera del aula. ¿Qué haría para promover su participación? A) Pedir a los maestros y maestras que organicen actividades que les ayuden a participar más. B) Proponer junto con mis compañeros una actividad. C) Hablar y pensar con ellos y ellas en otras formas de participación.	0,52	3
17. Algunos/as jóvenes piensan que además de votar para elegir gobernantes es necesario convocar consultas para decidir sobre temas muy importantes. ¿Qué piensa que es mejor? A) Que se convoquen consultas sobre temas culturales o del medio ambiente. B) Que sería poco práctico consultar a las ciudadanas y ciudadanos continuamente, porque esa es la función de las personas que gobiernan. C) Convocar consultas sobre los cambios importantes en los modos de participación y toma de decisiones.	0,70	3
20. En un sistema de Gobierno democrático, lo imprescindible es que: A) Se celebren elecciones cada 4 o 5 años para que se cambie o no al Gobierno. B) Exista un congreso donde se discutan las leyes entre todas las ciudadanas y ciudadanos o sus representantes y el Gobierno. C) Se respeten todas las libertades y derechos fundamentales de los ciudadanos y ciudadanas de ese país.	0,68	3

Justicia como participación-representación	Grado de acuerdo	Moda
22. Vetonia es un país en el que el 30 % de los niños y niñas que han nacido en ese país y sus madres y padres no hablan "vetón" (el idioma oficial), sino que hablan "yuso" la lengua oficial de un país vecino (la República Yusa). ¿Cuál de estas propuestas del Gobierno de Vetonia le parece mejor para la convivencia en ese país? A) Que todos las niñas y niños que hablen "yuso" vayan a colegios donde solo se hable ese idioma. B) Que se enseñen en los colegios los dos idiomas, "vetón" y "yuso", a todas/os las niñas y los niños. C) Que haya colegios distintos y que cada familia elija a cual quiere ir.	0,81	3
25. ¿Por qué crees que a veces se dice que las/os jóvenes son apáticos a la hora de participar en la vida política y social? A) Porque la política no tiene sentido, hay otras cosas más importantes. B) Porque las personas jóvenes prefieren participar de otras maneras y en otro tipo de espacios. C) Porque los adultos no facilitan la participación activa de las/os jóvenes.	0,72	3
30. Si se pudiera construir una "justicia universal", ¿cómo debería hacerse? A) Las organizaciones internacionales como la ONU deberían elaborar leyes que fueran de aplicación universal. B) Que se tenga en cuenta la opinión de todos los ciudadanos y ciudadanas de los distintos países a través de las asociaciones que defienden este objetivo. C) Que se promuevan acuerdos entre los gobiernos de aquellos países que comparten las mismas raíces culturales.	0,67	3
Subtotal	**0,66**	

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los puntajes de justicia social, se encontraron proporciones bajas de participantes que respondieron en función de justicia social baja, las proporciones de justicia social media con tendencia alta tuvieron proporciones similares. Sin embargo, se encontró mayor proporción de participantes que respondieron con tendencia a justicia alta en la categoría *justicia como representación-participación* y una menor justicia social alta en la categoría *justicia como redistribución*. Al aplicar la prueba de chi^2, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas en las tres categorías ($p = 0{,}000$).

Justicia como redistribución

En cuanto a justicia como redistribución, a continuación, se presentan dos modelos de interpretación que pueden ser aplicables a cada pregunta (tablas 4 y 5), sin embargo, puede generar más impacto realizar un análisis desde la categoría completa en la medida en que cada ítem se constituye en un componente de todo el dominio.

Tabla 4. Situación A de justicia como redistribución

Justicia como redistribución	Grado de acuerdo	Moda
2. Andrea tiene 8 años y va siempre al colegio en silla de ruedas. El patio es de arena y su familia solicita que una parte del mismo sea cubierto con material liso y firme, para que sea más fácil moverse y jugar en el patio con otros niños y niñas. La obra es cara. ¿Qué opción apoyaría? A) Gastar todo el dinero necesario e iniciar las obras en el menor tiempo posible, para que Andrea pueda jugar como los demás. B) Arreglar al menos la mitad del patio para que pueda jugar. C) Gastar más en obras que beneficien a la mayoría y buscar una solución alternativa para los casos particulares como este.	0,33	1

Fuente: elaboración propia.

El valor de acuerdo obtenido en esta pregunta implica que la tendencia de respuesta del total de personas que respondieron fue hacia la justicia social media, sin embargo, esta categoría de acuerdo implica límites entre 0,25 y 0,74 por cuanto el valor de acuerdo se acerca al límite inferior de la categoría, con tendencia a menor justicia social. Esto es confirmado por el valor de la moda (1), que identifica que la respuesta que más se repitió fue "Gastar más en obras que beneficien a la mayoría y buscar una solución alternativa para los casos particulares como este", que implica una menor justicia social.

Tabla 5. Situación B de justicia como redistribución

Justicia como redistribución	Grado de acuerdo	Moda
5. Luisa está en quinto de primaria y tiene problemas de aprendizaje, lo que le produce muchas dificultades para atender en clase y seguir el ritmo de sus compañeras y compañeros. Por esta razón acude al aula una profesora de apoyo para que le sea más fácil entender las cosas y ayudarle en lo que necesita. ¿Qué piensa de esto? A) Esto puede retrasar el ritmo de la clase e interferir en el aprendizaje de los demás estudiantes. B) Es importante que se destinen apoyos extras y ayudas a los niños y niñas con dificultades. C) Lo que tendrían que hacer los padres de Luisa es llevarla a clases de apoyo por las tardes para reforzar, de manera que pueda seguir el ritmo de la clase.	0,77	3

Fuente: elaboración propia.

La segunda pregunta de justicia como reconocimiento identifica una tendencia hacia la justicia social alta. A pesar de que en esta categoría la respuesta también se acerca al límite inferior (0,75 a 1), es importante reconocer que la mayoría estuvieron en la categoría

más alta; esto se confirma por una moda de 3, que indica que la respuesta que más se repitió fue "Es importante que se destinen apoyos extras y ayudas a los niños y niñas con dificultades" que implica una menor justicia social alta.

Tabla 6. Situaciones totales de justicia como redistribución

Justicia como redistribución	Grado de acuerdo	Moda
8. Promenia es un país muy pobre que recientemente ha descubierto un yacimiento de petróleo que supondrá un aumento de la riqueza del país. Con los beneficios del petróleo el Gobierno debería: A) Crear nuevos hospitales y escuelas públicas. B) Estimular el desarrollo de nuevas empresas y la formación para el empleo. C) Promover acuerdos con empresas multinacionales para la extracción y comercialización del petróleo.	0,67	3
11. El Gobierno de Lurtenia está muy preocupado con el consumo de alcohol entre adolescentes y quiere destinar una cuantiosa cantidad de dinero para hacer frente a ese problema en los centros de educación secundaria. ¿Qué cree que es mejor? A) Este dinero debería ser utilizado únicamente en aquellos centros en los que ya se ha visto que existe este problema para aplicar programas de tratamiento a los/as estudiantes que consumen mucho alcohol. B) Debería repartirse ese dinero entre todos los centros para que realizaran obligatoriamente campañas de prevención del consumo de alcohol y tratamiento para los/as que consumen más. C) Debería hacerse un estudio sobre las necesidades de cada centro y distribuir el dinero en función de sus dificultades y sus proyectos concretos.	0,60	2

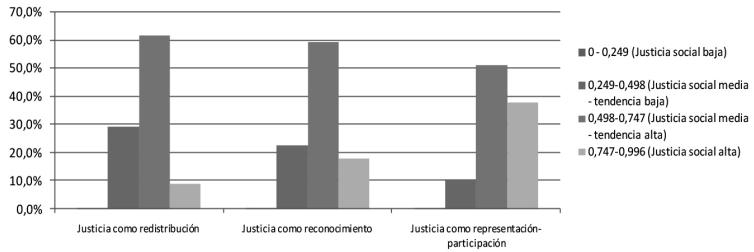
Justicia como redistribución	Grado de acuerdo	Moda
13. Tres personas son contratadas para hacer una obra. Una de ellas tiene una leve discapacidad que le hace ir más lento que los demás. ¿Cómo piensa que debe distribuirse el dinero de sus sueldos? A) Todas las personas deben cobrar lo mismo porque ocupan el mismo puesto. B) Cada persona debe cobrar en función de su rendimiento. C) Todas las personas deben cobrar lo mismo y el Gobierno debe compensar a la empresa económicamente.	0,55	2
16. ¿Cuál de las siguientes formas de gestionar las ayudas económicas internacionales hacia los países pobres te parece más justa? A) Favorecer que las empresas multinacionales establezcan fábricas para que contraten a la población local. B) Prestar dinero a la población local para que gestionen sus propias empresas. C) Que personas expertas y asociaciones independientes ayuden a los gobiernos a crear infraestructuras sociales y económicas.	0,42	2
19. Para la asignación de becas, ¿qué se debería tener en cuenta? A) La nota promedio del estudiante. B) El nivel de ingresos económicos de la familia. C) Ambos criterios por igual.	0,36	2
24. En un colegio se ha planificado una salida pedagógica de un día a un importante museo de la ciudad, como actividad extraescolar para dos grupos de estudiantes de sexto grado. El equipo directivo y el equipo de profesores conocen que hay cinco estudiantes cuyas familias no tienen dinero para pagar el costo de esa actividad. ¿Qué deberían hacer? A) Que el colegio pague los gastos de los/as estudiantes que no tienen dinero. B) Elevar un poco el precio de la excursión al resto de los dos grupos para que asistan todos. C) Asegurarse que los estudiantes que no puedan ir a la excursión trabajen en el colegio sobre lo que van a ver en el museo.	0,62	3

Justicia como redistribución	Grado de acuerdo	Moda
27. Una conocida empresa multinacional del deporte fabrica productos en un país muy pobre, empleando a niños y niñas en las fábricas. ¿Qué piensa de ello? A) Permite a las niñas y niños ganar algo de dinero para ayudar a sus familias. B) Los niños y niñas nunca tendrían que trabajar. C) Debería permitirse, si los niños y niñas prefieren trabajar a estudiar.	0,59	3
29. En relación con los impuestos, ¿qué le parece mejor? A) Todas las personas que viven en el mismo país deberían pagar los mismos impuestos. B) Las personas deberían pagar más impuestos dependiendo de su riqueza. C) Nadie debería pagar impuestos.	0,58	3
Subtotal	**0,55**	

Fuente: elaboración propia.

En términos generales, desde la justicia como redistribución, solo la pregunta 1 mostró tendencia a la justicia social, las demás preguntas se encontraron en justicia social media. Ahora bien, como se mencionó anteriormente, dentro de la justicia social media, se encuentran dos subcategorías, a) justicia social media con tendencia baja o b) justicia social media con tendencia alta; en este sentido, solo las preguntas 6 y 7 evidenciaron tendencia baja, mientras las demás preguntas tuvieron tendencia a la justicia social alta. La inclinación a la justicia social media con tendencia alta es consistente con la moda, que en 5 de las 10 preguntas correspondió al puntaje más alto (3) (tabla 6).

Figura 7. Puntajes de justicia social por categoría



Fuente: elaboración propia.

Descripción según género para cada una de las dimensiones de Justicia Social

Para establecer si se encontraron diferencias estadísticamente significativas según género entre las respuestas obtenidas en cada categoría, se empleó la prueba de chi^2, que permite realizar comparaciones entre variables expresadas en categorías a) variable 1 = género (masculino y femenino), y b) variable 2 = intervalo de respuesta (0-0,249; 0,249-0,498; 0,498-0,747; y 0,747-0,996). Los valores de *p* obtenidos que sean menores a 0,05 indican que existen diferencias estadísticamente significativas, mientras que los valores mayores implican que no existen diferencias estadísticamente significativas (con un margen de error de máximo el 5 %).

En cuanto a las diferencias por género, se encontró a partir de la aplicación de la prueba de chi cuadrado que solo en la categoría *justicia como participación-reconocimiento* se encontraron diferencias estadísticamente significativas; las demás categorías no evidenciaron diferencias de género: a) *Justicia como redistribución* chi^2 p = 0,34065; b) *Justicia como reconocimiento* chi^2 p = 0,77689; c) *Justicia como participación-reconocimiento* chi^2 p = 0,0000, y d) percepción general sobre justicia social chi^2 p = 0,30806 (tabla 7).

La misma estrategia se empleó para el análisis según escuela normal, la variable 1 son las escuelas normales, y la variable 2, el nivel de acuerdo según intervalo de respuesta (0-0,249; 0,249-0,498; 0,498-0,747; y 0,747-0,996), 0 es el menor acuerdo, y 1, el mayor

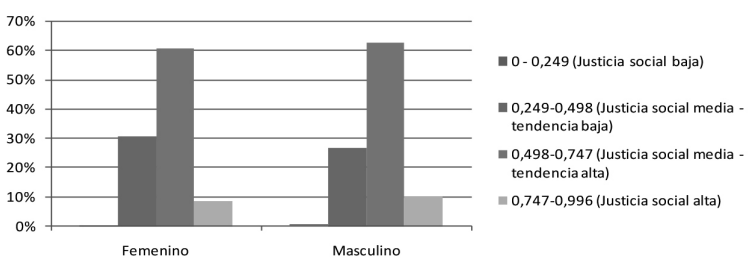
acuerdo. A partir de la aplicación de la prueba de chi cuadrado, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre todas las escuelas normales: a) *Justicia como redistribución* chi^2 p = 0,01705; b) *Justicia como reconocimiento* chi^2 p = 0,0000; c) *Justicia como participación-reconocimiento* chi^2 p = 0,00031, y d) percepción general sobre justicia social chi^2 p = 0,01526 (tabla 7).

Tabla 7. Valores de chi^2 para cada categoría de análisis

Variables	Chi^2	Interpretación	Figura
Justicia como redistribución según género	0,34065	No hay diferencias estadísticamente significativas	2
Justicia como reconocimiento según género	0,77689	No hay diferencias estadísticamente significativas	3
Justicia como participación-representación según género	0,00000729	Hay diferencias estadísticamente significativas	4
Percepción general sobre justicia social según género	0,30806	No hay diferencias estadísticamente significativas	5

Fuente: elaboración propia.

Figura 8. Justicia como redistribución según género



Fuente: elaboración propia.

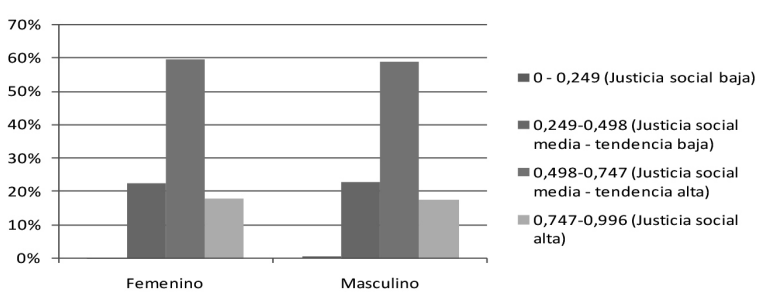
Tabla 8. Justicia social como redistribución según género

Nivel de justicia social como redistribución	Femenino	Masculino
0-0,249 (Justicia social baja)	0 %	0 %
0,249-0,498 (Justicia social media-tendencia baja)	31 %	27 %
0,498-0,747 (Justicia social media-tendencia alta)	61 %	63 %
0,747-0,996 (Justicia social alta)	8 %	10 %
Total	100,00 %	100,00 %

Fuente: elaboración propia.

La justicia social como redistribución según género no mostró diferencias estadísticamente significativas, lo que es evidente en la tabla 8 y figura 8. Es de resaltar que la mayor frecuencia de respuesta se encontró en la justicia social media con tendencia alta, que tanto en mujeres como en hombres presentó porcentajes sobre el 60 %, que, si se suma con aquellos que respondieron hacia justicia social alta, los porcentajes se encuentran sobre el 70 %. Esto marca una característica importante de la población, que sugiere que las personas asumen la redistribución de recursos hacia aquellos que lo requieren como una estrategia importante de reivindicación social.

Figura 9. Justicia como reconocimiento según género



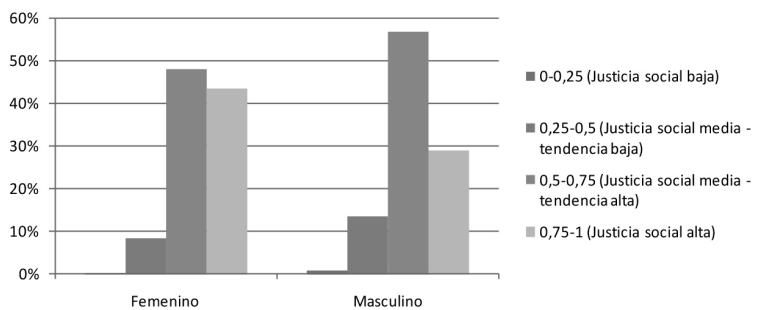
Fuente: elaboración propia.

Tabla 9. Justicia social como reconocimiento según género

Nivel de justicia social como reconocimiento	Femenino	Masculino
0-0,249 (Justicia social baja)	0 %	0 %
0,249-0,498 (Justicia social media-tendencia baja)	22 %	23 %
0,498-0,747 (Justicia social media-tendencia alta)	59 %	59 %
0,747-0,996 (Justicia social alta)	18 %	18 %
Total	100 %	100 %

Fuente: elaboración propia.

Figura 10. Justicia como participación-representación según género



Fuente: elaboración propia.

Tabla 10. Justicia social como participación-representación según género

Nivel de justicia social como participación-representación	Femenino	Masculino
0-0,249 (Justicia social baja)	0 %	1 %
0,249-0,498 (Justicia social media-tendencia baja)	8 %	14 %
0,498-0,747 (Justicia social media-tendencia alta)	48 %	57 %
0,747-0,996 (Justicia social alta)	43 %	29 %
Total	**100 %**	**100 %**

Fuente: elaboración propia.

Tabla 11. Clasificación de las opciones de respuesta en el continuo de justicia social

Preguntas		JS Baja	JS Media	JS Alta
Pregunta 1	A	X		
	B		X	
	C			X
Pregunta 2	A			X
	B		X	
	C	X		
Pregunta 3	A			X
	B	X		
	C		X	
Pregunta 4	A	X		
	B		X	
	C			X
Pregunta 5	A	X		
	B			X
	C		X	
Pregunta 6	A	X		
	B		X	
	C			X
Pregunta 7	A			X
	B		X	
	C	X		
Pregunta 8	A			X
	B		X	
	C	X		

Preguntas		JS Baja	JS Media	JS Alta
Pregunta 9	A	X		
	B		X	
	C			X
Pregunta 10	A		X	
	B	X		
	C			X
Pregunta 11	A	X		
	B		X	
	C			X
Pregunta 12	A		X	
	B			X
	C	X		
Pregunta 13	A		X	
	B	X		
	C			X
Pregunta 14	A	X		
	B		X	
	C			X
Pregunta 15	A		X	
	B			X
	C	X		
Pregunta 16	A	X		
	B			X
	C		X	

Preguntas		JS Baja	JS Media	JS Alta
Pregunta 17	A		X	
	B	X		
	C			X
Pregunta 18	A	X		
	B		X	
	C			X
Pregunta 19	A	X		
	B			X
	C		X	
Pregunta 20	A	X		
	B		X	
	C			X
Pregunta 21	A	X		
	B		X	
	C			X
Pregunta 22	A	X		
	B			X
	C		X	
Pregunta 23	A	X		
	B		X	
	C			X
Pregunta 24	A			X
	B		X	
	C	X		

Preguntas		JS Baja	JS Media	JS Alta
Pregunta 25	A	X		
	B			X
	C		X	
Pregunta 26	A			X
	B	X		
	C		X	
Pregunta 27	A		X	
	B			X
	C	X		
Pregunta 28	A	X		
	B		X	
	C			X
Pregunta 29	A		X	
	B			X
	C	X		
Pregunta 30	A		X	
	B			X
	C	X		

Fuente: elaboración propia.

Anexo 2.

Algunas experiencias educativas que trabajan por la justicia social[2]

<table>
<tr><th colspan="2">Como un héroe rompo el silencio navegando por el trato</th></tr>
<tr><td>Estado:
2000-actualmente (en desarrollo).</td><td rowspan="4">Objetivo principal:
Brindar condiciones de bienestar emocional para la permanencia escolar, evitar el ausentismo y mejoramiento del clima escolar.
Se plantean estrategias que permiten sensibilizar a la comunidad educativa, respecto al poder que tenemos todos como testigos de un caso de intimidación escolar y utilizar ese poder para mitigar la violencia.</td></tr>
<tr><td>Lugar:
I. E. M. Obonuco. Pasto, Nariño.</td></tr>
<tr><td>Responsable:
Alicia Jurado Calvache
(alijuradoc@yahoo.com).</td></tr>
<tr><td>Población:
Atención a población en zona rural-afectados por la violencia.</td></tr>
</table>

Fuente: elaboración propia.

2 Estas experiencias se seleccionaron de las bases de datos consultadas por el proyecto de investigación.

La industrialización del Chocó y la seguridad alimentaria en la comunidad indígena Los Pastos	
Estado: 2009-actualmente (en desarrollo).	**Objetivo principal:** Recuperar, fortalecer y proyectar la identidad del pueblo de Los Pastos a través de la práctica cotidiana de los "denominados usos y costumbres" y el estudio de los saberes propios. Abarcan el problema de la desnutrición y la escases alimentaria mediante la investigación para la producción, transformación y el desarrollo de productos novedosos a base de chocho; que sería una clara solución a la seguridad alimentaria a la población más vulnerable.
Lugar: Comunidad indígena Los Pastos, Institución Educativa Agroindustrial Los Pastos. Ipiales, Nariño.	
Responsable: Lucio Ricardo Muñoz Rosero (lrmr42@hotmail.com).	
Población: El entorno de la institución educativa está ubicado en el sector rural, la cual atiende mayoritariamente a población indígena, cuyas familias se dedican tradicionalmente a las labores productivas agropecuarias con muchas dificultades técnicas que con el tiempo han deteriorado la calidad de vida.	

Fuente: elaboración propia.

Construyendo identidad a través de la historia	
Estado: 2006-actualmente (en desarrollo).	**Objetivo principal:** Construir un proceso identitario afrodescendiente de los estudiantes para que conozcan la historia local, desarrollen competencias lectoescritoras y eleven su autoestima; esto con el propósito de que se reconozcan como comunidad afrocolombiana. Conocer la historia afrocaribeña, de Cartagena de Indias y de Caño del Oro por parte de los estudiantes de la Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (IESCO).
Lugar: Institución Educativa San José Caño del Oro. Corregimiento de Caño del Oro, Cartagena.	
Responsable: José Antonio Escorcia Barros (josescorciab@yahoo.es).	
Población: Comunidades étnicas (afrocolombianos).	

Fuente: elaboración propia.

Pedagogías situadas para la memoria plural	
Estado: 2006-actualmente (en desarrollo).	**Objetivo principal:** Aproximación de los estudiantes y comunidad educativa a la denominada historia "matria", historia local o memoria plural a través de diferentes estrategias educativas. Conocer la historia propia o historia local, reconocer el contexto en espacio, protagonistas y tiempo. Siendo La Florida, al igual que otros pueblos, testigo de una historia sin contar, de mujeres anónimas, de indígenas sin nombre y de triunfos que no se saborearon por todos.
Lugar: Institución Educativa San Bartolomé de la Florida. La Florida, Nariño.	
Responsable: Néstor Aurelio Muñoz (nestoramuda@yahoo.es).	
Población: Necesidades educativas especiales —jóvenes y adultos iletrados—, población en riesgo volcánico.	

Fuente: elaboración propia.

Formación de pensamiento crítico	
Estado: 2005 -actualmente (en desarrollo).	**Objetivo principal:** Esta experiencia educativa se propone formar la reflexión crítica desde la filosofía y lograr que los estudiantes de educación media trasciendan las dificultades formativas y académicas y adquieran herramientas intelectuales para la vida y habilidades en la comunicación escrita. Se evidencian en los estudiantes a) el manejo de criterios y acciones pensamiento crítico, en el que los mejores estudiantes apoyan el proceso de otros compañeros y seleccionan los trabajos a publicar; b) la superación gradual de la calidad de la composición escrita; c) los cambios actitudinales de los estudiantes a la propuesta pedagógica y al aprendizaje de la filosofía, representada en mayor confianza en sus capacidades, independencia, responsabilidad, compromiso con el aprendizaje y la intención de superación; d) el manifiesto liderazgo de los estudiantes sometidos a este proceso y la adquisición de mayor sentido de pertenencia y de autonomía frente a los problemas institucionales y sus propósitos educativos.
Lugar: I.E. Lacides C. Bersal. Lorica, Córdoba.	
Responsable: Efraín Santis Iriarte (efrainfsantis@hotmail.com).	
Población: Jóvenes con sentido de liderazgo.	

Fuente: elaboración propia.

<table>
<tr><th colspan="2">La literatura infantil, territorio de juego y creación para la integración curricular</th></tr>
<tr><td>Estado:
2008-actualmente (en desarrollo).</td><td rowspan="4">Objetivo principal: Utilizar el cuento literario como estrategia para plantear actividades integradoras del currículo en el preescolar.
Estructurar proyectos de aula a partir del ejercicio lúdico de exploración de cuentos literarios para primera infancia.
Promover aprendizajes significativos en el preescolar mediante el ejercicio de integración de saberes en proyectos lúdicos con enfoque literario.
Vivenciar los principios básicos del preescolar: integralidad, participación y lúdica mediante la estructura de proyectos lúdicos que se originan de la promoción de la literatura en la primera infancia.</td></tr>
<tr><td>Lugar:
Institución Educativa Escuela Normal Superior de Bucaramanga.</td></tr>
<tr><td>Responsable:
María Janeth Mantilla (mariayamantilla@gmail.com).</td></tr>
<tr><td>Población:
Población con discapacidad o limitaciones. Apoyo a los modelos lingüísticos de los niños no oyentes.
Incorporación del lenguaje de señas a los niños oyentes.</td></tr>
</table>

Fuente: elaboración propia.

Anexo 3.

Algunas organizaciones que trabajan la justicia social en la educación[3]

Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep)	
Responsable: Luis Guillermo Guerrero (Contacto:cinep@cinep.org.co) (http://www.cinep.org.co/Home2/).	**Acciones:** Dos proyectos son relevantes y de gran interés para la institución: proyecto Escuela de Paz y Convivencia Ciudadana y Proyecto Interculturalidad. La Escuela de Paz lleva 18 años dedicada a trabajar en las regiones de Colombia y desde el año 2010 en la frontera colombo-venezolana, a trabajar por la defensa de la vida, la promoción de los derechos humanos y la búsqueda de la paz y la reconciliación. El segundo, el Proyecto Interculturalidad, se propone abordar la construcción de la interculturalidad en la escuela desde una perspectiva crítica, como una contribución al reto que tiene la educación. En esta propuesta se trata de incorporar a la educación nuevos temas relacionados con la situación, contexto y derechos de los grupos étnicos, así como estrategias pedagógicas que promuevan la inclusión de los y las estudiantes de grupos étnicos en el proceso de enseñanza/aprendizaje.
Propósitos: Primero, hacer investigación frente a distintos aspectos de la vida institucional del país, esto a nivel político, social, económico, ambiental y cultural. Todo con la intención de poder informar a la población frente a los diferentes escenarios que componen la sociedad en cuanto tal, para crear posiciones e incidencia por parte de estos. Segundo, da relevancia al contexto educativo para generar incidencia de sectores sociales excluidos, pues la incidencia, vinculada a los procesos de educación y acompañamiento, se entiende, entonces, como un proceso político que incluye la coordinación de los esfuerzos de las personas para cambiar políticas, ideas y valores que perpetúan la desigualdad, los prejuicios y la exclusión.	
Factores potenciadores: Es importante reconocer la labor de una búsqueda de la justicia social por medio de la conciencia y de saberse como sujeto político, esto a través de la información que brinda la institución a los mismos sujetos, este es un primer frente de acción. También, es notable que se conciba la justicia social en la escuela desde la inclusión, la interculturalidad y la participación ciudadana. Estos son aportes a la concepción y el trabajo sobre las poblaciones escolares en torno al problema en cuestión.	

Fuente: elaboración propia.

3 Estas organizaciones se seleccionaron de las bases de datos consultadas por el proyecto de investigación.

Organización Imago	
Dirección: Calle 39A # 17-35, of. 202, Teléfono: 2876300. Bogotá.	
Propósitos: La promoción de diferentes caracteres propios de ciudadanos que estén conscientes de ser sujetos políticos y de derecho. La acción de esta organización está dada en los niños y niñas de la localidad de Ciudad Bolívar, para poder generar en ellos un pensamiento que esté en dirección al trabajo en la comunidad y en la sociedad. Todo esto a partir de abordar específicamente el problema del desconocimiento de los derechos humanos y los derechos de cada uno como ciudadanos. Tareas como el reconocimiento de estos derechos por los niños y niñas, las mujeres y demás poblaciones vulnerables; prevenir la desescolarización de los niños; fomentar el trabajo asociativo de las comunidades en las que se trabaja; promover la investigación en relación a la docencia para fomentar la solución de problemas sociales, son fundamentales para la perspectiva y el cambio que se quiere generar en esta organización. Estas diferentes acciones están asociadas con la erradicación de la pobreza, el hambre, la desescolarización, la ignorancia de los derechos.	**Acciones:** Las acciones están dirigidas a los factores fundamentales que fomentan la justicia social, todo en un marco de la democracia y un Estado social de derecho. Todo esto se traduce en el propósito de que el ciudadano menos favorecido pueda acceder a puestos políticos, escenarios artísticos y de educación superior; trabajo que se desarrolla junto a entidades internacionales, y cuenta con participación activa de los jóvenes que han crecido con el proyecto en diferentes escenarios sociales. La construcción de la justicia se da a partir de la posible participación de los niños, jóvenes y adultos en cualquier escenario social.
Factores potenciadores: Es importante identificar que la incidencia sobre la comunidad menos favorecida y el intento de que esta luego pueda llegar a instancias en las cuales pueda estar cualquier sujeto de derecho da muestras o permite identificar la justicia social como la igualdad de derechos para poder acceder y hacer parte de cualquier instancia institucional gubernamental o no. El trabajo con el arte como el medio para generar cambios en las condiciones actuales de los niños y niñas de la localidad, condiciones educativas y culturales, fuente y principios sociales.	

Fuente: elaboración propia.

Anexo 4.

Bibliografía recomendada

Acciones educativas

Canales, R. y Marqués, P. (2007). Factores de buenas prácticas educativas con apoyo de las TIC. *Revista Educar, 39*(7), 115-133.

Fraser, N. (2008). *Scales of justice: reimagining political space in a globalizing world*. Polity Press.

Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Hernández-Castilla, R., Euán, R. e Hidalgo, N. (2013). Prácticas del liderazgo escolar implicado en la promoción de la justicia social: estudio de un caso en educación secundaria. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 17*(2), 263-280.

Favre, D. (2009, 1 de diciembre). La prévention de la violence et de l'échec scolaire. *Education Canada, 49*(5), 30-34.

Rodríguez, G. (2004). *Justicia en las aulas: la propuesta de educación en justicia comunitaria de Funprocep*. Red de Justicia Comunitaria.

Enfoque de capacidades

Alkire, S. (2002). *Valuing freedoms: Sen's capability approach and poverty reduction*. Oxford University Press.

Saito, M. (2003). Amertya Sen's capability approach to education. *Journal of Philosophy of Education, 4*(1), 17-33.

Unterhalter, E. (2003). The capabilities approach and gendered education: An examination of South African complexities,. *Theory and Research in Education, 1*(1), 7-22.

Unterhalter, E., Vaughan, R. y Walker, M. (2007). The capability approach and education. *Prospero, 13*(3), 13-21.

Robeyns, I. (2006). Three models of education: Rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education, 4*(1), 69-84.

Terzi, L. (2005). A capability perspective on impairment, disability and special needs: Towards social justice in education. *Theory and Research in Education, 3*(2), 197-223.

Multiculturalismo

Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. En J. A. Banks y C. A. Banks, *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3-29). Jossey-Bass.

Fraga, L. R. y Frost, A. (2011). Democratic institutions, public engagement, and Latinos in American public schools. En M. Orry J. Rogers, *Public Engagement for Public Education: Joining Forces to Revitalize Democracy and Equalize Schools* (pp. 117-138). Stanford University Press.

Fleras, A. y Elliott, J. L. (2002). *Engaging diversity: Multiculturalism in Canada*. Nelson Thomson Learning.

Karmani, S. y Pennycook, A. (2005). Islam, English, and 9/11. *Journal of Language, Identity & Education, 4*(2), 157-172.

Levy, J. T. (2000). Classifying cultural rights. En I. Shapiroy W. Kymlicka, *Ethnicity and group rights* (pp. 22-66). New York University Press.

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.

Smith, H. (1998). Literacy and instruction in African American communities: Shall we overcome? En B. Pérez, *Sociocultural contexts of language and literacy* (pp. 189-222). Lawrence Erlbaum.

Spinner-Halev, J. (2000). Extending diversity: Religion in public and private education. En W. Kymlickay W. Norman, *Citizenship in diverse society*
(pp. 68-95). Oxford University Press.

Statistics Canada. (2003). *2001 Census: analysis series: Religions in Canada*. http://www12.statcan.ca/access_acces/archive.

action-eng.cfm?/english/census01/products/analytic/companion/rel/pdf/96F0030XIE2001015.pdf

Torres, J. (1997). Multiculturalidad y antidiscriminación. *Cuadernos de Pedagogía*, (264), 30-34.

Zine, J. (2001). Muslim youth in Canadian schools: Education and the politics of religious identity. *Anthropology and Education Quarterly, 32*(4), 399-423.

Equidad e inclusión

Ainscow, M. (2001). *Developing inclusive schools: implications for leadership*. National College for School Leadership.

Amores, J. y Ritacco, M. (2012). Prácticas inclusivas ante el riesgo de exclusión socio-educativa: Estructuras de trabajo colaborativo en centros escolares situados en zonas de deprivación social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 1*(1), 153-178.

Bello, M. (2002). *Equidad social y educación en los años '90: Perú*. IIPE-Unesco.

García, C. (2006). *Autonomía y equidad de género en la praxis escolar: una estrategia pedagógica de intervención para promover la cultura de la autonomía y la equidad de género desde el currículo oculto y formal entre los y las adolescentes*. Universidad Nacional de Colombia.

Jasis , P. (2013). Latino Families Challenging Exclusion in a Middle School: A Story from the Trenches. *School Community Journal, 23*(1), 111-131.

Kugelmass, J. W. (2003). *Inclusive Leadership; Leadership for Inclusion*. National College for School Leadership.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). *Índice de inclusión. Programa de educación inclusiva con calidad: construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad*. Ministerio de Educación Nacional.

Montoya, H. (2012). *Por una escuela inclusiva: reconocimiento de la diversidad escolar*. Universidad Nacional de Colombia.

Lozano, F., Mancera, A., Martínez, J., Moreno, M., Acosta, J., Bernal, J., . . . Prieto, J. A. (2013). *Territorios de vida, participación y dignidad de niños, niñas y jóvenes (NNJ): Investigación sobre activación y fortalecimiento de redes para la garantía y goce efectivo de derechos*. Editorial Jotamar Ltda.

Desigualdad

Benner, A. D. y Graham, S. (2011). Latino Adolescents' Experiences of Discrimination Across the First 2 Years of High School: Correlates and Influences on Educational Outcomes. *Child Development, 82*(2), 208-519.

Caicedo, J. y Castillo, E. (2012). *Infancias afrodescendientes: una mirada pedagógica y cultural*. OEI.

Government of Pakistan. (2011). *Pakistan economic survey report 2010-11*. Finance Division, Government of Pakistan.

Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. y Martínez, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12*(1), 103-118.

Eficacia escolar

Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Octaedro.

Murillo, J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9*(21), 319-359.

Diferencias lingüísticas

Barreto, D. (2014). *Lenguajes expresivos: concepciones de los agentes educativos desde una perspectiva de inclusión de niños y niñas con discapacidad, en el marco de la Política de Educación Inicial*. Universidad Nacional de Colombia.

Devine, J. (1994). Literacy and social power. En R. M. Ferdman, R. M. Webery A. G. Ramezs, *Literacy across languages and cultures* (pp. 221-238). The University of New York Press.

Rahman, T. (2006). *Language and politics in Pakistan*. Oxford University Press.

Tamim, T. (2004). The politics of languages in education: issues of access, social participation and inequality in the multilingual context of Pakistán. *Educational Research Journal, 40*(2), 280-299.

Tollefson, J. (1991). *Planning language, planning inequality: Language policy in the community.* Longman.

Políticas educativas

García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C. y Saavedra, J. (2014). *Tras la excelencia docente: ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos?*. Fundación Compartir.

Arana Sáenz, I. (2008). Calidad educativa, justicia y bienestar. *Revista Educación y Ciudadanía*, (14), 97-114.

Seljak, D., Schmidt, A., Stewart, A. y Bramadat, P. (2008). *Secularization and the separation of church and state in Canada. Canadian Diversity, 6*(1), 6-24.

Sepúlveda, C. (2012). La cultura para la mejora; estudio en centros de educación secundaria en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 1*(1), 133-152.

Shirley, D. (2011). A brief history of public engagement in American public education. En M. Orry J. Rogers, *Public Engagement for Public Education: Joining Forces to Revitalize Democracy and Equalize Schools* (pp. 27-51). Stanford University Press.

Warren, M. (2011). Community organizing for education reform. En M. Orry R. John, *Public Engagement for Public Education: Joining Forces to Revitalize Democracy and Equalize Schools* (pp. 139-172). Stanford University Press.

Worgs, D. (2011). Public engagement education and the coproduction of public education. En M. Orry J. Rogers, *Public Engagement for Public Education: Joining Forces to Revitalize Democracy and Equalize Schools* (pp. 89-116). Stanford University Press.

Referencias complementarias

Aguilar, J. (1993). *La transformación de la escuela en Colombia*. Centro de Promoción Ecuménica y Social.

Aguiló, A. (2009). La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. Nómadas, 22*.

Banco Mundial. (2002). In LatinAmerica, there are essentially no tuition fees (only Colombia has these). Userfees in primary education: Draft for review, Washington D.C.

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.

Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Aprendizaje Visor.

Caicedo, J. y Castillo, E. (2012). *Yo no me llamo negrito… Racismo, primera infancia y educación en Bogotá*. Ponencia presentada en la Conmemoración Día Mundial contra el Racismo "Por una educación libre de discriminación: del reconocimiento formal a la garantía real". Biblioteca Virgilio Barco.

Caicedo, Y. (2007). ¿Los manuales de convivencia enseñan a vivir? *Cuadernos de Psicopedagogía, 4*, 53-60.

Cuenca, R. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 1*(1).

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2005). *Censo Nacional de Población 2005,* (pp. 79-93). DANE.

Departamento de Planeación Nacional (DNP). (2003). *Plan Nacional de Desarrollo "Hacia un Estado Comunitario 2002-2006"*. Presidencia de la República.

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social: contral el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI Editores.

Flecha, R. y Villarejo, B. (2015). Pedagogía crítica: un acercamiento al derecho real a la educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 4*(2) 87-100.

Frasser, N. y Honneth, A. (2005). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico*. Morata.

Galeano, E. (1989). *Nosotros decimos no: Crónicas (1963/1988)*. Siglo XXI Editores.

Gallardo, H. (2010). *Educación para la descolonización del imaginario. Pensar América Latina*. http://www.heliogallardo-americalatina.info/index.php?option=com_content&view=article&id=179&catid=11&Itemid=106

García-Peinado, R., Martínez, A., Morales, C. y Vásquez, J. (2011). Enseñar la justicia social en educación infantil. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9*(4), 94-107.

García, M., Espinosa, J., Jiménez, F. y Parra, J. (2013). *Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia*. Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad (Dejusticia).

Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior. (2008). *Informe de Gestión 2007*. Oficinas de Planeación y Comunicaciones.

Karsz, S. (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Gedisa.

Luengo, J. (2008). Menores y exclusión social: cuando estar fuera se convierte en cotidiano (de la pobreza y marginalidad, el fracaso escolar y el acceso a bandas juveniles). *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración,* (75), 95-115.

Martínez, M. C. (2011). *Cartografía de las movilizaciones por la educación*. Universidad Pedagógica Nacional-Editorial Magisterio.

Martínez, M. C., Soler, C. y Peña, F. (2015). *Contribuciones a los debates sobre justicia social desde las educaciones. Reflexiones críticas* (pp. 123-141). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, CLACSO.

Méndez, J. (2012). *Descolonización del saber. Una mirada desde la epistemología del sur*. http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/estudios_culturales/num10/art9.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Serie Guías 6. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas "Formar para*

la ciudadanía ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer". MEN.

Mejía, M. (1999, 20 de mayo). *En busca de una cultura para la paz*. Ponencia presentada al Primer Encuentro Internacional de Pedagogía para la Paz, Educación Ciudadana y Educación Cívica.

Nozick, R. (1988). *Anarquía, Estado y utopía*. Fondo de Cultura Económica.

Nussbaum, M. (2012). *Las fronteras de la justicia*. Ciudad: Paidós Ibérica.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación,* (327), 11-29.

Peña, C. (2011, 2 de septiembre). Desigualdad educativa y la necesidad de un enfoque de justicia social en la formación docente. *Cisma, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, (1), 1-20.

Rawls, J. (1996). *Liberalismo político*. Crítica.

Rancière, J. (2010). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Editorial Laertes.

Rodríguez, M. (2003). *Las metamorfosis del cambio educativo*. Cofás.

Sarmiento, A. (2010). *Situación de la educación en Colombia. Preescolar, básica media y superior. Una apuesta al cumplimiento del derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes*. Fundación Corona, Fundación Restrepo Barco, Unicef, Corporación Región, Fundación Saldarriaga Concha, Universidad de los Andes, Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE), Universidad del Norte.

Sandel, M. (2011). *Justicia ¿Hacemos lo que debemos?* Random House Mondadori.

Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia* [V.1]. Editorial Desclée de Brouwer.

Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO.

Santos, B. (2012). Introducción: las epistemologías del Sur. En *Formas-Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 9-22). CIDOB Ediciones.

Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Taurus.

Suárez, D. (2006). *El saber de la experiencia. Maestros, narrativas y nuevas perspectivas para la formación docente continúa*. Universidad de Buenos Aires. Laboratorio de Políticas Públicas.

Tedesco, J. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica-Universidad Nacional de San Martín.

Torres, R. (2005). *Justicia educativa y justicia económica: 12 tesis para el cambio educativo*. Fe y Alegría. http://www.feyalegria.org/images/acrobat/12TesisParaElCambio.pdf

Zuluaga, O. y Herrera, S. (2009). La configuración de campos conceptuales como posibilidad para estudiar las culturas pedagógicas. En A. Martínez y F. Peña (comps.), *Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento*. Universidad de San Buenaventura.

RESCATES

Como quien rescata un tesoro sumergido en aguas o quien rastrea arqueológicamente antiguos códices, ofrendas, pinturas rupestres o sonidos del pasado, esta colección de libros pretende recuperar diversos textos que desde hace años seducen a lectores y renuevan perspectivas de estudio y conocimiento. Retomar autores y sus discursos, algunos de ellos convertidos en tradiciones del saber u otros inusitados, pero todos valiosos de fondos editoriales como el de la Universidad Pedagógica Nacional, que se ha mantenido activo desde 1985. Esta es la apuesta de relectura que se ofrece a quien contempla esta serie de obras en sus anaqueles o en pantallas como una segunda oportunidad. Como educadora de educadores y productora de conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar, la UPN presenta estas novedades del ayer para favorecer la apropiación social del conocimiento y la divulgación de la ciencia y la cultura del porvenir.

Educación para la justicia social. Rutas y herramientas pedagógicas

Menos injusticias educativas generan mayores posibilidades de formar sujetos justos y de educar con y para la justicia social. Esta premisa sintetiza las apuestas de este documento pedagógico cuyo propósito central es el de vincular a los procesos educativos y pedagógicos reflexiones y acciones que contribuyan a construir justicia social desde la micropolítica escolar en la que los directivos y maestros se convierten en sujetos protagónicos.

La perspectiva de este trabajo apuesta por comprender las raíces del problema y las formas como se han perpetuado las acciones de discriminación y de negación de los hasta ahora "excluidos". Búsquedas que se conectan con los intereses y alcances de algunos movimientos sociales y de comunidades locales, educativas, culturales que desde sus luchas y resistencias han apostado porque las escuelas hagan visible una educación propia que reconozca y promueva las diferencias sin exclusiones. Luchas que son prácticamente invisibles porque los currículos hegemónicos promueven el racismo, las discriminaciones, las exclusiones y la homogeneización, en suma: las desigualdades sociales.

Rescatado del prólogo de la primera edición

ISBN: 978-628-7651-57-9
9 786287 651579