

# **TESIS DOCTORAL**

**AÑO 2020**

**JUSTICIA SOCIAL EN EDUCACIÓN:  
UNA APROXIMACIÓN DESDE EL ANÁLISIS  
CRÍTICO DEL DISCURSO DE LOS DOCENTES.**

**JUAN ANTONIO BELLIDO CALA**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**Directora de Tesis: Dra. BEATRIZ MALIK LIÉVANO  
Profesora Titular de la Facultad de Educación (UNED)**



## **Agradecimientos**

*En primer lugar, querría agradecer a todos los docentes que han tenido la amabilidad de participar y colaborar en esta investigación, dedicándome su tiempo. Sus testimonios, además de servir como material esencial para el presente trabajo, me han procurado una gran riqueza que, sin la menor duda, ha permitido incrementar mi bagaje personal y comprender muchas de las situaciones educativas a las que me he enfrentado y otras tantas que espero afrontar a lo largo de mi carrera profesional.*

*También quisiera expresar mi gratitud hacia mi directora de tesis, Beatriz Malik, por asumir la dirección de este proyecto de investigación. En su conocimiento del área de conocimiento basal vinculado a mi línea de trabajo he podido encontrar apoyo y consejos afortunados. Su acompañamiento y orientación a lo largo de todo el proceso me han servido para adentrarme en innumerables aspectos de la investigación que, sin su ayuda, hubieran sido difícilmente accesibles para mí.*

*Finalmente, deseo mostrar mi agradecimiento a mi familia y, especialmente, a mi esposa y compañera de vida, Macarena. Sin su apoyo y aliento constante no hubiera sido capaz de emprender y desarrollar con solvencia esta tarea ni otras muchas que he acometido a lo largo de mi vida profesional y personal. Gracias, Macarena.*



## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>9</b>
1.    Justificación	<b>10</b>
2.    Finalidad y objetivos	<b>15</b>
3.    Estructura del informe	<b>17</b>
<b>Capítulo 1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES PARA EL ESTUDIO DE LA JUSTICIA SOCIAL</b>	<b>21</b>
1.1.  Introducción	<b>22</b>
1.2.  La opresión como manifestación de la injusticia social	<b>26</b>
1.3.  Neoliberalismo, competencia y justicia social	<b>30</b>
1.4.  Alternativas críticas al neoliberalismo y acercamiento a la justicia social desde otras perspectivas teóricas	<b>38</b>
1.5.  La justicia concebida desde un marco teórico igualitario, basado en la equidad	<b>42</b>
<b>Capítulo 2. EL CARÁCTER TRIDIMENSIONAL DE LA JUSTICIA SOCIAL</b>	<b>57</b>
2.1.  Introducción	<b>58</b>
2.2.1.  La perspectiva utilitarista de la justicia	<b>64</b>
2.3.  La justicia social como redistribución	<b>71</b>
2.4.  La justicia social como reconocimiento	<b>86</b>
2.5.  La justicia social como representación	<b>96</b>
<b>Capítulo 3. UNA APROXIMACIÓN INTERCULTURAL A LA JUSTICIA SOCIAL</b>	<b>107</b>
3.1.  Introducción, desde la “mirada” intercultural	<b>108</b>
3.2.  Aportaciones teóricas desde el estudio de los estereotipos y los procesos de categorización social	<b>109</b>
3.3.  Dualismo, dominación y diversidad	<b>118</b>
3.4.  El enfoque intercultural	<b>122</b>
3.5.  A modo de recapitulación	<b>139</b>
<b>Capítulo 4. METODOLOGÍA</b>	<b>145</b>
4.1.  Introducción	<b>146</b>
4.2.  Una aproximación etnográfica	<b>147</b>
4.3.  A través del análisis del discurso	<b>154</b>
4.3.1.  El tránsito desde la subjetividad hacia la intersubjetividad	<b>154</b>

4.3.2.	El discurso: una aproximación a la complejidad de su análisis	157
4.3.3.	La Teoría Fundamentada como marco epistemológico para analizar el discurso	169
4.4.	Desarrollo del trabajo de campo	175
4.4.1.	Consideraciones preliminares: el tránsito de la teoría al terreno	175
4.4.2.	Consideraciones de interés con relación a la muestra seleccionada	181
4.4.3.	Consideraciones finales con relación a la integración del trabajo de campo dentro del marco de la investigación	187
<b>Capítulo 5. LA REDISTRIBUCIÓN COMO DIMENSIÓN CONSTITUTIVA DE LA JUSTICIA SOCIAL</b>		<b>191</b>
5.1.	Introducción	192
5.2.	Análisis de los hallazgos	193
5.3.	Discusión	212
5.4.	Reflexiones sobre la redistribución	215
<b>Capítulo 6. EL RECONOCIMIENTO COMO DIMENSIÓN CONSTITUTIVA DE LA JUSTICIA SOCIAL</b>		<b>219</b>
6.1.	Introducción	220
6.2.	Diversidad	221
6.2.1.	Análisis de los hallazgos	226
6.2.2.	Discusión	251
6.2.3.	Conclusiones relativas a esta subdimensión	257
6.3.	Pensamiento crítico	259
6.3.1.	Análisis de los hallazgos	264
6.3.2.	Discusión	280
6.3.3.	Conclusiones relativas a esta subdimensión	284
6.4.	Interculturalidad	287
6.4.1.	Análisis de los hallazgos	288
6.4.2.	Discusión	312
6.4.3.	Conclusiones relativas a esta subdimensión	315
<b>Capítulo 7. LA REPRESENTACIÓN COMO SUBDIMENSIÓN CONSTITUTIVA DE LA JUSTICIA SOCIAL</b>		<b>317</b>
7.1.	Introducción	318
7.2.	La participación de las familias en la escuela	319
7.2.1.	Análisis de los hallazgos	321
7.2.2.	Discusión	333

7.2.3.	Conclusiones relativas a esta subdimensión	338
7.3.	La cultura escolar del respeto	340
7.3.1.	Análisis de los hallazgos	347
7.3.2.	Discusión	363
7.3.3.	Conclusiones relativas a esta subdimensión	368
7.4.	La apertura de la escuela al entorno	371
7.4.1.	Análisis de los hallazgos	375
7.4.2.	Discusión	388
7.4.3.	Conclusiones relativas a esta subdimensión	391
<b>Capítulo 8. EL PROFESORADO, ELEMENTO ESENCIAL PARA EL DESARROLLO DE UNA ESCUELA INCLUSIVA DONDE SEA POSIBLE ALCANZAR LA JUSTICIA SOCIAL</b>		<b>395</b>
8.1	Introducción	396
8.2	El papel del profesorado: hallazgos más significativos	398
8.2.1.	Con relación a las demandas y tareas excesivas del profesorado	396
8.2.2.	Con respecto al papel de las familias y su relación con el profesorado	405
8.2.3.	Con relación a la formación del profesorado y el tratamiento de la diversidad	409
8.2.4.	Con relación al empoderamiento del profesorado	413
<b>Capítulo 9. CONCLUSIONES</b>		<b>417</b>
9.1.	Con respecto a la redistribución	418
9.2.	Con respecto al reconocimiento	420
9.3.	Con respecto a la representación	423
9.4.	Limitaciones del estudio	428
9.5.	Conclusión final y prospectiva	429
<b>ANEXOS</b>		
<b>ANEXO 1.</b> Guía de temas generadores para la realización de las entrevistas		<b>431</b>
<b>ANEXO 2.</b> Identificación de las personas entrevistadas		<b>437</b>
<b>ANEXO 3.</b> Características de la muestra		<b>441</b>
<b>ANEXO 4.</b> Transcripciones de las entrevistas (en pendrive)		<b>443</b>
<b>ANEXO 5.</b> Ejemplos de registros de observación (en pendrive)		<b>444</b>
<b>ANEXO 6.</b> Ejemplos de diario de campo (en pendrive)		<b>445</b>
<b>REFERENCIAS</b>		<b>447</b>





## **INTRODUCCIÓN**

---

## 1. Justificación

*“No desprecio a los hombres. Si así fuera no tendría ningún derecho, ninguna razón para tratar de gobernarlos. Los sé vanos, ignorantes, ávidos, inquietos, capaces de cualquier cosa para triunfar, para hacerse valer, incluso ante sus propios ojos, o simplemente para evitar sufrir. Lo sé: soy como ellos, al menos por momentos, o hubiera podido serlo. Entre el prójimo y yo las diferencias que percibo son demasiado desdeñables como para que cuenten en la suma final. Me esfuerzo pues para que mi actitud esté tan lejos de la fría superioridad del filósofo como de la arrogancia del César. Los hombres más opacos emiten algún resplandor: este asesino toca bien la flauta, ese contramaestre que desgarrar a latigazos la espalda de los esclavos es quizá un buen hijo; ese idiota compartiría conmigo su último mendrugo. Y pocos hay que no puedan enseñarnos alguna cosa. Nuestro gran error está en tratar de obtener de cada uno en particular las virtudes que no posee, descuidando cultivar aquellas que posee.” Marguerite Yourcenar (1982:40)*

Si quisiéramos cartografiar el elenco de situaciones y problemas que caracterizan el mundo en que vivimos hoy día nos encontraríamos, a fuerza de ser honestos, con un panorama poco grato o, como dirían los más agoreros, desolador. Nuestra sociedad actual nos muestra continuamente ejemplos de personas que no obtienen las recompensas que merecerían por el esfuerzo y trabajo que desarrollan, que son perjudicadas por las decisiones de otros y que difícilmente pueden salir de la situación de marginación y penuria en la que se encuentran. El desequilibrio producido en el reparto de bienes, recursos y servicios provoca una profunda brecha entre los sectores que mejor se adaptan a los continuos cambios sociales y económicos, quizás por partir de situaciones más

aventajadas, y aquellos que permanecen anclados en posiciones menos ventajosas y marginales.

La injusticia campa por sus fueros en todas las sociedades actuales, teniendo su origen en múltiples causas que se entrecruzan y adquieren mayor virulencia cuando afectan a los grupos humanos más vulnerables, aquellos que poseen menos recursos, de todo tipo. Contamos con leyes y normas que discriminan a unos y benefician a otros. La intolerancia se ha introducido profundamente en el imaginario colectivo de nuestra ciudadanía y genera efectos perniciosos en muchas de las interacciones cotidianas que se producen en cualquier contexto social. La ausencia de ética y moralidad abona el crecimiento de una injusticia social de dimensiones planetarias francamente preocupantes, ante el agravamiento de las condiciones de vida de los más necesitados. Todas estas circunstancias exigen, así lo entendemos, un posicionamiento crítico, activo y consecuente que ponga en valor la necesidad imperiosa de avanzar hacia una sociedad más igualitaria e inclusiva, basada en la equidad y la justicia social.

La justicia, en general, y la justicia social, en particular, son términos usados con mucha frecuencia en nuestras sociedades, en todo tipo de contextos y por responsables políticos administrativos y empresariales. Lamentablemente, esta presencia mediática en el plano discursivo no suele traducirse en la existencia de una justicia social sustantiva, real y verdaderamente efectiva para combatir la desigualdad existente. Por contra, la gran mayoría de las veces, su presencia se limita al plano formal, reglamentando las relaciones jurídicas, administrativas y personales de la ciudadanía, sin que se garanticen realmente unos resultados óptimos en la lucha contra la enorme brecha existente entre aquel

segmento de población más favorecida y los sectores que no pueden disfrutar de un sustrato mínimo vital que les permita ejercer una ciudadanía plena, así como el acceso y disfrute de sus derechos más elementales.

En este contexto que acabamos de describir someramente, la educación adquiere una importancia vital en el ámbito de cada sujeto y, además, se ha convertido en un factor de enorme influencia en el ámbito social. La escuela es una institución profundamente imbricada en la sociedad y recibe múltiples influencias del contexto; también a la inversa. Por tanto, no podemos analizar el sistema educativo al margen del contexto donde está inserto, ya que se nutre de los aciertos y ventajas que pueda aportarle ese marco estructural, al tiempo que verse perjudicado por los problemas sistémicos que aquejan a la ciudadanía y sociedad.

La formación de las nuevas generaciones reviste una especial importancia, especialmente en un mundo complejo como el que nos ha tocado vivir. En el ejercicio de sus funciones, la escuela deviene un factor clave, un vector que puede contribuir a la mejora de la sociedad o, por contra, contribuir a la reproducción sistemática de todos sus problemas y diferencias para que, *mutatis mutandis*, todo siga igual y las desigualdades sociales cristalicen en yacimientos de pobreza humana, material y cultural difíciles de erradicar.

La estructura del sistema educativo suele mimetizar los problemas estructurales de la sociedad que lo alberga, siendo uno de los problemas más graves de la escuela la integración social. Las diferencias, y su tratamiento, suelen ser la fuente de muchos problemas, por lo que es necesario plantear escenarios que permitan reconocer las

identidades culturales y personales con objeto de que dichas diferencias, que no son más que manifestaciones identitarias legítimas de los individuos y grupos, no se conviertan en factores que alimenten la segregación social y educativa, así como el trato desigual y estigmatizador de individuos y grupos humanos diversos.

Esta tesis pretende analizar la justicia social en el ámbito de la educación, partiendo para ello de un enfoque intercultural. Para este fin, hemos creído necesario comenzar con un análisis social, político, filosófico y económico de la sociedad actual, habida cuenta de los múltiples factores que, entendemos, confluyen simultáneamente en cualquier situación social y que podrían explicar razonablemente muchos de los problemas que aquejan a nuestras sociedades contemporáneas y, por ende, a las instituciones escolares.

Asimismo, interesa a nuestros fines un estudio de los diferentes abordajes que el concepto de justicia ha tenido históricamente, así como su dimensión social, como antesala del acercamiento específico a nuestro objeto de estudio e investigación, la justicia social en educación. En este sentido, consideramos relevante, por una parte, y operativa, en lo concerniente al análisis del concepto, la deconstrucción del mismo en varias dimensiones y subdimensiones que nos permitan profundizar en todos aquellos aspectos de la cotidianidad escolar que podrían pasar desapercibidos si nos limitamos a desarrollar una aproximación general sobre el tema de la justicia social.

Para el desarrollo del presente trabajo nos ubicamos en el marco del enfoque intercultural, ya que creemos que, desde este prisma, podemos acceder con mayores garantías de éxito al estudio de una temática eminentemente social y educativa como la que nos ocupa.

Asimismo, cualquier aproximación a un objeto de estudio tan amplio ha de seleccionar necesariamente, entre varias posibles aproximaciones, aquella que nos permitan las circunstancias y condicionantes que rodean a la investigación, así como las limitaciones de tiempo y espacio que enmarcan un trabajo de estas dimensiones y características. En este sentido, hemos apostado por una aproximación cualitativa, de carácter etnográfico, ya que partimos de la premisa de que, siendo científicamente válidas otras aproximaciones de corte positivista y cuantitativo, obtendríamos resultados más fiables y apegados tanto al terreno como a las concepciones profesionales de nuestros interlocutores si nos aproximábamos a nuestra fuente, el profesorado, de una manera más cercana y alejada de la temida burocracia, que tanto detestan y tanta reactividad provoca en los centros docentes. En este sentido, la cumplimentación de cuestionarios que les hubiésemos podido remitir se hubiera parecido en grado sumo a los famosos estadillos e informes que les acompañan en su labor diaria. Hemos optado, por tanto, por utilizar herramientas como la observación participante y la entrevista, descartando el uso de cuestionarios que, si bien nos hubieran ofrecido una imagen más global, difícilmente, es nuestra impresión, nos hubieran permitido penetrar en estratos más profundos de la cultura docente que, de manera habitual y rodeados de un cierto hermetismo, permanecen vedados a las incursiones de terceros interesados por adentrarse en el complejo mundo de las instituciones escolares. Consecuentemente, nos hemos centrado en el análisis del discurso del profesorado como fuente de conocimiento para el desarrollo de esta investigación. El factor humano, una vez más, se configura como la clave de bóveda que nos permitirá explicar una parte considerable de la cadena de aciertos y fracasos del sistema educativo,

así como albergar esperanzas de mejora y superación, habida cuenta de su capacidad de agencia como elemento clave de dicho sistema.

Entre las limitaciones de un estudio de esta naturaleza está la selección de las fuentes de información. Hemos optado, de manera voluntaria y consciente, por centrarnos en el análisis del discurso del profesorado, asumiendo que futuras líneas de investigación en este ámbito tendrían que incorporar necesariamente la presencia de otros agentes claves del sistema educativo, tales como las familias y el alumnado. Entendemos que dejar fuera de cobertura a dichos interlocutores puede limitar el alcance de las conclusiones obtenidas. No obstante, en tanto en cuanto asumimos este primer acercamiento, por nuestra parte, como una línea de trabajo de largo recorrido, consideramos esta tesis como un primer capítulo de nuestra aproximación al estudio de la justicia social en educación.

*Ars longa, vita brevis.*

## **2. Finalidad y objetivos**

La finalidad de esta tesis consiste en analizar el discurso del profesorado como reflejo de su praxis educativa en el ámbito de la justicia social, todo ello en el ámbito de la provincia de Cádiz (España), en centros docentes ubicados en tres localidades seleccionadas a tal efecto. Nos proponemos, como objetivo específico, el análisis de las prácticas escolares y actitudes de los docentes, así como formular propuestas de mejora para la comprensión de todos los elementos constitutivos de la justicia social. Dichas propuestas se irán

formulando en los distintos capítulos, al hilo del análisis de los hallazgos, así como en las conclusiones, tanto de cada una de las dimensiones y subdimensiones analizadas, como en las finales.

Pretendemos también aproximarnos al estudio de la justicia social desde el enfoque intercultural, como perspectiva hermenéutica válida para el abordaje de situaciones sociales complejas donde es preciso, como en el caso que nos ocupa, una interpretación y análisis de las prácticas educativas y su vinculación con la presencia de la justicia social.

Asimismo, con nuestros resultados, aspiramos a contribuir a la reflexión sobre las condiciones existentes en los centros docentes, así como el papel del profesorado, en el desarrollo de prácticas educativas tendentes al desarrollo de los aspectos vinculados a la justicia social en educación.

### **Objetivos de la tesis:**

1. Aproximarnos al concepto de justicia social en educación y a su significado.
2. Identificar y describir los agentes educativos e interacciones entre ellos que confluyen en la construcción del concepto de justicia social en educación, así como en el de las dimensiones constitutivas de la misma.
3. Seleccionar algunas prácticas educativas que estén vinculadas con el concepto de justicia social en educación.
4. Analizar y describir las prácticas seleccionadas.



5. Explorar, desvelar y hacer explícitos los elementos que, en el ámbito de la justicia social en educación, configuran el discurso identitario de los profesionales de la docencia y caracterizan su praxis, con independencia de los referentes teóricos y normativos en el que desarrollan su labor, o en interacción con ellos.
6. Elaborar propuestas de mejora que permitan, profundizando en la idea de justicia social, mejorar la praxis profesional en los centros educativos.

### **3. Estructura del informe**

La estructura de esta tesis consta de nueve capítulos, cuya organización se conforma sobre la base de los siguientes contenidos:

**Introducción.** Contiene la justificación, finalidad y objetivos de esta tesis.

**Capítulo 1.** Plantea las consideraciones preliminares que hemos analizado para adentrarnos en el estudio de la justicia social. Con relación a la sociedad actual, hemos tenido en cuenta aspectos sociales, jurídicos, políticos y filosóficos por entender que son necesarios para establecer adecuadamente el estado de la cuestión.

**Capítulo 2.** Establece el carácter tridimensional de la justicia social, base de nuestro estudio, así como los autores y planteamientos teóricos que han confluído a lo largo de la

historia reciente para determinar que dicho constructo queda conformado por las dimensiones denominadas *redistribución, reconocimiento y representación*.

**Capítulo 3.** Exponemos el enfoque intercultural, aproximación que hemos tenido en cuenta como marco de trabajo para nuestro estudio, así como otros aspectos relevantes, a nuestro entender, que pretenden explicar las situaciones y condicionamientos sociales que se encuentran en la base de los procesos de categorización social y estereotipia. Asimismo, nos interesa plantear aquí determinados aspectos referidos a unos conceptos-clave como son: dualismo, dominación y diversidad.

**Capítulo 4.** Explicamos en este capítulo los fundamentos metodológicos de nuestra investigación, tanto la aproximación cualitativa, de corte etnográfico, como el análisis del discurso y sus fundamentos teóricos y metodológicos. Hacemos especial mención y explicación de los rudimentos de la Teoría Fundamentada como herramienta específica de análisis del discurso recogido en nuestra investigación.

**Capítulos 5, 6 y 7.** Analizamos en cada uno de ellos las dimensiones fijadas para la justicia social, como son la redistribución, el reconocimiento y la representación, así como las diversas subdimensiones que hemos tenido en cuenta para deconstruir y profundizar en cada una de las dimensiones establecidas. Se establecen aquí los hallazgos de nuestra investigación, así como las pertinentes discusiones y conclusiones que hemos desarrollado al respecto.

**Capítulo 8.** Analizamos aquí, de manera unificada, aquellos aspectos más relevantes referidos al papel del profesorado, como elemento fundamental del sistema educativo y como fuente de datos tenida en cuenta para nuestro estudio.

**Capítulo 9.** Finalmente, dejamos constancia en este capítulo del análisis final que hemos realizado con respecto a la presencia de la justicia social en el ámbito educativo, como a la aportación de elementos y prácticas que hemos detectado y que podrían contribuir a la evolución positiva de nuestro sistema educativo, en el sentido del establecimiento y consolidación de prácticas convergentes con la justicia social.



## **Capítulo 1**

# **CONSIDERACIONES PRELIMINARES PARA EL ESTUDIO DE LA JUSTICIA SOCIAL**

---

## **1.1. Introducción**

El objetivo número 4 de la Agenda 2030, “Objetivos Desarrollo Sostenible” (ODS)<sup>1</sup>, establece la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos los ciudadanos. Dicha agenda, aprobada por la Asamblea General de la ONU<sup>2</sup> el 25 de septiembre de 2015, plantea un conjunto de programas y planes de actuación que pretenden favorecer a las personas, su prosperidad, el fortalecimiento de la paz universal y el acceso a la justicia. En la referida Agenda, se parte de la base de que el mayor desafío de nuestro mundo actual es la pobreza y, por tanto, su erradicación se convierte en un objetivo absolutamente esencial para poder avanzar hacia un estadio de desarrollo sostenible.

En ese contexto, la educación, en el ámbito formal, no formal e informal, deviene como elemento esencial para sentar las bases cognitivas, actitudinales y relativas a la formación de hábitos que son necesarios para que cualquier ciudadano pueda seguir formándose y aprendiendo a lo largo de toda su vida. Un ciudadano capaz de aprovechar todos los recursos que la sociedad le ofrece podría alcanzar un nivel de vida óptimo, en todos los planos, con independencia de sus circunstancias de origen. Asimismo, ese ciudadano crítico y con capacidad de proyectarse al futuro se podría convertir en un agente activo de promoción de los valores democráticos y de justicia que haya podido incorporar a su bagaje experiencial, a lo largo de toda su vida. De ese modo, haría posible la transferencia

1 Agenda 2030. Aprobada por la Asamblea General de la ONU, el 25 de septiembre de 2015. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

2 ONU: Organización de las Naciones Unidas.

a otros contextos y personas de la necesidad de incorporar los principios de equidad y justicia social que permitirían desarrollar una sociedad más justa y equitativa, evitando así la reproducción de las injusticias y desigualdades sociales que, incrementándose de manera exponencial en las últimas décadas, han incidido negativamente en las condiciones de vida de la ciudadanía. Todo ello ha generado un aumento desmesurado y difícilmente asumible, en términos de igualdad y equidad, de la brecha económica, social, política, educativa y cultural en la sociedad que vivimos, como indican Tristram Hooley y Ronald G. Sultana (Hooley y Sultana, 2016). Desde el análisis crítico que postulan estos autores, se cuestiona la efectividad de las políticas dirigidas a favorecer la inclusión y la cohesión social, ya que no han resultado efectivas a la hora de favorecer la creación y desarrollo de la participación, democracia y el resto de circunstancias que caracterizarían a una sociedad inclusiva, donde todas las voces puedan ser escuchadas y no solo oídas.

La investigación sobre justicia social en educación que hemos desarrollado proyecta, como podremos comprobar cuando analicemos los resultados obtenidos, más sombras que luces, bosquejando un futuro incierto, complejo y muy alejado de los aspectos referidos, y deseados, en el ODS número cuatro. A través del análisis crítico del discurso de los profesionales de la educación y de las conclusiones obtenidas en la investigación desarrollada como base de esta tesis doctoral, se desprende, *a priori* y entre otras cosas, la existencia de escenarios actuales que difícilmente cohonestan con la consecución óptima de dicho objetivo.

Con respecto a la hipotética igualdad de oportunidades, elemento paradigmático de muchas de nuestras sociedades contemporáneas, y su estrecha vinculación con la justicia

social, nos parece relevante reflexionar acerca de dicha igualdad, que tiene más trazas de ilusoria que de realidad consolidada, como podremos analizar a lo largo de este ensayo. En este sentido, según McNamee y Miller (McNamee y Miller, 2014), el ejercicio de la meritocracia, como medio instrumental de ascenso social y de acceso a todas las oportunidades que ofrece la sociedad, es algo “virtual”, en el sentido de irreal, ya que la carrera personal y profesional de una persona no se conforma exclusivamente como consecuencia directa de factores endógenos, inherentes a la persona, tales como el esfuerzo, atributos, inteligencia o psicología. Por el contrario, el contexto donde se desarrolla cualquier ser humano juega un papel esencial a la hora de limitar o expandir las posibilidades de crecimiento de la ciudadanía. Como puede comprobarse tras realizar un somero análisis sociológico, no todos los individuos y grupos tienen acceso a las mismas posibilidades y, en consecuencia, no suelen alcanzar los mismos logros vitales.

El término meritocracia tuvo, en sus primeros momentos, una acepción negativa y, nos atrevemos a decir, incluso satírica. Michael Young (Young, 1958), a la sazón, sociólogo británico y miembro activo del Partido Laborista, publicó un libro donde dibujaba una versión ácida y satírica del sistema educativo en Reino Unido. En la línea narrativa de *Un mundo feliz*, la aclamada distopía de Aldous Huxley (Huxley, 1932), trazaba Young un territorio social asolado por el régimen meritocrático que, tras dos siglos de dominación, había sido derrocado por una revolución en el año 2033. En lo que a nuestro propósito concierne, en la obra citada se planteaba un futuro distópico donde la inteligencia y aptitud de los individuos eran los únicos valores estimados por el Estado, por encima de cualquier otra consideración o actitud personal. Como consecuencia, el autor planteaba un



mecanismo de reclutamiento social y profesional basado en la selección de los miembros de las élites dominantes que, como no podía ser de otra manera en dicho contexto, reproducía el orden social establecido, segregando y marginando al resto de los individuos de la sociedad menos afortunados. A mayor abundamiento, Young reflejaba en su obra una sencilla ecuación social como resumen de la ideología subyacente en dicha sociedad, que podríamos denominar como ideal, donde el mérito era equivalente a la inteligencia más el esfuerzo desplegado. En dicha sociedad, los nuevos especímenes eran identificados a muy temprana edad y se les suministraba, cual procedimiento mecanizado de una típica cadena industrial de montaje taylorista, una educación intensiva donde prevalecía un marco científico y positivista, caracterizado por la cuantificación obsesiva, la realización de pruebas homologadas (tests) y la prevalencia de las calificaciones, sobre cualquier otro tipo de consideración o evaluación de carácter cualitativo que pudiera enturbiar la objetividad y asepsia del proceso.

Al hilo de lo anterior, Robert Frank (Frank, 2016), profesor de Economía en la Cornell University (New York), publicó un interesante análisis en el que ponderaba el papel de la suerte como un predictor del éxito personal mucho más poderoso de lo que habitualmente se plantea en el imaginario social. Según el autor, lógicamente, el trabajo y esfuerzo ayudan a prosperar social y profesionalmente, pero ni son necesarios ni tampoco suficientes para llegar a conseguir una carrera profesional sazonada por el éxito económico. Prueba evidente de esta afirmación es el hecho de que muchas personas han alcanzado unas cotas de prestigio y éxito espectaculares sin que posean un gran talento ni hayan desplegado un esfuerzo desmedido a lo largo de su vida. Prosigue el autor indicando

que todo ciudadano disfruta, en teoría, de cierta dosis de suerte ya que, entre otros factores, deviene como aspecto muy relevante para el desarrollo vital de una persona el lugar de nacimiento, la genética y los orígenes sociales del individuo. Aún considerando que depende de cada sujeto el aprovechamiento de las cualidades con las que cuenta para desarrollarse, no podemos negar la existencia de otros factores exógenos que van a influir, de manera muy significativa, en el producto final que podríamos denominar éxito personal. Lo interesante de la aportación de Frank (2016), al hilo de nuestra investigación sobre justicia social, es que analiza el enorme perjuicio que el paradigma meritocrático ha causado a la ciudadanía de las sociedades actuales, ya que condiciona la forma en que dichas sociedades occidentales piensan, estructuran y organizan, a nivel institucional y político, la confrontación con la desigualdad y la adopción de políticas sociales y económicas destinadas a garantizar el trato igualitario, así como las oportunidades que se distribuyen entre los grupos desfavorecidos y las élites.

## **1.2. La opresión como manifestación de la injusticia social**

Siguiendo en este apartado a Iris Marion Young (1990), filósofa, activista y politóloga norteamericana, la autora nos indica que un sistema socialmente justo es aquel que no es opresor, en ninguna de sus facetas. Esta afirmación, que pudiera parecer categórica y simplista, emana de un análisis objetivo y sistemático que puede aportarnos elementos teóricos muy valiosos a tener en cuenta para valorar las aportaciones más recientes en el

ámbito de la filosofía moral. Dedicó en la obra citada el segundo capítulo a desarrollar lo que denomina las “cinco caras de la opresión”. Supone este uno de los desarrollos contemporáneos más interesantes que se han llevado a cabo en el marco del estudio sobre la justicia social y merece la pena analizarlo con cierto detenimiento en el presente trabajo, dada su especial relevancia para el tema que nos ocupa.

El concepto tradicional de opresión, manifiesta Young (1990), estaba vinculado a una dinámica social caracterizada por la dominación tiránica por parte de las élites gobernantes hacia los grupos sociales subordinados y quedaba impregnado de fuertes connotaciones de sometimiento y conquista. A partir de la eclosión, durante los años sesenta y setenta del siglo XX, de muchos movimientos sociales, que ejercieron una militancia activa para la defensa de los derechos sociales y el reconocimiento de nuevas identidades culturales y grupales, la opresión es conceptualizada en diferentes términos, notablemente divergentes con relación a la acepción clásica, que era la referencia obligada para abordar el concepto. Esta nueva visión pone de manifiesto el intrincado racimo de injusticias sociales, propiciadas por múltiples prácticas cotidianas, que resultan aparentemente inocuas desde un análisis superficial pero que están plagadas de fuertes connotaciones segregadoras y discriminatorias. Por tanto, hemos de hablar actualmente de opresión, tal y como nos sugiere la autora, como un concepto plural y complejo que integra cinco categorías diferentes, todas ellas objetivas y ponderables. Las referidas categorías nos facilitan la realización de un análisis detallado de los grupos oprimidos y, al tiempo, nos permitirían postular afirmaciones, con cierto margen de seguridad y objetividad, sobre la existencia de la opresión, cuando estuvieran presentes en el contexto

social algunas de dichas categorías. Nos referimos, en concreto, a la siguiente tipología conceptual: 1) *explotación*, 2) *carencia de poder*, 3) *marginación*, 4) *imperialismo cultural* y 5) *violencia*.

Como indica la autora, es posible detectar prácticas opresoras incluso en sociedades liberales bienintencionadas, valga el término. Este tipo de prácticas de subyugación consolidan estructuras y dinámicas que impiden la movilidad y reducen drásticamente cualquier posibilidad de crecimiento y mejora en la situación de los grupos sociales. A nivel epistemológico, Iris Marion Young enmarca su obra en la tradición crítica y cuestiona en su amplia producción teórica la validez de dos modelos hegemónicos que han inundado el debate político y social contemporáneo, a saber, el ideal político de la imparcialidad y el paradigma distributivo de la justicia social. Ambos, según ella, están imbricados y sustentados en un arquetipo que tiene su base en la asimilación. Por contra, propone modos alternativos de socialización basados en el desarrollo de las políticas de la diferencia, habida cuenta de la heterogeneidad y pluralidad existente en el ámbito público (Young, 1988).

La estructura de clases y la división del trabajo están vinculadas a las condiciones de producción material de la sociedad. Ello representa el sustrato, según Young, de tres de las caras de la opresión que postula en su obra, esto es, la *vulnerabilidad*, la *explotación* y la *marginalidad*. Con respecto a la *violencia* y el *imperialismo cultural*, las otras dos caras de la opresión youngianas, estas tienen fuertes vínculos con la estructura sociocultural, de lo que se desprende que podrían estar también vinculadas a las condiciones materiales manifestadas en la sociedad. Como podemos apreciar, las cinco caras de la opresión

transitan entre la estructura simbólica y las bases materiales en las que se sustenta la sociedad, de ahí que los límites definidos por una visión distributiva de la justicia sean trasvasados por este complejo tapiz que se entrelaza e interconecta de manera sistémica. No obstante, no podemos perder de vista que una consideración distributiva podría ayudarnos a iluminar algunos aspectos de las diferentes parcelas de la opresión, aunque ninguna de ellas podría ser reducida, analizada y explicada en términos estrictamente distributivos ya que, como hemos planteado a lo largo de los párrafos precedentes, las diversas configuraciones de la opresión están inmersas en un intrincado retablo de relaciones intersubjetivas y estructuras sociales, todo ello ubicado en unas dimensiones que trascienden las condiciones materiales que permiten la distribución de bienes y servicios.

Constituyen estas caras de la opresión, continúa la autora (Young, 1988), un conjunto de procesos que, de manera sistemática, caracterizan el ejercicio del poder, dificultando e, incluso, impidiendo que muchos ciudadanos puedan acceder a un importante elenco de oportunidades sociales, dado que se les incapacita para poder expresar libremente sus deseos y anhelos vitales. Considerando que el poder, en cualquier posible manifestación, está íntimamente vinculado con estructuras donde prevalece la dominación, los resultados de las dinámicas que se generan son, entre otros, la exclusión y la segregación de los individuos, ya que no pueden acceder a los logros esenciales que caracterizarían una vida valorada como buena y óptima. De ahí que la justicia social pueda ser valorada y evaluada como el nivel en que una determinada sociedad atiende y apoya a los ciudadanos, propiciando la creación de las condiciones institucionales necesarias para que puedan

alcanzar aquello que valoran y que desearían obtener con su esfuerzo y trabajo. En este sentido, alcanzar plenamente la justicia implicaría la ruptura y disolución de aquellos mecanismos de poder que, con su pervivencia omnímoda, limiten tanto la autodeterminación como el desarrollo pleno de la ciudadanía.

### **1.3. Neoliberalismo, competencia y justicia social**

Chantal Mouffe (Mouffe, 2009) realiza en su obra un interesante análisis sobre la democracia liberal, indicando que sus planteamientos fracasan, en su opinión, al pretender jerarquizar un orden universal de valores que sustituyen la legitimidad por un tipo de legalidad formal y normativizada. En ese contexto, atribuye un carácter arcaico a los conflictos políticos y los ubica dentro de un estado mental más propio de sujetos del pasado que de ciudadanos contemporáneos y bien formados. Aclara que el término democracia liberal alude a un marco sociopolítico en el que prevalece, por encima de cualquier otra consideración o circunstancia, el consenso entre los individuos, propiciando, de este modo, la existencia de una armonía social natural. Prosigue su argumentación indicando que las diferencias y las desigualdades sociales se edulcoran y reciben un tratamiento eufemístico, ambiguo y políticamente correcto. Todo ello propicia la aparición de una meritocracia, término desarrollado ampliamente en un apartado anterior de este capítulo, que enarbola y justifica la existencia de un sistema social de carácter evolutivo, donde adquiere carta de naturaleza y legitimidad el *leit motiv* de la supervivencia del más

fuerte, frente al ostracismo o anulación de los inadaptados o débiles. El orden social objetivo y justo, como podemos apreciar según este planteamiento, premiaría a los que se esfuerzan y castigaría a los que no lo hacen, ubicándolos en la posición social a la que su dejadez y desidia les condena de manera inevitable; tendrían, ni más ni menos, lo que merecen. En este sentido, se equipara y asimila la fortaleza con la adhesión a los principios neoliberales, que priorizan, sobre todo, la obtención del éxito económico y financiero. Aparecen aquí, prosigue el autor, unos pseudoideales de bienestar social y la denominada calidad de vida, que integra y esconde, a su vez, un marco estructural donde prevalece el ejercicio de un poder desmedido y hegemónico en manos de unos pocos, las élites privilegiadas que detentan el mando. Ello se parece mucho más a un régimen oligárquico, siguiendo la distinción clásica de las formas políticas, que a una democracia participativa, donde pudiera aparecer la justicia social de una manera plena, equitativa y armónica.

Continúa Mouffe (2009), indicando que debemos partir de que lo político se construye y configura a través de las múltiples relaciones e interacciones que se producen en el ámbito social, de lo que se desprende que la política es algo en permanente tránsito y negociación, huyendo de los moldes estereotipados de un consenso regulativo natural. En este contexto, el conflicto deviene algo esencial que constituye y conforma las relaciones que se establecen entre los individuos. Supone, por tanto, el motor de cambio que permite refrescar continuamente el ámbito social y político y no, como desde los sectores más conservadores y liberales se podría defender, un elemento espúreo y defectuoso que debería ser erradicado de raíz y aislado a través de “cordones sanitarios” debidamente delimitados y acotados. Entendemos que convivir políticamente no es fácil, ya que hay que

hacerlo con la diferencia, que es algo consustancial a los seres humanos, sea cual sea su origen y situación. Si entendemos el conflicto como un defecto, podemos abonar la aparición de situaciones extremas que den lugar al ejercicio de la violencia en el caso de los sectores marginados y estigmatizados que no tienen otro remedio a su alcance para que sus voces puedan ser escuchadas.

Laval y Dardot (2013) desarrollan un interesante análisis del neoliberalismo en su ensayo *La nueva razón del mundo*. Postulan que dicha *racionalidad*, la neoliberal, gobierna la sociedad a través de un mecanismo de presión que excede el ámbito ideológico y que se centra, fundamentalmente, en el concepto de competencia. No se limitan en su estudio, por tanto, a la esfera económica sino que dicho paradigma afecta a todos los planos de la existencia y prácticas sociales, haciendo prevalecer la “lógica del mercado” sobre otras alternativas posibles o deseables. Podría decirse que el modelo mercantilista vertebró y estructura todas y cada una de las esferas de la sociedad. En ese sentido, el neoliberalismo aspira a trascender el capitalismo, convirtiéndose en un nuevo marco paradigmático que abarca toda la existencia y modula las relaciones, así como nuestro modelo de vida y la identidad de los individuos. Esta nueva racionalidad neoliberal conforma la actuaciones de las instituciones, de los gobernantes y de los sujetos sometidos al gobierno de estos. Como resultado de esta configuración arquetípica, los sujetos pasarían a configurar su identidad en términos de capital humano, cuyo fin primordial es crecer sostenida e indefinidamente en el futuro.

Continúan con su análisis Laval y Dardot (2013) indicando que el nuevo mantra de la gestión pública es, como hemos apuntado en el párrafo anterior, la competencia. Para dar



cumplimiento a la misma, se procede a desarrollar una racionalización más efectiva de los recursos al tiempo que se persigue desplegar una gestión burocrática más refinada y eficiente. De ese modo, convergen los sectores públicos y privados, permitiendo que el paradigma neoliberal se expanda universalmente, ayudado por la expansión tecnológica y la liberalización de los mercados.

Como consecuencia de lo anterior, el mercado se sitúa en la cúspide de la estructura social, disciplinando y jerarquizando a los trabajadores, empresarios, ciudadanos e instituciones, erigiendo el principio de rendición de cuentas (*accountability*) como la “clave de bóveda” que mantiene unido y cohesionado el sistema. La pretensión moralizante del neoliberalismo termina desvirtuando el Estado Social, al que imputan todos los males, la apatía y la desmoralización de la población. El Estado Neoliberal anima a los sujetos al desarrollo de la libertad de elegir y de la competencia, obligando constantemente a la ciudadanía a intentar maximizar y lograr su propio interés particular. El sistema laboral, rebautizado como un marco de relaciones donde prevalece la autodisciplina, se configura como el principio rector que llega a manipular el deseo individual y propicia, en caso de no culminación exitosa de cada trayectoria personal, la inevitable culpabilización y estigmatización de los sujetos.

Dado que todo ciudadano presenta cualidades de emprendimiento (*entrepreneurship*), en mayor o menor proporción, se supone que el mercado es capaz de estimular esa capacidad innata y, consecuentemente, a través de la lógica mercantilista que inunda la sociedad, el sujeto será capaz de gestionar su vida emulando el funcionamiento empresarial ideal, mimetizando a nivel individual los procesos que se producen en un

plano colectivo mercantilizado. De ese modo, gobernará su itinerario vital en términos similares a los que desarrollaría cualquier empresa. Se produce una transformación identitaria, donde el sujeto productivo, propio de la época industrial, vincula su subjetividad, autoconcepto y autoestima a la actividad vital, personal o profesional que desarrolla habitualmente. Como consecuencia de este proceso, se produce un debilitamiento de los elementos simbólicos a los que se recurría en otra época para conformar la identidad individual y, por ende, no es extraño que aparezcan signos y síntomas en este nuevo sujeto post-industrial derivados del estrés y de las presiones múltiples a las que se encuentra sometido al adherirse a la nueva “religión” de la mejora y perfeccionamiento constante, asunto que se agrava aún más debido a la debilidad e inestabilidad del entorno laboral de hoy día. No es difícil comprender, en este marco, que la salvaguarda de los intereses personales prevalece sobre la colectividad y la justicia social, como marco de equidad, no forma parte de ese imaginario más que, en el mejor de los casos, de una manera amorfa, desdibujada y residual (Taibo, 2009).

Las perspectivas más estrictas que abordan el *desarrollo*, al hilo del concepto de “capital humano”, lo identifican con parámetros estrictamente económicos, como son el incremento de la renta personal, la industrialización, los avances tecnológicos y el Producto Nacional Bruto (PNB), entre otros indicadores. No obstante, el *desarrollo* puede también interpretarse, como postula Amartya Sen (Sen, 1999), como un proceso expansivo de las libertades reales que deberían tener y disfrutar los individuos. Dichas libertades están íntimamente vinculadas al desarrollo de la equidad y la justicia, siendo estas los instrumentos que permiten desarrollar ampliamente ambos conceptos. Ciertamente es que el

PNB o las rentas personales son un medio instrumental para alcanzar el elenco de libertades a las que cualquier ciudadano tiene derecho por ser miembro de la sociedad. No obstante, podríamos considerarlos como condición necesaria, aunque no suficiente, ya que la autonomía de los sujetos depende, en gran medida, de otros factores relevantes, como podrían ser los derechos humanos, los políticos y las instituciones presentes en la sociedad. Ello requeriría centrarse en los fines a través de los cuales el desarrollo adquiere importancia y no solamente en los medios instrumentales. En este sentido, es *conditio sine qua non* la erradicación de las fuentes de privación de libertad más importantes, entre las que podríamos destacar las privaciones sociales sistémicas, la escasez de oportunidades económicas, la pobreza o el intervencionismo excesivo de aquellos Estados que se caracterizan por un régimen represivo. Resulta paradójica la existencia de una quiebra esencial en el desarrollo de las libertades básicas por un gran segmento de la población mundial, a pesar de la riqueza y opulencia actual, que ha experimentado un crecimiento sin precedentes en la historia.

No podemos olvidar, dicho todo lo anterior y siguiendo a Sen (1999), que un rechazo global a los mercados carecería de sentido práctico y sería algo tan absurdo como rechazar frontalmente el flujo de conversaciones que se producen continuamente entre los individuos de cualquier sociedad. La libertad en el intercambio de bienes y palabras no necesita ser justificada basándonos en sus efectos positivos, que los tiene, sino que forman parte del *modus operandi* del ser humano cuando desarrolla su existencia consuetudinaria en sociedad, al relacionarse continuamente con otros sujetos e instituciones.

Siguiendo a Martínez (2013), los ámbitos educativo y económico están fuertemente entrelazados en la sociedad actual, habiendo penetrado el modelo liberal profundamente en la educación, ya que el pensamiento único que representa el *homo economicus* se ubica en entornos muy alejados de los valores y principios que sustentan el concepto de justicia social. Podemos decir que a través de un proceso paulatino y sistemático de decantación, los valores, metodología y objetivos educativos han sido inundados por el capitalismo neoliberal, habida cuenta de las reglas del juego que este fomenta, incluyendo el individualismo a ultranza y un alto grado de fragmentación social y política.

Continuando con nuestro análisis, podemos decir que la escuela se ha convertido en un magnífico instrumento de reproducción social (Bourdieu y Passeron, 1979), que perpetúa a lo largo del tiempo las estructuras sociales, económicas y el *status quo*. Los enormes beneficios económicos que ha generado el sistema capitalista en las últimas décadas han propiciado, paralelamente, un deterioro paulatino del medio ambiente, así como innumerables desequilibrios sociales, perjudicando a los ciudadanos más débiles y condenándoles a una segregación y discriminación sistémica. Sería impensable concebir este paradigma del crecimiento capitalista imputando exclusivamente la culpa al liberalismo financiero, como única causa de todos sus males. Además de lo anterior, ese modelo ha penetrado en todos los sistemas públicos y ha tenido como consecuencia, entre otras muchas, la legitimación de las diferencias, partiendo de un esquema rígido, aunque eficaz, de pensamiento único que la ciudadanía ha adoptado acríticamente y que ha servido para justificar y naturalizar tanto las jerarquías sociales y económicas como la

segregación de aquellos individuos y grupos que carecen de méritos y cualidades de emprendimiento.

Volviendo a Martínez (2013), el autor nos indica que es preciso profundizar en la generación de una conciencia crítica que pueda cuestionar el orden prevalente y permitir que emerja el discurso de aquellos grupos oprimidos y marginados. Este proceso dialéctico y complejo podría permitirnos problematizar y cuestionar la hegemonía de las que podríamos denominar “verdades objetivas” que han propiciado el dominio social, desde una óptica positivista y excluyente. De ese modo, sería posible contribuir a la emergencia de una justicia social que, en el ámbito educativo, pudiera frenar y contribuir a eliminar todos aquellos procesos que coadyuvan a los mecanismos de reproducción social y, por ende, al sostenimiento del *status quo* actual. La escuela debería soslayar las funciones mercantilizadas que la someten al servicio del capitalismo en vez de propiciar el desarrollo integral de los ciudadanos. Repensar la educación desde un prisma que cuestione la competencia individual, la rivalidad sistémica y el esfuerzo como único parámetro meritocrático podría alumbrar una nueva toma de conciencia que es absolutamente necesaria para aspirar a una transformación social que aspire a conseguir la equidad y justicia social.

Podríamos concluir este apartado poniendo el valor el papel del Estado y las instituciones. Ambos son esenciales para intentar atajar las injusticias que perjudican a los grupos oprimidos, de ahí que el elenco de medidas políticas de base neoliberal, al establecer la intervención mínima del Estado en el ámbito de las relaciones intersubjetivas, representen un serio handicap a la hora de alcanzar la equidad e igualdad de todos los ciudadanos y,

por ende, alcanzar el ideal de la justicia social. Desde un prisma liberal, donde la sociedad civil queda relegada a estratos políticos exigüos y de escasa entidad, muchas de las políticas sociales y culturales desarrolladas, por insuficientes o mal enfocadas, contribuyen poderosamente a la reproducción de la desigualdad y al fortalecimiento y perpetuación de las injusticias estructurales, todas ellas ampliamente representadas en nuestra sociedades, con independencia de que, a nivel formal y oficial, las leyes contemporáneas hayan estipulado y reconocido la equidad e igualdad de todos los ciudadanos.

#### **1.4. Alternativas críticas al neoliberalismo y acercamiento a la justicia social desde otras perspectivas teóricas**

Como señalan Hall y Lamont (Hall y Lamont, 2013), se han producido innumerables respuestas al paradigma neoliberal, desde muy diversos sectores sociales e intelectuales. De especial relevancia, a este respecto, son las líneas de pensamiento que han postulado la creación y consolidación de fuertes redes sociales unidas a mecanismos de solidaridad y colaboración social. Todo ello puede llegar a florecer, incluso, bajo el opresivo manto del neoliberalismo.

Siguiendo a los autores, igualdad y justicia son las ideas claves que los defensores del liberalismo económico apuntan para justificar la legitimidad de este sistema, dado que todos los ciudadanos, al partir de unas bases similares, podrían acceder a las mismas oportunidades de desarrollo y éxito personal. Partiendo de esta premisa, serán los más

aptos aquellos que ascenderán a las mejores posiciones y el sistema, por decantación, depositará en el fondo de la estructura social a todos aquellos individuos que carezcan de talento para ocupar, de este modo, el lugar que les corresponde de manera natural. Este tipo de discurso es falaz, ya que parte de premisas falsas y, por ende, las conclusiones no pueden ser acertadas. Las personas, lamentablemente, no comienzan su trayectoria vital desde las mismas condiciones de partida ya que, por ejemplo, aquellos que carecen de capacidad económica no podrán acceder a escenarios sociales ni laborales que les permitan desarrollar una igualdad real. El *input*, al estar marcado por diferencias notables de partida, no dará lugar a un *output* similar, salvo algunas excepciones notables, de carácter anecdótico.

Con relación a la supuesta justicia social defendida por el neoliberalismo, que mantiene que cada individuo ocupa el lugar natural al que está abocado por sus capacidades y esfuerzo personal, también se articula como una falacia ya que, entre otras cosas, son muchos los factores que determinan la ubicación de los ciudadanos en la sociedad y esta no depende exclusivamente, ni muchísimo menos, de su valía personal. Si confundimos el talento individual, como capacidad personal puesta al servicio de la comunidad, con otro tipo de talento, que se caracteriza como la habilidad para ascender y trepar en la escala social, no podemos hablar más que de injusticia, ya que en las posiciones prevalentes y hegemónicas de cualquier sociedad se encontrarán siempre aquellos individuos cuya única ambición reside en maximizar su beneficio personal, incompatible con el bien común. A un tiempo, en los escalones inferiores y más desfavorecidos de la sociedad se ubicarían, al

menos hipotéticamente, aquellas personas que, en muchos casos, buscarían un bien más solidario, que favoreciera no solo a unos pocos, sino a una gran mayoría.

En franca confrontación con las prácticas neoliberales esbozadas en los párrafos precedentes, se han desarrollado modelos alternativos que plantean una resistencia activa e inteligente, como pueden ser los modelos cooperativos y colaborativos de entender la producción, la educación o el consumo. Solo un compromiso desarrollado a través de prácticas cooperativas, democráticas y colectivas podría reducir las presiones competitivas y mercantilistas que la *westalchaung* neoliberal impone a los sujetos en las sociedades contemporáneas. En este marco, Christian Felber (Felber, 2015) realiza una reflexión muy interesante a la hora de valorar alternativas viables y sostenibles al modelo del neoliberalismo imperante. En su obra, *La economía del bien común*, propone la posibilidad de exportar a la esfera económica los valores humanos que permiten el crecimiento armónico de nuestras relaciones intersubjetivas. En este sentido, la solidaridad, cooperación, confianza y el hecho de compartir permitirían establecer un nuevo marco de relaciones humanas y económicas, al transitar desde un paradigma caracterizado por el afán de lucro, mercantilismo, competencia desmedida y segregación de los menos aptos a un nuevo marco de relaciones donde los principios de solidaridad y cooperación permitirían redefinir el éxito empresarial, actualmente sostenido en el beneficio financiero, en términos vinculados a la contribución del bien común. Este último sería establecido a través de procesos participativos donde todos los ciudadanos tendrían voz y voto. Ello permitiría aspirar a un escenario donde la justicia social estuviese realmente presente, con independencia de las condiciones de partida de cada sujeto.



En la obra citada, (Felber, 2015), se nos propone un lúcido análisis sobre la situación económica y social, al sostener que los valores en los que se sustenta la economía contemporánea no tienen nada que ver, por estar en franca disonancia, con aquellos que consideramos óptimos para desarrollar nuestras vidas y relaciones humanas. Como hemos referido anteriormente, la economía capitalista hunde sus raíces en un marco epistemológico basado en un elenco de normas que ensalzan el ejercicio de la competencia y la búsqueda permanente y sistemática de beneficios, todo lo cual, como difícilmente podría ser de otra manera, facilita la aparición de la codicia, el egoísmo, la envidia, la falta de empatía, la falta de consideración hacia los demás y la ausencia de responsabilidad moral para con el resto de la ciudadanía. Ello genera una insondable brecha social que no hace más que ahondar la división entre los individuos y los grupos humanos. Se produce entonces una profunda paradoja, ya que si seguimos al pie de la letra la norma imperativa de que debemos ser altamente competitivos con los demás, con objeto de obtener el máximo beneficio personal posible, ello debería conducirnos a obtener el bien de la colectividad, siempre que prevalezca el interés y beneficio individual. Esta franca contradicción se encuentra en la base de la legitimidad del sistema capitalista, que postula que el egoísmo individual conducirá a un mayor bienestar de un mayor número de personas, siempre articulado a través del principio rector de la competencia. Esta hipótesis, como sostiene el autor, además de constituirse como un mito, es radicalmente falsa. Y lo es porque la competencia, sin lugar a dudas, deviene un factor de estimulación del rendimiento, pero todo ello a costa de ocasionar daños colaterales muy severos a las personas, a las relaciones intersubjetivas y a la sociedad misma.

## **1.5. La justicia concebida desde un marco teórico igualitario, basado en la equidad**

Las teorías contemporáneas que postulan un marco igualitario de la justicia, entre las que podemos destacar a John Rawls (Rawls, 1996), Amartya Sen (Sen, 1985, 1995) e Iris Marion Young (Young, 1990), coinciden en un punto común, independientemente de las diferencias que mantienen entre ellas, que no es otro que el derecho inalienable de los individuos a la participación comunitaria y, consecuentemente, a la posibilidad de convertirse en agentes activos en los procesos de toma de decisión que en su seno se desarrollen. Estos teóricos enfatizan los profundos lazos de conexión que existen entre la democracia y la justicia. Dichas teorías ensalzan la autonomía de cada sujeto como valor esencial que caracteriza el ideal de la ciudadanía plena, permitiendo el ejercicio compartido del poder político. En este sentido, la distribución del poder de decisión entre todos los ciudadanos genera, *a priori*, un marco más garantista que permite el despliegue y protección de la libertad de expresión, al tiempo que la satisfacción de sus preferencias vitales. Este ejercicio democrático, de acción y elección, lo denomina Philip Pettit (Pettit, 1999) “vigilancia perenne” y supone un antídoto frente a prácticas coercitivas, tiránicas o coactivas por parte de agentes externos o institucionales, que, con su acción u omisión, obstaculicen el logro de las condiciones estructurales necesarias para que pueda desarrollarse plenamente la justicia social. Representa esta circunstancia el precio que habría que pagar por el ejercicio de la libertad y dificulta, a un tiempo, la aparición de escenarios que conculquen los principios de equidad y justicia que deben caracterizar a

una sociedad justa, donde esté garantizado el derecho a la participación por parte de la ciudadanía.

John Rawls (Rawls, 1996) postula una teoría de la justicia que se propone como alternativa al utilitarismo, predominante este como tradición en el ámbito de la filosofía moral en esos momentos (segunda mitad del siglo XX). Pretende el autor armonizar dos aspectos que considera claves en cualquier sociedad, como son la libertad y la justicia. Concibe una sociedad justa como aquella en la que la igualdad y las libertades de las que gozan los ciudadanos se plantean de manera definitiva e incuestionable, sin que los derechos adquiridos estén sometidos al libre albedrío de ninguna élite, intereses sociales o escarceos políticos eventuales que los pongan en cuestión. En consecuencia, la justicia no podría estar sujeta a transacciones, ya que esta se da por sentada como principio rector universal que enmarca el entramado de relaciones intersubjetivas. Un esquema y estructura social será justo, de acuerdo con Rawls, si la asignación de las oportunidades económicas, profesionales, derechos, deberes fundamentales, así como el resto de condiciones vitales son asignados equitativamente entre toda la ciudadanía, independientemente de los grupos o sectores en que esta pueda ser dividida. La justicia social debería proporcionar, en primer lugar, un marco que nos permitiera evaluar los elementos distributivos presentes en cualquier sociedad.

Según el autor, la justicia descansa en un racimo de principios que emanan de un “acuerdo original”, donde los sujetos libres y racionales se muestran interesados en la promoción de sus intereses. En ese marco, dicho acuerdo delimitaría los términos esenciales de la asociación que permitiría a los ciudadanos configurar la sociedad, permitiendo así definir

la justicia en términos de imparcialidad. Esa “posición original” se correspondería con el “estado de la naturaleza” presente en las teorías clásicas que han definido el contrato social autores como Rousseau (1762) y Kant (Aramayo, 2000). Dicha justicia, definida en términos de imparcialidad, se corresponde con la idea de que los principios reguladores se establecen en una situación primigenia que es, esencialmente, justa. En ese marco ideal, todos los ciudadanos serían autónomos y no existirían obligaciones impuestas por élites o grupos dominantes, sino que serían ellos mismos los que se impondrían el marco regulador de sus relaciones. Rawls asume que la justicia como imparcialidad estaría ubicada en el seno de un marco teórico contractualista, ya que entiende que los principios rectores serían elegidos por personas racionales, permitiendo el reparto igualitario de derechos y deberes, así como el reparto de beneficios de carácter compensador para todos los ciudadanos, especialmente para todos aquellos sujetos que presenten desventajas y carencias estructurales.

Sen (1999), a su vez, considera que no es suficiente con fijarse en la escasez de la renta personal para analizar las injusticias sociales. Antes bien, sería interesante y necesario sustentar la idea de pobreza en una carencia de capacidades. Con dicho enfoque, Sen propone analizar la justicia social en términos de la ventaja individual que tienen las personas según sus capacidades. El autor (Sen, 1992) concibe la justicia en términos de capacidades, indicando que estas son el conjunto de competencias que los sujetos deben desplegar con objeto de conseguir ampliar tanto su libertad de acción como la autonomía y capacidad de decisión. Aquí también, tal y como ocurría en el caso de Rawls, los conceptos de justicia y democracia presentan un estrecho vínculo relacional. La

transparencia, igualdad, argumentación y deliberación pública son, en definitiva, prácticas democráticas que permitirán desarrollar las capacidades en los sujetos. Las capacidades se configuran, según Sen, como un criterio de valoración, ya que es posible evaluar a partir de ellas tanto la libertad como el bienestar de las personas y, por extensión, la sociedad. Dentro de este enfoque, el autor analiza importantes problemas sociales que cuestionan y afectan al bienestar de los seres humanos, como podrían ser la calidad de vida, la pobreza y la injusticia social. Estas cuestiones sociales pueden ser analizadas y evaluadas desde el enfoque de las capacidades, que representa un abordaje plural, abierto y crítico.

A diferencia de Rawls, Amartya Sen desplaza con su enfoque teórico la atención desde los bienes primarios en sí a lo que suponen dichos bienes para las personas. Por tanto, no está interesado exclusivamente por los recursos disponibles para los sujetos, ni tan siquiera por la satisfacción que experimentan al poseerlos, en su caso. Antes bien, se pregunta el autor por todo aquello que pueden hacer o llegar a ser con las capacidades de las que disponen o, dicho de otra manera, las habilidades personales de los sujetos para acometer actuaciones valiosas. Sen cuestiona a Rawls, en ese sentido, porque su concepto de capacidades supone una mejora significativa de las ventajas que se proponían en la teoría de la justicia rawlsiana, estas de carácter individual y posicionadas con relación a los bienes primarios. También discute Sen el concepto de igualdad defendido por los filósofos utilitaristas, en tanto en cuanto la misma quedaba establecida meramente en términos de “utilidades”.

A este respecto, la “teoría de las capacidades” de Sen establece dos elementos esenciales, como son los “funcionamientos” y las “capacidades”. Los funcionamientos están basados

en estados y acciones, pudiéndose entender que el conjunto de los mismos constituye el itinerario vital de cualquier persona, dado que reflejan todo aquello que puede ser o hacer en el marco de su existencia. Además, subdivide los mismos en *simples*, aquellos más elementales, y *complejos*, que requieren elementos funcionales más profundos. Todos ellos, los simples y los complejos, constituyen lo que podríamos denominar *logros* de las personas. En este sentido, los ciudadanos no se limitan a poseer cosas ni cualidades, sino que deben actuar proactivamente y llevar a buen término un proyecto vital que, partiendo de su potencial personal y de los recursos disponibles en su entorno, pueda conseguir optimizarlos en aras a conseguir una vida equilibrada, plena y feliz. Es importante diferenciar entre dos niveles ya que, según Sen, al establecer una comparación entre los logros y las oportunidades de una persona, el primero de ellos (logros) sería evaluado por los funcionamientos y representaría el nivel de realización del bienestar. Complementariamente, las oportunidades, que representan el nivel del bienestar factible o las posibilidades, serían evaluadas por las capacidades. Las diferentes capacidades y funcionamientos mantienen una relación bidireccional, habida cuenta de que los vectores de funcionamientos elegibles por un sujeto constituyen una capacidad y, a un tiempo, la ausencia de una determinada capacidad podría reflejar el consecuente deterioro de los funcionamientos de cualquier persona. Podríamos concluir la revisión de las ideas del autor afirmando que la capacidad, al tiempo que aportarnos un punto de vista desde el que valorar las condiciones políticas, sociales, culturales y económicas de cualquier persona, refleja la libertad de la que dispone cualquier ciudadano para desarrollar el tipo de vida que desea llevar a cabo.

Marta Nussbaum (Nussbaum, 2002), al desarrollar la *teoría de las capacidades* de Sen, nos indica que la ausencia de un *funcionamiento*, que debería estar presente en el elenco de elementos vitales de una persona, representa un signo claro y evidente de la vulneración de una determinada capacidad; todo ello refuerza, como podemos ver, la consideración de que la capacidad puede ser valorada en base a los funcionamientos presentes. Esta autora aplica y desarrolla esta teoría en el ámbito de la justicia social y cuestiona críticamente el antedicho marco teórico, en términos positivos, ya anticipado por Sen. Fundamenta dicha crítica en el hecho de que la capacidad no puede ser observada de manera directa, dado que son precisos una cantidad muy numerosa de datos cuya extracción, en el proceso de obtención de la información necesaria, es altamente compleja, de ahí que no sean perceptibles directamente la capacidades. Para solventar este inconveniente metodológico, es mucho más viable la identificación de los logros alcanzados (funcionamientos).

Volviendo a Iris Marion Young (Young, 1990), para la filósofa norteamericana es importante considerar el contexto social, hasta tal punto que rechaza la construcción de una teoría de la justicia que no tenga en cuenta el marco histórico y social en particular. Según ella, una concepción universalista de la justicia, aparentemente igualitaria, asumiría una perspectiva ajena y alejada del contexto real donde aparecen las injusticias, con el inconveniente de que el grado de abstracción generado al construirla carecería de utilidad para el análisis de los problemas concretos que se dan en cada sociedad. En este sentido, la autora incorpora en su discurso los elementos sustantivos característicos de la *teoría crítica*, rechazando la construcción de cualquier tipo de sistema normativo aislado de las

particularidades de una sociedad y postulando la necesidad de contextualizar históricamente cualquier reflexión normativa. Aún así, conculca este principio rector de contextualización indicando, con lo que toma partido explícitamente, que solo con el concurso de la deliberación democrática es posible alcanzar una sociedad donde prevalezca la inclusión y, por ende, el principio de que son necesarias las instituciones políticas presentes en una sociedad democrática de carácter deliberativo para alcanzar una justicia plena.

La autora, en otra de sus obras, (Young, 2000), identifica la justicia con la posibilidad de alcanzar una serie de valores que una determinada sociedad encuentra indispensables para alcanzar un marco vital bueno y equilibrado. Por tanto, podremos hablar de justicia cuando la sociedad en cuestión desarrolle una serie de elementos institucionales que permitan a la ciudadanía la ejecución de dichos valores. Aunque cada sociedad es distinta y, por ende, podrían darse variaciones en este sentido, las sociedades contemporáneas se caracterizan por un elenco de valores universales que estarían comprendidos en dos grandes áreas, la *autodeterminación* y el *autodesarrollo*.

En la línea teórica de la aportación de Young (2000) y siguiendo a Ryan y Deci (2000), La autodeterminación ha quedado definida como un constructo que permite al sujeto desarrollar actuaciones en calidad de agente causal de su propia vida, al tiempo que posibilita el afrontamiento de los desafíos y oportunidades existentes en el contexto cotidiano. Por otra parte, el autodesarrollo representa un compromiso personal que permite al sujeto tomar conciencia y decidir por sí mismo, basándose tanto en las nuevas habilidades adquiridas como en la repetición de las acciones necesarias para mejorar las



competencias personales y los hábitos, conformando todo ello una suerte de plan estratégico vital que le permita actuar de manera innovadora y creativa. Ambos elementos permitirían que el individuo desarrollase de manera autónoma la adquisición y mejora de habilidades que le serían útiles en diversas facetas y momentos de su vida, requiriendo para su consecución cualidades tales como trabajo personal, autocrítica, formación permanente y una actitud responsable y proactiva. Además, al tener un sentido universal, tanto autodeterminación como autodesarrollo adquieren un valor equitativo y equilibrado para toda la ciudadanía, conduciéndonos esta situación a una concepción de la justicia que establece que todos los seres humanos son merecedores de un trato digno, al ser igualmente valiosos, sin distinción alguna. Es interesante, continúan los autores, considerar ambos ejes normativos como indicadores valiosos de las condiciones de equidad presentes en cualquier sociedad, es decir, ambos pueden exponer los signos y síntomas de muchas y variadas formas de injusticia.

Ampliando lo analizado en el apartado segundo (2.2.) de este capítulo y enlazando con lo que se acaba de exponer sobre autodeterminación y autodesarrollo, la opresión (Young, 1988) vendría determinada por el freno y coerción institucional que afecta a un autodesarrollo pleno, así como la dominación viene referida a la asfixia institucional que podemos encontrar en la autodeterminación. Consecuentemente, en este marco descrito, la justicia social radicaría en el agregado de elementos y condiciones institucionales que permiten la promoción de la autodeterminación y del autodesarrollo de todos los sujetos, implicando la ausencia tanto de opresión como de dominación, ya que en tanto en cuanto existan grupos oprimidos por otros privilegiados, existirán diferencias sociales. Estas

diferencias entre los grupos deben ser reconocidas por la sociedad y, en consecuencia, la justicia consistiría en el reconocimiento y atención de las mismas para poder combatir la opresión, en todas sus formas y manifestaciones.

Young (2000), una vez más, defiende una concepción de la sociedad diversa y heterogénea, al tiempo que pondera la noción de *inclusión*, en los mismos términos que la idea de justicia, para el desarrollo de una democracia plena. Se opone al ideal de *asimilación* y se posiciona en la órbita de aquellos movimientos políticos y sociales que reniegan de la existencia de un ideal humano fundamentado en torno a experiencias sesgadas, vinculadas a los intereses de grupos particulares que establecen diferencias entre aquellos individuos y grupos que se ajustan a dicho ideal, segregando y marginando a todos aquellos que presentan una naturaleza distinta e inferior, según ellos, que los ubica en los estratos basales de la estructura y jerarquía social. En la obra citada, desarrolla Young una crítica sólida al concepto neoliberal de competencia ya que, según ella, a través de su ejercicio, se fragmentan tanto la equidad como la concepción igualitaria de justicia. Concibe la autora que la democracia está firmemente comprometida con la concepción de justicia igualitarista y esto, afirma, no puede ser cuestionado por otras posibles concepciones de la democracia.

La autora norteamericana (Young, 1990) nos recuerda que la naturalización de las estructuras elitistas y del paradigma distributivo son los eslabones que mantienen cohesionado el *status quo*. Cuestiona con su discurso tanto los procedimientos de toma de decisiones, como los símbolos y significados culturales. En un contexto social donde prevalece la burocracia y el control hegemónico de las élites, la población y los

trabajadores difícilmente pueden implicarse en los procesos de toma de decisiones, ya que se simplifica absolutamente su función y todas las actividades que desarrollan están pautadas sistemáticamente por la propia gestión burocrática, intentando cercenar cualquier atisbo de crítica y toma de conciencia, que termina robotizando, valga el término, los diferentes roles que pueden desempeñar los empleados. Solo resta, en consecuencia, que cada uno de los individuos se adapte a la “ética del trabajo y la profesionalidad”, que está diseñada específicamente para la labor que cada uno de ellos desarrolla en el complicado tapiz de la mercantilizada sociedad actual. Las normas, previamente establecidas en un marco estatutario y legal, serán el mapa que permita una evaluación del desempeño de todos y cada uno de los ciudadanos, sin que exista espacio alguno para la crítica, que será desdeñada y atacada por subvertir el orden social natural establecido. La autora manifiesta su frontal oposición hacia los criterios de cualificación que permiten categorizar y dividir a los trabajadores entre aquellos que tienen alguna cualificación y aquellos otros que no la poseen, porque la ocupación de puestos y cargos influye directamente sobre el destino de cada individuo y en el conjunto de la sociedad, dificultando la toma democrática de decisiones, que sería una condición imprescindible y esencial para el pleno ejercicio de la justicia social.

En otro orden de cosas, cuestiona Young (2000) tanto los significados culturales como los símbolos, ya que ambos propician y consolidan los procesos de discriminación que terminan estigmatizando y señalando a los grupos humanos. Se adscribe de esta manera al pensamiento foucaultiano, cuando se alude a la razón científica de la era moderna, en el sentido de que erigir al individuo como sujeto trascendente e impersonal ha podido

contribuir a la consolidación de un modelo ideal que ha soslayado y eliminado tanto las diferencias como las particularidades inherentes a los individuos y grupos. Homogeneizar y excluir serían los dos mecanismos, según Foucault (1979), que coadyuvarían a la dominación por parte de las élites, ya que al imponer los valores y la concepción del mundo de los grupos privilegiados sobre aquellos que han sido estigmatizados y segregados se reproduciría el orden social preexistente. En este sentido, los elementos esenciales de dichos valores prevalentes quedarían anclados en metáforas explicativas que mantendrían, tanto implícita como explícitamente, sesgos culturales, raciales y de clase. Según el filósofo francés, lo que denominamos “verdad” está vinculada tanto a la forma del discurso como a las instituciones que la producen, siendo objeto de difusión y consumo, que es transmitida desde el control dominante de estructuras y aparatos económicos y políticos. En este sentido, existe un estrecho vínculo entre la “verdad” y el poder, hasta el punto que la construcción del conocimiento no es algo universal ni producto del azar, sino que emana de estrategias encubiertas y sutiles, en la mayoría de los casos, que son generadas por las élites que dominan las sociedades. Según esto, podríamos convenir en que el poder es una fuerza productiva que consiste, entre otras cosas, en la capacidad para movilizar y dinamizar las conductas y conseguir que los individuos piensen y se muevan por sendas determinadas, trazadas de antemano y cartografiadas subrepticamente, sin que haya que propiciar necesariamente ningún tipo de conducta violenta que imponga a los sujetos mecanismos de presión ostensibles. Siempre se ejerce, el poder, en un marco relacional y todas las personas lo poseen, de una u otra manera.

Aunque el marco normativo y legal prohíba las conductas discriminatorias, a niveles implícitos y consuetudinarios subyacen numerosas injusticias sociales que siguen cuestionando los pilares del estado del bienestar y de la justicia (Albert, 1992). Es cierto que el discurso formal de los individuos se ha modificado sustancialmente con relación a épocas anteriores, pero ello no impide para que, a través de procesos inconscientes, existan reacciones y actitudes de profundo rechazo y aversión hacia los grupos marginados.

La apuesta por el desarrollo de “políticas de acción afirmativa” (León y Holguín, 2005) que realce la identidad de los grupos oprimidos, al tiempo que los empodere, podría permitir la toma de conciencia sobre su situación vital. En la base de dichas políticas subyace el concepto de equidad, que permite el tránsito desde la “igualdad de trato” hacia la “igualdad de oportunidades”. Esto último es muy importante ya que la discriminación, que suele manifestarse en la esfera pública, hunde sus raíces en el ámbito de la privacidad. La discriminación positiva va dirigida a conseguir mejoras significativas en la calidad de vida de aquellos individuos y grupos que históricamente han sido marginados y desfavorecidos, sufriendo un trato marginal y, muchas veces, degradante que les ha impedido tanto el acceso a muchos recursos como a la consideración y respeto que merece su identidad social.

La expresión *affirmative action* (Sowell, 2014) es el término estadounidense que define aquellas políticas equiparadoras destinadas a reducir las desventajas y desigualdades sociales de los grupos excluidos del sistema. Dichas políticas tienden a restablecer los derechos fundamentales de los grupos históricamente discriminados y pretenden

compensar, de diversas maneras, las restricciones y carencias sistémicas que han perjudicado el desarrollo vital de dichos grupos humanos.

Por ir concluyendo este capítulo, del análisis de la obra de Young (1990) que estamos desarrollando, se desprende que la prevalencia de la “homogeneidad”, y del discurso aparentemente neutro que la sustenta, trae como resultado la aparición de una coraza exculpatoria que nos hace, cada vez más, insensibles hacia lo diferente y, por ende, las desigualdades. De ese modo, aquellos grupos que se ubican en una posición prevalente y privilegiada generan discursos justificatorios a través de los cuales conforman una identidad colectiva que los identifica como sectores neutrales y universalistas, identificando la parte con el todo, esto es, proyectando su particular visión de la realidad como si tal prisma esencialista fuese lo que caracteriza al ser humano. Al tiempo que se produce el ascenso y exaltación de los grupos dominantes, aquellas personas que han sido segregadas y ubicadas en grupos marginados suelen desarrollar, a través de los procesos identitarios que aparecen en esos casos, una autoconciencia deteriorada y negativa, viéndose a sí mismos como subproductos defectuosos del entramado social donde están insertos. Si analizamos la cuestión detenidamente, podríamos concluir que todo el elenco de diferencias, categorías y visiones alternativas a las dominantes tienen asociada una carga positiva en cuanto a su significado, dado que estos puntos de vista no convencionales podrían contribuir de manera altamente eficaz y proactiva al enriquecimiento humano de nuestras sociedades contemporáneas, cuyas características fundamentales residen en la pluralidad y la diversidad.

Esta diversidad, o heterogenidad, alcanzaría niveles emancipatorios en tanto en cuanto considera la conformación de los grupos humanos como construcciones no cristalizadas y no como categorías estancas, caracterizadas por el esencialismo. La diferencia no estaría enmarcada en una sustancia inmaterial y permanente, sino que se basaría en un proceso relacional y dialéctico que cobra sentido en el marco de un determinado contexto histórico y social. De esta forma, en vez de contribuir a la aparición de los procesos de dominación y estratificación segregatoria, podría garantizarse el ejercicio de una igualdad y equidad real de los sujetos en sus relaciones con la sociedad. Es necesario, por tanto, que los grupos se reconozcan como diferentes y se hace preciso ahondar en los aspectos positivos de dichas diferencias para, de ese modo, valorarlas en la esfera pública como positivas y respetables, pasando a ser considerados todos los ciudadanos en un plano igualitario.

Alude Young (2000) al fenómeno de la despolitización de la sociedad como un mal endémico que permite la reproducción de las numerosas injusticias sociales que inundan nuestras sociedades capitalistas. En este sentido, Bourdieu (2001) aboga por cuestionar este tipo de políticas, indicando que habría que restaurar tanto el pensamiento como la acción política. No obstante, dicha tarea no es fácil, sino todo lo contrario. La dominación simbólica alcanza niveles nunca vistos y es ejercida, fundamentalmente por *lobbies* y grupos de presión, a través de los medios de comunicación de masas, favoreciendo la concentración de todo tipo de capital, ya sea político, cultural, económico, militar o tecnológico en unas pocas manos. Las fuerzas del entorno neoliberal que representan a las grandes empresas internacionales se conforman, entre otras cosas, a partir de paneles de expertos, juristas e intelectuales que ejercen una influencia desmedida sobre los medios

de comunicación y llegan a construir el imaginario social de manera sutil y sistemática. Los beneficios económicos cortoplacistas se imponen a otro tipo de frutos de carácter social, cultural y democrático, haciendo peligrar la consecución de la inclusión, equidad y justicia social.

Para concluir este capítulo, aunque profundizaremos en el siguiente en las dimensiones de la justicia social que se apuntan a continuación, querríamos señalar que el dilema *redistribución vs. reconocimiento* (Fraser, 1997) ha marcado, en gran medida, los diferentes debates que se han llevado a cabo en los últimos años sobre el tema de la justicia. Young (2000) adopta una posición teórica expresa y comprometida, ubicándose en el segundo de los ejes, lo que le ha llevado a ser considerada como una de las adalides de las políticas de la diferencia y el reconocimiento. Considera que tanto la *opresión* como la *dominación*, prevaleciendo sobre el concepto de *distribución*, deberían ser tenidas en cuenta a la hora de elaborar y construir una concepción de la justicia social contemporánea. Lejos de eliminar las diferencias sociales, el paradigma distributivo contribuye a reificarlas y consolidarlas, cumpliendo de esta manera una función ideológica altamente relevante.



## **Capítulo 2**

# **EL CARÁCTER TRIDIMENSIONAL DE LA JUSTICIA SOCIAL**

---

## **2.1. Introducción**

Cualquier sociedad o corporación social ha de tener en cuenta y desarrollar una serie de valores éticos y democráticos esenciales para que las prácticas que se den dentro de ella puedan ser considerada como justas. En este sentido, libertad e igualdad, desde la equidad, se configuran como los dos ejes basales cuya presencia es absolutamente necesaria en el ámbito social, ya que sin ellos no podríamos hablar propiamente de la presencia de un marco de justicia. No podemos olvidar, esto es sumamente importante, que son siempre los sectores más marginados, segregados y perjudicados de la ciudadanía aquellos que sufren, con mayor intensidad y dureza, el impacto de las desigualdades, del tipo que sean. Estas, además de representar una amenaza importante a la estabilidad social, también pueden dañar seriamente la cohesión entre la ciudadanía, generando brechas económicas, culturales y sociales, entre otras muchas, difíciles de salvar y que tenderán a reproducirse con el tiempo. De ese modo, los sujetos verán seriamente mermadas sus aspiraciones, anhelos y capacidad para poder lograr el bienestar al que tendrían legítimo derecho, como individuos y como miembros de la sociedad.

Conformando un complejo tapiz, que se entrecruza y mezcla en todas direcciones, nos encontramos con fenómenos altamente relacionados que suelen confluir en cualquier ecuación social, tales como pobreza, globalización, desigualdad, bienestar y crecimiento. Con relación a este último elemento, se aprecia que la desigualdad puede afectar seriamente al crecimiento económico y a la inversa, conformando una indeleble relación

bidireccional que complica, aún más si cabe, el análisis y el planteamiento de hipotéticas medidas para solucionar los conflictos y problemas que surgen en cada una de estas áreas.

Entendemos que el estudio de la justicia social requiere de una aproximación detenida y sistemática, habida cuenta de la complejidad del constructo, así como la delimitación nítida de las dimensiones que la componen. De dicha delimitación, que se realiza con pretensiones analíticas, no debe desprenderse la simplicidad ni el encasillamiento categorial y rígido de cada una de las dimensiones, ya que la realidad y la vida social se conforman de manera única y global, encontrándonos situaciones muy diversas donde conviven, no siempre de manera pacífica y armónica, elementos muy diferentes y multiformes. Se trata, como podremos ir viendo a lo largo de este análisis sobre la justicia social, de una noción teórica plural, heterogénea, subjetiva e intrincada. En ello, su pluridimensionalidad, han coincidido prácticamente todos los autores que han abordado su estudio. Profundizar en ella nos obliga a desterrar concepciones categóricas simples y sencillas que, lejos de esclarecer la cuestión, podrían contribuir a enmascarar situaciones profundamente injustas y, adicionalmente, etiquetar como acordes a los principios de justicia otras tantas que solo cuentan en su haber con alambicados discursos, cuyo mayor mérito consiste en su carácter justificatorio e interesado, por parte de determinados sectores de la sociedad o grupos prevalentes que detentan el poder.

En este marco contemporáneo, tradicionalmente, la dimensión distributiva (económica) sustentó teóricamente el elenco de reflexiones y análisis que se llevaron a cabo en torno a la justicia, estableciendo originariamente una relación unívoca entre distribución y justicia social, hasta el punto de considerar que las carencias en el ámbito de la redistribución de

bienes y recursos eran capaces de explicar, de manera satisfactoria y suficiente, las inequidades e injusticias que pudieran darse en cualquier contexto social. En consecuencia, las soluciones aportadas por los analistas y teóricos que defendían este postulado abundaban en la redistribución de recursos como elemento paliativo y universal de las carencias, debidamente detectadas y catalogadas. Si bien es cierto que dicha dimensión, consustancial a la justicia, debe de ser tenida en cuenta, entendemos que no es suficiente con la misma, máxime si queremos realizar un análisis honesto y sustancial del tema en cuestión. A mayor abundamiento, en el debate teórico suscitado al respecto se incorporan a lo largo de los años otras dos dimensiones, con fuerte potencial hermenéutico, que configuran el triángulo categorial que permite enmarcar y analizar adecuadamente la justicia social, su presencia o ausencia, en las sociedades contemporáneas y que desarrollaremos en los siguientes apartados de este capítulo.

Nos gustaría reseñar en este momento una de las primeras aproximaciones filosóficas al estudio y reflexión sobre la justicia. Siguiendo a Aristóteles (2010), que, a su vez, continúa en sus reflexiones sobre la justicia las ideas de Platón, podemos hablar de la existencia de varias dimensiones o clases de justicia. Dedicó su obra, *Ética Nicomáquea*, a desarrollar los tipos de justicia, como son, la justicia *universal* y la justicia *particular*. Esta última reviste para nosotros particular interés por enlazar de manera directa con el tema de nuestro estudio. Dividió Aristóteles la justicia particular en *distributiva* y *correctiva*. Entendía el filósofo griego que la justicia universal abarcaba todas las virtudes, enfocándose su práctica y ordenación a procurar el bien de la comunidad y del prójimo. Complementariamente, la justicia particular tenía como objeto el reparto de los bienes y la

asignación a cada cual de lo que merecía en justicia, estando vinculada a la distribución tanto de las cargas, bienes y relaciones existentes entre los sujetos. Siguiendo a Forero (2009), ambas mantenían una intensa relación, dado que estaban indisolublemente unidas, siendo una parte consustancial de la otra, dado que la justicia universal abordaba todo lo relativo al “hombre virtuoso”, mientras que la justicia particular intentaba “dar a cada cual lo suyo”. Volviendo al estagirita, la justicia distributiva reparte proporcionalmente los bienes, basándose en una proporción geométrica, encargándose de distribuir dinero, honores, servicios o cualquier otro elemento que sea intercambiable a nivel social y comunitario.

Siguiendo a Murillo y Hernández-Castilla (2011), el término justicia social no fue utilizado como tal hasta el siglo XIX, siendo un jesuita italiano, Luigi Taparelli d’Azeglio el teórico que lo expuso. Este autor se basó para ello en el pensamiento aristotélico-tomista, renovándolo y considerando que la justicia social se sustanciaba en principios diferentes a los que están basadas tanto la justicia *conmutativa* como la *distributiva*. Taparelli analizó la justicia social en un momento histórico muy particular, la Revolución Francesa, preguntándose en sus escritos sobre el tratamiento que la sociedad debía prodigar a sus dirigentes, muchos de los cuales fueron destituidos y duramente ajusticiados por los revolucionarios franceses. Concluía el autor estableciendo que era preciso aceptar la desigualdad para conseguir una correcta aplicación de los principios de la justicia social, siendo destacable, a tenor de sus críticos, su contribución a la concepción de la moralidad en el ámbito de la economía. Debemos tener en cuenta que en el año 1931 la encíclica *Quadragesimo Anno*, Pío XI, incorpora por primera vez el concepto de justicia social en el

ámbito de la doctrina social de la Iglesia Católica, estableciendo que dicha noción representa el límite al que debe acotarse la redistribución de la riqueza en cualquier sociedad, permitiendo, de ese modo, que se reduzca la brecha entre los desfavorecidos y los sectores pertenecientes a las élites económicamente saneadas.

Según Adams *et al* (2016), la justicia es, a un tiempo, un proceso y un objetivo a lograr. Como objetivo, persigue la participación plena y equitativa de todas las personas, con independencia de su procedencia o grupos sociales a los que pertenecen, con objeto de que puedan cubrir sus necesidades. Todo ello debería de estar enmarcado en un proceso democrático y participativo, donde se respeten todas las diversidades humanas y las diferencias grupales. De ese modo, sería posible participar de manera colaborativa con otros y propiciar los cambios que fueran necesarios para intentar alcanzar la verdadera justicia. Por tanto, según los autores, el establecimiento de coaliciones y el trabajo colaborativo con otros ciudadanos se constituye como un ámbito esencial de la justicia social. Otro de los elementos consustanciales de la misma es la conformación de una sociedad donde los individuos puedan ser capaces de desarrollar sus propias capacidades y, a un tiempo, interactúen democrática y participativamente con otros. De ese modo, los actores sociales tendrían un sentido de su propia capacidad de agencia y de la responsabilidad social que asumen por vivir en el seno de una sociedad, hacia el resto de la ciudadanía y el medio ambiente.

Torres-Harding *et al* (2012), citados por Hidalgo *et al* (2017), consideran que es preciso reducir al mínimo las desigualdades estructurales y sociales para poder hablar, en propiedad, de justicia social. De ese modo, la ciudadanía tendría que apostar por el

desarrollo de procesos de empoderamiento que permitan que los sectores desfavorecidos y marginados puedan, por sí mismos o con cierto apoyo externo, emerger de las dificultades estructurales y ocupar el hueco que legítimamente les corresponde en la sociedad, al margen de sus diferencias. No hacerlo, presumiblemente, abocaría a las poblaciones más desfavorecidas a permanecer en la desigualdad impuesta, asumiendo con ello una identidad marginal y reproduciéndose el *leitmotiv* de los desniveles sociales, con las consecuencias nefastas que para el surgimiento de una verdadera justicia social conllevaría este escenario (Gil Jaurena, 2008). Profundizaremos más adelante acerca de la importancia del empoderamiento, como elemento esencial para el reconocimiento de las identidades y la plena participación de los ciudadanos en la sociedad.

Para finalizar esta introducción y abordar la triple dimensión de la justicia que hemos considerado en nuestra investigación, avalada por la literatura existente en este campo, nos gustaría mencionar a una de las principales filósofas contemporáneas que ha abordado profusamente el tema. Nancy Fraser (2008), considera tres dimensiones como elementos esenciales que contribuyen a la construcción del concepto de justicia social, a saber, la *redistribución*, el *reconocimiento* y la *representación*. Subraya que las condiciones institucionales son claves para determinar el desarrollo de prácticas justas o injustas. Descendiendo y profundizando en cada una de las dimensiones aludidas, la *redistribución* hace alusión al ámbito económico; la injusticia reside aquí en la inexistencia, insuficiencia o negación de los recursos necesarios para interactuar en sociedad. Respecto al *reconocimiento*, la desigualdad de estatus que se produce como resultado del mantenimiento de las jerarquías que se han reproducido e institucionalizado genera un

problema de reconocimiento simbólico y cultural. Finalmente, en la *representación*, que abunda en el aspecto político, se cristaliza la injusticia al negarse la capacidad de expresión y participación a ciertas colectividades, históricamente marginadas y excluidas. Una de las aportaciones teóricas más recientes, que confirma el interés de este abordaje tridimensional, lo encontramos en Juanes *et al* (2017), que consideran las tres dimensiones citadas como un instrumento útil para abordar la complejidad del constructo.

Desarrollaremos a lo largo de este capítulo el análisis tridimensional de la justicia social, comenzando por un antecedente contemporáneo que estimamos de sumo interés para enmarcar la justicia, en general, y la justicia redistributiva, en particular: el utilitarismo.

### **2.1.1. La perspectiva utilitarista de la justicia**

Buscando las raíces que nos permitan analizar y reflexionar sobre la justicia en la época actual, estimamos conveniente analizar las aportaciones de una de las principales escuelas filosóficas que han abordado el tema. Considerando el contexto social en el que surge la filosofía utilitarista, sus planteamientos supusieron un revulsivo para la idea de entender el mundo y la sociedad de la época. Aún habiendo sido superados, como veremos más adelante, entendemos que es necesario partir de ellos para reflexionar sobre la evolución de la noción de justicia y su evolución durante la época contemporánea. El utilitarismo, de raíz anglosajona, ha sido una de las corrientes filosóficas que mayor impacto ha causado en la cultura y el pensamiento occidental actual. Su influencia ha traspasado las fronteras de la academia, gracias a la simplicidad aparente de la doctrina utilitarista, y ha influido



profundamente en el imaginario social, penetrando profundamente en lo que podríamos denominar “sentido común” (Ferrater Mora, 1984). El utilitarismo, desde sus orígenes, se interesó por los grandes problemas que afligían a la sociedad de la época y los filósofos enmarcados en esta escuela de pensamiento plantearon importantes reformas sociales que aspiraban, entre otras cuestiones, al ideal de conseguir implantar la justicia social. En este sentido, sus teóricos se opusieron a la esclavitud y defendieron los derechos de sectores poblacionales hasta ese momento marginados, como eran las mujeres, los trabajadores y los homosexuales. Adicionalmente, defendieron la libertad de prensa y comercio, así como la educación universal. Una de sus principales aportaciones desde este campo fue la reflexión sobre el papel del ciudadano en la sociedad, sin que se apelase a principios basados en el mandato religioso o la tradición que, como podemos comprender, están basados en unos principios irracionales, inamovibles, férreos e innegociables (Singer, 1979).

Jeremy Bentham, uno de los primeros filósofos utilitaristas, planteó, en el sentido expuesto en el párrafo anterior, que la esclavitud era justa o injusta, respectivamente, porque los individuos malviven con su presencia y no porque Dios o la tradición histórica lo establecieran en sus preceptos. Abundaba en sus reflexiones el autor planteando que la felicidad de cada sujeto podría ser medida y ponderada, siendo necesaria y suficiente la suma de las “felicidades” individuales para valorar qué situación es mejor en cada caso. Desde este modelo, basado en el “sentido común”, sería fácil ponerse de acuerdo sobre aquello que es beneficioso o perjudicial, ya que todos los ciudadanos realizarían ese sencillo cálculo de manera análoga y equilibrada (Bentham, 1776). Identificaba el autor la

felicidad como la ausencia de dolor y, consecuentemente, con la presencia de placer. Desde planteamientos epicúreos, establecía el filósofo que nuestras acciones serían catalogadas como buenas si promovían la felicidad de todos aquellos concernidos con las mismas, directa o indirectamente. Dicho esto, hemos de decir que Bentham no concebía de manera simplista el mundo; en términos de luz u oscuridad. Por el contrario, era consciente de que cualquier acción podría producir placer o dolor en ocasiones diversas e, incluso, simultáneamente. De ahí, habida cuenta de la complejidad y ambivalencia de la ecuación planteada, que fuese necesario introducir alguna variable instrumental que nos aportase información relevante sobre el placer o dolor estimado, tras desarrollar las acciones que desplegaríamos hipotéticamente a lo largo de nuestra vida. De conformidad con su planteamiento, establece el denominado “principio de utilidad”, que vendría vinculado al rechazo o aprobación de cualquier acción, dependiendo de la felicidad del individuo que supuestamente sería esperable tras llevar a cabo cualquier actuación. De este razonamiento se desprende que la conciencia moral utilitarista estará basada en dicho principio, que se caracterizará por intentar lograr la mayor felicidad posible para el mayor número de individuos. Esta ética social sería, por tanto, válida tanto para los ciudadanos como para el Estado y debería ser tenida en cuenta a la hora de legislar y dictar leyes, cuyo objetivo principal sería el de plantear un beneficio para todos, tanto moral como material (Colomer, 1987).

Otro de los autores que más ha profundizado en el concepto de justicia, desde el marco utilitarista, ha sido John Stuart Mill. Dedicaremos, siguiendo a Smart y Williams (1981), los siguientes párrafos a desgranar las ideas más relevantes del autor en torno al tema de la

justicia, por su especial relevancia de cara a nuestro objeto de estudio. Su pensamiento se enmarca en el ámbito de las ideas filosóficas de Bentham, coincidiendo con él en que la “utilidad” se singulariza del resto de los bienes, alcanzando un rango prevalente. Al ser un principio irreductible, no admitiría prueba que lo rebatiese y, lejos de sostener una hipotética moral egoísta, caracterizada por el bien individual, la “utilidad” se mediría en relación con el conjunto de los ciudadanos, de lo que se deduce que la medida de la felicidad no es tanto la conseguida por cada sujeto para su propio beneficio sino la que, con sus acciones, podría contribuir a generarse socialmente.

Para este filósofo, la “utilidad” se desgaja del resto de los bienes existentes en la sociedad, alcanzando un estatus privilegiado y constituyéndose en “el bien” por antonomasia. Según los utilitaristas, la felicidad es un bien deseable y se constituye como un fin en sí mismo. El resto de elementos materiales y subjetivos que pudieran ser objeto de deseo por parte de cualquier sujeto se conformarían como meros instrumentos y medios para la obtención de ese fin primordial. Dado que este “primer principio” no es susceptible de ser probado, al tratarse de un concepto fundamental y axiomático del entramado moral, no es concebido totalmente a través del razonamiento. El utilitarismo entiende que existe un nicho natural de sentimientos que nos permiten entender como criterio moral la felicidad. En este sentido, destacan los sentimientos sociales, que surgen y se desarrollan sin necesidad de que sean inculcados, ya que se parte de la base de que dichas condiciones se presentan como inherentes a la naturaleza humana y son tan necesarias para el ciudadano que no es posible concebir la vida en sociedad sin ellas. Aún así, recalcan que la moral no constituye

un elemento genético del individuo, ya que no parte de la naturaleza del ser humano, aunque es consecuencia de ella.

Para Stuart Mill, las reglas de la moralidad se configuran como las obligaciones de la justicia, estableciendo una íntima e intensa relación entre ambos conceptos (Stuart Mill, 1861). Siendo la justicia uno de los principios más difíciles de justificar, desde la epistemología utilitarista, el autor la ubica teniendo en cuenta y basándose en un principio distributivo, consistente en una bidireccionalidad, esto es, la justicia tratará bien a todos aquellos que han conseguido conciliarse bien con ella, con lo cual, recíprocamente, se harían merecedores legítimos de la retribución justa y equitativa. En este punto convergen los anhelos y esfuerzos de la ciudadanía con las instituciones, ya que el utilitarismo parte del principio de que todos los sujetos tienen derecho a la felicidad. Se planteaba el filósofo utilitarista que la justicia podría ser concebida por la ciudadanía, a priori, como un valor moral absoluto, por lo que intentó demostrar a lo largo de su obra y con sus razonamientos filosóficos que dicho concepto realmente carecía de ese rango sobresaliente para, de ese modo, negar la absolutez a cualquier otro valor moral y, por tanto, preservar la prevalencia incondicional de la felicidad como tal. Como consecuencia de sus reflexiones teóricas, concibe la justicia, valor moral por antonomasia, supeditada a la felicidad (utilidad), configurando de esta manera un paradigma incuestionable que podría explicar satisfactoriamente la subordinación del resto de valores morales al principio de utilidad.

Analiza en el último capítulo de su obra *El utilitarismo* (Stuart Mill, 1861), la relación existente entre utilidad y justicia, abundando en el hecho de la dificultad de conciliación

entre ambos conceptos. Llega a postular algo que podría parecer paradójico, que la justicia, entendida como ley positiva, no va a ser justa ni siempre ni en todo lugar, ya que existen leyes y disposiciones normativas que responden a otros intereses y criterios alejados de la búsqueda del bien común. Doctrinalmente hablando, resulta controvertida la consideración de que la justicia es un tipo de utilidad ya que, en principio y para la conciencia subjetiva, ambos conceptos no parecen coherentes adecuadamente ni estar en sintonía. Con objeto de poder afianzar su tesis, analiza en su obra la noción de justicia, reduciéndola a los elementos originales que la integran. Con ello, adicionalmente, abunda en la concepción multidimensional y compleja del concepto, dado que pueden delimitarse las partes constitutivas de la misma, que serán prácticamente idénticas a las que concurren como elementos integrantes del concepto de utilidad. No podemos olvidar que, según Stuart Mill, el principio de justicia exige e implica que todo aquello que deba ser realizado por un sujeto le debe ser exigido por parte de la sociedad. Hasta tal punto es cierta la anterior aseveración que el sujeto, quedando obligado a comportarse “en justicia”, podría ser sancionado en caso de incumplimiento de dicho mandato moral. De ahí que, en la base del concepto de justicia utilitarista, se encuentre la prohibición de no hacer lo que se debe hacer, lo que podríamos calificar de “dejación”. De esta forma, encuentra el autor el elemento común que subyace a todos los actos de injusticia, esto es, el binomio “obligación vs. sanción”.

Prosigue su argumentación sobre la justicia el filósofo utilitarista definiéndola como un deber de obligación perfecto, ya que dicho mandato imperativo viene vinculado a un castigo, de no ser atendido, y, referente a su perfección, a través de la delimitación del

sujeto al que se le ha infligido el daño. El “deseo de castigo” podría, a su vez, estar compuesto por dos impulsos animales, como serían el “instinto de autodefensa”, basado en una necesidad innata de protección y seguridad, y el “sentimiento de simpatía”. Con base en lo anteriormente expuesto, Stuart Mill no alberga la menor duda de que la justicia es un concepto compuesto participado por varios elementos y, a su vez, derivado de los instintos animales, a los que se incorpora un elemento moral propio y humano.

En el marco de esa labor sistemática de desbroce teórico, indagará Stuart Mill en todas aquellas conductas y actitudes que la ciudadanía, tradicional e históricamente, ha etiquetado como injustas, propiciando de este modo la búsqueda de aquellos elementos comunes de las mismas que nos permitan aislar la esencia de la injusticia, por aparecer en todo aquello que se considera injusto. El peligro hipotético de este modo de proceder radica en que, caso de no encontrar dichos componentes esenciales, la fuente originaria de la justicia permanecería ignota y, por ende, se postularía como diferente a otros elementos morales. Con ello, podría eventualmente suscitarse el conflicto y, consecuentemente, la convicción de que la justicia sería un sentimiento moral diferente a otros. En dicha indagación e invirtiendo el razonamiento, pretende separar del *corpus* de tipos clasificados como injustos una cualidad característica que nos permitiría extraer y describir la esencia de la justicia. De ese modo, a través de una inferencia lógica de carácter inductivo, partiría de los casos particulares para intentar cristalizar una definición comprensiva del concepto. Curiosamente, centra el foco de su indagación en los casos de injusticia, en vez de aquellos justos, dado que aquellos serían más fácilmente reconocibles y caracterizados. En este sentido, enumera cinco casos en su razonamiento

sobre la injusticia, a saber: 1) la violación de un derecho moral; 2) la violación de un derecho legal; 3) la pérdida de aquello que se merece; 4) la violación de un compromiso y 5) el favoritismo en aquello en que la parcialidad y preferencia no tienen razón de ser (Fuentes, 2016).

Según Stuart Mill (1859), será el principio de “utilidad social” el que postule la prevalencia de una justicia conforme al establecimiento del bien general ya que, reflexiona, una justicia de carácter subjetivo podría estar enmarcada en un tapiz de criterios parciales, conveniencias y otra serie de intereses difícilmente conciliables. De ese modo, la justicia se basaría en la utilidad, que se configura como el núcleo obligatorio, prescriptivo e inviolable de la moral. Por tanto, podemos decir que la moralidad estaría basada en un elemento primigenio, un principio de conducta denominado “principio de utilidad” o, también, “principio de mayor felicidad”, constituyéndose la utilidad como un instrumento hermenéutico clave que nos permite, a un tiempo, valorar las acciones, así como una aproximación detallada a la hora de ponderar todos los elementos consuetudinarios de la vida práctica.

### **2.3. La justicia social como redistribución**

Antes de profundizar en el resto de dimensiones de la justicia social, nos gustaría comenzar con una de las que conforman el constructo, esto es, la dimensión distributiva.

En este caso, se pretende conseguir la justicia distributiva cuando se produce un reparto entre la ciudadanía de los bienes, sean estos económicos, laborales, personales o cualquier otro elemento definible y delimitado. Dicha distribución se coherente con la existencia de un *corpus* normativo o consuetudinario que lo regularice, basándose en los principios de igualdad, necesidad, interés y equidad. En este marco estructural, el reparto de las recompensas se ha realizado habitualmente en función del mérito personal de los sujetos, adoptando las culturas de tipo colectivista una tendencia hacia la búsqueda de la igualdad.

Champernowne y Cowell (1998) consideraron que la mejor vía que podía utilizarse para enfrentarse y neutralizar las desigualdades sociales y económicas era la redistribución de los ingresos. Ambos autores se preguntaban sobre los motivos por los que la extrema pobreza no hace más que crecer en el mundo actual, todo ello a pesar del rápido y acelerado progreso de la economía que se ha producido en las últimas décadas. En este sentido, también reflexionaban sobre el agudo contraste entre los altos estándares de vida de muchos grupos humanos que, al seguir creciendo y agrandando la enorme brecha social, podían constituirse como una fuente potencial de conflicto social.

Marta Nussbaum, una de las filósofas más representativas del neoaristotelismo comunitarista y cuyas ideas hemos mencionado en el segundo capítulo de esta tesis, realizó un análisis crítico muy contundente sobre todas aquellas explicaciones de corte economicista que pretendían simplificar excesivamente el comportamiento de los sujetos. En concreto, analizó las “teorías de la elección racional” en su obra *Justicia Poética* (Nussbaum, 1998), donde critica aquellos modelos utilitaristas, basados en la “elección



racional”, que postulan que un solo elemento podría considerarse como indicador válido y fiable que nos permitiría medir, en función de la cantidad del mismo, el bienestar de cualquier ser humano. Según estas teorías, dado que la felicidad se consideraba un constructo mensurable, un solo tipo de medición, simple y reduccionista, podría informarnos sobre el grado de consecución de la misma. Como consecuencia de este artefacto teórico, la ecuación utilitarista desdeña otros aspectos vitales de los sujetos, que devienen irrelevantes para el fin último de la ponderación, y solo se centran en el elemento diseccionado que, según los teóricos de la “elección racional”, permitiría estudiar y analizar los procesos de búsqueda que acometen los seres humanos a la hora de intentar procurarse una cantidad máxima del bien valioso seleccionado. Esta elección no se origina en ninguna opción individual sino que resulta impuesta, como resultado final de las decisiones e interacciones que se producen en el marco económico y del mercado, a resultas de lo cual se postula que la economía se convierte en un instrumento privilegiado para predecir el comportamiento de los seres humanos racionales, al tiempo que aquellos individuos que, erráticamente, se comportan de un modo desviado con relación al modelo estandarizado son categorizados como irracionales. Predecir, de este modo, un escenario donde prevalezca y se asiente la justicia social sería, siguiendo los razonamientos teóricos de este marco epistemológico, relativamente fácil y provechoso, socialmente hablando.

Es importante, de cara a sentar los antecedentes referidos a la justicia distributiva, ahondar en el análisis del enfoque teórico de la “elección racional”. De acuerdo con Abell (1996), este tiene su origen en el ámbito del mercado y, especialmente, el referido paradigma se ha ocupado de analizar detalladamente el efecto de las acciones que todos

los agentes económicos desarrollan de manera consuetudinaria. Es importante, para estos teóricos, valorar y distinguir entre aquellas acciones irracionales o racionales ya que, en el supuesto hipotético de desarrollar acciones poco o nada racionales, los costes económicos y monetarios de adoptar las decisiones que se deriven de ese proceso “irracional” pueden ser altamente relevantes, en el sentido de perjudiciales, para cualquier estructura económica. Los principios básicos de este modelo se articulan en torno a dos ejes, como son: 1) de conformidad con los fines que desean conseguir, los sujetos adoptan decisiones y cursos de acción racionales y 2) el contexto delimita las restricciones que limitan o favorecen las decisiones que pueden tomar los individuos. Dicho marco teórico ha exportado y expandido su influencia hacia muchas disciplinas teóricas del ámbito social con el objetivo explícito de conformar un paradigma explicativo global que permita interpretar la elección de cualquier sujeto con relación a su ubicación social y situación específica. Dicho modelo, “elección racional”, parte de la premisa de que todas las acciones, sean individuales o colectivas, pueden ser explicadas satisfactoriamente vinculándolas a motivaciones interesadas y egoístas que los individuos desarrollan con objeto de obtener un determinado resultado o producto final.

En cualquier caso, como apunta Elster (1989), hay que matizar que lo antedicho respecto a las teorías de la “elección racional” no debe dar lugar a interpretaciones simplistas y erróneas, ya que dicho marco teórico no implica la negación de la importancia ni la existencia de acciones humanas que no están orientadas por criterios estratégicos individualistas y, por tanto, el ser humano no se concibe como una máquina equilibrada ni racional dotada de un principio de infalibilidad. En este sentido, el autor aclara que son

encuadres teóricos que, como modelos plausibles, adoptan un marco racionalista crítico que, utilizando la teoría de juegos y herramientas lógicas, intentan explicar e interpretar tanto la acción racional como la irracional, ambas indisolublemente unidas en la práctica. Partiendo de la premisa de que la conducta de los sujetos se desarrolla, a menudo y con mucha frecuencia, de manera emocional e irracional, la teoría de la “elección racional” supone un acercamiento metodológico provechoso. Esta aproximación supone, hipotéticamente, que si todo el comportamiento de los seres humanos se canalizara de forma emocional, absurda o neurótica, por citar varios de los escenarios posibles, esto dificultaría el establecimiento de cualquier teoría social, por lo imprevisible e inabarcable del asunto. La racionalidad, como principio hermenéutico para indagar en las acciones de los sujetos, deviene un elemento imprescindible para los teóricos de este marco ya que, postulan, la asignación de una explicación racional a cualquier acción desarrollada por un sujeto evitaría la necesidad de añadir ulteriores hipótesis explicativas, por lo que cumpliría sobradamente con el principio de la *navaja de Ockham*<sup>3</sup>.

Volviendo a Nussbaum (1998), tras el excurso de los párrafos precedentes, la autora nos muestra una comparativa entre la concepción utilitarista clásica y las contemporáneas, derivadas de la primera, la “elección racional”. Aquellas manifestaban un interés notable de transformación social, vinculado al intento de lograr la felicidad por parte de todos los ciudadanos, enfatizando la igualdad de valor de todos los individuos e intentando maximizar el reparto altruista, justicia redistributiva, desde las personas ubicadas en

3 **Navaja de Ockham** o principio de parsimonia, que establece que cuando se quiere explicar un determinado fenómeno y disponemos de varias hipótesis, lo más razonable es aceptar la más simple y desechar las explicaciones más complicadas o con mayor número de supuestos no suficientemente probados. (Ferrater-Mora, 1984).

estratos sociales más favorecidos hacia aquellas más desfavorecidas. Esa preocupación altruista y redistributiva del utilitarismo influyó poderosamente en el elenco de cambios normativos y legislativos que posibilitaron el tránsito al Estado social, desde el Estado liberal, introduciendo principios elementales que permitiesen garantizar la dignidad de todos los ciudadanos, con independencia de su procedencia o ubicación social. Por el contrario, analiza Nussbaum, los teóricos contemporáneos de la “elección racional”, alejándose significativamente de este paradigma solidario, parten de la premisa de que los individuos suelen comportarse de un modo racional con el único objeto de obtener el máximo beneficio personal, maximizando su propio interés. Curiosamente, las decisiones de tipo altruista, para los utilitaristas clásicos, constituían el paradigma de la racionalidad mientras que, *a contrario sensu*, son consideradas como irracionales por sus colegas contemporáneos.

El utilitarismo, prosigue Nussbaum (1998), al plantear un reduccionismo extremo, puede afectar negativamente a la concepción de la justicia y de la vida social, ya que se nos ofrece un marco teórico que, supuestamente, está plagado de datos objetivos. Al adoptar las decisiones jurídicas a través de la ponderación y cuantificación, soslaya de manera radical las importantes diferencias de tipo cualitativo que confluyen en los seres humanos y que los caracterizan para, de ese modo tan cartesiano, encajarlos en fórmulas y arquetipos que difícilmente pueden reflejar la complejidad e idiosincrasia de los individuos. Al pretender generar una solución simple, precisa y objetiva para cualquier problema humano, se ignoran parámetros vitales que son esenciales para poder acercarnos a una explicación holística y comprensiva de la vida social.

En un interesante artículo, Emilio Gautier (2007) reflexiona sobre la visión utilitarista de la calidad, en el ámbito educativo, que puede aportarnos matices interesantes sobre el modelo de justicia distributiva subyacente. Este modelo, el de la calidad, tiene fuertes vínculos con el *fordismo*<sup>4</sup> y *taylorismo*, ya que hunde sus raíces en un estándar de calidad de resultados o producto final que encubre ideologías basadas en el concepto de “eficiencia social”. La ineficacia del modelo utilitarista que, supuestamente, también contribuye a fomentar un escenario de justicia social redistributiva, radica en su carácter reproductor de las desigualdades y diferencias sociales. Además, su pretensión de reducir a toda costa la complejidad del campo educativo produce resultados paradójicos, ya que muchas actuaciones llevadas a efecto en el ámbito de la educación no provocan resultados simples, automáticos o linealmente explicables. Las acciones humanas, contradiciendo el principio de equivalencia utilitarista, pueden ser muy diferentes e inconmensurables entre sí, ya que no puede asegurarse que los bienes grupales y sociales constituyan un simple sumatorio del conjunto de bienes singulares de una sociedad.

La teoría utilitarista, con la intención de que todo encaje a nivel analítico, cuestiona las actuaciones altruistas y emocionales de los individuos, forzando la interpretación de la conducta y reduciéndola a cálculos interesados que pueda introducir en sus esquemas previos. Ello, por cerrar este análisis, no solo se muestra corto de miras, sino que amenaza seriamente la aproximación ética exigible a cualquier escuela o disciplina que pretenda armonizar la recogida de datos fiables con una interpretación humana y justa. El acercamiento a los seres humanos, aunque implique muchas veces la confrontación con

4 Sistemas industriales, *fordismo* y *taylorismo*, vinculados a los procesos de fabricación en serie y producción en cadena. Recuperado de: <https://definicion.mx/fordismo/> y <https://definicion.de/taylorismo/>

experiencias dolorosas y perturbadoras, que cuestionan nuestras ideas previas, representa el vector emocional necesario para la acción y la comprensión de los individuos y grupos sociales (Nussbaum, 2004).

Una deriva interesante del enfoque utilitarista, que nos llevará finalmente a una determinada concepción de la justicia, pasando por la educación, ha sido analizada por Ricardo Cuenca (2012). Según este autor, la aclamada calidad que aterrizó en el discurso educativo a finales del siglo XX, en la década de los ochenta, fue importada desde el mundo economicista del mercado y los negocios. La importación de ese paradigma fue justificado exhaustivamente gracias a, según sus adalides teóricos, el excelente resultado que, supuestamente, había producido en dichos ámbitos mercantilistas. Dicho modelo de gestión de la calidad proveía al sistema educativo de un atractivo paquete tecnológico, conformado por normas objetivas que permitían analizar, ponderar y cuantificar todos los parámetros de la educación y, consecuentemente, establecer criterios asépticos y objetivos para valorar el logro, o fracaso, educativo del alumnado, profesionales y el propio sistema. Dicho tránsito, desde el mercado a la escuela, se produjo, según analiza Cuenca (2012), sin la debida reflexión y trasladando clónicamente un modelo basado en la calidad de un producto final, de los resultados obtenidos, propio de un entorno industrial y empresarial que podría, al menos teóricamente, estar sumamente alejado del ámbito de las instituciones escolares. Evidentemente, como estamos analizando y ponderando a lo largo de este ensayo, desatender los complejos procesos que tienen lugar en cualquier situación humana, nos muestra una fotografía borrosa y desajustada de las acciones, problemas, motivaciones y diversidad que caracterizan a cualquier sistema social y,

especialmente, corporación educativa. La calidad educativa utilitarista se nutrió, como no podía ser de otra manera, de los elementos constitutivos del utilitarismo como paradigma interpretativo, provocando la instauración de la creencia en la prevalencia de la racionalidad ante cualquier problema, desafío o decisiones que tuvieran que adoptar la ciudadanía a lo largo de su vida. Entre otras consecuencias, por lo que al asunto de esta tesis nos interesa, dicho modelo de gestión de calidad consideró el arquetipo de la igualdad y justicia social en términos de igualitarismo, entendido como algo descontextualizado y donde no era preciso considerar ni la diversidad ni las características idiosincráticas de todos los sujetos que participaban en y del sistema educativo. Este paradigma impregnó profundamente el trasfondo de todas las reformas neoliberales que se asentaron en los sistemas educativos desde finales del siglo XX. La noción de equidad, como concluye Ricardo Cuenca en su artículo, renuncia expresamente al igualitarismo absoluto, dado que reconoce las diferencias existentes y su influencia tanto en el proceso como en el resultado de las políticas que se lleven a cabo para alcanzar la justicia social.

Como indican Murillo y Hernández-Castilla (2014), la justicia social redistributiva entronca con la visión rawlsiana<sup>5</sup> de la justicia y tiene como fundamento la *redistribución* de los bienes primarios. Este principio rector, siguiendo a los autores clásicos, tales como Aristóteles, Tomás de Aquino, Ulpiano, Hegel y Marx está basado en el aforismo: “De cada cual según sus capacidades, a cada cual según sus necesidades”<sup>6</sup>. El objetivo igualitarista se obtiene, paradójicamente, a través del concurso de un proceso donde está presente la

5 **John Bordley Rawls**, filósofo estadounidense y profesor de filosofía política en la Universidad de Harvard, considerado uno de los mayores teóricos contemporáneos de la Justicia Social.

6 Aforismo popularizado por los ideólogos del socialismo utópico y del pensamiento anarquista. Recuperado de: <https://objetivismo.org/de-cada-cual-segun-su-capacidad/>

desigualdad, ya que se trata de ofrecer más cantidad de cualquier bien determinado a todos aquellos que, por su situación de origen o partida en la carrera de la vida, más lo necesitan. Desde el punto de vista de la justicia social, hemos de tener en cuenta que muchas escuelas que son consideradas como justas, buenas y de calidad pueden estar desarrollando prácticas que se podrían calificar como injustas, habida cuenta de la contribución al mantenimiento y reproducción de las desigualdades e injusticias culturales. Un modelo de gestión, supuestamente basado en la calidad educativa, que solo atienda a criterios de naturaleza interna, tales como eficacia, eficiencia, relevancia e innovación, podría estar olvidando el análisis del impacto externo de las prácticas educativas en el entorno social, alumnado, familias y docentes. Desatender la diversidad del alumnado, por mor de priorizar la excelencia de los más capaces, al tiempo que realizar una selección temprana del mismo, abocará, indefectiblemente, a la segregación y fracaso futuro de muchos estudiantes que no cuentan en su haber con las condiciones personales, familiares y sociológicas que pudieran permitirles alcanzar de manera autónoma el éxito personal y profesional en el futuro. Todo ello contribuirá poderosamente a la implantación de un modelo superficialmente justo pero que, a poco que se analice con cierta profundidad, evidenciará las profundas deficiencias que ponen en cuestión el logro de la justicia social en educación.

Lamentablemente, es muy frecuente encontrar escuelas que no apoyan suficientemente al alumnado, atendiendo a sus peculiaridades personales y diversidad. También es habitual la práctica consistente en justificar, fuera de cualquier autocrítica por parte de los profesionales o del propio sistema, todas las situaciones de fracaso escolar imputando la



carga de la responsabilidad de este fiasco educativo a las familias y al entorno sociocultural. Todo ello es compatible con la obtención de excelentes resultados en las pruebas externas estandarizadas, lo que nos traslada un escenario desolador donde ciertas instituciones escolares, aparentemente modélicas y ejemplares, se configuran como arquetipos de un modelo de reproducción industrial de todo aquello que, supuestamente, la escuela debe contribuir a erradicar con su intervención y aportación especializada.

Como señala Nancy Fraser (2008), la dimensión redistributiva de la justicia social viene referida al plano económico. Su carencia nos informa sobre la insuficiente distribución de todo tipo de recursos esenciales para la ciudadanía, generando la aparición de déficits y dificultades que impiden una adecuada interacción social de los sujetos. Aún así, como veremos más adelante en este capítulo, dicha redistribución es condición necesaria, aunque no suficiente, para que puedan establecerse las condiciones estructurales que permitan el logro de una justicia social plena. Como puede desprenderse de la aportación de la filósofa estadounidense, las condiciones institucionales presentes en cualquier entorno social inciden de manera crucial en que las prácticas sociales, económicas, educativas y culturales sean consideradas como justas o injustas. Los sujetos, en la “carrera de la vida”, parten de situaciones iniciales muy diferentes, sin que ello suponga necesariamente el reconocimiento de un desinterés o negligencia por su parte. Dicha posición diferencial origina una situación que es categorizada como estable, esencialismo, contribuyendo poderosamente a la reproducción de las desigualdades sociales, a través de continuos mecanismos reforzados por la interacción social. En este contexto, las prácticas

institucionales se configuran y convierten en *handicaps* para muchos grupos sociales que, a resultas de tales obstáculos recurrentes, quedan abocados indefectiblemente a situaciones de marginación y vulnerabilidad social.

En este sentido, analizando el origen de las diferentes posiciones sociales que pueden afectar a la redistribución, consideramos, siguiendo a Michael Apple (2013), que las prácticas educativas generan una identidad pedagógica donde destaca, sobre otro tipo de epistemología alternativa, el conocimiento denominado oficial. Según el autor, este tipo de conocimiento se configura como un elemento esencial para el análisis crítico de cualquier sistema educativo, máxime si nos situamos desde el prisma de la justicia social. La selección previa y posterior distribución de una determinada cultura, potenciada por las élites dominantes, legitima el conocimiento que se imparte en las instituciones escolares como socialmente válido. Dicho conocimiento no es aséptico, sino que proyecta y construye una serie de identidades pedagógicas, explícitas e implícitas, que influyen poderosamente en el orden y estructura social. Al ubicarse en posiciones diferenciales, las identidades pedagógicas adquiridas en la institución escolar, podemos decir que el sistema educativo contribuye a reproducir prácticas e identidades sociales injustas ya que solo permite una participación reducida y parcial a ciertos sectores de la ciudadanía. Apple concluye diciendo que todas las personas están sujetas a una misma estructura educativa aunque, paradójicamente, ello no se traduce en unos resultados equivalentes para todas, por lo que podemos hablar de una distribución injusta y diferencial.

Siguiendo a Bolívar (2012), coincidimos en que los términos equidad, justicia e igualdad son, lamentablemente, empleados como sinónimos, pudiendo dar lugar a equívocos

importantes que es preciso analizar con cierto detalle. Cada uno de ellos, aunque pudieran parecerse y asimilarse en el lenguaje común, proceden de tres paradigmas bien diferenciados. Si nos situamos en el marco paradigmático de la *igualdad*, siguiendo la línea de la justicia distributiva, todos los ciudadanos deberían de obtener los mismos recursos y recibir un tratamiento prácticamente idéntico. Por otra parte, el paradigma de la *equidad* parte de la premisa de que todos los individuos son diferentes entre sí, por múltiples y variados motivos, de lo que se desprende que deberían ser tratados de manera diferente, con objeto de neutralizar e, incluso, eliminar las desigualdades originarias. Si comparamos ambos conceptos y su significado, podremos deducir fácilmente que un tratamiento *desigual* podría ser justo, en tanto en cuanto beneficiase a todos aquellos grupos o sujetos en condiciones más desfavorecidas y necesitadas. Sin ir más lejos, el principio de universalización de la enseñanza tiene sus orígenes en el principio de igualdad porque presupone que todos los ciudadanos, al ser iguales ante la ley, son merecedores de un elenco de derechos, recursos y beneficios similares.

En ese sentido, como apuntaba Hannah Arendt en su ensayo *The Crisis in Education* (1954), el establecimiento de oligarquías basadas en el talento implica, *mutatis mutandis*, la reproducción de las estructuras de poder y el establecimiento de las élites, con independencia de los hipotéticos cambios programáticos que gobiernos de diferentes signos políticos pretendan instaurar. El sistema meritocrático tiende a reproducir todas las pautas asentadas de la desigualdad social, al tiempo que opera como una ideología que enmascara, bajo el principio de igualdad de oportunidades, una redistribución que no está basada en la equidad. Se imputa al sujeto, sin tener en cuenta las diferentes condiciones

de partida de cada individuo, toda la responsabilidad para construir y alcanzar el mérito suficiente que le permita participar en la redistribución de bienes, servicios y opciones vitales. De este modo, aún produciéndose la distribución aparente de todo lo antedicho, el sistema tiende a perpetuar eficazmente las pautas que abocan a situaciones de injusticia social. Una vez más, el principio meritocrático está vinculado con procesos de exclusión, que resultan contradictorios con los principios de la verdadera inclusión educativa.

Como nos recuerda Bolívar (2012), citando a Duru-Bellat (2009), el modelo meritocrático introduce una crueldad difícil de conciliar con la justicia social. Consecuentemente, la introducción del *principio de diferencia*, se conforma como el mecanismo más adecuado para que los alumnos más débiles puedan acceder, desde un trato basado en la equidad, a la igualdad de oportunidades plenas y reales. La filósofa francesa concluye en su ensayo, entre otras reflexiones, que es muy difícil sustraerse al discurso del paradigma meritocrático, ya que es una de las ideologías más asentadas en el sentido común de la ciudadanía. Según la meritocracia, la posición que finalmente ocupa cada sujeto en la sociedad está basada en el esfuerzo que ha desplegado y en su talento. Esta ideología está firmemente asentada en el medio escolar, así como en el imaginario colectivo de las familias y docentes. Aquellos que resultan descatalogados por la competición proyectan la imagen de negligentes y devienen, desde la percepción común de la ciudadanía e instituciones, como responsables de su fracaso ya que, argumentan, la institución escolar les ha ofertado las mismas oportunidades a todos los estudiantes, pudiendo existir diferencias notables en relación al aprovechamiento de las mismas. La referencia al mérito nos aporta una cómoda zona de confort psicológico de la que es difícil escapar, ya que la

escuela proporciona un antecedente crucial, con su segmentación y catalogación primigenia, de la división social del trabajo y de los roles que desempeñarán en el futuro los estudiantes del presente.

Al hilo de la meritocracia anteriormente aludida, Bolívar (2012) nos recuerda que la teoría de Rawls, uno de los principales teóricos contemporáneos de la justicia, es igualitarista. Se aleja el filósofo norteamericano en su *corpus* de una concepción meritocrática, ya que aboga por una igualdad de oportunidades que trascienda la mera distribución igualitaria de recursos. En este marco, se postula la existencia de mecanismos compensatorios dirigidos a personas y grupos que carecen de bienes y recursos, siendo dicho déficit imputable a factores externos que quedan fuera de su control vital. En este sentido, las políticas redistributivas de carácter compensatorio encuentran una justificación en tanto en cuanto puedan contribuir a mejorar las competencias del alumnado, su proyección de futuro y la justicia social en educación. Esto, lamentablemente, no se ha producido en la mayoría de los casos, como han demostrado múltiples evaluaciones de los diversos programas compensatorios que se han aplicado en el sistema educativo. Volviendo a Rawls (1979), que realiza una crítica global y dura hacia el enfoque utilitarista, y a la justicia redistributiva, no podemos olvidar que, siendo condición necesaria, no es suficiente el sumatorio de utilidades que se puedan distribuir en el intercambio social. Antes bien, es imprescindible tener en cuenta el modo en que dichas preferencias o utilidades son distribuidas entre la ciudadanía. Como consecuencia de esto, el bienestar de la colectividad no puede quedar nunca justificado cuando redunde en detrimento de un

segmento de la población, aunque sea proporcionalmente reducido o minoritario, como podría justificarse desde la óptica utilitarista.

## **2.4. La justicia social como reconocimiento**

Sirva una breve introducción al concepto de *clases sociales* para enmarcar el análisis de esta dimensión de la justicia social. De acuerdo con Harnecker (1971), dentro del modo de producción capitalista entendemos que son dos las clases sociales que predominan. La primera de ellas es la de los segmentos poblacionales que disponen del capital que les permite adquirir recursos y, fundamentalmente, comprar a otras personas su capacidad de trabajo. La segunda de dichas clases es la que carece de la capacidad antedicha y, por tanto, sus miembros se ven abocados a vender su esfuerzo, trabajo y energía para poder procurarse los medios que le permitan su propio sustento y el de sus familias. Por dicha transacción reciben estos últimos el dinero necesario para sobrevivir e interactuar en el marco social donde residen y, en consecuencia, podemos denominar a unos compradores y a otros como vendedores de la mercancía reconocida como fuerza o capacidad de trabajo. En el contexto del modo de producción capitalista, predomina el contrato de compraventa como forma paradigmática de relación intersubjetiva. La explotación de una mayoría por parte de una minoría tiene un origen histórico, apareciendo cuando un determinado grupo de sujetos conforma una situación de poder al concentrar en sus manos los medios de producción esenciales, privando de los mismos a un elevado

porcentaje de la población. Concluyendo esta breve introducción al apartado y por no extendernos en demasía, diremos que se establecen determinadas relaciones específicas entre los propietarios de los medios de producción y el resto de trabajadores o productores directos. Las relaciones que llegan a establecerse entre los sujetos, determinadas por la relación de propiedad respecto a los medios de producción, se denominan “relaciones sociales de producción”. Son éstas las que dan origen a los grupos sociales diferenciados, denominados clases sociales.

Se desprende de lo expuesto en el párrafo anterior que las clases sociales se conforman, dentro de dicho modo de producción, como agrupaciones de sujetos que plantean intereses manifiestamente contrapuestos, dado que el vendedor de la fuerza o capacidad de trabajo pretende, en teoría, concluir con esa obligación impuesta, que le condiciona humanamente de manera esencial y, liberándose de ese yugo, poder disfrutar de una libertad que le permita dedicarse a sus propios intereses, al tiempo que se protege a sí mismo y a su familia de las múltiples contingencias que emergen de la vida en sociedad. Por el contrario, el comprador (capitalista), aspira a continuar el ciclo económico que le permita continuar adquiriendo la mercancía que produce y vende el trabajador, pudiendo de este modo continuar con su estatus vital y profesional. Consecuentemente, en esa lucha generada por la franca contradicción de intereses entre los actores sociales mencionados, se producirá el conflicto social y económico que, finalmente, tendrá que ser resuelto a favor o en contra de alguno de dichos actores.

Tras estas aclaraciones, que entendemos necesarias para enmarcar el presente epígrafe, retomamos el análisis de la justicia social. Según Nancy Fraser (1997), nos encontramos

actualmente en un momento histórico donde la explotación tradicional, vinculada al modo de producción capitalista y a la existencia de clases sociales ha sido reemplazada por la dominación cultural como principal elemento que caracteriza a la injusticia en nuestras sociedades actuales. Consecuentemente, para contrarrestar dicha dominación, se plantea la necesidad de ponderar y valorar el reconocimiento cultural como elemento neutralizador de dicha injusticia y, por ende, constituirse el mismo en el objetivo prioritario de la lucha política. En ese sentido, hemos de considerar que los tradicionales intereses de clase han sido sustituidos por la reivindicación de la identidad grupal como mecanismo de acción sociopolítica. Aún considerando este giro conceptual, las diferencias y exageradas desigualdades materiales existentes en las sociedades contemporáneas complican enormemente la lucha por el reconocimiento. Recordemos, en este sentido, el crecimiento continuado y desmedido de la brecha social, en todos los ámbitos sociales y económicos, señalada por Hooley y Sultana (2016), expuesta en el capítulo anterior.

Fraser (1997) nos indica que con motivo del desplazamiento de las clases como marco estructural analítico, que no se ajusta exactamente al modelo teórico simplificado expuesto como introducción a este apartado, activistas y movimientos sociales contemporáneos desarrollan su labor ubicándose en determinados ejes de diferencias que no son fijos sino que, al contrario, se encuentran en permanente interacción y se entrecruzan mutuamente de manera cíclica. Dado que se enfrentan a un numeroso elenco de injusticias, las exigencias de dichos activistas se superponen y, cómo no, surge en dichos contextos la confrontación y el conflicto, dado que se aspira al cumplimiento de expectativas que son difícilmente compatibles con los intereses de otros grupos sociales.



Realiza en esta obra (Fraser, 1997) un análisis comparativo entre la injusticia socioeconómica y la cultural. La primera está vinculada a la estructura político-económica de la sociedad (redistributiva) y a la marginación económica y privación de los recursos y bienes materiales, que son indispensables para que las personas puedan desarrollar una vida íntegra y digna. A ella hemos dedicado el apartado anterior y, por tanto, no profundizaremos más en la misma en este momento, dado que sería reiterativo y las ideas de la justicia social vinculadas a la redistribución ya han sido analizadas con cierta profundidad en este mismo trabajo.

En su obra *Escalas de Justicia*, (Fraser, 2008), la autora plantea una serie de obstáculos estructurales que afectan a todas las dimensiones de la justicia social. Con respecto a la que nos ocupa ahora, el reconocimiento, la injusticia se materializa en la falta de reconocimiento cultural e identitario de los grupos marginados, ya que existen jerarquías institucionalizadas, e interesadas, que ensalzan una serie de valores que ejercen una influencia negativa en estas poblaciones segregadas, impidiendo la interacción real y efectiva, la ciudadanía *sustantiva*, de dichos grupos humanos con el resto de colectivos presentes en la sociedad. No podemos olvidar que la ciudadanía, paralelamente al ejercicio de todos los derechos civiles, está íntima e indisolublemente unida a la posibilidad real de la participación en el sistema democrático y, por ende, una sociedad será más democrática en tanto en cuanto sea más inclusiva y participativa.

Nos centraremos ahora en lo que la autora estadounidense entiende como injusticia cultural o simbólica. Este tipo de injusticia tiene su origen en patrones de interpretación y comunicación, materializándose en la falta de reconocimiento o invisibilidad de muchos

sectores poblacionales marginados. Al mismo tiempo, es característica la presencia de elementos y prácticas irrespetuosas que afectan a la identidad de dichos grupos humanos en las representaciones culturales públicas, que son controladas y manipuladas por parte de las élites dominantes, estableciendo patrones estereotipados y rígidos que reproducen la desigualdad y marginación existentes. De esta situación se desprende que los grupos segregados se encuentran en franca desventaja frente a otros sectores poblacionales mucho más favorecidos y enaltecidos por los grupos hegemónicos que monopolizan el ejercicio del poder. Esta división dicotómica, aparentemente simple, responde a criterios analíticos y descriptivos ya que ambas esferas, económica y cultural, no ocupan espacios aislados, excluyentes y herméticos, sino que se entrecruzan continuamente y, al encontrarse, se refuerzan mutuamente a lo largo de un proceso dialéctico. Retomando la división, aún a fuerza de resultar aparentemente simplistas, las medidas que permitirán paliar o solucionar las situaciones de injusticia basadas en elementos económicos deberán de estar basadas en actuaciones que permitan una reestructuración política y social. Por contra, serán precisos cambios de tipo cultural y simbólico para atajar la injusticia cultural.

Paradójicamente, entendemos que esto que vamos a referir es muy importante, se produce una contradicción cuando se pretende actuar simultáneamente contra ambos tipos de injusticia. Por una parte, según Fraser (1997), las medidas encaminadas a potenciar el reconocimiento de algunos grupos suponen la ponderación, puesta en valor y afirmación de sus elementos identitarios esenciales. Por contra, las reivindicaciones para mejorar la redistribución postulan la asignación de recursos a los sectores más deficitarios y en situación de precariedad, pretendiendo normalizarlos y equipararlos al universo social

de referencia, lo que redundaría en la eliminación de los elementos esenciales que identifican y caracterizan a dichos grupos, desdibujando de ese modo su identidad específica y singular. Por tanto, mientras que las primeras medidas abocan a la promoción de la diferenciación nítida de los grupos, las segundas pretenden erradicarla, generando ambos procesos simultáneos una situación ambivalente, de tensión dialéctica y opuesta, que podría generar importantes interferencias y efectos adversos difícilmente controlables por los actores públicos.

Abundando en lo expuesto en el párrafo anterior, Nancy Fraser (Butler y Fraser, 2016), postula la naturaleza *bivalente* de muchos movimientos sociales, ya que muestran, al mismo tiempo, exigencias en el plano redistributivo (económico) y en el plano del reconocimiento identitario y cultural. Detengámonos en este punto, que estimamos de gran interés para valorar la complejidad de la situación planteada. Todas aquellas demandas de reconocimiento de una colectividad se canalizan prioritariamente a través de mecanismos que pretenden visibilizar y llamar la atención sobre la especificidad identitaria del grupo, afirmando de esta manera su estatus simbólico y valor socio-cultural. Esta situación tiende a establecer una nítida diferenciación con relación a otros grupos humanos y el de referencia. Por contra, las exigencias referidas a la redistribución, como exponíamos anteriormente, tienden a socavar la diferenciación intergrupala. En este contexto, habría grupos que necesitarían, al mismo tiempo, afirmar y negar su idiosincrasia e identidad. A priori, esta cuestión nos plantea un dilema difícil de resolver, dado que el análisis de la situación mediatiza e influye, como difícilmente podría ser de otra manera, el diseño y aplicación de medidas que favorezcan la implantación de la justicia social

efectiva y el desarrollo de la democracia sustantiva. Dado que el mundo real, alejado del universo teórico que estamos desbrozando aquí, es más complejo, comprobamos que tanto la cultura como la economía política se entrecruzan de manera recíproca, al igual que sucede en el caso de que consideremos las injusticias, desde un plano distributivo o desde el reconocimiento. En este sentido, es razonable poner en duda la existencia de grupos humanos y colectivos puros que no compartan y estén comprometidos por múltiples y diversas influencias, de uno u otro signo.

Desarrollando la idea que acabamos de exponer, recurrimos de nuevo al pensamiento plasmado por la académica y activista norteamericana (Fraser, 1997), en el sentido que la corrección y neutralización de las injusticias dependería, en un primer momento, de la redistribución de bienes y recursos, no del reconocimiento identitario. Si tuviésemos en cuenta el tipo ideal, en el modo de producción capitalista, nos estaríamos refiriendo aquí al proletariado, la clase explotada. Esto es así debido a que la diferenciación social está basada en un marco estructural político-económico y al hecho de que la existencia de una clase queda establecida debido al posicionamiento específico de dicho grupo humano en la estructura social, así como en virtud de las relaciones que mantiene con el resto de clases sociales delimitadas y categorizadas. Por el contrario, prosigue la autora, si nos ubicamos en el otro polo del espectro definido (redistribución vs. reconocimiento), podemos encontrarnos con otros sectores o grupos que se ajustarían, idealmente hablando, al paradigma de justicia que emana desde el reconocimiento. En este caso, estas colectividades se considerarían como tales a través de mecanismos de evaluación e interpretación, no desde el prisma de la división social del trabajo. De ahí se desprende

que la injusticia basal que puede afectar a estos últimos grupos tendría un origen cultural, identitario y valorativo, esto es, un reconocimiento cultural deficitario y desacertado por parte del resto de la sociedad que, para complicar aún más la ecuación, generaría a su vez injusticias económicas que estarían originadas en esa raigambre cultural. En este último supuesto, sería necesario aplicar medidas tendentes a promover el reconocimiento identitario, más que a la distribución de recursos socioeconómicos existentes. El dilema y la situación ambivalente son obvios, ya que en un primer caso los mecanismos de reparación de las injusticia consistirían en la eliminación del grupo como tal, mientras que en el segundo radicaría en ponderar y valorar la “grupeidad”, Fraser *dixit*, de dicho colectivo, lo que terminaría generando la aceptación y el reconocimiento de sus características específicas e idiosincráticas. Prácticamente ningún grupo humano se ajusta al tipo ideal esbozado a nivel analítico en los párrafos precedentes. Nos encontramos, la mayoría de las veces, con grupos híbridos o, como ya hemos comentado, bivalentes. Este tipo de colectivos necesitan de medidas basadas, simultáneamente, en el reconocimiento y la redistribución. Esto ocurre porque todos los parámetros de la realidad de estos grupos se entrelazan y refuerzan dialécticamente.

Según Fraser (1997) y Butler y Fraser (2016), es posible, al menos teóricamente, salvar el escollo anteriormente expuesto y trascender el dilema de la bivalencia, sobre todo a la hora de plantear escenarios que nos permitan profundizar en el desarrollo y aplicación de medidas efectivas que nos permitan alcanzar la justicia social. Las autoras incorporan dos conceptos con objeto de reformular y superar el dilema *redistribución vs. reconocimiento*, esto es: *afirmación y transformación*. Las soluciones afirmativas a la injusticia son aquellas

destinadas y dirigidas a detectar y corregir las situaciones inequitativas detectadas en la arena social, aunque no afectan al marco basal en el que tienen su origen dichas situaciones. Por contra, las medidas transformativas pretenden corregir la inequidad a través de mecanismos que permitan la reestructuración del marco estructural que las situaciones injustas tienen su origen. En consecuencia, las injusticias de tipo cultural-simbólico, desde las soluciones que propugnan la *afirmación*, podrían ser abordadas a través de la reparación de la falta de respeto histórica hacia los grupos marginados o segregados. Por tanto, habría que reevaluar tanto los procesos como las identidades de los grupos que han sido injustamente segregados y, por ende, devaluados. Dicho esto, sería preciso mantener el contenido identitario y las diferencias de grupo implícitas. En el caso de acometer soluciones *transformativas*, estaríamos hablando de un proceso basado en la deconstrucción, donde es preciso la transformación de la estructura cultural-valorativa con objeto de minimizar y, llegado el caso, eliminar las situaciones irrespetuosas que se han consolidado a lo largo del tiempo. Esto podría conducir a ponderar y ensalzar el sentimiento de estima de los sujetos pertenecientes a los grupos marginalizados, así como modificar el autoconcepto de todos los miembros de la sociedad.

Respecto al reconocimiento, como dimensión de la justicia, podemos decir que los derechos de los sujetos, en cuanto ciudadanos, no han tenido una aplicación lineal a lo largo de la historia, dado que numerosos y muy diversos colectivos han sido excluidos, de manera sistemática, del alcance de los mismos. No siempre los derechos políticos y sociales han caminado al mismo tiempo que el reconocimiento formal de los derechos civiles, encontrando muchas veces importantes limitaciones a su reconocimiento universal.

En este sentido, grupos humanos étnicamente diversos han visto limitados sus derechos de acceder a la ciudadanía plena cuando sus pautas culturales e identitarias eran manifiestamente diferentes a las preexistentes en las sociedades de acogida, tras procesos migratorios motivados por diversos motivos (Tejerina, 2012).

La diversidad, tanto étnica, lingüística, cultural o religiosa plantea situaciones complicadas y problemas referidos a la ciudadanía *formal*, adquirida por la pertenencia a un Estado, y a la *sustantiva*, caracterizada por un ejercicio de la participación plena y acceso a las condiciones de vida precisas para poder desarrollar un itinerario vital basado en la libertad e igualdad de derechos y obligaciones (Bottomore, 1998). Según el autor, el *corpus* de derechos y libertades conformados en un marco estructural igualitario, aunque inexistente en épocas históricas anteriores, queda establecido, *de facto*, sobre una sociedad profundamente desigual, habida cuenta de la existencia de las clases sociales. Todo ello provoca una tensión profunda y permanente entre lo formal y lo sustantivo. En este sentido, el autor critica la beneficencia, como instrumento organizado para neutralizar la pobreza extrema, ya que no ataca sus cimientos ni raíces; la educación, supuestamente encaminada a obtener una igualdad entre toda la ciudadanía, que se limita en muchos casos a reproducir y perpetuar las diferencias; y el derecho de propiedad, que garantiza teóricamente la capacidad de los individuos de poseer medios y recursos, pero no facilita su acceso efectivo. Finaliza Bottomore, en su revisión del trabajo de T.H. Marschall que desarrolla en esta obra, afirmando que el *Estado del Bienestar* se ha convertido en un bálsamo que, por su propia definición, impide el abordaje y eliminación de las

desigualdades de clase, que no desaparecen y se perpetúan y reproducen a lo largo del tiempo y el espacio.

Recientemente, tres activistas-militantes, como ellas mismas se definen, avanzan en un esclarecedor manifiesto (Arruzza *et al*, 2018) que los nuevos derechos legales emanados de la *democracia formal* no frenan los ataques a las personas y colectivos LGBTQ+<sup>7</sup>, ya que la violencia sexual y de género está presente en muchas de las interacciones sociales que mantienen estos grupos humanos. Existe una falta de reconocimiento simbólico que redundo, entre otras cosas, en una fuerte discriminación social que impide que podamos hablar de la existencia de una *democracia sustantiva*.

## **2.5. La justicia social como representación**

Para finalizar el capítulo, abordaremos en este epígrafe la tercera dimensión de la justicia social, conocida también como dimensión *política*. Siguiendo a Abiétar-López *et al* (2015), la primera de las categorías dimensionales, *redistribución*, sentó las bases contemporáneas de las reflexiones llevadas a cabo sobre la justicia, ya que se estimó que ese era el camino prioritario, la redistribución de ingresos, rentas u otros elementos y recursos económicos, para confrontar, combatir y, finalmente, eliminar las desigualdades de la sociedad, como indican Champernowne y Cowell (1998). Posteriormente se sumó al elenco de

<sup>7</sup> LGBTQ+ es la sigla compuesta por las iniciales de las palabras Lesbianas, Gais, Bisexuales, Transgénero y Queer. En sentido estricto agrupa a las personas con las orientaciones sexuales e identidades de género relativas a esas palabras, así como las comunidades formadas por ellas.



dimensiones el *reconocimiento* de las identidades y, por ende, las diferencias subyacentes a las mismas que conformaban la idiosincrasia peculiar de cada grupo humano. Finalmente, sobrevino la incorporación de la *representación* de dichas identidades que, en la mayoría de los casos, estaban circunscritas a colectivos marginados y con graves carencias económicas, sociales y culturales. La justicia social, por tanto, no se concibe como un constructo único sino, al contrario, multidimensional y poliédrico.

Como indica Brunet (2012), el concepto de *representación*, lejos de su aparente sencillez, reviste una extraordinaria complejidad. Se ha utilizado en contextos muy diversos, espacial y temporalmente, de ahí que presente una inherente diversidad semántica que desafía la tendencia generalizada a dotarla de un único sentido válido para todos los usos del mismo. En los diversos contextos enunciativos donde se ha utilizado a lo largo de la historia ha venido a designar situaciones diversas y muy diferentes entre sí, siendo controvertida su interpretación unívoca cuando se pretende unificar su significado. Existe cierto consenso en aceptar que durante la revolución francesa podríamos fijar uno de los hitos fundamentales que determinaron la construcción del concepto de representación política contemporánea, aunque no podemos limitar a esta época su origen, dado que la construcción del Estado moderno no se circunscribe únicamente a dicho período revolucionario.

A los efectos del presente trabajo, convenimos, siguiendo a Sartori (1992), que el concepto de representación significa, en esencia, hacer presente algo o a alguien que se encuentra ausente en un contexto determinado. El método a través del cual la ausencia adquiere presencia se configura como la variable basal de la representación, pudiéndonos encontrar

con tres tipos de representación, a saber: jurídica, sociológica y política. La primera de ellas, la representación jurídica, está vinculada a la idea moderna de mandato, a través de la cual el representante es el sujeto que obedece las órdenes y prescripciones de la comunidad a la que representa. Por el contrario, la representación sociológica queda vinculada a la idea de identidad, donde el representante refleja las ideas y pensamientos del representado, pasando a convertirse en un *alter ego* de aquellos a los que representa, apareciendo en este caso una visión basada en el consentimiento, que se opone a la concepción de la representación jurídica, cuyo rasgo central está basado en la obediencia. Finalmente, la representación política está relacionada con la idea de responsabilidad y control del representante, que somete sus actos a la fiscalización de sus representados.

Como señalan Cardona-Gómez y Bárcena-Juárez (2015), representación, ciudadanía e identidad son fenómenos estrechamente vinculados. Partiremos de la premisa, siguiendo a los autores citados, de que la pertenencia de los sujetos a una comunidad política, base de la representación, es un proceso complejo, dialéctico, inacabado y en constante construcción. El individuo incorpora elementos de su propio autoconcepto, comportamiento, valores y expresiones como factores que le permiten considerarse como miembro de un grupo humano o colectivo social. En este sentido, abordaremos en los próximos párrafos algunas consideraciones de interés con relación a la conformación de la identidad, por su íntima conexión con los conceptos de participación y representación.

De acuerdo con Ferreira (2008), a lo largo de las últimas décadas, grupos humanos y diferentes colectividades han comenzado a reivindicar las características esenciales que definen su especificidad, ya sea esta de origen cultural, étnico, geográfico o lingüístico,

todo ello con objeto de lograr una *participación y representación* plena y efectiva en la sociedad. Con base en dichos argumentos se ha pretendido una mejora sustancial de la calidad de vida e inclusión de estos grupos, mayoritariamente excluidos de una representación integral en la arena social, al tiempo que se ha demandado una independencia real que les permita el pleno ejercicio de la ciudadanía sustantiva. Aún así, no toda la ciudadanía puede abrazar un proyecto identitario de estas características desde la igualdad de condiciones, como podría ser el caso de las personas discapacitadas que, como es obvio, lo son porque su condición personal viene determinada fundamentalmente por factores biológicos. En este sentido, conviene recordar que la construcción identitaria de las personas con discapacidad se canaliza a través de un mecanismo heterónimo, que depende de la interacción con otros sujetos para conformar un autoconcepto, dado que una persona que presenta esta condición es plenamente consciente de sus diferencias cuando interactúa y entra en contacto con otros. Consecuentemente, en este caso, la identidad pasa en un primer momento por un proceso de reconocimiento de la evidencia de su “no-capacidad”, no por un desarrollo originario de construcción personal. Por el contrario, la identidad colectiva suele quedar conformada a partir de una construcción autónoma. Por todo ello, aunque ubiquemos en un mismo marco de análisis a los diversos sectores tradicionalmente excluidos y marginados, es importante diferenciar entre aquellos colectivos que poseen una identidad heterónoma, y en clave negativa, dado que se trataría de una identidad excluyente y posiblemente marginada, y los que han transitado por procesos identitarios de carácter autónomo. Como continúa diciendo el autor, si entendemos la discapacidad como la manifestación de

un amplio elenco de condiciones o afecciones singulares, las personas discapacitadas encuentran, por lo general, serias dificultades para construir su identidad, ya que se trataría de una “no-identidad”, valga el término, caracterizada por la ausencia de ciertas características y peculiaridades que poseen los sujetos que desarrollan su vida en el ámbito de la “normalidad”.

Prosiguiendo con la argumentación anteriormente expuesta, Zárate-Ortiz (2015) desarrolla un interesante análisis, siguiendo a Charles Taylor (1993, 1996), sobre la identidad. Los autores más relevantes de la filosofía política liberal, como son Locke, Rawls y Sen, parten de la premisa de considerar la identidad como una afirmación del sujeto, que manifiesta su libertad plena de autodeterminación. Por el contrario, Taylor, separándose de dicha línea argumental, plantea que la identidad moderna se conforma como una construcción social que emana de los vínculos que los sujetos mantienen con otras personas, así como la elaboración de una narración basada en lo que somos y quiénes somos. Consecuentemente, la identidad podría ser considerada, desde esta perspectiva, como una narración social. El sujeto no selecciona de manera aislada las fuentes en las que basará su identidad, sino que, antes bien, la construirá a partir de un proceso interactivo que se nutre de la relación social y política con el resto de sujetos y el entorno. Como vemos, según esta propuesta taylorista, el ciudadano construye su identidad combinando la elaboración personal con los estilos y formas de vida existentes en la sociedad contemporánea. Además de la base sociocultural, el autor incorpora una raíz ontológica a la identidad, que no es otra que la consideración de los seres humanos como animales que se autointerpretan. El otro polo de la identidad, el social y cultural, se nutre de la

participación de los otros sujetos y del contexto vital comunitario en que desarrolla su vida el sujeto. Concluye el autor, citando a Taylor, que nuestra identidad, nuevamente, queda enmarcada en el seno de una comunidad lingüística que, al definirnos, nos asigna ciertos puntos de referencias y en cuyo seno tenemos la posibilidad de encontrarnos a nosotros mismos, dar sentido a nuestras vidas y a lo que somos. Esta identidad, interpretada en términos de narración social, no se entiende al margen de la comunidad en la que vivimos y que nos permite buscar y, con suerte, encontrar un sentido a nuestras vidas.

Volviendo a Fraser (2008), los ciudadanos que no pueden ejercer libre e igualitariamente su derecho a ser escuchados (voz) y a al sufragio (voto) ven obstaculizada su participación de manera real, siendo víctimas de un sistema que los relega a posiciones marginales desde la que no pueden convertirse en agentes activos en el plano político y representativo, ya que no pueden participar como el resto de sectores más favorecidos en la arena social.

Como nos indica Rivero-Casas (2017), tanto el reconocimiento como la representación, siguiendo en su artículo a Iris M. Young y Nancy Fraser, son dos elementos básicos y esenciales, sin los cuales no sería posible el desarrollo de una sociedad justa. No sería posible admitir la existencia de una sociedad igualitaria si no se reconocieran las diferencias culturales o grupales de los individuos, propiciando, en caso contrario, la existencia de mecanismos de explotación y dominación de los grupos más desfavorecidos por parte de las élites más poderosas. Garantizar la representación política plena de aquellos grupos desaventajados se convierte en una necesidad imperativa en las sociedades contemporáneas y, por tanto, deviene absolutamente necesario profundizar en

la búsqueda de aquellos mecanismos que permitan asegurar y afianzar la participación de estas colectividades oprimidas. Ello permitiría asimilarlos, en todos los planos, al resto de los grupos privilegiados, que disfrutan de todas las ventajas que un sistema democrático les permite. En este sentido, consideramos que la ciudadanía *diferenciada* parte de la premisa de aceptar la existencia de grupos marginados y oprimidos, coexistiendo con otras colectividades privilegiadas. De ahí que los primeros deban ser tenidos en cuenta, a nivel institucional, de una forma específica y deban participar en todos los procesos políticos, todo ello con objeto de paliar y resolver la confrontación y los problemas sociales derivados de las distintas cosmovisiones en contacto entre los grupos dominantes y dominados. Prosigue el autor indicando que Young destaca y defiende las diferencias que existen entre los diferentes grupos, ya que estas tienen su origen en la defensa de su identidad propia.

Cussiánovich (2009), citado por Trilla y Novella (2011), entiende que la participación supone no solo un principio de la sociedad democrática, que también. Al declarar cualquier concepto como principio se produce una transformación emancipadora, liberándolo del marco originario y circunstancial en el que ha surgido y reconociéndole una fuerza inspiradora que actúa como imperativo ético. El tránsito a considerarlo como imperativo jurídico se produce cuando dicho principio se articula y expresa como un derecho. Consecuentemente, *principios* y *derechos* quedan referidos y vinculados a valores absolutamente esenciales y necesarios, que no pueden ser arbitrariamente asignados o retirados por parte de ningún sector o colectivo de la ciudadanía a otros grupos sociales y,

por ende, se blindan en lo que podemos considerar como aspectos innegociables de la vida en sociedades democráticas e inclusivas.

Un concepto íntimamente vinculado a la participación es el *empoderamiento*. Según Silva-Dreyer y Martínez-Guzmán (2007), en el desarrollo del autoconcepto positivo y social pueden jugar un papel determinante los procesos de empoderamiento y la posibilidad de participación en el ámbito social. El empoderamiento es un proceso a través del cual tanto los sujetos, grupos, colectivos u organizaciones adquieren o recuperan, según el caso, el poder de agencia para autogestionar y controlar sus vidas. Asimismo, se puede favorecer la generación de un sentimiento de competencia que redunde en el logro de metas colectivas que influyan positivamente en el ámbito identitario y permitan avanzar a través de procesos emancipatorios. Como ejemplo de este tipo de procesos, Montoya-Ruiz (2009) realiza un análisis de la influencia de una de las colectividades históricamente marginadas de la vida pública: las mujeres. El movimiento feminista ha pretendido incluir la dimensión de género en el debate y las políticas públicas, con objeto de obtener el justo reconocimiento y materialización de los derechos de las mujeres. Este movimiento ha desarrollado exigencias y luchas, a través de su prolongado activismo, con objeto de aumentar la participación, autonomía, equidad, democracia e igualdad de trato entre hombres y mujeres, todo ello con el fin de encontrar soluciones reales a los problemas históricos de inequidad en el ámbito económico y la violencia de género, así como obtener la plena inclusión social y política de las mujeres. La exclusión social de estas últimas ha venido acentuada en las sociedades contemporáneas por la globalización económica y la

perspectiva androcéntrica, que ha perpetuado las gramáticas y usos patriarcales en la sociedad.

Como indica Mata (2011), que desarrolla un extenso e interesante estudio al respecto, la participación emana de una necesidad básica del ser humano e implica tanto la capacidad de transformar el medio en que desarrolla su vida como de trascenderlo. Se configura la participación como una conquista vinculada a la democracia, articulándose como un derecho positivo recogido en las diversas disposiciones normativas que han desarrollado las sociedades contemporáneas. Implica también, prosigue la autora, un esfuerzo, ya que no viene dada de manera automática y, en muchos casos, puede ser apropiada y expropiada. En este sentido, todas las sociedades y colectividades se configuran como estructuras jerárquicas donde la élite, una minoría privilegiada, ostenta un poder prevalente sobre el resto de la ciudadanía y grupos humanos que configuran el entramado social. Dicho poder determina la posesión del poder de controlar y decidir en todas las materias concernientes a la ciudadanía.

Finalmente, para finalizar este epígrafe y capítulo, quisiéramos señalar, siguiendo a Abiétar-López *et al* (2015), que las tres dimensiones analizadas necesitan articularse de modo equilibrado y paritario para que podamos hablar de un ejercicio completo de la equidad y la justicia social. Habida cuenta de este principio básico, el equilibrio entre todos los elementos que constituyen el constructo, podemos decir que las barreras y obstáculos con los que los sujetos se encuentran para poder ejercer libre y realmente una ciudadanía real y sustantiva, base de la justicia social, devienen en elementos que terminan



consolidando, reproduciendo y cristalizando todas las injusticias sociales que podemos percibir en las sociedades contemporáneas.



## **Capítulo 3**

# **UNA APROXIMACIÓN INTERCULTURAL A LA JUSTICIA SOCIAL**

---

### **3.1. Introducción, desde la “mirada” intercultural**

*“Ningún hecho es de entrada intercultural, y esta cualidad no es un absoluto del objeto. Solo el análisis intercultural puede conferirle ese carácter. Es la mirada la que crea el objeto”. (Aguado, 2009:19).*

A título introductorio, nos gustaría comenzar este capítulo analizando la aportación de Aguado (2009:19), también citada por Mata (2011:17) en los siguientes términos: *“Es la mirada que analiza la que confiere el carácter intercultural a la realidad. Es por eso que hablamos de lo intercultural como un enfoque, una perspectiva, una metáfora que permite reconocer y comprender la diversidad y la complejidad social.”* Alude Teresa Aguado con estas frases a un aspecto esencial de la realidad, como es la construcción de la misma a partir de la percepción del observador que dirige su mirada al entorno, interpretando los hechos y objetos al tiempo que contribuyendo a configurar tanto “su” realidad como “la” realidad percibida, dado que partimos de un complejo tapiz intersubjetivo donde se entrecruzan de manera continua diversas y numerosas percepciones y agentes.

En este contexto, Aguado (2009) entiende el enfoque intercultural como una metáfora, valga la figura retórica, que nos muestra la diversidad existente en el ámbito de la educación. Esta metáfora tiene, al menos, una doble función. Por una parte, explicativa; ya que se convierte en un instrumento que nos permite adentrarnos en la comprensión de los conceptos que se encuentran en la base de nuestro pensamiento y discurso. En segundo lugar, nos permite la evaluación y el análisis crítico de las actuaciones que se sitúan en nuestro punto de mira. Las

metáforas, prosigue Aguado (2009), llegan a condicionar nuestras acciones y discursos; así como la forma en que clasificamos y ordenamos la realidad.

Dedicaremos el presente capítulo a profundizar en las aportaciones del enfoque intercultural de cara al abordaje de nuestro tema de estudio, la justicia social en educación. Nuestra concepción de la justicia social, como equidad, se enmarca plenamente en la cartografía epistemológica aportada por dicho enfoque, ya que el mismo nos aporta la matriz humanista, crítica, transformadora y metodológica que entendemos necesaria para desarrollar en profundidad nuestro trabajo de investigación. A continuación, como paso previo a la “inmersión intercultural”, nos centraremos en el análisis de los procesos de categorización y estereotipia, ya que entendemos que se encuentran en la base de muchas de las concepciones existentes sobre las diferencias presentes en el imaginario social y que condicionan de manera poderosa los discursos e interacciones entre los sujetos.

### **3.2. Aportaciones teóricas desde el estudio de los estereotipos y los procesos de categorización social**

Procedemos a recopilar en este apartado una revisión de las investigaciones y aspectos teóricos más relevantes que, en las últimas décadas, ha deparado el estudio de los procesos de categorización social, la estereotipia y el prejuicio. Creemos que este análisis reviste especial interés en tanto en cuanto puede contribuir a explicarnos determinados aspectos consolidados y cristalizados socialmente que el enfoque intercultural pretende

problematizar, analizándolos y proponiendo un modelo de intervención alternativo, crítico y humanista. Los estudios seleccionados en este apartado nos muestran la tendencia humana a categorizar la realidad en la que los sujetos se encuentran inmersos. El objeto de estas aportaciones no es plantear un escenario irresoluble y pesimista que aboque al desánimo; todo lo contrario. Se trata de exponer las bases psicológicas que deberíamos de tener en cuenta de cara a modificar, a través de la educación y desde enfoque intercultural, una particular percepción de la realidad y las actuaciones que puedan acometerse a ese respecto. Exploraremos aquí las características basales y los mecanismos del procesamiento de la información llevados a cabo por parte de los sujetos que, de manera sistemática, no intencional e, incluso, inconsciente tienden a simplificar la realidad para hacerla más manejable y comprensible, abonando de esta manera el terreno que podría propiciar la aparición de prejuicios considerables a todos aquellos sujetos y grupos que son considerados, por “naturaleza”, diferentes.

Profundizando ahora en aquellos aspectos que pretenden explicar los procesos básicos del pensamiento que se encuentran implicados en la rigidez con la que clasificamos la realidad social, sería interesante abordar aquí una breve referencia al estudio de los estereotipos. En primer lugar, cabe decir que estos emanan a partir de los procesos de categorización social y son productos socialmente compartidos. En la concepción actual de la literatura científica, los procesos de estereotipia no se consideran elementos que obedezcan a patrones de acción disociales o anómalos, sino que son el resultado natural de la vida e interacción en todas las sociedades. Hemos seleccionado una serie de estudios destacados que, a nuestro juicio, evidencian procesos intersubjetivos presentes en cualquier sociedad y que adquieren

una importancia notable para cartografiar el territorio social donde las diferencias y desigualdades se asientan y estratifican de manera continua.

Según Schneider (2005), generamos estereotipos de manera continua y natural cuando las características que percibimos en los sujetos del entorno donde estamos inmersos vienen asociadas de manera significativa a grupos o categorías de personas. Esto, *per se*, no se considera pernicioso ni patológico, ya que responde a unos patrones y procesos psicológicos que se encuentran presentes en todos los individuos, grupos y sociedades.

En los contextos sociales suelen exagerarse, a veces hasta límites desproporcionados, las diferencias existentes entre los grupos humanos, al tiempo que se acentúan y enfatizan las similitudes entre los miembros del endogrupo. Tajfel (1959) denomina a este *modus operandi* "*principio de acentuación*". Ambos mecanismos, diferenciación intergrupar y similitud intragrupal, reflejan una polarización simplificadora y plagada de sesgos cognitivos, ya que contribuyen a conformar estructuras de pensamiento y acción categóricas, al tiempo que excesivamente rígidas. Aún así, poseen un innegable valor heurístico y adaptativo; de ahí, tanto su persistencia en el tiempo como el arraigo y la supervivencia cultural y sociológica que los caracteriza. Todos estos procesos se almacenan mentalmente en diferentes esquemas cognitivos que los sujetos comparten entre sí, de manera continua, sistemática y no siempre consciente. Son productos, entre otras circunstancias, de los procesos de endoculturación y no tienen que formularse de manera explícita ni formal, sino que pueden discurrir de manera subyacente a lo largo y ancho de las múltiples interacciones consuetudinarias que se producen en cualquier sociedad.

Según Del Olmo (2009), los prejuicios constituyen el material elemental a partir del que se configuran las relaciones sociales. Son algo, a pesar de su connotación peyorativa, extendido entre los seres humanos y constituyen uno de los elementos basales a partir del cual se establecen y conforman los procesos de comunicación. A partir de ellos asumimos y acumulamos las experiencias de otros sujetos y las incorporamos a nuestro propio bagaje existencial, por lo que se configuran como instrumentos muy importantes para recabar información del contexto donde vivimos, sin necesidad de un abordaje directo por nuestra parte. Por lo tanto, dada su naturaleza heurística y adaptativa, representan mecanismos ecológicamente rentables, dado el importante ahorro de energía y esfuerzo que suponen, habida cuenta de todo lo que invertimos habitualmente en la elaboración de procesos cognitivos destinados a conocer el mundo que nos rodea e interactuar adecuadamente con él.

Los estereotipos comienzan a gestarse cuando se percibe a un determinado conjunto de personas como un grupo diferente al de referencia (Mackie *et al*, 1996). De esta forma, se pone de manifiesto el contraste *intergrupo-intragrupo* y son percibidos una serie de rasgos diferenciales con relación al endogrupo, que es el que categoriza. Al clasificar e incluir a una persona dentro de un conjunto partimos del supuesto de que posee una serie de características análogas o similares a las que hemos asignado a dicho grupo y, en términos de procesamiento de la información, ello nos permite un ahorro considerable de los recursos cognitivos que serían necesarios para procesar de manera sistemática y profunda cualquier interacción real. Así, procedemos a la asimilación y agrupamiento de todos los elementos disponibles en el contexto que revistan interés informativo. Además, no podemos



olvidar la tendencia natural del ser humano a buscar características estables y permanentes en el entorno que nos permitan comprender y explicar las conductas y actitudes de otras personas y grupos. Esto último se denomina *sesgo de correspondencia o error fundamental de atribución*.

Los estereotipos, al permitir e implicar un importante ahorro de energía en el procesamiento de la información, actúan de manera heurística, funcionando como filtros cognitivos que nos ayudan a explicar e interpretar la realidad social (McGarty *et al*, 2002). Hemos de tener en cuenta que los seres humanos adquieren el conocimiento sobre el mundo de manera dinámica y dicho conocimiento no refleja de manera fidedigna y objetiva la realidad, ya que la percepción de esta viene mediada por muchos factores intrínsecos y extrínsecos. Antes bien, al construir de manera activa la realidad se va generando un conocimiento que, a su vez, actúa como mecanismo interpretativo de las nuevas percepciones, que no se depositan y almacenan aleatoriamente en nuestra mente sino que van integrando las complejas estructuras cognitivas que conforman nuestro conocimiento del mundo.

En ese sentido, los estereotipos se comportan como filtros que activan los esquemas cognitivos almacenados que los sujetos almacenan mentalmente. Dichos esquemas, una vez activados, guían la percepción, ya que permiten percibir y recordar toda aquella información que resulta consistente con el estereotipo, al tiempo que desecharnos de manera rutinaria la que resulta inconsistente. Es así como codificamos y, por tanto, reificamos la información que percibimos del entorno, llegando a cosificar las relaciones humanas y sociales, fundamentalmente como mecanismo de ahorro cognitivo y percepción de control.

Una vez creados, los estereotipos resultan sumamente resistentes al cambio ya que se anclan a nuestra psique, fijándose como esquemas muy rígidos que influyen, entre otras cosas, en el procesamiento de la información. Se muestran persistentes y se mantienen a lo largo del tiempo, a pesar de que muchas veces tenemos que afrontar información inconsistente con los mismos que terminaría, en primer lugar, cuestionándolos y, *a posteriori*, posiblemente desconfirmándolos.

Una importante función social de los estereotipos tiene relación con el poder y el mantenimiento de las posiciones hegemónicas o prevalentes. Aquellos sujetos que detentan posiciones sociales de mayor estatus y prevalencia tienden a formular con mayor frecuencia estereotipos sobre los grupos y sujetos no poderosos, ahorrando de esta manera mucha energía en los procesos de clasificación e interpretación de la realidad. Por el contrario, aquellos grupos que carecen de estatus social tienen la necesidad de crear una imagen más singular e individualizada de aquellas personas o grupos que detentan el poder, en cualquiera de sus manifestaciones sociales, de ahí que la tendencia a estereotipar “hacia arriba” sea mucho menos acusada que el proceso inverso (Fiske, 1993).

El estereotipo, como vemos, nos aporta una imagen borrosa, valga el término, de cualquier grupo diana, ya que no interesa destacar las posibles individualidades que puedan existir dentro del mismo sino todo lo contrario; es suficiente con apreciar la masa amorfa a la que nos enfrentamos, con objeto de tenerla controlada, sin que merezca la pena invertir demasiada energía y tiempo en su análisis y valoración detallada.

Los estereotipos, al implicar creencias sobre determinados atributos, no suelen ser neutros, sino que adquieren un valor, denominado *valencia*, ya sea este positivo o negativo. Además, con objeto de ayudarnos a procesar información y anticipar acontecimientos, suelen generar ciertas expectativas en relación a los sujetos o grupos sociales que son categorizados a través de este mecanismo. Dichas expectativas tampoco son neutrales y terminan influyendo en el comportamiento y actitudes que desplegamos hacia los sujetos y grupos. El estereotipo, como podemos ver claramente, “dispara” una preconcepción de la realidad, activando los correspondientes esquemas cognitivos, que influye en la emisión de la respuesta que generamos ante cualquier estímulo estereotipado (Hamilton y Rose, 1980).

Según McGarty *et al* (2002), los estereotipos, dado que son compartidos socialmente, se convierten en *creencias normativas*, siendo las mismas redistribuidas y compartidas mediante procesos de *influencia social*. El mecanismo implicado en dichos procesos es relativamente simple, ya que los estereotipos que son validados por el endogrupo tienen mayores probabilidades de convertirse en elementos compartidos y aceptados que, a su vez, contribuyen poderosamente a reforzar la identificación endogrupal, ya que conforman aspectos identitarios que identifican y diferencian al grupo con relación a otros exogrupos. Podemos decir que se inicia, de esta manera, un bucle de retroalimentación continua que, por una parte, hace más difícil la erradicación de los estereotipos y, por otra, permite que se arraiguen con fuerza, cada vez más, en la mente de todos los miembros del grupo.

Otra de las características más relevantes de los estereotipos es su imprecisión (Schneider, 2005), dado que suelen ser creencias y afirmaciones exageradas, a veces desmedidas, sobre las características propias de una categoría social. A partir de ahí, es fácil deducir

que la imagen que se conforma de la realidad es inexacta y sumamente simple, eliminando matices que se consideran superfluos o poco notables para el observador. Ello no empece el hipotético *fondo de verdad* que pudiera subyacer a la existencia de ciertos estereotipos que, partiendo de su dimensión adaptativa, pudiera haber generado el proceso de categorización en ese particular contexto.

Los estereotipos se construyen socialmente y pueden ser modificados y reformulados a través de la interacción y discusión con otros sujetos. Este dato es sumamente relevante, ya que nos permite valorar la influencia de ciertos factores, tales como la educación e interacciones con otras personas, en la modificación de los mismos. Esto es muy importante para nuestros propósitos ya que, de no ser así, se perdería toda esperanza razonable de erradicar la estigmatización y los prejuicios que afligen a sectores importantes y numerosos de la ciudadanía.

La sociedad en la que vivimos y, en particular, los agentes socializadores (escuela, medios de comunicación, familia, compañeros, amigos...) nos muestran y comparten con nosotros los estereotipos que imperan en cada contexto cultural. Se trata de un mecanismo sumamente potente, la estereotipia, ya que recibimos una inmensa cantidad de información a través de muchas y diversas fuentes, con gran poder de influencia. En este sentido, los estereotipos que manejamos son el resultado de una mezcla diversa entre lo aprendido a través de todos estos agentes de socialización y nuestra propia experiencia personal. Los medios de comunicación llegan a ser agencias sumamente poderosas e importantes a la hora de crear y reproducir los estereotipos de una cultura (Mastro, 2009).

El tránsito del estereotipo al prejuicio es prácticamente automático en muchos casos. La concepción de la inmutabilidad de las categorías sociales, fenómeno denominado *creencias esencialistas* o *esencialismo* (Haslam *et al*, 2006), se configura como un importante precursor del prejuicio, ya que se produce la reificación y cristalización de las diferencias. Se interpreta, en este contexto, que dichas tipologías reflejan divergencias basales en la naturaleza de los sujetos categorizados dentro de cada una de ellas.

Se supone que todos los miembros del grupo categorizado como tal comparten rasgos que definen la esencia del conjunto, como elementos distintivos de los sujetos enmarcados en otras categorías. De ahí se desprende fácilmente que las distintas categorías, lejos de ser el producto de una construcción social, como ocurre en realidad, son un reflejo de entidades naturales y fijas, como se da en el ámbito de la naturaleza cuando diferenciamos a las diferentes especies de animales o plantas. En este sentido, las personas que asumen este tipo de creencias suelen manifestar una tendencia más acentuada a estereotipar y mostrar actitudes y comportamientos mucho más negativos dirigidos a los miembros de otros grupos con los que se comparan.

Hasta aquí, la selección que hemos desarrollado de aquellos aspectos teóricos que podrían aportar explicaciones e interpretaciones más relevantes de cara a contextualizar la complejidad de cualquier intervención que pretenda modificar tanto el resultado de los mecanismos basales de procesamiento de la información como las actitudes de los sujetos a la hora de convivir en cualquier contexto social. Reiteramos que, con el despliegue de conceptos y estudios que se han reseñado en este apartado, no se trata de asumir de manera pesimista la imposibilidad de que se produzcan cambios en la percepción de la

realidad y, por ende, en la educación. Por el contrario, pretendemos partir de la presencia de los procesos de categorización y estereotipia para dimensionar y poner en valor la importancia del enfoque intercultural que, superando las categorías esencialistas al uso, nos permita adentrarnos en la mejora de la educación y, por qué no, la sociedad desde una perspectiva crítica, humanista, transformadora y participativa.

### **3.3. Dualismo, dominación y diversidad**

A modo de avance, quisiéramos destacar que el enfoque intercultural nos aporta una perspectiva dinámica e intersubjetiva que permite concebir a la sociedad como un entorno complejo y en permanente evolución. En ese sentido, se aleja de posturas rígidas y clasificatorias, que impedirían el libre ejercicio de la ciudadanía crítica y participativa. Por ello, estimamos de interés presentar uno de los antecedentes históricos que ha cristalizado profundamente en todos los estratos del imaginario social y que nos permitiría interpretar, en sus justos términos, la aportación de dicho enfoque.

En el ámbito de la filosofía moderna, Descartes estableció una división dicotómica de la realidad diferenciando entre “entes pensantes”, *res cogitans*, y “entes extensos”, *res extensa*. Afirmaba el filósofo, en la segunda de sus “Meditaciones Metafísicas” (Descartes, 1641): “Yo no soy, pues, hablando con precisión, más que una cosa que piensa”. Partiendo de esta premisa, la división cartesiana entre un sujeto, que conoce y piensa, y un objeto, aquello que es conocido, se configura un marco filosófico denominado “realismo”, donde los

objetos y el resto del mundo adquieren una existencia que es independiente del sujeto que la contempla, el observador. Para el filósofo racionalista, el elemento esencial que caracteriza y distingue a la humanidad es la mente, esto es, la capacidad de pensar y razonar. La conciencia adquiere, por tanto, un papel prevalente, subordinando a la misma el cuerpo y el resto del mundo, que son relegados a la condición de objetos inertes que pueden ser controlados y manipulados libremente por la *res cogitans*.

Siguiendo a Mies (2019), podemos decir que el dualismo cartesiano se encuentra en la base de una cultura de la dominación, que ha estado caracterizada por aparición de divisiones antagónicas, polares y excluyentes. De ese modo, en dicho marco, no queda demasiado hueco disponible para albergar hipotéticas relaciones intersubjetivas de cooperación e inclusión, ya que la jerarquía establecida impide, *per se*, la consideración horizontal e igualitaria de las diferencias existentes y se impone una verticalidad totalizadora, que actúa como elemento vertebrador de la realidad.

A través de metáforas interesadas, aparecen en esta cartografía de la realidad jerarquías de valoración que afectan a cualquier campo de la sociedad, el conocimiento, la cultura o la ciudadanía. Al configurarse los dualismos como modelos de relación prevalente, los mismos disocian y devalúan todo aquello que separan, esto es, aumenta y se consolida la distancia entre el polo superior y el inferior de cualquier jerarquía establecida. Los dualismos reduccionistas se articulan y funcionan como mecanismos arquetípicos profundos, adornados con unos complejos sistemas de valores, creencias y actitudes que, entre otras cosas, colaboran en la reproducción y justificación del sistema.

Tanto la concepción mecanicista-cartesiana como la visión newtoniana de la realidad, al considerar el mundo vivo como una entidad controlable y pasiva, conducen a la consideración de la naturaleza como algo muerto, manipulable y subordinada al orden dominante. Esta circunstancia abona la aparición de una lógica caracterizada por la dominación “arriba-abajo”. Dicho proceso se adorna con un complejo tapiz de discursos legitimadores basados en la razón, como paradigma y valor supremo que caracterizó a la modernidad. Esta concepción del mundo trascendió el dominio científico y penetró en el ámbito de las creencias humanas y el imaginario social, donde adquirieron carta de legitimidad las ideas que postulaban un pensamiento dual y jerárquico, en relación a otros posibles marcos de pensamiento alternativos y antagónicos.

Postulando una posición divergente con respecto al realismo y dualismo cartesiano que hemos reseñado, Peter Berger y Thomas Luckmann (Berger y Luckmann, 1967), en su obra *La construcción social de la realidad* defienden que la realidad, lejos de ser un ente encapsulado e independiente del observador, deviene a consecuencia de un proceso que tiene carácter dialéctico, donde están inmersos tanto los hábitos, las relaciones sociales, las interpretaciones simbólicas y las identidades que se van conformando. En un primer momento, las situaciones son definidas como reales por los seres humanos, siendo este un acto que emana de la voluntad del sujeto. Con posterioridad, dichas situaciones adquieren, como si dijéramos, vida propia y se tornan independientes de dicha voluntad, cristalizándose y transmutándose en entes objetivos e independientes de los sujetos que las crearon.

A través del proceso de cosificación los seres humanos dejan de ser conscientes de su papel creador en lo concerniente a la realidad social. Además, hemos de tener en cuenta la



tendencia humana a la estabilidad y el control, lo que implica tanto el ahorro de esfuerzo cognitivo como evitar que la mente se sature con el procesamiento de tareas relativamente triviales y repetitivas. En este sentido, la habituación se convierte en el mecanismo que nos permite encasillar y categorizar lo que fueron, en su origen, entidades dinámicas y emergentes, transformándolas en elementos arquetípicos con mayor o menor grado de estabilidad y rigidez. En este sentido, recordemos que el etiquetamiento aporta seguridad y una percepción de control sobre el entorno.

Dicho todo lo anterior, hemos de asumir que la sociedad contemporánea es diversa y compleja, siendo dicha complejidad una propiedad inmanente de la diversidad. Por tanto, podemos decir que no hay diversidad simple, a menos que pretendamos simplificar y estructurar discursivamente la misma de manera manejable y cómoda para aquellas élites posicionadas en una situación prevalente, que se mueven fundamentalmente por intereses de control y dominación.

### **3.4. El enfoque intercultural**

*“El prefijo inter del término intercultural hace referencia al hecho de haberse establecido una relación y de tener en cuenta las interacciones de los distintos grupos, los individuos y las identidades. Si en el ámbito de lo pluri y lo multi-cultural la investigación se detiene en el nivel de la constatación, en el ámbito de lo intercultural se da un paso adelante, la investigación va más allá de la realidad objetiva. Así pues, es el análisis mismo el que confiere al objeto de estudio un carácter intercultural”. (Abdallah-Pretceille, 2001:36).*

En un apartado anterior hemos analizado con cierto detalle los mecanismos cognitivos que están implicados en los procesos de categorización. Habitualmente, es muy frecuente confundir “diversidad social” con “categorización social”, como elementos que se superponen y significan, en la práctica, lo mismo. A partir de ahí, podemos colegir que es frecuente y altamente probable que se produzca la identificación automática entre ambos términos. Consecuentemente, el hábito de considerar que muchas situaciones diversas podemos encasillarlas dentro de categorías sociales termina adjudicándoles un carácter estático y rígido. Aunque, en un primer momento, esta circunstancia pudiera facilitar la interpretación de la realidad, constituye *de facto* un importante sesgo cognitivo que genera consecuencias adversas para la percepción de todo aquello que es diverso, tanto lo referido a situaciones como a personas y grupos.

Aguado (2003) subraya que la educación intercultural tendrá que tener en cuenta las necesidades, tanto individuales como comunitarias, del contexto en que se implantan las actuaciones. Además, dichas medidas han de combinarse con otras de carácter estructural, que exceden del ámbito competencial del sistema educativo e implicarán a otros agentes sociales e institucionales. Ello es necesario dado que las actuaciones aisladas tienen poco recorrido y su fragmentación, aunque se pudiera justificar por otros motivos, no redundaría en beneficio del alumnado.

Como también indica a este respecto Gil Jaurena (2008), la educación intercultural está basada en la confianza en el ser humano y en su capacidad para el ejercicio de una libertad que debe ser solidaria. La autora nos aporta aquí una visión humanista que pone en valor la libertad y capacidad de hombres y mujeres para construir una cultura participativa, caracterizada por la colaboración intersubjetiva entre todos los agentes sociales. Al definirlo en estos términos, se aparta aquí dicho enfoque de otros modelos y concepciones conservadoras que se caracterizan por atribuir una debilidad innata al ser humano, relegándolo a una posición subordinada y dependiente de elementos externos que regulen y organicen su conducta y modos de pensar. Ese tutelaje social, muy propio de una concepción del mundo tradicionalista, aborda de manera subalterna y, consecuentemente, deficitaria todo aquello que se clasifica como “necesitado de ayuda”. Al establecer ese paternalismo caritativo como mecanismo de relación habitual (*top-down*) entre los sujetos y grupos, se refuerzan de manera recurrente los hipotéticos déficits de aquellos grupos más débiles o necesitados, abocándolos inexorablemente a la asunción de identidades coherentes y consistentes con esa visión particular del mundo e impidiendo la emergencia

de una conciencia crítica liberadora que pudiera poner en peligro la propia *westalchaung* conservadora.

La aproximación intercultural se configura como una hermenéutica (Abdallah-Preteille, 2006) que nos permite iluminar los complejos matices que dibujan el área que estamos analizando, ya que podemos explicar la diversidad y formular vías y mecanismos de acción. Si adoptamos un punto de vista “realista”, como se apuntó anteriormente, corremos el riesgo de estructurar rígidamente, de manera cartesiana y esclerótica, las diferencias, reificándolas y olvidando su carácter eminentemente dinámico. Olvidamos así que la diferencia no es una entidad rígida, sino fluctuante. Su naturaleza fluida puede incomodar a segmentos poblacionales y políticos determinados, pero ello no determina que sea posible modificar esta condición a través de mecanismos discursivos o normativos. En la base de este proceder podemos establecer, entre otras cosas, uno de los orígenes de la categorización estigmatizadora del diferente.

Estas circunstancias que acabamos de comentar no se limitan al ámbito educativo, sino que se extienden a todos los sistemas sociales. Hasta tal punto se asientan este tipo de ideas y mecanismos de ajuste en las personas que difícilmente se cuestionan las mismas y, por el contrario, son consideradas automáticamente como válidas y aceptadas dichas categorías “naturales”. Además, este tipo de cogniciones pueden servir de base para justificar políticas y acciones de carácter compensatorio que propician, en primer lugar, la consolidación de los procesos identitarios que justifican dicha consideración diferencial ya que, gracias a eso, dichas políticas pueden ser aplicadas a colectivos y grupos “diana” de

manera relativamente fácil y automática, sin que sean problematizadas o cuestionadas socialmente.

A partir del reconocimiento de la diferencia como algo delimitado y estable, los modelos de intervención que se ponen en juego estarán basados en la atención dirigida a paliar los déficits identificados, como si de un diagnóstico clínico se tratase. En este caso, la valoración clínica busca identificar la patología subyacente con el fin de erradicarla o, al menos, paliar el síntoma o signo que la pone en evidencia dentro del ámbito social y discursivo. Se oculta así el conflicto porque podría cuestionar el orden establecido y propiciar la aparición de otras situaciones indeseables. Estos modelos basados en la detección de carencias (Gil Jaurena, 2008) definen la diferencia basándose en normas, categorías o patrones que se acercan, en mayor o menor grado, al modelo catalogado, siendo la diversidad etiquetada como una anomalía, una desviación respecto al patrón de normalidad prefijado.

En este contexto, lamentablemente, el término diferencia resulta estigmatizado y es revestido de un aura negativa o defectuosa. Como sigue diciendo la autora, los modelos de déficit, aunque asumidos en la práctica de manera encubierta o no explícita, no son acogidos abiertamente por los docentes. Preguntarles abiertamente sobre la existencia de los mismos genera una respuesta negativa o ambigua, en la gran mayoría de los casos; la observación sistemática de la práctica escolar apunta, como era de esperar, por otros derroteros muy diferentes. Aún así, es posible rastrear muchos indicios del uso de estos modelos, tanto en sus discursos como en la praxis educativa examinada. Ampliaremos esta misma idea en otro capítulo, a la luz de los resultados y hallazgos de nuestra investigación.

Podemos afirmar que son modelos carenciales ya que, en el mejor de los casos, de tener éxito, terminarían reafirmando las diferencias que se detectaron en origen. Se trata de un mecanismo circular perverso, un bucle ininterrumpido que fagocita cualquier posibilidad de valorar las diferencias como algo normalizado porque, de ser así, la filosofía subyacente del mismo modelo paliativo justificaría la extinción de las actuaciones encaminadas a su abordaje y tratamiento.

Es importante resaltar aquí la importante aportación del informe Delors (1996), donde se contrapone la visión que asocia el concepto de diversidad vinculada a colectivos con peculiaridades, que exigen un diagnóstico y un abordaje por parte de profesionales especializados, a la que considera la existencia, dentro del ámbito educativo, de grupos que muestran una variabilidad natural. El sistema debería proveer una atención educativa apropiada y de calidad a estos grupos diversos, a lo largo de todo su proceso de escolarización, acompañándolos para evitar, entre otras consecuencias, el abandono prematuro del sistema y la emergencia de bolsas de marginación a las que se verán abocados todos aquellos que no consigan integrarse adecuadamente en la sociedad.

Tanto la diversidad como la diferencia se utilizan, con demasiada frecuencia, como elementos justificatorios de las desigualdades sociales. Adquieren éstas “carta de naturaleza” en la vida social como si de entidades permanentes se tratase y no, como sucede realmente, como producto dinámico y temporal de los procesos de clasificación y categorización social. Poner en valor las diferencias como única dimensión a tener en cuenta, anulando la complejidad de matices que supone cualquier contexto humano y social, podría ocultar la existencia de otros elementos importantes a considerar en la

educación. Así, valorando las mismas, pero no erigiéndolas como único instrumento de interpretación, podemos llegar a apreciar la existencia de relaciones más ricas y complejas entre las personas y los grupos humanos.

Incorporar un sentido relacional, dialéctico y, por ende, dinámico a la consideración de las diferencias, además de aportar y conferirles el respeto que las mismas se merecen, podría ayudar superar la dicotomía jerárquica que se desprende a partir de cualquier comparación social, relegando unos elementos, de manera permanente, a la consideración de subsidiarios o secundarios y permitiendo así que fluctúen las relaciones sociales de manera continua y más beneficiosa para la comunidad social. Respetar y animar ese flujo relacional podría contribuir poderosamente, entre otras cosas, a la mejora de la convivencia y a redimensionar situaciones sociales que, con su permanencia injustificada, impiden actualmente el desarrollo pleno de la ciudadanía, la equidad y la justicia social, en todas sus manifestaciones.

Siguiendo a Ruiz Mateo (2009), entendemos que las diferencias culturales, en el ámbito de la interculturalidad, no habría que concebirlas como etiquetas inmutables, sino como el resultado de las diferencias naturales que muestran los sujetos con objeto de convivir y, al tiempo, adaptarse al medio social donde desarrollan su vida. Ello, entre otros factores, propiciaría la cooperación y la convivencia pacífica en las sociedades. Partiendo de la base de que existen las diferencias, entendemos que las categorías utilizadas deberían tener un carácter descriptivo, originariamente válido para comenzar a construir mapas mentales de las situaciones y personas, pero no eternamente estables ni rígidas. Esa estabilidad, comprensible en términos de procesamiento de la información y de ahorro de recursos

cognitivos, se convierte en un “arma de doble filo” ya que, al cristalizar en marcos estereotipados que se encuentran cargados de elementos valorativos, impiden la mirada límpida, sin preconcepciones ni prejuicios que distorsionen la percepción. En el caso de la educación, al reificar y consolidar las diferencias, los estudiantes serían clasificados de manera estable y dicho marco estructural, *per se*, dificultaría la existencia de un pensamiento abierto que pudiera poner en valor la evolución positiva o emergente del alumnado que, para siempre, estaría confinado en su “jaula de cristal” particular.

Al identificar en el ámbito educativo los contrastes con deficiencias, las medidas de intervención van dirigidas a la atención de dichas imperfecciones detectadas y reconocidas, siendo la compensación (educación compensatoria) el resultado inmediato de este proceso, llegando a configurarse como un recurso que no es cuestionado por los sectores afectados por este tipo de medidas. A partir de ahí, aplicando refuerzos, apoyos, aislando al alumno del grupo-clase o asignándolo a grupos especiales, con un elenco de tareas específicas diseñadas para atenderlo, estaríamos ante un diseño de educación diferente a la normalizada y caracterizada por una menor valoración y reconocimiento social (Hernández, 2009).

Desde el enfoque intercultural no se asume como un problema la diversidad cultural existente en la sociedad, sino como un hecho evidente que no puede negarse ni abordarse con medidas paliativas. Debe garantizarse el derecho a la diferencia y el respeto hacia los grupos minoritarios, al tiempo que se propicia una comunicación entre las diferentes culturas que, en un momento y espacio determinado, cohabitan en un lugar (Del Arco, 1998).



Se evidencia socialmente, en el imaginario colectivo, el vínculo existente entre los problemas de convivencia y los déficits personales o grupales que se han categorizado previamente, como indican Aguado (2006), Mata y Ávila (2011), citados por Mata (2011). Los modelos que se basan en el tratamiento del déficit, previa y diligentemente clasificado, edifican barreras que son muy difíciles de erradicar en el futuro. Es más, posiblemente no interesa plantearse dicha eliminación ya que puede llegar a ser más cómodo, al tiempo que políticamente correcto, abordar a través de mecanismos compensatorios las dificultades y carencias que los expertos han señalado al conformar el mapa diagnóstico de la situación. El problema deviene insoluble ya que la existencia de actuaciones dirigidas a los colectivos o sujetos estigmatizados, desde modelos carenciales, tiene como piedra angular, precisamente, la pervivencia de dichas peculiaridades cristalizadas. De ahí que solo sea posible, desde esa premisa, mejorar o aliviar los problemas asociados a dichos sujetos sin que se modifiquen un ápice los procesos identitarios existentes, que abocará, en un ciclo eterno, a perpetuar la clasificación originaria. Aunque suene a tópico, la imagen de “la pescadilla que se muerde la cola” podría representar de manera gráfica y sutil la situación que acabamos de describir. En ese contexto, los sujetos excluidos pueden hacer poco más que generar un rechazo hacia la cultura dominante, partiendo esta resistencia de un principio de desconfianza (Castro, 2010). Es la estructura social predominante la que elabora, con sus actitudes y sesgos, poblaciones sobrantes que hay que mantener separadas para que, con el pretexto de una mejor atención especializada, no “contaminen” a la población “normal”.

Centrándonos en el sistema educativo, el Grupo INTER (Gil Jaurena, 2008) desarrolló un estudio donde analizó la visión oficial de la diferencia. Tras analizar la legislación en los planos europeos, autonómico (Comunidad de Madrid) y estatal (España) pudo concluir que no aparecía ninguna mención explícita sobre el hecho intercultural y, como consecuencia, no existía una apuesta política que pusiera en valor dicho enfoque. Las únicas alusiones a la diversidad son para justificar y reconocer que España es un país plural. Además, se reconoce como categoría específica al alumnado inmigrante, aportando datos estadísticos sobre los países de origen de dicho alumnado. Como podemos apreciar, se trata de establecer una categorización de la diversidad de una manera muy concreta y estandarizada. Los estudios estadísticos del CNICE<sup>8</sup> (Gil Jaurena, 2008) reflejan que la diversidad asociada a la inmigración representa un problema, sin que exista una valoración positiva del hecho diferencial, en cuanto a la riqueza que pueden suponer las diversas aportaciones de esa población al ámbito social y educativo. Aunque podemos constatar la presencia de lo intercultural, no podemos atribuirle un valor hermenéutico para entender e interpretar lo diverso.

En la línea que acabamos de apuntar y reforzando la segregación a la que se ven abocados los inmigrantes, siguiendo a Restrepo (2008), podemos decir que estos son relegados a categorías sociales inferiores, perdiendo estatus, si es que alguna vez lo tuvieron, y negándoles la posesión de valores, educación, conocimiento o historia. Al configurar un estrato social desconocido para la cultura predominante, no se les suele atribuir la consideración de ciudadanos de pleno derecho. Además, como se señala en UNESCO<sup>9</sup>

8 **CNICE:** Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa

9 **UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

(2008), los efectos en los excluidos sociales son devastadores, ya que suelen abandonar el sistema educativo de manera prematura, sin que lleguen a alcanzar un nivel adecuado y suficiente de instrucción como el que necesitarían para desenvolverse de manera plena, participativa y crítica en la sociedad actual. El fracaso escolar, que comienza a detectarse en los primeros años de escolarización, se consolida y asienta a lo largo de la escolaridad, creando un círculo vicioso que tiene una difícil solución a través de medidas paliativas o abordajes carenciales.

El modelo de *asimilación cultural* es aquel que no permite ni facilita que las poblaciones migrantes mantengan las diferencias procedentes de la cultura de origen, tanto culturales, identitarias como lingüísticas. Bueno-Aguilar (2008) define este modelo como un fracaso de la educación, ya que el sistema se muestra incapaz de generar la igualdad de oportunidades al alumnado diverso y solo es capaz, en el mejor de los casos, de diseñar mecanismos compensatorios para permitir a los sujetos que se incorporan el acceso a la cultura prevalente, generalmente de manera acrítica y sumisa. Por el contrario, entendemos que la interculturalidad implica la relación abierta entre culturas, siendo el diálogo intersubjetivo la pieza clave que podrá permitir un mayor acercamiento, comprensión y aceptación de las otras personas, todo ello sin que sea necesario erradicar la identidad propia de origen. El enriquecimiento puede venir de la mano de compartir experiencias, hábitos, cosmovisiones y discursos, superando el etnocentrismo y permitiendo el beneficio de todos los sujetos, con independencia de su cultura originaria (Ayuste-González, 2005).

Mata (2011), a este respecto, parte de una concepción en la que se concibe lo intercultural como un *discurso-acción* transformador que adopta una posición epistemológica alejada del objetivismo y universalismo, al tiempo que construye un discurso crítico con relación a las políticas y acciones que legitiman la desigualdad, dominación y explotación. Asimismo, asume la perspectiva intersubjetiva en la construcción participativa del conocimiento y plantea discursos y prácticas que combatan la reificación y cosificación de las personas. A lo largo de sus planteamientos se traza una perspectiva que reconoce la diversidad como un elemento esencial del ser humano. El enfoque intercultural, basado en planteamientos de tipo constructivista, se posiciona en contra del esencialismo identitario o cultural.

Es importante distinguir *interculturalidad* de *multiculturalidad*. En ese sentido, Besalú (2002) nos recuerda que este último término implica exclusivamente la coexistencia de más de una cultura en un entorno social. No obstante, recalca el autor la importancia de dichos espacios multiculturales como el nicho ecológico que puede propiciar las interacciones necesarias para avanzar en otros modelos más participativos y enriquecedores, los contextos interculturales. Como apunta Gil Jaurena (2008) en su tesis doctoral, el enfoque denominado “pluralismo cultural”, también conocido como “multiculturalismo” o “mosaico cultural” es el único que incorpora los valores sociales que permiten la creación de una sociedad participativa, cohesionada e interactiva, permitiendo que los individuos participen en el marco de un plano de igualdad al tiempo que mantienen sus identidades culturales originales. Aquí, la diversidad es percibida como un valor y no en términos problemáticos. Por el contrario, otros modelos, señala la autora, difieren en su graduación pero no llegan a poner en valor los principios que subyacen al enfoque intercultural. En este sentido,

hablamos de modelos denominados como “segregación”, “fusión cultural” y “asimilación”. Precisamente, este último, como se verá en un capítulo posterior de esta tesis, es el predominante en muchos de los casos analizados durante el trabajo de campo que se ha desarrollado. En la “asimilación”, se enaltece y valora especialmente la absorción de las culturas minoritarias por parte de la cultura predominante, produciéndose el efecto de olvido o disolución, al menos en apariencia, de las identidades minoritarias. Con objeto de valorar en términos positivos el contexto asimilacionista, es frecuente encontrarse con opiniones que postulan que el mismo integra perfectamente a los grupos diversos, especialmente inmigrantes, y favorece la convivencia al evitar los conflictos sociales.

El enfoque intercultural propone una aproximación integral a la persona, olvidándonos de la estandarización y clasificación previa, al tiempo que evitando el uso de categorías preestablecidas que, supuestamente, nos ayuden a catalogar la diversidad y atenderla en mejores condiciones. Dicha categorización genera preconcepciones muy peligrosas que dificultan el abordaje abierto y sin complejos de los estudiantes, ya que se parte de la dificultad e inutilidad de invertir tiempo, esfuerzo y recursos en promover una educación plena de los grupos marginados y estigmatizados. Esto último no suele formularse explícitamente en términos tan duros, sino soterrados y encubiertos por un discurso paternalista e integrador, al menos en apariencia. La alternativa, aunque no es fácil, merece la pena. Esa marginación es producida, entre otras cosas, porque se evidencia un incremento alarmante de la dualización social (Mata, 2009), ya que aumenta el número de sujetos y grupos desfavorecidos al tiempo que la riqueza se concentra cada vez más en un reducido número de individuos. Prosigue la autora comentando que el discurso político-

burocrático utiliza, cuando se refiere al término “integración”, propuestas y modelos de intervención basados en el asistencialismo, esto es, acciones dirigidas a individuos considerados como entes pasivos que no son capaces de integrarse plenamente ni desarrollar sus vidas de manera autónoma, siendo necesaria la intervención paternalista y sobreprotectora del estado.

Tal y como señalan Cuevas *et al* (2004), la educación intercultural nos ofrece un planteamiento basado en la consideración de una realidad dinámica, que se encuentra abierta a opciones muy diversas, no limitando este hecho a la existencia de etnias y culturas diferentes. En ese sentido, se trataría de plantear un tratamiento de todo el alumnado que incida en su humanidad y pueda permitir conocerlos como personas, a través de la interacción continua, sin el uso de recetarios o manuales que refuercen el estigma previo, implícito o explícito, a medida que intervenimos con ellos. Entender la diversidad sin estructuras, esto es, de manera desestructurada, no tiene por qué convertirse en una situación caótica aunque, bien es cierto, pueda generar en los primeros momentos y aproximaciones una carga adicional de esfuerzo y trabajo que alimente la incertidumbre y pérdida de control por parte de los docentes. La interacción social es absolutamente vital para que se produzcan los procesos de enseñanza-aprendizaje, como indican Malik y Sánchez (2009). En este sentido, las personas internalizan los rudimentos culturales del contexto donde se desarrolla su vida, incorporando al plano intrapsicológico las funciones mentales que se encuentran, en un principio, en el interpsicológico.

El reto de construir dialéctica y dinámicamente la diversidad puede permitir que afloren escenarios más interesantes y participativos que incidan de manera muy positiva en todos

los procesos de educación y aprendizaje. Quizás así, abriendo más que cerrando puertas, podamos aspirar a entender la calidad como equidad y reparto equilibrado de todos los recursos y elementos simbólicos que conlleva la misma. Hacerlo de una manera más bancaria, donde el enfoque se centra en los contenidos y conceptos que el profesor (sujeto activo) deposita en el estudiante (sujeto pasivo), que diría Freire (1975), incidirá en la permanencia y reproducción de estructuras, desequilibrios y desigualdades. El autor critica dicho enfoque, en el que no existe la posibilidad de liberación superadora, dado que el educando se limita a ser un mero objeto del proceso, que padece de manera pasiva la acción del educador. Este dirige al educando, a través de un proceso de memorización mecánica de los contenidos y saberes que se depositan en él. El vínculo comunicativo, entendido como relación dialéctica y productiva, no llega a formarse, dado que el educador limita su labor a la realización de depósitos de conocimiento que sus estudiantes asumen acríticamente y dócilmente, quedando un margen ínfimo para la reflexión crítica, si la hubiera. El saber se convierte entonces en una donación, donde se refuerzan y reproducen las relaciones de dominación, dado que dona el que posee y lo ofrece al que se considera ignorante; no se articula una relación igualitaria y participativa. De esta manera, se cierra el círculo perverso en el que los oprimidos que sobreviven al sistema lo hacen adaptándose sin posibilidad alguna de transformar críticamente la realidad, que se les impone como una pesada losa sobre sus mentes y voluntades.

Como hemos apuntado en el segundo capítulo de esta tesis, la calidad como sinónimo de excelencia suele ir acompañada en la actualidad de un discurso justificativo de corte neoliberal en el que todo aquel que no se esfuerza, con independencia de sus condiciones

de partida, no merece obtener los parabienes del éxito. De ese modo, la brecha social y educativa no dejará de crecer y terminará segmentando y desarticulando aún más los vínculos sociales y humanos que permitirían una sociedad más justa y equilibrada. No podemos olvidar que los fundamentos en los que se ha basado gran parte del discurso sobre la calidad actual tienen su origen en una lógica empresarial y mercantilista. Asimilar la educación a un servicio que, a su vez, pudiera representar un negocio va en contra de una concepción humanista y crítica, que la considera como un derecho inalienable de la ciudadanía, no sujeta a contrapartidas ni a donaciones “bienintencionadas”.

Siguiendo con nuestra argumentación, podemos hablar aquí del término “escuela inclusiva”, como espacio donde todos, con independencia de su origen y diferencias, tienen cabida. En ella se generan espacios de participación y aprendizaje para todos los estudiantes, propiciando el aprendizaje colaborativo entre el alumnado, con independencia de sus condiciones sociales, culturales o personales. Este término abandona las concepciones basadas en modelos deficitarios, donde la discapacidad se estigmatiza. Por contra, redimensiona la igualdad, ya que reconoce que todos somos diferentes y dicha diferencia es absolutamente legítima, poniendo en valor el elemento común, nuestra humanidad. Este término, “escuela inclusiva”, se considera más adecuado que el de integración, ya que trasciende su significado y abarca a todos los agentes vinculados al proceso educativo (Apple, 1996).

Como indica Coelho (2006), una vez que se incorporan a un nuevo centro, en los primeros momentos de inmersión, el alumnado inmigrante experimenta sensaciones diversas que pueden ir desde la confusión a la incomodidad, ya que no es infrecuente que identifiquen en



la cultura de acogida aspectos muy diferentes a los de su cultura de referencia, que pueden llegar a intimidarlos. En ese mismo caso, otros escolares pueden adoptar un rol de observadores, evitando a toda costa la participación, debido a la misma situación de incomodidad que acabamos de comentar. Todo ello abona el terreno para que aparezcan emociones y sentimientos ambivalentes tales como la emoción, curiosidad, tristeza o una pérdida identitaria que no es compensada por lo que le aporta el nuevo entorno.

Podemos añadir otro tipo de problemas con los que se encuentran algunos de estos alumnos ya que, siguiendo a Jordán (2001), dado que la diferencia entre los patrones de socialización del lugar de acogida pueden ser distintos a los de su cultura de procedencia, los valores sociales y culturales pueden ser también muy diferentes. Por tanto, es frecuente que aparezca un distanciamiento entre sus costumbres y las nuevas exigencias que la institución escolar de “adopción” les demanda. Hablamos aquí, entre otras cosas, de matices fundamentales entre patrones comportamentales que se desarrollan en el seno de culturas colectivistas o individualistas, realización de tareas domésticas y escolares, relaciones sociales y rutinas de comportamiento vinculadas al mantenimiento de un determinado orden en las aulas; por citar solo un muestrario del amplio elenco que pudiera existir.

La consideración del conflicto como patología emana de una concepción tradicional y conservadora, que intenta erradicarlo o, al menos, soterrarlo. Desde nuestra postura entendemos que habría que considerarlo como un elemento positivo e instrumental, una herramienta. No debería de entenderse, *per se*, como algo negativo ya que, bien gestionado, nos permitiría sacar a la luz circunstancias y elementos que permanecen ocultos habitualmente, contaminando la realidad y dificultando la apertura y la participación. Al no

emerge los conflictos, pueden terminar generando problemas más profundos y difíciles de solucionar, ya que el enquistamiento y la reproducción sorda de los mismos avocaría a su cristalización y permanencia en el tiempo. Evidenciar el conflicto, que no negarlo, puede permitirnos mejorar todo aquello que permanece latente y perjudica el funcionamiento de cualquier sistema social u organización. Un abordaje creativo y participativo de la ciudadanía, poniendo en valor y considerando las aportaciones de todos los agentes afectados, puede generar soluciones provechosas que se conviertan en motor de mejora y calidad social, entendida como equidad y justicia, para todos.

Como indican Leiva-Olivencia y Merino (2007), el encuentro intercultural no está exento de dificultades y son frecuentes los enfrentamientos que dan lugar a que se solidifiquen determinados juicios de valor (prejuicios) que, al instalarse de manera rígida en cada cultura, acaban considerándose como parte esencial de la misma (esencialismo). Esto genera, entre otras cosas, que se establezcan categorías donde unos grupos se consideran y son considerados superiores con respecto a otros. A partir de ahí, se produce la justificación ideológica de la discriminación, segregación, exclusión social y marginación.

Una de las bases teóricas más relevantes que fundamentan el enfoque intercultural es la *pedagogía crítica*. Partiendo de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, en el ámbito educativo, este enfoque tiene como objetivo “potenciar a las personas sin poder y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes”. (McLaren, 1998:163, citado por Gil Jaurena, 2008). Según Habermas (1994), uno de los principales exponentes de dicha escuela filosófica, el *interés emancipativo* se configura como un elemento primario que actúa como motor del cambio, ya que puede impulsar al ser humano a escapar de la

opresión. Liberarse de las cadenas que lo mantienen atado a situaciones injustas y sofocantes podrá incitarle a promover los cambios necesarios en su vida. Por ello, siguiendo al autor, podemos comprender que dicho interés emancipativo se encuentra en la base de otro tipo de intereses prácticos que actúan como instrumentos para la liberación.

### **3.5. A modo de recapitulación**

Aguado (1996:54), citada por Gil Jaurena (2008), define la educación intercultural como *“un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades y resultados, la superación del racismo en su diversas manifestaciones, la comunicación y competencias interculturales”*.

Como apunta Abdallah-Pretceille (2006), el enfoque intercultural, lejos de pensar la diversidad cultural a partir de categorías, incide sobre aquellos procesos e interacciones que definen a los individuos y los grupos. No es un proceso que se detenga en destacar las características atribuidas a los sujetos, por ellos mismos o por otros grupos, dado que adoptar una posición centrada y excesiva sobre estos rasgos singulares podría llevarnos a destacar únicamente cierto exotismo presente en cada grupo. Todo ello perjudicaría un abordaje abierto de las situaciones y acentuaría los estereotipos y prejuicios. Además, como indica la autora, no se trata tanto de formar en “lo intercultural” sino de desarrollar un

trabajo sobre uno mismo, como paso previo para intentar comprender a los otros. Ello exigirá un amplio intercambio de elementos y comunicaciones.

Siguiendo a Dietz y Mateos (2009) y Dietz *et al* (2014) entendemos que la educación intercultural pretende “interculturalizar” el curriculum y la praxis escolar. Es importante destacar que esta propuesta no se configura como una mera adaptación a la “multiculturalización *de facto*” que se ha originado en las sociedades occidentales a partir de los movimientos migratorios de las últimas décadas, ni tampoco por reivindicaciones étnicas, sino que hay que ubicarla en un marco más amplio de las relaciones existentes entre los estados y la sociedad contemporánea. En ese sentido, nos indica el autor que *“el término Estudios Interculturales ha sido acuñado para designar este campo emergente de preocupaciones transdisciplinarias en torno a los contactos y las relaciones que a nivel tanto individual como colectivo, a nivel vivencial así como a nivel institucional se articulan en contextos de diversidad y heterogeneidad cultural”*.

Nos parece muy interesante el planteamiento de educación intercultural planteado por el Grupo INTER (2006), citado por Mata (2011), en la que dicho grupo de investigación cuestiona y se desvincula de todos aquellos programas y propuestas que celebren de manera superficial las diferencias culturales, así como de aquellos que procedan a categorizar a determinados grupos de manera segregada, como los “otros”. En este sentido no creen que resulten eficaces las recetas o medidas de carácter general y descontextualizado focalizadas y dirigidas hacia los grupos que se han categorizado como diferentes. Otro aspecto interesante que aparece en dicha guía es el relativo al conflicto, entendiendo que el mismo no puede ser evitado o negado, ya que es consustancial a la vida

en sociedad. De no abordarse explícitamente se reproducirán los patrones sociales dominantes y se ahondará en las diferencias, encorsetándolas en el imaginario social y en la práctica cotidiana.

A través de la educación intercultural favoreceremos la aplicación de los principios de la justicia social tras el análisis de las desigualdades sociales existentes en los estudiantes. También se pueden propiciar oportunidades para la crítica constructiva, abierta y democrática, al tiempo que se pone en valor la diversidad cultural como un factor relevante y positivo para el ejercicio de la ciudadanía democrática (Aguado *et al*, 1999).

Es importante dimensionar el papel que juega el profesorado, como agente socializador y protagonista, en la creación y desarrollo de un buen clima escolar que favorezca todas las actuaciones que permitan respetar la diversidad, favoreciendo la aparición de escenarios cooperativos, críticos y reflexivos (Essomba, 2006). En tanto en cuanto no se propicien las estructuras de trabajo colaborativo que permitan la participación plena de los profesionales de la enseñanza, es altamente probable que aparezcan sentimientos muy fuertes que les aboquen al desánimo y a la desesperanza. Como elemento habitual presente en sus discursos, lo analizaremos con mayor detalle en los capítulos ulteriores de este informe, se plantean con naturalidad que no merece la pena realizar un mayor esfuerzo para que nada cambie, habida cuenta de la dificultad para generar transformaciones a partir de sus intervenciones.

Adicionalmente, no podemos olvidar que son necesarios otros agentes para propiciar los cambios necesarios, además del profesorado, como el alumnado, familias, organizaciones y

administraciones. Trabajar en conjunto, participando de manera integral y colaborativa, puede abrir puertas que, de otra manera, no llegarían nunca a liberar los espacios de creatividad necesarios para conseguir la inclusión, igualdad efectiva y equidad. En todo estos planteamientos tiene el enfoque intercultural mucho que decir y aportar, ya que el mismo no se limita a ser una hermenéutica para analizar la realidad sino también a emprender un planteamiento transformador de la misma.

En la línea de lo expuesto en el apartado anterior, Pérez Gómez (2000) establece una distinción entre tres ejes conceptuales que subyacen en las prácticas pedagógicas. En lo concerniente al caso que nos ocupa, es destacable uno de dichos ejes, “la racionalidad emancipadora o crítica”, cuyo fundamento se asienta en la valoración de la dimensión social de las prácticas educativas y de la enorme importancia e influencia que ejerce el contexto en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si la praxis pedagógica no tiene en cuenta este eje, posiblemente se convertirá en un mero instrumento cuya última finalidad será la de reproducir acríticamente el sistema de valores imperante, al tiempo que cercenando cualquier iniciativa que cuestione los fundamentos de dicho sistema.

Concluimos este capítulo poniendo en valor la importancia del enfoque intercultural en la transformación un sistema educativo y de una sociedad que permita liberar de la marginación a todos aquellos que, de manera reiterada, han sido estigmatizados por el hecho de ser diferentes. Sin lugar a dudas, avanzaremos en el desarrollo de la justicia social en la medida en que seamos capaces de convivir plenamente desde el respeto mutuo y la participación de todos los ciudadanos y ciudadanas. A lo largo de los capítulos seis, siete y ocho de esta tesis desarrollaremos aquellas dimensiones y subdimensiones que, a nuestro

entender y de acuerdo con la literatura científica consultada al efecto, constituyen los elementos basales de la justicia social. Nuestro planteamiento se nutre, en todo momento, de los planteamientos interculturales que hemos desarrollado a lo largo del presente capítulo, siendo este enfoque, el intercultural, el que nos ha guiado a la hora de analizar y valorar la praxis educativa, a partir del análisis del discurso de los docentes.

*“Para los opresores, el ser humano son solo ellos. Los otros son objetos, cosas. Para ellos, solo existe un derecho, su derecho a vivir en paz, frente al derecho a sobrevivir que tal vez ni siquiera reconocen, sino solamente admiten a los oprimidos.” Paulo Freire (1975:59).*





**Capítulo 4**  
**METODOLOGÍA**

---

## **4.1. Introducción**

Este capítulo se divide en tres apartados. El primero de ellos, *una aproximación etnográfica*, expone los elementos metodológicos más relevantes que, a nuestro juicio, justifican el abordaje desde dicho enfoque metodológico en el ámbito de la investigación llevada a cabo para realizar esta tesis doctoral. Se hace alusión aquí a los aspectos más importantes que se han tenido en cuenta para justificar la inmersión en el contexto objeto de estudio y desarrollar el trabajo de campo con las mayores garantías procedimentales y científicas. Asimismo, se ha pretendido recabar información significativa que, una vez analizada, nos permitiera iluminar las zonas sobre las que se ha focalizado este trabajo.

El segundo apartado, *a través del análisis del discurso*, nos adentra en las bases, tanto teóricas como filosóficas, que justifican una inmersión metodológica que posibilitara un acercamiento productivo a la realidad estudiada, al tiempo que unos resultados rigurosos, científicos y fundamentados. Se parte aquí de la complejidad del lenguaje y de los discursos que circulan en el contexto escolar. El objeto de estudio de esta investigación, la justicia social en la educación, difícilmente accesible de manera directa, ya que exigiría una ingente cantidad de recursos que permitiesen observar y recoger todos los aspectos que configuran la praxis educativa, puede ser abordado desde el análisis del discurso de las personas que viven y trabajan directamente en el seno de las instituciones escolares y conforman, a partir de la práctica y la reflexión, su identidad personal y profesional como educadores.

El tercer y último apartado de este capítulo, *el trabajo de campo desarrollado*, detalla todos los aspectos operativos y organizativos que se han desarrollado en los centros escolares durante el período considerado para recopilar la información necesaria de cara a sustentar los hallazgos y resultados de esta investigación. Se detallan las características de la muestra, así como las circunstancias espacio-temporales que han enmarcado dicho período.

## **4.2. Una aproximación etnográfica**

Guber (2001) destaca dos conceptos fundamentales que enmarcan el trabajo etnográfico, como son la complejidad y la reflexividad. Dicho cometido es complejo porque se aleja del ideal clásico de la ciencia basado, fundamentalmente, en la unificación y la abstracción. Todo ello implica un paradigma que trasciende las metodologías tradicionales y profundiza en la creación de métodos de investigación y análisis alternativos que puedan penetrar en la complejidad de las múltiples y diversas maneras de organización de los seres humanos, que coexisten y conviven en abigarrados tapices que no siempre son fáciles de diseccionar y comprender. Asimismo, la investigación social entendida desde los posicionamientos positivistas partía de la premisa de que era preciso, en la senda de la objetividad buscada, superar todas aquellas “distorsiones” generadas desde el ámbito de la subjetividad. En la antropología actual, aún habiendo suscitado un ingente debate este punto, se constata una tendencia importante a valorar y concebir la subjetividad como elemento

indispensable, al tiempo que constitutivo, del saber social. Este nuevo enfoque supone profundizar en la reflexividad, como herramienta de búsqueda del conocimiento compartido e intersubjetivo.

Siguiendo a Atkinson y Hammersley (1994), entendemos que la etnografía se caracteriza por una serie de rasgos destacados, entre los que podemos señalar el hecho de que se interpretan los significados hallados a partir del análisis de los datos, al tiempo que expresamos el producto de manera descriptiva. Dicho modo de hacer, la creación de narrativas que aporten explicaciones razonables sobre lo encontrado, prevalece sobre el plano estadístico o cuantitativo, si lo hubiera. Además, dado que no existen pretensiones de generalización, debido a las características, singularidad y complejidad del contexto social estudiado, se suele investigar un caso único o pequeño conjunto de ellos, profundizando en el análisis y la investigación.

Según Velasco y Díaz de Rada (2006), la fase primordial de la investigación etnográfica se concentra en el *trabajo de campo*. Como tal entendemos un período de tiempo durante el que el investigador se dedica a recopilar y registrar los datos que utilizará posteriormente en la fase de análisis. Ello no es incompatible con la simultaneidad del proceso de recogida de información y el análisis que, como veremos a lo largo de los siguientes apartados, se configuran de manera circular con la pretensión de ir decantando y consolidando, aunque no reificando, la información esencial que podamos extraer de los datos recopilados. El trabajo de campo consiste, esencialmente, en un ciclo donde se articulan de manera combinada las dos herramientas básicas que utilizará el investigador, a saber, la *observación participante* y la *entrevista*, ya que son los dos modos básicos de obtener y

producir la información. La observación participante nos habilita para generar descripciones, esto es, lo que podemos denominar el “discurso propio” del investigador. Por el contrario, la entrevista proporciona todo aquello que emana de los informantes, un discurso que, a fin de cuentas, es ajeno al sujeto que asume el rol de investigar el campo de estudio. La observación participante no sería posible sin desarrollar el trabajo de campo, ya que éste se constituye como el único medio factible donde se puede articular dicha técnica metodológica, dado que no es posible llevarla a cabo desde un entorno ajeno al contexto investigado ni, evidentemente, desde la lejanía de un despacho.

Al comenzar el trabajo de campo, prosiguen los autores, entienden que el etnógrafo no debería acudir pertrechado de hipótesis específicas cerradas ni teorías previas, sino con una actitud de apertura y mente abierta, intentando abarcar y ser receptivo al mayor número posible de relaciones, dinámicas e interacciones entre los sujetos del contexto investigado. También es preciso explicitar a los receptores del estudio aquello que es implícito y tácito para los “nativos” del campo de estudio. Con esta finalidad, las entrevistas deben desarrollarse y conducirse de una forma natural, de modo que se incentive la producción del discurso del informante de una manera lo más espontánea y franca posible, sin que tenga que adaptarse al formato estructurado de unas categorías cerradas y prefijadas que podrían dificultar la fluidez del discurso.

En los momentos iniciales, reviste especial importancia la delimitación del escenario o lugares donde se va a desarrollar el estudio, así como las vías para acceder al mismo, los recursos con los que se contará a lo largo del proceso y las características de los informantes y participantes. Resulta de vital importancia poder aclarar previamente todos

estos aspectos ya que, de ese modo, se evitarán en gran medida problemas sobrevenidos que puedan poner en cuestión o hacer fracasar la investigación. El investigador hará en esos momentos gala de su competencia como tal en tanto en cuanto sea capaz de adoptar la flexibilidad necesaria para adaptarse a las situaciones sobrevenidas que presente la investigación y que puedan amenazar, de no ser superadas, la adecuada consecución de todo el proceso.

En consonancia con lo anterior, Velasco y Díaz de Rada (2006) nos indican que el acceso al campo del investigador, una vez aceptado por los potenciales informantes permitirá, en un futuro, recoger información relevante que estos, como regla general, solo aportarían a las personas en quienes han depositado su confianza, ocultándola, de muy diversas y sutiles maneras, a todos los que puedan estar interesados en disponer de ella pero que, es importante, no hayan sido “adoptados” por los informantes. En este sentido, el *vagabundeo* se convierte en una estrategia esencial para acceder al campo y generar la relación de confianza que permitirá profundizar en aquellos aspectos soterrados e implícitos que solo conocen los “nativos” de ese entorno. Supone esta técnica un acercamiento informal y relajado, incluso con anterioridad al comienzo de las entrevistas formales que deberán desarrollarse para recoger los datos que se precisen durante este trabajo.

Será el propio investigador el que, partiendo de su bagaje personal, experiencia y opciones éticas, el que marque las directrices que va a seguir a lo largo de la investigación, siendo la misma informada por todas esas características singulares e idiosincráticas del agente de campo. Por tanto, deberá establecer y aclarar, cuantas veces sea preciso, las razones por

las que ha elegido el tema objeto de investigación. No obstante, en los momentos iniciales, dicho asunto no ha de configurarse como algo absolutamente cerrado y delimitado, pudiendo partir de un ámbito o área de interés más amplio que aquel que, con posterioridad, quede acotado a lo largo del proceso de investigación.

El investigador se constituye como el mejor instrumento existente para poder estudiar lo que acontece en el seno de cualquier grupo humano. A partir de esta premisa, es necesario superar las barreras de silencio y confidencialidad que, de manera natural, se levantan ante la intromisión de cualquier agente externo y extraño al grupo. El endogrupo se protege ante la aparición de cualquier amenaza externa, dicho esto en términos estratégicos. Esta desconfianza ante los desconocidos, por parte de los sujetos que pretenden ser investigados, supone un hándicap para el investigador que, articulando los recursos personales y humanos con los que cuenta, debe intentar vincularse con las personas que pertenecen al contexto estudiado y tratar de relacionarse con ellas de manera fluida. Todo ello deviene imposible sin implicarse personalmente, con independencia de la metodología o enfoque teórico que se utilice. El *rapport*, una vez más, tiene que establecerse de manera necesaria para que el vínculo personal funcione y sea operativo. De ahí que la observación participante, una de las herramientas básicas utilizadas en la investigación etnográfica, se caracterice por la existencia de una tensión permanente entre la humanidad del investigador y la de los sujetos e informantes entrevistados.

En esta misma línea, Del Olmo y Osuna (2014) destacan la importancia de establecer relaciones de confianza con los informantes y la población objeto de estudio. Ello requiere

tiempo y esfuerzo, sin la menor duda, pero merecerá la pena invertirlo ya que ello podrá revertir en beneficio de la investigación y en la calidad de la información obtenida. No olvidemos, en este sentido, que la etnografía emana de un paradigma holístico, donde las partes son interpretadas y se explican a través del todo. Apuntan las autoras la necesidad de desarrollar durante el trabajo de campo, de manera paralela, tanto la observación como las entrevistas y, con respecto al tiempo que debe durar dicho estudio, estiman conveniente que debe ser el necesario y suficiente para que el investigador sea percibido de manera natural, consiguiendo de este modo que los informantes se relajen, confíen y actúen como lo harían si un agente externo no estuviese presente en el campo. Con respecto a lo apuntado por las autoras y siguiendo a Rodríguez Gómez, G., *et al.* (1996), se entiende que un período de un año es considerado, desde la antropología, como razonable para acometer el estudio de una unidad social compleja.

Al estudiar cualquier grupo humano el investigador realiza un desplazamiento moral y físico, que implica el cruce de fronteras culturales, profesionales y humanas existentes entre su marco vital y el grupo objeto de estudio. En este sentido, es el propio agente de campo el que aporta la originalidad metodológica gracias a su implicación personal en el proceso. Es absolutamente normal, incluso necesario, que el investigador se encuentre presionado y llegue a estar influido por las dinámicas que se generan durante el trabajo de campo y, como difícilmente podría ser de otra manera, dicho escenario lo transforma también a él mismo, como científico y como persona. En ese contexto, donde puede llegar a existir una implicación personal tan profunda, la asepsia metodológica y la objetividad pura son algo complejo y prácticamente imposibles de conseguir.



En la *entrevista en profundidad* se puede partir de un listado de temas generadores, con respecto a los cuales se estructura y focaliza la entrevista. A partir de ahí, será el entrevistador, con su pericia y aprovechando el contexto y la oportunidad más propicia, el que podrá articular su discurso para generar, por parte del entrevistado, información de interés al respecto, todo ello sin limitarse ni encasillarse en un formato cerrado de antemano. Al preparar las entrevistas no suele intentarse contrastar una teoría o modelo, sino que se parte de ciertas ideas y se pretende profundizar en ese área de conocimiento con objeto de recoger y hallar explicaciones razonables y convincentes que expliquen el caso objeto de estudio. Lo que realmente importa aquí son las explicaciones que aportan los informantes. Se suele denominar también a este tipo de entrevistas como *informales*, ya que el entrevistador no adopta un rol cerrado ni inflexible; todo es negociable en esa conversación, porque todo es interesante, incluso los silencios o divagaciones. Ballesteros y Mata (2014) señalan que es mucho más importante la *significatividad* de los resultados que su extensión, de lo que se desprende que la selección de los informantes no ha de tener como criterio un número necesariamente elevado de los mismos, sino su especial relevancia para que nos permitan acceder a la información que pretendemos recabar.

Según Spradley (1979), las entrevistas en profundidad pueden considerarse como un conjunto de conversaciones donde el investigador, de manera paulatina, introduce elementos que permiten y ayudan al informante a explicarse adecuadamente y sentirse cómodo en ese rol. Considerándolo así, no es difícil confundir la entrevista con una conversación libre. No es infrecuente que la persona entrevistada manifieste sus dudas con relación al propósito de la investigación, previamente explicitado por el entrevistador,

pero será éste, gradualmente, el que ejercerá un control progresivo sobre lo que se está conversando y será capaz de canalizar la conversación hacia los temas que le interesen para obtener la información que precise de cara a su estudio. Todo ello exigirá una labor continua de aclaraciones y explicaciones por parte del investigador, con objeto de mantener y acrecentar el vínculo de complicidad que permita obtener datos relevantes y provechosos.

Finalmente, no podemos ni debemos olvidar que al hacer etnografía prevalece, por encima de todo, nuestra humanidad, ya que somos personas que interactúan con otras, con independencia de los roles que ocupemos en cada momento y lugar. En ese marco, todo lo que nos define, como nuestro carácter, formación, aspecto físico y experiencia se traslada con nosotros y nos acompaña permanentemente durante el trabajo de campo (López-Coira, 1991).

### **4.3. A través del análisis del discurso.**

#### **4.3.1. El tránsito desde la subjetividad hacia la intersubjetividad**

Cuando utilizamos, en el ámbito de una investigación, los conceptos de objetividad, subjetividad e intersubjetividad existe el riesgo de pasar por alto algunas de sus características esenciales y no prestarles la debida atención al significado de los mismos, pudiendo generar dudas y alambicando el discurso de manera recurrente, de ahí que

comience este apartado incidiendo especialmente en aclarar el significado de unos términos que utilizaremos con frecuencia a lo largo de este trabajo. Definiríamos la intersubjetividad como la capacidad que tenemos para intercambiar y compartir con otros sujetos nuestras experiencias subjetivas. Dicho de otra forma, compartimos con otros los contenidos de nuestra mente. Desde la investigación cualitativa se aspira a conseguir, a partir de un marco de intersubjetividad, un conocimiento lo más objetivo posible de la subjetividad. Esta, utilizada en filosofía como sinónimo de conciencia de sí mismo, permite al ser humano percibirse en términos de unidad, caracterizada por ser un ente diferenciado del resto de personas y demás objetos del mundo que le rodea, al tiempo que siempre idéntica con respecto a sí mismo. En dicho mundo, poblado por objetos que se limitan a existir, cada sujeto conforma y articula, de manera consciente, unos vínculos relacionales con lo que le rodea.

Si nos remontamos a Descartes (Arenas, 1996), uno de los autores más relevantes del pensamiento moderno, el filósofo considera la noción de identidad como una de las ideas claves del paradigma racionalista. Su obra representa un cambio sustancial con respecto al pensamiento que le precede, al establecer una certeza indubitable, la de poder reflexionar y pensar sobre la subjetividad propia; *cogito, ergo sum*. Los filósofos racionalistas consideran esta idea de autoconciencia, subjetividad e identidad como el fundamento original del saber. Muchos de los sistemas filosóficos posteriores cuestionan esta aseveración cartesiana, ya que consideran imprescindible que los elementos aportados por la conciencia y el pensamiento sobre sí mismo han de ser interpretados necesariamente en el marco de una relación de intersubjetividad con los demás seres

humanos, configurándose la misma como un punto medio equidistante entre la pura objetividad y la subjetividad de cada individuo.

Como consecuencia de lo anterior, deviene preceptiva la intersubjetividad como marco estructural necesario para establecer cualquier tipo de comunicación entre las personas, estando el producto de la misma, el material discursivo, penetrado implícitamente por dicha intersubjetividad. El objeto de cualquier análisis del discurso reside en explicitarla, con el fin de iluminar y desentrañar los procesos comunicativos que tienen lugar en cualquier ámbito humano. Por tanto, los discursos se configuran como elementos esenciales para conocer, aprehender y comprender cualquier realidad social, dado que contienen dicha realidad y esta es producida, a su vez, a través de las prácticas discursivas.

Al hilo de la intersubjetividad, según Ballesteros y Mata (2014), el investigador maneja datos que emanan de las interpretaciones de los sujetos que están insertos en la realidad y transmiten su experiencia, por lo que no existe un “objeto”, propiamente dicho, que pueda ser descrito aséptica e indubitablemente en la investigación, sino más bien un universo de subjetividades. El investigador espera alcanzar un significado intersubjetivo, aunque no definitivo, ya que, por su propia naturaleza, este es siempre modificable.

#### **4.3.2. El discurso: una aproximación a la complejidad de su análisis.**

Según Foucault,

*"En toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad."*  
(Foucault, 1973:14)

Este filósofo introdujo la perspectiva arqueológica en el ámbito de las ciencias sociales, siendo dicho enfoque determinante para desarrollar el análisis del discurso. Su obra representa, entre otras cosas, un cambio de rumbo en el campo de la historia de las ideas y entra de lleno en el ámbito de los *dispositivos de enunciación*, con un enfoque diferente al que tuvo dicho concepto en el ámbito de la lingüística. Conceptos claves desarrollados por él, tales como *sistema de dispersión, formación discursiva, dispositivo o práctica discursiva*, comienzan a ser utilizados de manera sistemática y reiterada por los analistas del discurso (Foucault, 1969).

Siguiendo a Van Dijk (1996), podemos decir que la topografía del cualquier discurso es compleja y está repleta de elementos difícilmente compatibles con relación al método, la estructura social, la teoría o la naturaleza del mismo discurso. Podemos analizar un discurso partiendo de una gran diversidad de materiales textuales o basados en la conversación. Se entiende como discurso, (Van Dijk, 1997), tanto una forma específica del *uso del lenguaje*, como una forma específica de *interacción social*.

El discurso es toda práctica intersubjetiva a través de la que se dota de sentido a la realidad, incorporando una serie de aspectos funcionales, dado que el lenguaje se utiliza para expresar emociones, así como comunicar ideas y creencias, todo ello en el marco de eventos sociales más o menos complejos. Las prácticas sociales presentan una extraordinaria complejidad y diversidad, pudiendo ser sometidas todas ellas a un análisis discursivo. También podemos decir que cualquier discurso es incompleto y, por ende, abierto, ya que es inestable, diferencial y relacional, pudiendo ser susceptible, en cualquier momento, de ser vinculado a nuevos significados.

Fairclough (2003) entiende el discurso como una *práctica social* y se interesa por el estudio, a través del lenguaje, de los problemas sociales. El Análisis Crítico del Discurso (ACD) surge, entre otras fuentes epistemológicas, de la Teoría Crítica (Escuela de Frankfurt). Dicha escuela aspiró a desarrollar teorías en relación a los problemas sociales y perseveró en la búsqueda de métodos que pudiesen transformar el mundo, más que a interpretar los fenómenos sociales. Este movimiento supone también una reacción enfrentada a otros paradigmas dominantes durante los años setenta del siglo XX, en el marco de la crisis experimentada por el paradigma estructuralista en el ámbito de las ciencias sociales. Dichos enfoques, que podríamos denominar “formales”, a menudo eran considerados “acríticos”. Por el contrario, el analista del discurso adopta una conciencia crítica y explícita sobre el papel que juega en la sociedad, rechazando la consideración de una ciencia objetiva y libre de valores. Esto es así, necesariamente, porque tanto la ciencia como la academia son parte importante de cualquier estructura social y, por ende, están penetradas e influidas por la interacción social y las múltiples dinámicas relacionales que

genera la vida. No podemos olvidar, como señalan Laclau y Mouffe (2004), el papel relevante que adquiere el lenguaje, incluso más que los conflictos emanados de la clase social, en los ámbitos culturales e identitarios. La corriente postmarxista, en la que se enmarcan los autores citados, postula que la dimensión discursiva deviene absolutamente esencial a la hora de establecer relaciones y vínculos sociales.

El ACD pretende dotar de poder, empoderar, a quienes no lo poseen, con objeto de ampliar la igualdad y justicia social. Se enmarca en lo que Valles (2000) denomina el *paradigma interpretativo*, ya que lo cualitativo permite y exige, a un tiempo, la observación de elementos que, dada su codificación, es preciso traducir. Debemos adaptarnos a cada caso en el *análisis crítico del discurso* ya que cada análisis reviste su particular singularidad y representa un escenario dinámico.

En este contexto, siguiendo a Downing (1984), tenemos evidencias de que los grupos dominantes controlan las situaciones sociales y pueden manejar el discurso y hacerlo más creíble, respondiendo a sus propios intereses, a través de diversos mecanismos como pueden ser el desprestigio de otras fuentes alternativas de información y su eventual eliminación. De este modo, el discurso, en muchos casos, se configura según los intereses de los sectores poderosos y hegemónicos, contribuyendo de manera importante al incremento y reproducción de la desigualdad social y del desequilibrio de poder entre los diversos grupos que conforman la sociedad. Como consecuencia de ello, las minorías sociales no pueden acceder al discurso de las élites en calidad de expertos o actores y son fuertemente discriminadas cuando pretender incorporarse a cualquier institución de prestigio o encontrar un trabajo que pueda identificarse como superior a las expectativas

sociales que se les asignan por aquellos que configuran la agenda social y profesional de la ciudadanía. Además, no podemos olvidar la innegable desigualdad que existe en el acceso y control sobre los recursos simbólicos y materiales. Los grupos dominantes controlan el discurso simbólico y, a partir de ahí, pueden configurar tanto la mentalidad como la estructura social y la acción pública.

Van Dijk (1997), rescatando la filosofía de la Teoría Crítica, anteriormente mencionada, pretendió ahondar en la reproducción discursiva del abuso del poder, así como sensibilizarse con relación a los grupos marginados y abordar la injusticia social, en todas sus formas. El conocimiento social, prosigue el autor, se conforma a partir de las creencias que los sujetos pertenecientes a un grupo o cultura asumen como ciertas, de conformidad con los criterios de verdad que imperan en ese momento. Dichas creencias penetran hasta tal punto en la mente colectiva que no necesitan hacerse explícitas y se presuponen en el discurso.

En esta línea de pensamiento, Wodak (1989) asume que tanto la Teoría Crítica como el ACD cuestionan los significados aportados por el sentido común y plantean problematizarlos, abriéndolos a múltiples interpretaciones, al tiempo que reflexiona sobre la propia labor del investigador, que se convierte en un sujeto crítico. El discurso verbal se configura como un medio que permite producir y transmitir el sentido con el que interpretamos la realidad en nuestra sociedad y exponemos nuestra identidad. Podemos decir que, con independencia del tipo de lenguaje que se trate, la necesidad de organizarse socialmente va de la mano de la necesidad de comunicación, ya que ambas discurren paralelamente. Por ello, el *discurso* también puede entenderse como la



significación que es inherente a cualquier organización social. Al mismo tiempo, los sujetos interactúan entre sí, ya que, entre otras actividades posibles, negocian o discuten, plantean acuerdos o desacuerdos, critican, atacan, se defienden, responden a otros, se muestran corteses o intentan persuadir. Debemos tener en cuenta que el discurso hablado suele estar acompañado de actividad *no verbal*, entendiendo como tal los gestos, posición del cuerpo, tono y volumen de la voz, proximidad o lejanía y, entre otros componentes, risas. Esto es, todo un elenco de elementos comunicativos que revisten gran importancia a la hora de analizar la comunicación, no limitada al contenido explícito de lo hablado. De aquí podemos deducir que los eventos comunicativos están conformados no solo por palabras, sino por un universo complejo de elementos que las enmarca, contextualiza y dimensiona.

El sociólogo francés Pierre Bourdieu (2000) resalta el concepto de *vigilancia epistémica*, que debe estar presente en cualquier análisis social, siendo dicho constructo aplicable al caso que nos ocupa (*vigilancia analítica*). Esta supervisión debe desarrollarse a lo largo de todas las fases del proceso de investigación y sobre la tarea analítica en particular. Según este autor, el investigador ha de mostrar su capacidad crítica y reflexiva tanto en la elección del tema que quiere investigar, como en las técnicas metodológicas y los procedimientos de análisis de los datos que recoja a lo largo de todo el proceso. En suma, todo debe ser sometido a un ejercicio de reflexión constante. Cualquier investigación en el ámbito de las ciencias sociales debe aspirar a lo que denomina la “revolución de la mirada”, la “conversión del pensamiento” y la “ruptura con lo preconstruido”.

El investigador provoca la generación del discurso a través de las técnicas metodológicas apropiadas, permitiendo un adecuado control, en la mayoría de los casos, de la producción del mismo. Cada sujeto, pretendiendo otorgar sentido a su propia acción, orienta sus producciones y actuaciones, de ahí el interés de tener en cuenta dicho sentido para comprender adecuadamente, con pretensiones de explicación, lo que se hace y dice en cada situación social. Como bien indica Douglas (1967), las técnicas de investigación cualitativa son unas herramientas que no pueden, de manera autónoma y objetiva, evidenciar los elementos estructurales más relevantes del discurso, ya que no alcanzan a sustituir la perspectiva del investigador de campo. Esta intuición del agente, proveniente de las experiencias vitales y el bagaje personal, asume un papel relevante y fundamental en cualquier análisis, que no debe ser incompatible con el hecho que los resultados puedan y deban ser contrastado por otros investigadores. Es ahí donde reside la gran dificultad del análisis, ya que no existen técnicas objetivas *per se* que no se vean influenciadas por la labor de la persona que las utiliza para la extracción y el análisis de los datos de una investigación.

El sentido del discurso trasciende la individualidad de cada sujeto y penetra en una esfera colectiva, donde los sentidos que orientan las diferentes acciones son compartidos socialmente. Nos adentramos aquí en lo que Schutz (1974) considera uno de los problemas más relevantes que existen en el ámbito de las ciencias sociales, esto es, la dificultad de obtener un conocimiento relevante y objetivo a partir de una realidad caracterizada por la subjetividad. Adicionalmente, al factor subjetivo se añade lo que se denomina *principio de relatividad del discurso*, esto es, que el significado de cualquier

oración está relacionado con lo que se ha dicho con anterioridad o con lo que se pueda decir a continuación. El contexto, como podemos ver, se convierte en un aspecto esencial para enmarcar y analizar con propiedad cualquier elemento discursivo.

Siguiendo a Sperber y Wilson (1994), no podemos analizar la comunicación humana de manera simple, a través de procesos de codificación y decodificación. El significado literal de los signos queda superado por los procesos de inferencia, que provocan que el discurso y las palabras lleguen a adquirir muchos más matices y significados de los que en apariencia exponen. En este sentido, ni los signos son inocentes ni el lenguaje es transparente, ya que, a través del mismo, se muestra, al tiempo que se oculta y distorsiona. Consecuentemente, muchas veces, aquello expresado discursivamente no es más que un reflejo ínfimo y sutil de lo que realmente se piensa. Lejos de ser un impedimento para acometer el análisis, la opacidad inherente al lenguaje representa la justificación y el estímulo intelectual para analizarlo.

Los discursos deben ser analizados, consecuentemente, como síntomas y no como imagen especular que refleja nítidamente la realidad social ni los pensamientos que las personas exponen con sus palabras. Es importante tener en cuenta que la producción debe ser analizada con cautela, ya que no existe una relación automática entre lo generado en la mente del sujeto y el producto tangible que representa lo transmitido. Por tanto, debemos aceptar el carácter relativo del discurso antes de proceder a reificarlo y consolidarlo como una realidad fija e inamovible (Santander, 2007).

El análisis del discurso (AD) podemos entenderlo como una metodología que abarca el uso del lenguaje e investiga el papel que desempeña el mismo en la vida social. Como herramienta de análisis se le ha reconocido un enorme potencial heurístico. El AD se vincula con el construccionismo social que, siguiendo a Burr (1995), está basado en los siguientes elementos: 1) se critica el conocimiento que representa una supuesta visión objetiva de la realidad, 2) los procesos sociales colectivos sustentan el conocimiento, su generación y permanencia, 3) todos los conceptos y categorías que utilizamos para explicar e interpretar el mundo son penetrados y, por tanto, influenciados por mecanismos históricos y culturales y 4) el conocimiento está íntimamente vinculado a la acción social.

Al ser el discurso una práctica social, nos relacionamos con otros sujetos y con el mundo a través de dichas construcciones, por lo que es imposible considerar al lenguaje como un medio neutral y aséptico de acceder a la realidad e interpretarla.

Profundizando más aún, entendemos como *análisis de contenido* la técnica consistente en descomponer cualquier texto en las unidades que lo constituyen, de manera que sea posible codificar posteriormente las mismas en el marco de unas estructuras sistemáticamente organizadas y preestablecidas. En el apartado siguiente (3.3.) se expondrá con mayor detalle la teoría que, emergiendo de este marco, se ha tenido en cuenta para desarrollar la fase analítica del presente trabajo (Teoría Fundamentada). El papel del investigador deviene esencial en este proceso, ya que decide, en virtud de los intereses de su investigación, el valor potencial de cualquier texto, así como la clasificación de los fragmentos en que ha sido dividido para su análisis posterior.

Siguiendo a Gill (1996), podemos decir que no existe un único método que, de manera lineal y predefinida, nos permita analizar la práctica discursiva, a modo de recetario universal, sino que son distintas las posibles aproximaciones y modos que se utilizan en la investigación para poder aproximarse al estudio de cualquier discurso. Por ello, entre otras consideraciones, debemos tener en cuenta que el discurso es generado por un sujeto que está ubicado en un marco espacio-temporal determinado, por lo que sobreviene singular y necesariamente vinculado a dicho escenario, donde adquiere pleno sentido y queda enmarcado en un universo cultural y simbólico. Dado que los discursos son intencionados, habrá también que indagar sobre los motivos que han provocado su producción. En este sentido, como apunta Halliday (1978), hay que tener en cuenta que el discurso del entrevistado no puede analizarse sin tener en cuenta, entre otros factores, el contexto social donde emerge y los objetivos que se plantea la investigación.

Con relación a los discursos que han sido provocados por un investigador (entrevistas), habrá que valorar las diferentes actuaciones del mismo, así como las relaciones que se establecen con los sujetos entrevistados. Los informantes no siempre aceptan plenamente las normas establecidas por el investigador social, pudiendo comprender de manera parcial o equivocada aquello que se les demanda. Tampoco resulta extraño, en este contexto, que se cuestione la autoridad que representa dicho agente de campo, pudiendo plantear, de manera explícita o implícita, otras dinámicas propias que se ajusten mejor a sus intereses particulares y a su visión de la situación o contexto.

Austin (1962) introdujo en el campo de la filosofía del lenguaje un concepto nuevo, la *performatividad*. Los sujetos, a través del lenguaje, no solo dicen sino que hacen cosas,

esto es, definen e interpretan las situaciones en que se desarrolla el discurso. El lenguaje, proseguía el autor, no consiste exclusivamente en *decir*, sino que tiene básicamente una dimensión accional. A toda esta corriente teórica se la denominó pragmática, teniendo como uno de sus rasgos más relevantes el hecho de que se produce una negociación del sentido, tanto de la situación como del discurso. Esto ocurre muchas veces sin que el sujeto repare en dicho proceso dinámico de negociación y solo se podría generar un problema cuando aparece un desajuste importante que afecta al sentido que se le da a la situación, pudiendo aparecer diversos mecanismos para solucionar ese escenario o, en caso de no ser posible, podría llegar a quebrarse el vínculo y la comunicación.

El hecho de interpretar la realidad social a partir del análisis de los discursos viene de la mano del *giro discursivo*, un nuevo marco paradigmático que antepone el análisis de los discursos y la observación a la introspección racional, como manera de aproximarse a la interpretación objetiva y veraz del mundo. Como anota Ibáñez (2003), una nueva dicotomía, la dualidad discurso-mundo, supera y sustituye a la antigua, mente-mundo. Desde esta aproximación, donde el lenguaje adquiere una parte activa, el discurso no solo expresa las ideas sino que conforma y participa en la construcción activa de la realidad social que pretende explicar. Los enunciados circulantes adquieren más relevancia para conocer el mundo que las ideas. Esto es lo que Echeverría (2003) interpreta como dimensiones creativa y generativa del lenguaje, y no solo informativa e interpretativa. A título aclaratorio, la dimensión informativa del discurso alude al conocimiento que tienen los sujetos de la realidad social, ya que están inmersos en la misma. Por ello, el análisis del discurso podría aportarnos información de interés y relevante al respecto.

No podemos olvidar el factor humano que representa el sujeto que emite el discurso, ya que su competencia como informante y solvencia expositiva podrá aportarnos mayor o menor información del contexto y realidad investigada. Asimismo, tampoco podemos soslayar la dimensión ideológica del sujeto que expone el discurso, ya que dicho punto de vista, al ser idiosincrático, mediatiza el mensaje que se transmite. Bourdieu (1991) alude a dicha competencia y la denomina *habitus*. La misma tiene su origen en su experiencia como sujeto perteneciente a un determinado grupo social. Por ello, el autor habla de *mercado lingüístico*, en el sentido de un marco que instaura los diversos discursos sociales que, en suma, refleja tanto la existencia de la desigualdad social como los mecanismos culturales de dominación presentes en la situación.

Como producto social, el discurso, con la importante carga simbólica que lleva aparejada, puede manifestar las condiciones en que ha sido producido y, por ende, su análisis podría revelarnos determinados aspectos significativos de la vida social. Al hilo de lo anterior, recordemos que a partir de los años ochenta del siglo pasado comenzaron a emerger lo que Fraser (2003) denominada las luchas por el “reconocimiento de la diferencia”. En dicho contexto, emergieron temas como la etnicidad, el género y la cultura como elementos centrales de un debate social que dio lugar a un desplazamiento de otras temáticas que, hasta ese momento, habían ocupado la agenda social. Nociones como *identidad y cultura* desplazaron a otras como *estructura de clase* o *estructura social*. Es aquí donde quedaron reflejados en el discurso los estereotipos, prejuicios y representaciones de todo tipo de la sociedad real. Estas categorías “modernas”, como la

estructura y la clase, fueron sustituidas por otras que podríamos denominar “postmodernas”, como la identidad y la cultura, con mayor cercanía a lo discursivo.

Siguiendo a Ibáñez (1985), podemos decir que la interpretación del discurso desde la vertiente sociológica, aplicable también al caso que nos ocupa, no responde a la lógica habitual que se produce en las inferencias científicas, lo que puede generar dudas acerca de su fiabilidad e, incluso, arbitrariedad. Las inferencias inductivas son generalizaciones que se producen a partir del estudio y observación de algún caso singular y, esto es importante, no son necesarios muchos casos para realizar una inferencia inductiva. Teniendo en cuenta un reducido número de discursos podemos formular dichas inferencias, dadas las características complejas de la sociedad, en la que los elementos que conforman cualquier sistema suelen encontrarse interconectados con otros elementos del mismo. De ahí podemos colegir que un sujeto podría aportarnos una información, sobre un determinado caso, que sería equivalente a la aportada por otro informante ubicado en una posición social equivalente. Consecuentemente, sería suficiente analizar una reducida muestra de personas que se encuentren en posiciones sociales relevantes y significativas con relación al tema sometido a investigación. Finalmente, el análisis puede llevar, al encontrar resultados no previstos, a la modificación de las teorías de partida. Este mecanismo dinámico de ampliación permite la explicación satisfactoria de los nuevos hallazgos producidos por la investigación.



### **4.3.3. La Teoría Fundamentada como marco epistemológico para analizar el discurso**

Con carácter general e introductorio, cabría decir que el enfoque cuantitativo tiene su sustento en el positivismo. Desde este paradigma, tanto la medición como la cuantificación son utilizadas para buscar la objetividad y poder generalizar a un universo más amplio los resultados de una investigación. Por el contrario, el paradigma cualitativo establece su marco de intervención a partir de situaciones naturales, sin pretensiones de generalización. Es en ese contexto donde se pretende dar sentido a los fenómenos, todo ello vinculado al significado que los sujetos le otorgan a los mismos (Vasilachis, 2006).

A partir de la década de los años sesenta del siglo XX comienza a introducirse un marco cualitativo en el análisis de contenido. Desde esta perspectiva, destaca la contribución de Glaser y Strauss (Glaser, 1992), la Teoría Fundamentada (TF), como un planteamiento de corte cualitativo que pretende recuperar el sentido latente de la comunicación. De este modo, se tiene en cuenta lo explícito, lo que los discursos dicen, al tiempo que se evidencia la necesidad de profundizar en todo aquello que ocultan o dejan entrever. A título ilustrativo, cabría decir que esta teoría surge en Estados Unidos en el marco de las investigaciones que realizaron ambos autores con enfermos terminales en varios hospitales de San Francisco (California). En ese momento, a nivel metodológico, existía una prevalencia considerable de la investigación de corte positivista. Desde el punto de vista epistemológico, sus orígenes hay que buscarlos en el Pragmatismo de la escuela de Chicago y el Interaccionismo Simbólico de Blumer. Siguiendo a este último autor (Blumer, 1969), una determinada conducta adquiere significado a través de la interacción social. El resultado de ese proceso es la adquisición de un marco donde se insertan unos

significados intersubjetivos, esto es, un universo simbólico donde los diferentes actores participan. Por tanto, la interpretación y el significado se configuran como procesos humanos básicos ya que los sujetos, al interactuar entre sí, generan significados compartidos que, a su vez, conforman y definen su realidad.

Volviendo a la Teoría Fundamentada, esta puede utilizar datos de cualquier procedencia y, metodológicamente hablando, propone la creación de teorías a través del análisis y generación de los conceptos que emanan de manera directa de los datos, ofreciendo al final del proceso una explicación del problema objeto de la investigación. Podríamos decir que la teoría se encuentra en estratos subyacentes dentro del conjunto de toda la información recogida a lo largo del trabajo de campo empírico. Según Wertz *et al* (2011), a partir del trabajo con este marco teórico podemos encontrar que el lenguaje muestra, en sí mismo, una realidad, al tiempo que nos abre una ventana al estudio y análisis de los procesos psicológicos y sociales.

Es necesario, en primer lugar, identificar áreas de interés donde podamos aplicar la Teoría Fundamentada. El campo educativo ofrece unas enormes posibilidades, dada la gran cantidad de temas que pueden ser abordados en este ámbito. El discurso permite abordar la interpretación de los procesos y objetos que se articulan en el contexto educativo adoptando una compleja cadena de significados que penetrarán todos los estratos de la dinámica social. A partir de los significados podemos decir que se organizan las diferentes identidades sociales y profesionales. Esta metodología, al tiempo que sistemática y rigurosa, es lo suficientemente flexible como para poder abordar y adaptarse a los complejos matices y relaciones que se dan en un hábitat social y educativo (Charmaz,

2006). Esta autora desarrolló una versión de dicha teoría denominada constructivista y consideraba a la misma como un entramado de métodos que recogían datos no a partir de hipótesis previas, sino generadas a partir del *método de comparación constante*, que explicaremos más adelante. El constructivismo parte de la base de que los sujetos, incluyendo los investigadores, construyen activamente la realidad en la que están inmersos y participan. Por tanto, el cuerpo teórico que emana de este enfoque constructivista incide especialmente en el hecho de que las teorías se construyen a través del proceso interactivo generado entre informante e investigador, más que en el descubrimiento de las teorías que emanan de los datos.

A medida que avanza el análisis, como si de organismo vivo se tratase, el sistema categorial establecido al inicio puede verse, y se verá, modificado. Originalmente, dicho análisis de contenido tenía un carácter cuantitativo, considerándose como una técnica utilizada para describir de manera sistemática y objetiva el contenido manifiesto del discurso y la comunicación. El *método de comparación constante*, propuesto por la Teoría Fundamentada, se centra principalmente en la estructura textual, así como las redes semánticas. Se evidencia así, dentro del análisis del discurso y el de contenido, un mayor interés por la estructura textual (Andreu *et al*, 2007). Dicha comparación se realiza de manera simultánea, en paralelo, al ejercicio de análisis y codificación, generando la redacción de memorandos como productos tangibles del proceso que se está llevando a cabo. Tanto las relaciones como los significados son contrastados de manera continua a medida que se procesan los datos. Además, al comparar entre sí los códigos, categorías, datos y memorandos el investigador valora la posibilidad, cuando sea necesario, de

retornar a la población que ha sido entrevistada, o a otra que pudiera serlo, con objeto de aclarar cuantas cuestiones pudieran surgir de dicho proceso dialéctico e interactivo, todo ello con el fin de consolidar o, en su caso, profundizar en el análisis de los conceptos emergentes.

La *comparación constante* podría llegar a convertirse en una situación circular donde aparecieran bucles infinitos, al menos teóricamente hablando, por lo que sería necesario delimitar el proceso y solidificar la teoría. Esto ocurriría cuando las modificaciones producidas cada vez sean menores, a medida que se coteja un nuevo elemento de una categoría con sus propiedades. Procedería en ese momento revisar la literatura existente con objeto de generar nuevas preguntas de investigación, si fuera el caso. Se trata, como podemos apreciar, de un proceso continuo y circular en el que unos conceptos adquieren mayor prevalencia que el resto (Galeano, 2004). Prosigue el autor, citando a Glaser y Strauss (1967), indicando que las hipótesis podrían parecer inconexas al principio pero más tarde, a medida que avanza el proceso, emergerán las categorías y comienzan a establecerse conexiones, formando un núcleo teórico integrado, al que llaman “el núcleo de la teoría emergente”. Estos autores denominan *muestreo teórico* al proceso consistente en desarrollar simultáneamente tanto el análisis como la recolección de datos. Ello posibilitará que pueda ampliarse la muestra cuando, a criterio del investigador, sea necesario incorporar a la investigación información adicional.

Las comparaciones constantes prosiguen hasta el momento en que los datos que se continúan recogiendo no muestran nuevas relaciones, diferentes a las recogidas con anterioridad, como indica San Martín Cantero (2014). A partir de ahí, los datos nuevos no

aportan la riqueza teórica que se esperaba de ellos, momento en que se alcanza la *saturación teórica*. Es importante tener en cuenta que el momento en que se logra dicha saturación representa un punto de inflexión respecto al procedimiento de recogida de información, ya que no será necesario seguir profundizando en la recolección de datos que, a la luz de las conclusiones preliminares obtenidas, comienzan a ser redundantes con relación al nivel de análisis alcanzado en ese momento. No procedería, según los autores que han desarrollado la Teoría Fundamentada, continuar con la realización de observaciones adicionales ni entrevistas. Siguiendo el procedimiento metodológico, llegamos a establecer categorías centrales en el momento que se alcanza la saturación teórica, pudiendo hablar en ese momento de *códigos teóricos*. Dichos códigos delimitan aquellos conceptos que pueden aclarar y explicar la categoría central. A partir de ahí, se genera la estructura que conducirá a la teoría explicativa.

Con el nombre de *memorandos* o, como también se le conocen, *memos*, según Birks y Mills (2011), son denominadas las anotaciones que realiza el investigador y que van redactándose a partir de las categorías emergentes y los códigos, siendo este procedimiento esencial en el marco de esta teoría. Estas anotaciones pueden ser, indistintamente, producto de la observación directa o de las interpretaciones que el investigador realiza de la realidad, así como de las entrevistas que se han desarrollado a lo largo de la investigación. Los memorandos varían en cuanto a extensión, pudiendo ocupar desde una frase hasta una o varias páginas, dependiendo de las necesidades de la investigación y de la naturaleza de los hallazgos. Deben ser registrados cuidadosamente, de manera sistemática, teniendo en cuenta las categorías, los códigos y las combinaciones

que van emergiendo del proceso de análisis. En ese sentido, el investigador adopta un papel activo y sus decisiones, en cada momento, resultan fundamentales para seguir avanzando a lo largo de todo el proceso ya que tanto las preguntas que realiza, su bagaje personal como el modo en que utiliza el método van conformando la investigación y, por ende, los resultados. El producto final, la teoría generada, no representa una única e incuestionable verdad sobre los datos recogidos sino, al contrario, una particular visión de los datos que, como otras posibles, contribuirá al aumento del conocimiento sobre ese área de intervención social (Willig, 2013).

La codificación de los datos, según Charmaz (2011, 2014) nos permite representar un determinado fragmento a partir de los datos analizados y la unidad básica, ese enunciado corto, es denominado *código*. Los códigos sirven para establecer conexiones significativas entre los datos empíricos de partida y la elaboración de conceptos que realiza el investigador. Para que cumplan su cometido, dichos códigos deben ser simples, precisos y cortos. En la TF no se trabaja de manera lineal, sino iterativa, ya que los nuevos datos que se obtienen son transcritos y analizados a través del procedimiento de codificación mencionado, concretamente de la codificación inicial y la focalizada (Charmaz, 2006). La codificación posibilita llevar a cabo el análisis de los datos y permite al investigador establecer el patrón subyacente que existe dentro de los mismos. Ello hace que puedan surgir patrones explicativos, a modo de una teoría, que nos indica las relaciones causales existentes entre los elementos analizados. Los códigos más relevantes aumentan su densidad y son denominados *categorías*, pudiendo establecer una gradación entre estas de modo que surja alguna, denominada *central*, que permita integrar a otras categorías

subordinadas en su seno. Los denominados códigos *en vivo* son fragmentos relevantes que nos permiten adentrarnos en el conocimiento de los significados de los entrevistados y también revelan datos de interés acerca de sus experiencias con relación a dichos significados. A medida que son usados a lo largo del proceso, se enriquece la comunicación, ya que los ulteriores participantes en el proceso pueden reconocerlos y perciben que su uso está validado, al tiempo que permite la agregación de otros significados a los nuevos datos recogidos.

Finalmente, es importante recordar que son los informantes, no el investigador, los que viven en el marco de la realidad objeto de la investigación. De ahí que tengan su particular perspectiva y visión de aquello que viven cotidianamente y, por ende, su concepción de la realidad analizada, desde donde se proporcionan las categorías que se usan en la investigación.

## **4.4. Desarrollo del trabajo de campo**

### **4.4.1. Consideraciones preliminares: el tránsito de la teoría al terreno**

Quisiéramos establecer una serie de consideraciones previas que estimamos necesarias para dimensionar la importancia del análisis del discurso y de la metodología cualitativa, de corte etnográfico, en el presente trabajo de investigación, así como justificar dicha aproximación para el conocimiento de la realidad social en el ámbito educativo.

Entendemos que reviste especial interés profundizar en el análisis crítico del discurso de los profesionales de la enseñanza, como forma indirecta de indagar en la praxis educativa, así como interesarnos por las variaciones y divergencias que aparecen entre lo normativo y lo factual.

Debemos tener en cuenta que las instituciones escolares se configuran como sistemas sociales complejos, con una cultura propia, caracterizada por un flujo de relaciones humanas e intercambios de información que raramente se hacen explícitos en toda su extensión y complejidad ante el resto de la sociedad. Es posible, al tiempo que compatible, la existencia de un discurso oficial, explícito, que coexiste junto a una red de significados y prácticas discursivas implícitas que vertebran realmente la realidad de dichas instituciones y pueden llegar a explicar aspectos y matices complejos que son inaccesibles desde una aproximación más superficial. Existe hoy día un fuerte repunte de la crítica social hacia estas instituciones, lo que podría reforzar ese encapsulamiento y opacidad, normalizando y justificando la existencia de un discurso oficial, acorde con la normativa reguladora de estas corporaciones y con el imaginario social, que no coherente en muchas ocasiones con los verdaderos discursos que circulan entre los profesionales de la enseñanza. En el análisis del discurso de estos informantes radica, a nuestro juicio, la aportación significativa de esta investigación.

Este enfoque no está exento de dificultades que, de no ser soslayadas y controladas adecuadamente, podrían cuestionar también esta aproximación metodológica y deslegitimar los resultados obtenidos. Fraser (2003) advierte que categorías postmodernas tales como la identidad y la cultura manifiestan un estrecho vínculo con lo discursivo, por lo



que el análisis del discurso se configura como una herramienta hermenéutica con un alto potencial heurístico e interpretativo.

La entrevista en profundidad y la observación participante se han convertido en las dos herramientas básicas utilizadas para recabar la información y datos necesarios en esta investigación. Con relación a esta última, la observación participante, esta se ha desarrollado aprovechando la estancia y visitas en centros educativos que las labores de inspección de este investigador han permitido, desarrollando un seguimiento del profesorado en diversos ambientes y contextos escolares muy diversos. Se han observado clases, reuniones formales e informales, así como mantenido entrevistas con ocasión de múltiples asuntos de carácter educativo. Se ha participado en el desarrollo de los encuentros mantenidos, ya que el investigador no podía limitarse a representar el rol de un observador pasivo, so pena de provocar una reactividad indeseada en los interlocutores que viciara la expresión más original posible de sus acciones y discursos. Aspectos relevantes, que interesaban a esta investigación, se han recogido en varios cuadernos de notas y, posteriormente, han sido reelaborados con mayor profundidad en un diario de campo. Este diario ha sido un elemento fundamental de contraste y triangulación con la información recogida en las entrevistas, revelando un tapiz denso y complejo de significados. Asimismo, la información recogida a través de la observación ha servido de guía para el desarrollo de las entrevistas y la contrastación con los informantes, en un momento posterior, de la información recabada en un primer momento. El entramado de discursos al que hemos hecho referencia refleja, con carácter general, un paisaje real, basado en la cultura profesional de los profesionales

abordados y de los centros, que difiere en muchos casos de la visión que cualquier profano en la materia y ajeno al ámbito educativo pudiera tener del sistema.

Por otra parte, el análisis del discurso de los entrevistados ha sido abordado metodológicamente desde la Teoría Fundamentada, en el amplio marco epistemológico del Análisis del Discurso. Se ha considerado dicha teoría como una herramienta adecuada, ya que no se ha partido de un marco teórico previo que pudiese enmascarar, encasillar apriorísticamente o limitar la información obtenida. El abordaje que hemos desarrollado nos ha permitido acceder a muchos aspectos relevantes en el campo de estudio. Glaser y Strauss (1967) consideran dicha teoría como extremadamente productiva en todos aquellos ámbitos donde se aborda la actividad y conducta humana en el seno de organizaciones y sistemas sociales, pudiendo aplicarse adecuadamente en estos casos. Tras identificar un área de interés, el investigador ha pretendido elaborar su teoría desde un nivel basal, pudiendo recabar los datos necesarios a partir de diversas fuentes directas (entrevistas) o indirectas (percepción y observación participante del investigador).

Se ha intentado en todo momento establecer y mantener un vínculo de confianza (*rapport*) en cada encuentro que facilitara la expresión del discurso subyacente a la praxis, cosa nada fácil de hacer explícito en esta cultura profesional, como se ha apuntado anteriormente. Ese vínculo, al parecer, ha dado sus frutos, ya que muchos de los datos y reflexiones personales que han aportado los informantes difícilmente pueden ser escuchados y, por tanto, analizados en los escenarios y estructuras formales que conforman la vida organizativa de los centros docentes. Como bien saben todos aquellos que se dedican al mundo de la educación, los pasillos son lugares de paso muy

interesantes donde se pueden rastrear las huellas de lo relevante. Como decía Steve Jobs (CEO de *Apple*), “la innovación viene de conocer a gente en los pasillos”.

De acuerdo con Glaser (1992), el diseño cualitativo, a diferencia del cuantitativo, no queda conformado definitivamente al inicio de la investigación. Por el contrario, va emergiendo de manera paulatina al proceso de recogida de datos, de ahí que se caracterice por su apertura, flexibilidad y carácter netamente emergente. En estos casos, el diseño debe aspirar a conseguir, según Valles (1997), la *fiabilidad*, *credibilidad* y *transferibilidad*. La fiabilidad (fidelidad) de los hallazgos en un marco de naturaleza cualitativa consiste en que estos sean auditables y carentes de sesgos, caracterizándose por la neutralidad y objetividad. Tanto la credibilidad de la muestra como la transferibilidad de los hallazgos a otros contextos permitirán reforzar la validez, siendo la triangulación la técnica utilizada en este tipo de investigaciones cualitativas al objeto de minimizar los sesgos o riesgos de inconsistencias que pudieran darse en lo que respecta a la recolección de los datos (resultados), como a su interpretación (hallazgos). Esta se lleva a cabo mediante la contrastación de los datos recogidos a partir de diferentes fuentes, así como con el uso de diversas técnicas y métodos de recolección de los mismos. La *fiabilidad del método* utilizado en esta investigación se estimó como elemento suficiente para informar adecuadamente de los hallazgos cualitativos de la misma. La *credibilidad* quedó garantizada a través de la adecuada selección del método de recogida de datos de las entrevistas. Dado que los docentes entrevistados lo fueron sobre su experiencia u opiniones profesionales, la validación que estos realizaron posteriormente al encuentro, tras devolverles la información recogida en la entrevista, incrementó la credibilidad de los

datos obtenidos, así como garantizó la exactitud de las interpretaciones realizada por parte del investigador.

Siguiendo a Sandín (2000), con el diseño de esta investigación se ha pretendido lograr la validez. Se han grabado y transcrito las entrevistas con objeto de dar cumplimiento a la *validez descriptiva* y evitar que las declaraciones hayan podido ser distorsionadas por el investigador. Además de proporcionar una descripción válida de acontecimientos y conductas, se ha tratado de comprender, *validez interpretativa*, el significado que estos elementos tienen para las personas que los exponen. La *validez teórica*, por otro lado, queda relacionada con las construcciones teóricas que van surgiendo y que se aportan durante el estudio, pretendiendo ir más allá de la mera descripción y profundizando en la explicación de los fenómenos. La *validez evaluativa*, para finalizar, pretende considerar los marcos valorativos que nos permiten atribuir un significado a los hechos observados.

Con objeto de obtener la mejor muestra posible para los fines de nuestra investigación, se ha buscado la selección más apropiada de docentes a la que hemos podido acceder, todo ello con las mayores garantías de confianza en el desarrollo competente de sus labores profesionales. En ese sentido, el rol profesional del investigador de este estudio, Inspector de Educación, ha facilitado en un primer momento el acceso a las personas y centros escolares, soslayando los problemas y dificultades que habitualmente podría suponer la presencia de investigadores y agentes externos desconocidos en este tipo de entornos corporativos.

Siguiendo a Valles (1997), se han tenido en cuenta los siguientes criterios para la selección muestral: heterogeneidad, accesibilidad, disponibilidad, representatividad y tamaño. Al garantizar, en todo momento, la confidencialidad y anonimato de los informantes, se asegura, en principio, la neutralidad y objetividad de la información recabada, dado que el profesorado actuaba alejado de la presión que hubiera supuesto informar y aportar su opinión sobre aspectos claves, controvertidos y que, en algún momento, podría colisionar frontalmente con el discurso oficial, establecido por la normativa de aplicación vigente, y la práctica consuetudinaria en la escuela. En este sentido, siguiendo a Miles y Huberman (1994), en referencia a los aspectos éticos en la investigación, hemos procurado que los beneficios personales de participar en una investigación sean mayores que los hipotéticos riesgos que conlleva formar parte de la misma. Dichos riesgos deberían ser ínfimos y evitados en todo momento, lo que hemos garantizado a los participantes para su tranquilidad y colaboración en nuestro estudio.

#### **4.4.2. Consideraciones de interés con relación a la muestra seleccionada**

Los docentes que han participado en nuestra investigación desarrollan su trabajo en colegios (Educación Infantil y Primaria) e institutos (Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria) de la provincia de Cádiz, España. Geográficamente hablando, hemos trabajado en las ciudades de Cádiz, Jerez de la Frontera y La Línea de la Concepción. Están ubicadas en tres comarcas diferentes y, aunque no existen pretensiones de generalización detrás de este estudio, es curioso e interesante percibir muchas semejanzas entre los

discursos de los interlocutores, habida cuenta de las diferencias geográficas y profesionales existentes. El proceso de selección de los informantes se ha basado en los siguientes criterios: 1) tener al menos cinco años de experiencia laboral en la práctica docente, 2) dar su consentimiento expreso y manifestar su voluntad de participar en la investigación, 3) haber desempeñado, al menos parte de la muestra, o seguir desempeñando labores de carácter directivo a lo largo de su carrera profesional y 4) posibilidad de que los entrevistados, en calidad de *informantes-clave*, pudieran aportar la información más relevante de cara a los propósitos de la investigación, habida cuenta de su experiencia y consideración positiva del desempeño profesional, triangulado esto último con la opinión de miembros de equipos directivos y por referencias cualificadas de otros docentes.

Un total de treinta y dos docentes, destinados en varios de los referidos centros de enseñanza, cumplieron los criterios de inclusión y decidieron participar en el estudio. De ellos fueron elegidos directamente por el investigador doce, mientras que el resto, veinte, han sido seleccionados por personal directivo de los centros educativos donde hemos trabajado, en función de su disponibilidad y crédito profesional. Con respecto al proceso de recogida de datos, se solicitó permiso a todos los directores de los centros para trabajar con el personal a su cargo. Asimismo, mayoritariamente, las entrevistas se produjeron en sus centros de trabajo, en horario de tarde y, ocasionalmente, en horario de mañana que no interfiriera con su dedicación profesional. El proceso inicialmente planteado ha estado rodeado de algunas incidencias de carácter menor, que han sido soslayadas y solucionadas oportunamente. En este sentido, dos de las personas a las que se tenía previsto entrevistar se jubilaron durante el período del trabajo de campo, siendo imposible contactar con ellos

posteriormente para desarrollar la entrevista. Fueron sustituidas por dos docentes que representaban perfiles profesionales análogos. También ha sido necesario modificar la agenda de encuentros previstos en varias ocasiones, motivado ello por obligaciones profesionales de los entrevistados y del propio investigador. Esto no ha supuesto una dilación importante en los plazos y se ha reestructurado el cronograma para cumplir con el calendario inicial previsto.

En ningún momento se ha producido un abandono de ningún participante durante la entrevista. Para evitar este tipo de contingencias, todos y cada uno de los entrevistados fueron, en un momento previo, contactados para informarles detenidamente, recabar expresamente su consentimiento y aclarar cuantas dudas plantearon sobre el marco de la investigación y el producto final de sus declaraciones. Se produjo un segundo encuentro con todos y cada uno de los entrevistados, una vez transcritas las entrevistas, para cotejar la información recogida, tanto en las entrevistas como en el diario de campo seguido en este estudio, y las principales cuestiones analizadas por el investigador.

Para la selección de los participantes, en un primer momento, se ha realizado un muestreo intencional o discrecional, dado que el investigador entendía que los sujetos elegidos eran los más adecuados para el desarrollo de la investigación durante esa primera fase. Se ha procedido, a partir de la décima entrevista, a realizar un muestreo de carácter teórico, o método comparativo contrastante, con objeto de complementar tanto categorías como los conceptos generados a partir de las primeras entrevistas, hasta alcanzar la saturación. Las técnicas escogidas son las que mejor responden a los objetivos de nuestra investigación, entrevistas y observación participante, que pretendía profundizar en aspectos discursivos

de los docentes que difícilmente pudieran haber sido accesibles, en toda la extensión y claridad expositiva obtenida, a través de otros instrumentos de recogida de datos, como pudieran haber sido las encuestas o cuestionarios.

Se han realizado entrevistas semiestructuradas en profundidad, donde se plantearon preguntas abiertas (véase el guión de temas generadores en el Anexo 1) con objeto de investigar y analizar todos los asuntos que interesaban a esta investigación. El período durante el que se ha desarrollado el trabajo de campo estuvo comprendido entre el mes de marzo de 2017 y julio de 2018.

En la fase preliminar del diseño de investigación y planificación ha sido necesaria una labor previa de contacto y negociación de las diversas entrevistas. Comenzamos dicha fase en marzo de 2017, con objeto de seleccionar, conocer y facilitar toda la información necesaria a las personas que serían entrevistadas con posterioridad, presentando el marco de la investigación y las condiciones desde las que iban a ser abordados, incidiendo especialmente en la privacidad y anonimato, dado que se detectó que, en muchos casos, esta condición era una cuestión relevante y prioritaria para los docentes, de cara a prestar su consentimiento expreso y participar en la investigación. Se ha suministrado información detallada, así como atendido y respondido a las preguntas y cuestiones planteadas por los entrevistados. Asimismo, se ha asegurado en todo momento el anonimato, privacidad y confidencialidad de todos los participantes, recordándoles que su participación tenía carácter voluntario.



Las treinta y dos entrevistas desarrolladas han sido realizadas a profesionales de la docencia muy diversos, intentando equilibrar y abarcar un universo muestral que represente los diferentes roles docentes y, en su caso, las posibles diferencias o semejanzas entre los discursos de dichos profesionales. En este sentido, han sido entrevistados Maestros de Educación Infantil y Primaria, Profesores de Educación Secundaria, Orientadores de Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) y de Equipos de Orientación Educativa, un Inspector de Educación y miembros de equipos directivos de diversos centros. Se ha tratado, en la inmensa mayoría de los casos, de profesorado destinado en centros educativos públicos, treinta y uno en total. Asimismo, el rango de edades es amplio, comprendido entre los treinta y cuatro y los sesenta y nueve años. Se ha entrevistado tanto a hombres, quince, como a mujeres, diecisiete. Dada la reserva y privacidad pactada con los informantes, todas las entrevistas han sido codificadas para preservar el anonimato. En la codificación se utilizaron las siglas de la persona, su edad y sexo. Sin esta medida, podría haber sido imposible recoger testimonios muy relevantes que difícilmente se enuncian y hacen explícitos en contextos y formatos oficiales. Los entrevistados representan una selección que, de manera intencional, ha pretendido abarcar una muestra variada de los diferentes roles, experiencia profesional, edad, sexo y ubicación geográfica, con objeto de analizar las posibles diferencias, o semejanzas, en el discurso de estos profesionales. Tras recabar el consentimiento informado de los participantes, las entrevistas fueron grabadas, siendo posteriormente transcritas, con objeto de proceder al análisis y de las mismas.

Se alcanzó la *saturación teórica* tras el análisis de los datos que proporcionaron los treinta y dos informantes, lo que quiere decir que la recopilación de un mayor número de datos,

como hemos visto en apartados anteriores de este capítulo, no aportaba nada más a la construcción de la teoría emergente. Toda la información se ha recogido a partir de entrevistas semiestructuradas en profundidad y la observación participante en aquellos espacios donde se compartían elementos y contenidos. Esta última técnica ha servido de valioso contraste, así como de guía a la hora de trabajar con los entrevistados. Se aportan al final (Anexos 2 y 3) tablas que resumen las características cuantitativas de la muestra seleccionada.

Las entrevistas se han desarrollado de manera individual, con una duración comprendida entre cuarenta y cinco y setenta minutos. Se han llevado a cabo visitas a las diferentes ciudades y centros docentes, con objeto de facilitar el encuentro con los entrevistados y evitarles desplazamientos innecesarios. Hemos realizado veintinueve entrevistas en edificios y dependencias escolares, tanto en horario de mañana como de tarde, y tres en domicilios particulares de los entrevistados, a petición propia de los interesados. Una vez establecido el clima inicial de confianza, *rapport*, se han realizado preguntas más detalladas y específicas con relación a todas las dimensiones y subdimensiones conceptuales de la justicia social sobre las que nos interesaba recabar la opinión del profesorado. En capítulos posteriores, donde abordaremos dichas dimensiones, se detallarán algunas de las preguntas realizadas en el curso de las entrevistas.

Los datos originales, en bruto, fueron codificados literalmente con objeto de identificar sus atributos, esto es, las cualidades características de los mismos. Ello nos ha permitido desarrollar el proceso de la comparación entre la información codificada, a fin de distinguir diferencias y encontrar posibles coincidencias que nos permitieran agrupar los datos que

compartían las mismas características. A continuación, se ha procedido a su agrupación y asignación de un rótulo que identificara el concepto al que pertenecían los items registrados.

#### **4.4.3. Consideraciones finales con relación a la integración del trabajo de campo dentro del marco de la investigación**

A los efectos de dejar fijados los conceptos metodológicos fundamentales que nos han guiado en nuestro trabajo, recordemos que la presente es una investigación cualitativa, sustentada en el enfoque metodológico de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) (Corbin y Strauss, 2008). Asentada en el *interaccionismo simbólico*, esta teoría está basada en la interpretación de los escenarios sociales y en la interacción simbólica que se produce entre los sujetos. Pretende la teoría comprender la realidad, partiendo del significado que un determinado objeto o contexto tiene para cada persona, lo que proporciona conocimientos, una mayor comprensión y la generación de una guía hermenéutica para la acción de los individuos. En este sentido, el propósito principal de la teoría fundamentada en los datos consiste en el descubrimiento y generación de modelos explicativos sobre un fenómeno social, partiendo del análisis sistemático y ulterior interpretación de los datos recogidos. La realidad, según Glaser y Strauss (2012), es un constructo basado y creado a partir de las acciones sociales de los sujetos y generada a partir de las interacciones interpretativas que mantienen con su entorno.

Como se detallará en los tres próximos capítulos y siguiendo a Corbin y Strauss (2008), se analizaron los datos recogidos utilizando un procedimiento denominado *análisis*

*comparativo constante*. El mismo se compone de tres fases distintas y consecutivas, a saber: *codificación abierta*, *codificación axial* y *codificación selectiva*. Tanto la recogida como el análisis de los datos de esta investigación se produjo de manera simultánea, surgiendo la teoría a partir de dicho proceso. El análisis de los datos prosiguió, desde la primera entrevista hasta que se alcanzó el *nivel de saturación* (Glaser y Strauss, 1967), también denominado por otros autores como *punto de redundancia* (Lincoln y Guba, 1985). En el ámbito cualitativo es práctica frecuente que el número de unidades (entrevistados, en este caso) seleccionadas pueda ser alterada en el curso de la investigación, de modo que puedan incorporarse elementos de muestreo no previstos inicialmente con objeto de incrementar la riqueza y calidad de la información obtenida. Por otra parte, también puede limitarse la necesidad de seleccionar más unidades cuando se entienda que la cantidad y calidad de la información recogida es suficiente. En la investigación que nos ocupa, la previsión inicial de entrevistas superaba las cuarenta. No obstante, el punto de saturación o redundancia se alcanzó cuando fueron realizadas y analizadas treinta y dos de ellas, por lo que se estimó oportuno concluir esta fase del trabajo de campo para centrarnos en el análisis de todos los datos recogidos, que había comenzado paralelamente desde el comienzo del proceso, por entender que la muestra era suficiente, en términos de cantidad y calidad, para alcanzar los objetivos propuestos inicialmente.

Se cifró y codificó el texto transcrito y se refinó la codificación a medida que nuevos temas emergentes fueron surgiendo. Asimismo, se procedió a categorizar los códigos clasificados, comparándolos e interpretándolos en el marco de las transcripciones generales. El método

en la Teoría Fundamentada tiene carácter circular, dado que permite al investigador analizar los datos obtenidos, comenzando inmediatamente su codificación y categorización. Representa, asimismo, un escenario metodológico flexible, ya que permite modificar el foco de atención inicial y ahondar en otra dirección estratégica que ha podido ser puesta de manifiesto a partir de los nuevos datos recopilados y analizados.

En este estudio, como en cualquier investigación de carácter cualitativo, se ha prestado especial atención al tránsito entre la codificación y la categorización, esto es, la construcción de categorías teóricas. Al comparar conceptos podemos comprobar que existen similitudes, ya que aparecen fenómenos análogos. En ese sentido, los conceptos basales son estructurados bajo el marco de un concepto más abstracto, de orden superior, denominado categoría. Este proceso genera la aparición de unidades analíticas más operativas, ya que pueden permitirnos explicar y predecir el fenómeno objeto de estudio (Corbin y Strauss, 2008).

Estamos de acuerdo con Taylor y Bodgan (1986), que señalan que el análisis de los datos no se configura como una parte aislada y segmentada, sino que deviene un proceso que, de manera creativa y dinámica, progresa de manera continua. En este sentido, de manera simultánea, procedemos a la recolección, codificación, análisis e interpretación de la estructura narrativa que emerge de los datos, configurándose como un proceso hermenéutico cíclico y reflexivo.

Para finalizar el presente capítulo, señalaremos que en cada uno de los tres siguientes, dentro del apartado dedicado a los resultados, se contextualizará en cada caso, en función

de las dimensiones y subdimensiones de la justicia social analizadas, la aplicación del método aportado por la Teoría Fundamentada para codificar y analizar los datos que han ido emergiendo de esta investigación.

## **Capítulo 5**

# **LA REDISTRIBUCIÓN COMO DIMENSIÓN CONSTITUTIVA DE LA JUSTICIA SOCIAL**

---

## **5.1. Introducción**

Con respecto a la redistribución, como dimensión constitutiva de la justicia social, hemos avanzado varias consideraciones sobre el estado de la cuestión en un capítulo anterior de este trabajo. Sirva lo dicho en ese epígrafe como un avance de la introducción al presente capítulo, todo ello con objeto de no redundar en los mismos elementos que ya han sido expuestos y que serán tenidos en cuenta para todo aquello que se expone a continuación.

El enfoque de este capítulo es diferente al que desarrollaremos en los siguientes, los referidos al reconocimiento y a la representación. En estos dos últimos casos, hemos optado por seguir la clasificación de Murillo y Hernández Castilla (2011, 2014), en tanto en cuanto hemos realizado un análisis de las subdimensiones que, a nuestro entender y al de los referidos autores, conforman cada una de las dimensiones citadas. Tener en cuenta dichas subdimensiones nos permitirá profundizar en lo que constituye un tapiz complejo, repleto de prácticas y significados que, de no ser analizados en profundidad, pueden pasar desapercibidos para el analista. En el caso de la redistribución, por contra, hemos preferido centrarnos en la propia dimensión, de manera directa y sin buscar elementos subordinados (subdimensiones) que la expliciten y aclaren ya que, a tenor de todas las entrevistas desarrolladas y de la literatura analizada, el profesorado centra prioritariamente su visión de la justicia social en la existencia de una redistribución simple y justa de recursos, así como en la dotación adecuada de los mismos para poder atender, como condición *sine qua non*, la diversidad, escolarización, atención a las familias,



docencia y, en suma, todos y cada uno de los aspectos que vienen a configurar el imaginario docente y la práctica cotidiana de las instituciones escolares.

## **5.2. Análisis de los hallazgos**

Hemos partido del marco teórico que nos aporta la Teoría Fundamentada, (Corbin y Strauss, 2008), para el proceso de codificación de los datos obtenidos a partir de nuestras entrevistas. La codificación abierta nos conduce a un análisis inicial de la información obtenida y a la asignación de una primera remesa de códigos relevantes para nuestro estudio. Los criterios tenidos en cuenta para la selección de los mismos fueron la relevancia y claridad, todo ello con objeto de obtener una primera aproximación al concepto analizado. Fueron cinco los códigos que seleccionamos en esta fase. Los mismos describían de manera suficiente, a nuestro entender, nuestro objeto de estudio; a saber: 1) actitud del profesorado, 2) carencia de medios y recursos en la escuela, 3) recursos materiales, didácticos y tecnológicos existentes, 4) creencias del profesorado sobre la redistribución y 5) organización y funcionamiento escolar.

Proseguimos con la codificación axial, para lo que establecimos las oportunas relaciones entre los códigos detectados en primer lugar, todo ello con objeto de reducir la complejidad del material que manejamos, al tiempo que intentar establecer unas categorías integradoras de las que habíamos establecido en la primera fase. En esta

segunda aproximación emergieron las siguientes categorías: 1) actitud y creencias del profesorado, 2) carencia de medios y recursos y 3) organización y funcionamiento.

La codificación selectiva representa el último escalón de este proceso codificador y tiene por objeto principal la determinación de una categoría de carácter central, que tenga la potencia y capacidad suficiente para integrar todas las anteriores. Hemos establecido como tal categoría central la siguiente: “actitud y creencias del profesorado ante la carencia y necesidad de recursos”.

Procedemos ahora al abordaje de los hallazgos obtenidos tras la codificación mencionada en los párrafos anteriores. De manera constante y sistemática, prácticamente todos los docentes entrevistados manifiestan que la carencia de recursos es el principal motivo por el que no se pueden atender adecuadamente, entre otros elementos, la atención a la diversidad, inclusión, equidad y necesidades del alumnado y familias. El mantra, valga el término en este contexto, es que el sistema no provee de los recursos necesarios y, consecuentemente, toda la cadena de atención y trabajo se ve perjudicada por esta circunstancia. Partiendo de la premisa de preguntarnos que puede haber parte de verdad en dicha afirmación, nos surgió la duda que se convirtió en el objetivo fundamental de nuestra investigación. Nos planteamos que esa hipotética carencia de recursos podría ser, a un tiempo, condición necesaria y suficiente para explicar que el logro de una justicia social en el ámbito de la educación sea difícil de obtener. A priori, parece difícil conceder credibilidad a esta hipótesis, la suficiencia de una adecuada redistribución de recursos como único elemento a tener en cuenta para valorar el sistema escolar como inclusivo y justo, porque se dan situaciones en el ámbito de la sociedad e instituciones escolares

donde, a pesar de la adecuada dotación de recursos, no se ha conseguido ni la inclusión educativa, ni la equidad ni todos los parámetros asociados a la justicia social que hemos analizado.

La cultura profesional de los docentes se conforma a partir de los hábitos, creencias, prácticas compartidas y asunciones muy diversas basadas en la experiencia que configuran la identidad corporativa de estos profesionales. En ese contexto antropológico que acabamos de comentar, una de las creencias que más peso ha adquirido con los años es la de que la inexistencia o carencia de recursos adecuados es el principal, si no único, elemento que impide el ejercicio pleno de la actividad docente y el tratamiento adecuado del alumnado y su diversidad, haciendo especial incidencia con relación a aquellos que presentan necesidades educativas especiales, por razón de su discapacidad. Nos referimos aquí a recursos de todo tipo, como serían una mayor dotación de profesores especialistas, la disminución del número de alumnos por aula (ratio) y todo tipo de recursos materiales, didácticos y tecnológicos. Hemos podido constatar que esta creencia no es cuestionada por ninguno de los entrevistados en el marco de esta investigación y, lo que es más, muchos de ellos la refuerzan continuamente con ejemplos ilustrativos de la misma, como veremos a continuación. Aún así, se perciben voces que, estando de acuerdo con dicho planteamiento, señalan aspectos críticos donde matizan que habría que considerar la existencia de otros elementos como contribuyentes al estado final de la cuestión y no solo apuntar a la carencia de recursos como justificación de todos los males existentes en la escuela.

Si analizamos esta demanda de un mayor número de recursos, habría que reflexionar sobre las actitudes y concepciones que subyacen a este tipo de peticiones. En el caso de la necesidad de un incremento en la dotación de profesorado especialista en el ámbito de la Educación Especial podríamos considerar que esta opinión emana desde un planteamiento no inclusivo y, en algunos casos, segregador. La visión de muchos profesores que tiene como elemento basal la exclusión o tratamiento diferencial del alumnado con necesidades especiales se nutre de la creencia de que dicho alumnado debería ser atendido de manera separada (léase aquí, segregada), por profesorado especialista, en horario y espacios escolares diferentes, apartados del grupo mayoritario, que sigue un currículo normalizado. Así, parece obvio que serían necesarios más especialistas en los colegios; cuantos más, mejor. Siguiendo con esta línea argumental, en tanto en cuanto los centros fueran dotados con un número mayor de este tipo de profesorado (especialistas), el resto del profesorado (generalistas) podría dedicarse a la atención y docencia del alumnado normalizado, prosiguiendo a buen ritmo el desarrollo del currículo. De esta manera, como podemos deducir, el grupo de alumnos atendido por los especialistas vería reforzado el proceso de etiquetamiento y las diferencias existentes entre ellos y el resto de los alumnos podrían cristalizarse en una tipificación estigmatizadora que, seguramente, reproduciría las desigualdades existentes en el ámbito de la institución escolar.

Por todo lo antedicho, procedemos a recoger y analizar fragmentos seleccionados de las entrevistas que hemos llevado a cabo con objeto de conocer la visión y actitud del profesorado respecto a la redistribución como fundamento de la justicia social. En las siguientes transcripciones se hace alusión a varios de los elementos recurrentes que

contiene el discurso de los docentes, como son la carencia o escasez de profesorado. La dotación adicional de profesorado permitiría, de solventarse el posible problema de los espacios escolares, reducir la *ratio* de alumnado-profesor, con lo que se presupone que las condiciones en que se desarrolla la docencia mejorarían considerablemente, así como la atención al alumnado. Asimismo, incrementar el número del profesorado especialista de Educación Especial es visto como un elemento necesario para mejorar la atención del alumnado que presenta discapacidad o carencias personales significativas. Si bien esto podría redundar en una mayor y mejor atención a dicho alumnado, no podemos olvidar que el modelo pedagógico subyacente a esta petición emana de una visión que no favorece la inclusión sino que, de manera directa o indirecta, promueve la exclusión del alumnado que presenta diferencias asociadas a dichas condiciones personales.

*“- ¿Y el docente, con qué perspectiva afronta esa diversidad cultural cuando la tiene?*

*- Creo que con resignación, me toca y me aguanto.... ¿Cuál es el problema? El problema es que, evidentemente, viene un alumno ya con nueve, diez u once años que tiene dificultades con el lenguaje... con la escritura y tú no tienes ningún recurso para enfrentarte a eso, ni ayuda tampoco externa...*

*- Recursos te refieres....*

*- Pueden ser del propio centro, de los propios intereses del alumno y del sitio donde viene a lo mejor lo prioritario es tener que asistir a la clase... familias*

*bastante desestructuradas.... Que no han conseguido la reunificación familiar.*

*En fin, muchos problemas....*

*- No es fácil, es un tema complejo. Cada cual, cada centro y cada docente lo aborda de una manera... y a veces no se aborda.... ¿no crees?...*

*- ... Pues es muy difícil no abordarlo, te digo por qué,... porque si tú tienes a un individuo, a una persona en la clase, que tiene grandes dificultades, lo que tienes es un individuo desintegrado... que es lo más disruptivo que puede haber en un aula...*

*- ...evidentemente.” (Entrevista n.º 4, Maestra de Educación Primaria, ex-Directora y ex-Jefa de Estudios de Colegio de Educación Infantil y Primaria, 61 años).*

*“-... Entonces, por qué dices que el sistema educativo no es justo...?*

*- El sistema no es justo porque no creo que dé a los alumnos según sus necesidades. El tema es complicado... y pasa mucho por lo económico, por la carencia de recursos. Si tuviésemos más,... recursos me refiero, la ratio de alumnos no sería tan elevada como es....” (Entrevista n.º 5, Orientadora de Centro Concertado, 43 años).*

*"... A qué te refieres exactamente con el término "específico" que acabas de comentar, referido a los alumnos...?"*

*- Bien, digo que tenemos un "alumnado específico"... aquel con actitud anodina, disperso, procedente de entornos culturales deprivados... y que no reciben más que un tratamiento normalizado que no permite atender a dicha diversidad en las mejores condiciones. En España no existen recursos que puedan atenderlos debidamente." (Entrevista n.º 7, Maestro y Director de Instituto de Educación Secundaria, 65 años).*

*"... Ya que hablamos de recursos, cómo crees, desde tu experiencia,... ¿cómo crees que está ese tema en educación?..."*

*- Pues mira, creo que el sistema escolar, como conjunto, económicamente gasta una cantidad ingente de dinero que era impensable hace algunos años...*

*...¿entonces...?"*

*- Pues creo que esos recursos económicos no están bien administrados, sino mal...*

*- ¿Y eso, por qué...?"*

- Pues porque no hay después una valoración de resultados, un seguimiento que garantice si esos recursos empleados dan resultados... Ten en cuenta que no todo miembro del sistema que recibe un recurso lo necesita....

- Ya...

- Con la cantidad de recursos que hay puestos en juego, la educación podría dar un salto cualitativo enorme hacia la calidad. Creo que también es debido a problemas de formación y autoridad de los equipos directivos.... En fin, que estamos en el reino de las apariencias... (risas).” (Entrevista n.º 10. Inspector de Educación, Maestro y Orientador, ex-Director y ex-Jefe de Estudios, 63 años).

“- ¿... Y el profesorado, ya que sale el tema, cómo crees que realiza su labor docente y de atención a los alumnos y familias...?

... Creo que los maestros no lo hacen tan mal... es más, lo que pasa es que sienten que tienen pocos recursos a la hora de desenvolverse con los alumnos, padres... todo... Tampoco disponemos de muchos recursos tecnológicos...

- ¿Ordenadores...?

- Sí, pero también otros recursos digitales y que nos formen para usarlos...

- ¿Solo es un tema de carencia de recursos, entonces, no?



- Nooo.. seguramente hay otros factores que inciden y que vienen de fuera. Resulta muy difícil controlarlos...” (Entrevista n.º 11, Maestro de Pedagogía Terapéutica, 58 años).

“- ¿... Por qué comentas que el profesorado se equivoca...?

- Bien, porque si el maestro no busca las soluciones por sí mismo, para los problemas que tiene en su día a día... y delega en otros para que le solucionen los problemas, pues es... que ese tipo de actuación cala en la sociedad y nuestra imagen va a ser cada vez más negativa...

- ...Ya, entiendo... ¿Y?

- Bueno... creo que ese tema podría tener solución si se nos dota de más recursos a los centros. La administración tiene que poner remedio... aunque también hacen falta más cosas, como la motivación del profesorado...” (Entrevista n.º 12, Maestra de Educación Primaria, ex-Jefa de Estudios y ex-Secretaria, 54 años).

*“ - Por tu papel de Orientadora de un Equipo de Orientación Externa conoces muchos centros, ya que trabajas con varios... ¿cómo es el alumnado y familias...?*

*- Bien... son familias de clase media-baja y baja. Muchas de las familias carecen de recursos y el ambiente social es complejo y delicado...*

*- Entiendo... Pero hay que atender a esa diversidad, ¿no es así? Entonces, ¿cómo se trabaja en los centros...?*

*- Es complicado y diverso... Hay etapas muy diversas, como Infantil, donde las maestras se ven desbordadas porque existe una gran carencia de recursos para poder desarrollar plenamente su labor...*

*- ¿Recursos...?*

*- Bueno... también hay otros factores, ya que no todos los profesionales tienen una buena predisposición y actitud. Aún así, todavía faltan muchos recursos en los centros, de tipo personal, material... tecnológicos... aunque (risas) ... ya te digo no es solo por eso, sino que hay problemas de actitud y de falta de sensibilidad...” (Entrevista n.º 14, Orientadora de Equipo de Orientación Educativa, 43 años).*

*“-... Entiendo, y después de lo que dices, ¿crees que el sistema escolar es justo?*

*- Pues no. Por ejemplo, la atención a la diversidad con una ratio tan elevada en las clases es muy complicada... faltan recursos... por ejemplo, recursos personales. La docencia compartida, con más de un profesor por clase sería algo muy interesante y necesario... por eso te digo que faltan recursos en los centros, de todo tipo, recursos TIC...*

*- ¿TIC..?*

*- Sí, como bien sabes. Todos los recursos digitales que podríamos usar para mejorar nuestra docencia y las clases...*

*- Recursos... entiendo. ¿Y nada más?*

*- Bien, también hay problemas metodológicos en muchos maestros y profesores... ten en cuenta que el filtro en las oposiciones creo que es deficiente, porque no garantiza la idoneidad para la docencia... Hay docentes con pocas habilidades y mala actitud..." (Entrevista n.º 15. Orientadora de Instituto de Educación Secundaria, 41 años).*

*“- Ya que hemos mencionado a la administración, ¿qué papel cree que ha jugado en estos temas que estamos abordando...?*

- Son muchas cosas... por ejemplo, hay cargos directivos que han tenido un seguidismo extremo de la administración y se han limitado a ser correas de transmisión burocrática... una pena. Hablando, de las zonas de compensatoria de Jerez, la administración se limitó a asignar más recursos y punto. Eso no condujo a grandes cambios estructurales. Para mí es importante la ilusión y el compromiso del profesorado de aquella época...

- ¿Todo tiempo pasado fue mejor...? (risas).

- (Risitas...) Bueno, en este caso, ¡sí! No, en serio, creo que hoy día se han acabado esos compromisos colectivos y cada uno, en el mejor de los casos, hace su parcela lo mejor que puede... (silencio,... pensando...)... Por eso creo que el sistema educativo no trata bien a los alumnos diferentes...

- ¿Por qué dices eso...?

- Pues.. porque no se gestionan bien los recursos y me refiero al tema del apoyo en concreto... Hay alumnos a los que no se puede suspender, ya que exceden del número razonable, del cupo... por lo que podríamos hablar de falsos aprobados...

- ¿Sí...?

- Claro... esos falsos aprobados no tienen el nivel adecuado cuando suben al instituto y luego el profesorado de Secundaria nos muerde... ya que ven el desfase de estos chavales. Se están mandando bombas de relojería, ya que no

*se sabe qué hacer con estos alumnos...” (Entrevista n.º 17, Maestro de Educación Primaria, ex-Asesor de Formación del Profesorado, 60 años).*

*“- ¿Por qué has dicho que la situación no es justa...?*

*- Pues porque creo que el sistema educativo no es justo. Básicamente... faltan recursos de todo tipo.... Bueno, a lo mejor también falta formación del profesorado y... sobre todo... menos burocracia. La que hay genera mucho trabajo e impide desarrollar adecuadamente el rol de maestro y el trato directo con la familia y los niños.” (Entrevista n.º 18, Maestra de Pedagogía Terapéutica, Jefa de Estudios de Colegio de Educación Infantil y Primaria, 51 años).*

*“- ¿Por qué dices que trabajar con las familias no es fácil...?*

*- Vamos a ver, es complicado ya que necesitaríamos más recursos humanos, ya que cada vez hay más familias con problemas, separaciones, litigios... El profesorado intenta ayudar, pero a veces es complicado, ya te digo. Intentan ayudar e implicarse. Aquí todo el mundo se preocupa por hacerle más fácil o llevarlo al centro...*

*- ¿Qué tipo de situaciones son las más complicadas?*

- Pues... cada vez están llegando niños con situaciones familiares más problemáticas. Es necesario que los grupos sean menos numerosos, con menos ratio, y que haya más profesores. Tendríamos que tener a tiempo completo una orientadora o psicóloga por centro..., creo que es necesario. Esto no era necesario antes. Ahora se ha incrementado la diversidad y el número de diagnósticos... creo que los recursos tienen que ir aumentando en función de la problemática que hay en cada centro...

- Entiendo... ¿alguna sugerencia más, al hilo de lo que comentas...?

- Claro, creo que los directores tendrían que tener más competencia para poder solicitar que se quedaran profesores que han encajado bien con el proyecto del centro...

- Una vez más... recursos, ¿no? (risas).

- ¡Pues sí....! (risas).” (Entrevista n.º 19, Maestra de Educación Física y Jefa de Estudios de Centro de Educación Infantil y Primaria, 52 años).

“- Aquí, en nuestro centro, no nos podemos quejar por la dotación...

- ¿A qué te refieres exactamente? Explícate, por favor.

- Pues que nuestra dotación de recursos materiales y de personal es adecuada. Ten en cuenta que un centro específico de Educación Especial es necesario ya

*que atiende a alumnado que no puede ser atendido en otros centros, ya que carecen de medios y recursos. Somos el último recurso a nivel educativo...*

*- Entiendo... y el sistema educativo, al menos desde tu posición, ¿lo ves justo...?*

*- Bueno.... Creo que va siendo más justo, poco a poco... aunque cuesta. Si hablamos de recursos y de dotación, pues sí... Creo que puede haber injusticias en lo que se refiere a la carencia o escasez de recursos..." (Entrevista nº 20, Maestra de Pedagogía Terapéutica, Directora de Centro Específico de Educación Especial, 50 años).*

También extraemos a continuación algunas transcripciones que reflejan una visión crítica del profesorado donde, asumiendo que la carencia de recursos suficientes representa un tema fundamental, apuntan otros factores que deberían ser mejorados, como la actitud, motivación, habilidades y metodología didáctica del profesorado. El papel del profesorado, dado su carácter fundamental, aunque lo analizamos a lo largo de todos los apartados de esta investigación, se abordará especialmente en capítulo aparte, ya que hemos encontrado en nuestros hallazgos que su figura discurre de manera transversal a lo largo de todas las dimensiones y subdimensiones analizadas.

*“- ¿Cómo atendéis al alumnado, ya que dices que no es cosa fácil?*

*- Procuramos obtener recursos que nos permitan atenderlos, fundamentalmente a través de entidades y elementos externos. El sistema no es justo... hay muchas cosas que no alcanza. Hay tanta diversidad, complejidad y heterogeneidad que el sistema no alcanza a cubrirlo todo. Creo que el sistema está obsoleto y debemos adecuarlo a las nuevas realidades sociales y tecnológicas... tenemos una carencia de recursos digitales, pero... de verdad... que podrían mejorar la enseñanza... Tampoco creo que el sistema aborde bien el tema de la marginalidad.” (Entrevista nº 22, Profesora de Educación Secundaria, ex-Vicedirectora y Jefa de Estudios de Instituto de Educación Secundaria, 48 años).*

*“- ... ya que estamos hablando del profesorado, cómo crees que asume la atención al alumnado...?*

*- uff... Creo que necesitaríamos una base de vocación y más formación en los docentes. Habría que replantear todo el sistema de oposiciones ya que, en mi opinión, el profesor marca la diferencia...*

*- ¿Qué quieres decir, exactamente?*



- *Vamos a ver, quiero decir que el tema económico, la remuneración... está bien.*

*Creo que aumentar los sueldos ayudaría, pero no es esencial... Tampoco creo que el único problema sean los recursos.*

- *¿Por qué...?*

- *Porque creo que contamos con recursos y medios suficientes para atender al alumnado, ya que depende de otros factores personales.... No solo es un asunto de medios, por ejemplo los TIC... también hay que saber usarlos y creo que nos falta formación como docentes. ...*

- *Pero... al hilo de eso... escucho a muchos profesores decir lo contrario... me refiero a la suficiencia de recursos que acabas de comentar...*

- *Sí, yo también lo escucho a menudo. Creo que es un discurso justificatorio de no sé qué..." (Entrevista, n.º 23, Orientador de Equipo de Orientación Educativa, 40 años).*

*"- ¿Por qué dices que no todos los profesores son iguales...?*

- *Creo que hay gente, profesorado... vamos,... que se queja por sistema y que siempre achaca a elementos externos los problemas y las posibles soluciones...*

- *Entiendo...*

- Sí, siempre hay algún culpable.... Escuchas decir a menudo a los compañeros que si las familias, la pizarra digital que no funciona, la carencia de recursos...”

(Entrevista n.º 24, Maestra de Audición y Lenguaje en Colegio de Educación Infantil y Primaria, 38 años).

“- Para ir concluyendo nuestra entrevista... ¿crees que el sistema escolar es justo?

- Noooo... A lo sumo, estamos en camino, siendo generosos. Creo que estamos más cerca del no que del sí.

- Entonces, si no es justo.... Con respecto a la equidad.... ¿Qué?

- Pues que no creo que haya equidad... porque faltan recursos. Fundamentalmente, la carencia de recursos humanos. En el día a día... vemos que se cortan los refuerzos debido a las bajas del profesorado. Y no podemos hacer nada... Hay niños que tendrían que tener más recursos y atención, porque si no es así... mal vamos.” (Entrevista n.º 28, Maestro de Educación Primaria, Director de Colegio de Educación Infantil y Primaria, 62 años).

*“- ¿A qué te refieres con las carencias del alumnado, que acabas de comentar?*

*- Me refiero a que muchos alumnos tienen carencias y necesidades que no son reconocidas y... por tanto... no tienen el recurso que necesitan. No creo que sea justo... ni para ellos ni para el centro...*

*- Puedes ponerme un ejemplo...*

*- Sí, claro... por ejemplo, en muchos cursos tendría que haber dos profesores, habría que dotar a los centros de más recursos humanos... lo que pasa... es que a mucha gente no le gustaría ser observados mientras dan clase... con lo que tampoco podría ser una solución fácil...” ” (Entrevista n.º 31, Profesora de Educación Secundaria, ex-Directora, ex-Vicedirectora y ex-Jefa de Estudios, 56 años).*

La visión crítica a la que hemos aludido nos permite albergar esperanzas razonables sobre la posibilidad de incorporar cambios en los estilos y modos de enseñanza. Si bien es cierto que el profesorado manifiesta, en un contexto de confidencialidad, sus quejas, lo hacen porque están convencidos de que la situación podría mejorar sensiblemente introduciendo un cambio de actitudes en muchos docentes.

### **5.3. Discusión**

Los hallazgos de nuestro estudio, en lo concerniente al ámbito desarrollado en este capítulo, coinciden con los aportados por Torres Santomé (2006), en el sentido de que el profesorado suele desarrollar un estado de ánimo negativo. Dicho malestar puede propiciar la aparición de un tipo de atribución personal negativa ante la impotencia que les generan una serie de circunstancias de su actividad profesional contra las que no puede luchar, por exceder su capacidad competencial o los recursos disponibles. Una de las más relevantes es la carencia de recursos educativos, de todo tipo. Este desánimo influye negativamente en su autoestima profesional, que se ve seriamente afectada en muchos casos. No podemos olvidar que los docentes, así como otros profesionales del sector de servicios públicos, suelen exponerse a ciertas demandas laborales que, en muchas ocasiones, exceden los recursos limitados de los que disponen para hacerles frente, tanto en el plano personal como en el material. Ese desgaste podría inducir en muchos docentes alteraciones comportamentales, físicas y emocionales, ya que el esfuerzo sostenido para atender debidamente las demandas que les genera su rol profesional puede abocarles a situaciones complicadas, llegando incluso al padecimiento de trastornos psicológicos.

Tal y como señala Hargreaves (1996), con el que estamos de acuerdo y coincidimos a partir de nuestros hallazgos, esa demanda de recursos por parte del profesorado se debe, entre otras circunstancias, a la presión a la que están sometidos los docentes. Las encomiendas al profesorado por parte de la sociedad muchas veces son contradictorias entre sí, ya que suelen cambiar veloz y fácilmente y contribuyen a conformar un entramado de amplias incertidumbres, así como un aumento de los riesgos en la toma de decisiones por parte de

los profesionales. El autor denomina *intensificación* a dicho proceso, ya que el incremento de las demandas al profesorado implica una considerable reducción y merma del tiempo que deberían emplear para desarrollar funciones esencialmente educativas, viéndose dichos profesionales obligados al desempeño de una ingente cantidad de tareas administrativas y burocráticas, como hemos encontrado ampliamente en nuestra investigación. Asimismo, la sensación de sobrecarga entre maestros y profesores se acentúa a medida que se les obliga a implementar las innovaciones que se van produciendo en el ámbito educativo, no teniendo siempre la formación adecuada ni el tiempo suficiente para actualizarse y prepararse para ello.

El concepto de *intensificación* también es abordado por Michael Apple (1989). Coincidimos con su análisis respecto a que el profesorado se encuentra, cada vez más, en una situación en la que su trabajo viene impuesto desde el exterior, a través de instrumentos de evaluación en clase, rendición de cuentas, objetivos conductuales y tecnologías de gestión del aula. Como consecuencia de todas estas tareas, han proliferado las obligaciones administrativas y la jornada laboral se ha extendido sobremanera, limitando enormemente la emergencia de oportunidades que permitan al profesorado desarrollar un trabajo más pedagógico, imaginativo y creativo.

En el ámbito de los recursos tecnológicos, es frecuente la demanda del profesorado respecto a los mismos, máxime cuando suponen una de las líneas metodológicas y didácticas más actuales en el ámbito educativo. Los centros, aunque dotados normalmente de este tipo de recursos, no suelen estar a la altura de las necesidades que plantean tanto el alumnado como muchos de los profesores, que demandan

continuamente un incremento y mejora de la calidad de este tipo de recursos y materiales. En este sentido, coincidimos con De Pablos y Villaciervos (2005), que reseñan en su artículo un estudio llevado a cabo por encargo de la Comisión Europea, entre los años 2002 y 2003 (*Virtual Models of European Universities*). Nuestros hallazgos son coincidentes con las conclusiones del citado estudio, en el sentido de que el profesorado percibe una escasez de recursos en materia de nuevas tecnologías (TIC), así como una formación insuficiente a este respecto. Se puso de manifiesto la escasez de materiales de alta calidad para que pudiera desarrollarse eficazmente una metodología docente basada en dicha tecnología. También señalaba el estudio, circunstancia en la que coincidimos, que el profesorado necesitaba una base formativa en dicho área de conocimiento para que pudiese utilizar adecuadamente los recursos TIC y, por tanto, esto suponía un importante obstáculo para la implementación de metodologías innovadoras que tuviesen como vector de desarrollo las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza. Adicionalmente, ya que viene de la mano la carencia de formación del profesorado y la escasez de recursos, existen pocos incentivos para la creación de materiales digitales por parte del profesorado; materiales que se adaptaran adecuadamente al alumnado presente en sus aulas y sus necesidades específicas.

#### **5.4. Reflexiones sobre la redistribución**

Podemos extraer de los fragmentos transcritos que la carencia de recursos, de todo tipo, es, a un tiempo, una explicación recurrente para justificar la dificultad de solucionar los problemas que aquejan a nuestro sistema educativo y, por otra parte, la hipotética solución para que, en caso de recibir los anhelados recursos, dicha problemática podría ser resuelta de manera relativamente fácil.

Con todo lo cual, nos enfrentamos a diferentes escenarios que vamos a intentar exponer a continuación. Prácticamente la totalidad del profesorado entrevistado coincide en que nuestro sistema educativo no es justo, atribuyendo dicha injusticia a la carencia de medios personales y materiales y, por tanto, a una redistribución ineficaz de los elementos que podrían y deberían ser repartidos de una manera equitativa.

Por otra parte, son muy pocos los que aluden a las otras dos dimensiones de la justicia social que analizamos en este trabajo (reconocimiento y representación), o a cualquiera de sus subdimensiones, como elementos que contribuyen a conformar las situaciones de justicia o injusticia. De ahí podríamos deducir que la visión estandarizada y, creemos, simplificada de la justicia social se reduce a considerar la misma en términos economicistas y puramente redistributivos.

Siguiendo a Fraser (2006), cuando analiza el debate entre redistribución y reconocimiento, señala que ninguna de ellas, por separado, puede conducir al establecimiento de una justicia social plena. Centrándonos en la primera de ellas, la que estamos analizando en este capítulo, la redistribución propugna una solución a la injusticia basada en la

reestructuración y reparto de bienes o recursos de algún tipo. Aplicándolo al ámbito educativo, hablaríamos de un incremento de la plantilla del profesorado, así como una mayor dotación económica a los centros escolares, que permitirían la adquisición de materiales didácticos y tecnológicos diversos para, de este modo, poder acceder a otros recursos necesarios para la docencia. Coincidimos con la filósofa norteamericana en la consideración de que dicha redistribución se manifiesta como un elemento importante pero no absoluto para el logro de una escuela inclusiva, donde prevalezca la equidad y pueda contribuirse al establecimiento de una situación de justicia social.

Asimismo, estamos de acuerdo con Bolívar (2012), cuando plantea la desigualdad en la redistribución como mecanismo compensador de desigualdades. Esta aparente paradoja se resuelve si consideramos que un trato igualitario puede producir una reproducción de las diferencias y desigualdades sociales, ya que permitiría la consolidación de las posiciones de partida de cada individuo o grupo social, al ser asignados un número similar de medios y recursos a todos, con independencia de sus posiciones de partida. Es necesario, consecuentemente, trascender la igualdad formal y evolucionar hacia una igualdad sustantiva, basada en un reparto equitativo que, teniendo un carácter compensador, pretende garantizar la igualdad de oportunidades entre todos los ciudadanos. Por tanto, entendemos que hay que suministrar un número mayor de recursos a todos aquellos grupos que se encuentran en situaciones sociales de mayor desventaja y desigualdad.



Dicho todo lo anterior, coincidimos con los autores citados, en lo concerniente a la adecuada redistribución de recursos pero consideramos que dicha redistribución no es suficiente para el logro de una justicia social en educación.



## **Capítulo 6**

# **EL RECONOCIMIENTO COMO DIMENSIÓN CONSTITUTIVA DE LA JUSTICIA SOCIAL**

---

## **6.1. Introducción**

Teniendo en cuenta la división tripartita que realizan autores como Fraser (2008) sobre las dimensiones que constituyen la justicia social, abordaremos aquí el *reconocimiento*. Siendo el reconocimiento un concepto polisémico y que puede interpretarse en varios sentidos, intentaremos acotar su significado en lo que a nuestra investigación concierne. Por tanto, aquí nos referiremos a la importancia que adquiere como parte constitutiva del concepto de justicia ya que, de no darse en unos términos sustantivos dicho reconocimiento, el cumplimiento formal de la justicia social podría encubrir y soterrar situaciones de franca desigualdad e injusticia, por lo que dedicaremos este capítulo a desglosar, a su vez, las subdimensiones que caracterizan a esta dimensión. El análisis que desarrollaremos pretende acercarnos a la realidad, a los elementos tangibles y verificables que pudieran aportarnos evidencias concretas y no meras declaraciones de intenciones, pletóricas de buenas palabras pero carentes de un sustrato real y concreto. Para adentrarnos en el estudio de las subdimensiones, tras analizar la literatura existente al respecto, hemos de decir que seguiremos a Murillo y Hernández-Castilla (2011, 2014), que proponen una serie de elementos que hemos tenido en cuenta en calidad de indicadores o subdimensiones del reconocimiento.

Entendemos que las subdimensiones que conforman el concepto de reconocimiento, referido a la justicia social, son las siguientes: *diversidad*, *pensamiento crítico* e *interculturalidad*. Si bien es cierto que podríamos hablar también del *empoderamiento*, como señalan los autores citados, hemos optado por abordar el análisis de dicho término,

por parecernos más operativo y razonable, en el capítulo dedicado al papel del profesorado. Analizaremos, a lo largo de este capítulo, cada una de las citadas subdimensiones para valorar, en su caso, en qué medida nuestros hallazgos nos aportan datos relevantes para ponderar el peso real de las mismas en la construcción de la dimensión citada; todo ello, lógicamente, en el contexto y marco de nuestra investigación.

## **6.2. Diversidad**

Con objeto de adentrarnos en el ámbito de la diversidad y proceder a explicar el análisis que hemos desarrollado, nos gustaría traer a colación, porque viene al caso, una interesante reflexión que, con relación a la escuela, realiza Miguel Ángel Santos Guerra (Santos Guerra, 2000). El autor expone, hablando de las diferencias, que ni el contexto donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni los niños ni, evidentemente, las circunstancias actuales pueden compararse con todos los elementos que caracterizaron a la escuela de hace unas décadas. En aquellos momentos, no tan lejanos en el tiempo pero quizás en la memoria, las instituciones escolares se caracterizaban por desarrollar exclusivamente los procesos de enseñanza, pudiendo definir a la escuela de aquella época como una institución que, fundamentalmente, enseñaba, esto es, transmitía conocimientos de manera unidireccional desde el profesorado hasta los alumnos, que se limitaban a recepcionarlos de una manera pasiva y acrítica. Las familias,

en todo caso, jugaban un papel testimonial y secundario, por no decir inexistente. Actualmente, considerando los procesos sociales, económicos, políticos y culturales que enmarcan el ámbito educativo, la escuela ha de convertirse en una institución que también aprende y evoluciona acorde con los cambios que se han producido y siguen produciéndose de manera acelerada en la sociedad contemporánea. Decimos esto, lógicamente, sin dejar de considerar que en su seno han de darse también procesos de enseñanza, de transmisión de conocimientos y otros tantos rudimentos que ayudarán a conformar el carácter y la educación de las generaciones futuras.

Volviendo al presente, hoy día asumimos, generalmente desde una actitud de respeto, aunque no siempre ni para todas las personas es así, el reconocimiento de las diferencias. La actitud prevalente ha consistido en rechazar todo aquello que se encontraba fuera de aquellos elementos culturales y sociales con los que estábamos más identificados. La costumbre marcaba los pasos a seguir y todo lo que no se ajustara a los patrones conocidos y transitados era tachado de diferente y, quizás, peligroso para el mantenimiento del orden social establecido. Es más, en muchos casos nuestra propia identidad quedaba conformada no solo por la aceptación de los elementos más familiares sino, al mismo tiempo, por el rechazo o indiferencia hacia todo aquello que desconocíamos, quizás porque pudiera suponer una amenaza, velada o manifiesta, hacia los valores y rutinas que organizaban nuestra vida personal y profesional. Con relación al ámbito educativo, se recurría con frecuencia a la idea de privación, ubicando al diferente en una categoría que lo señalaba como deficiente o marginado, siendo esta explicación la que solía justificar el fracaso escolar y, en la mayoría de los casos, la exclusión del sistema

educativo de aquellos alumnos que, por sus especiales características, no se adaptaban al mismo.

En este sentido, los resultados escolares de aquellos segmentos de la población más populares, inferiores a los de otras clases sociales más favorecidas, se explicaban a través de un proceso que identificaba las desventajas sociales, culturales y económicas que dicha población, etiquetada como diversa, tenía. El punto de vista mayoritario asociaba el déficit educativo y cultural a las condiciones paupérrimas del contexto y medio donde vivían esos alumnos. Lejos de plantearse profundizar en las lógicas particulares de dicho alumnado o los procesos de construcción de significado que tenían lugar en sus contextos particulares, se llegaba a conclusiones que justificaban la marginación y segregación a la que se les sometía, directa o indirectamente. No es de extrañar que muchos de los investigadores del ámbito de la pedagogía centraran sus esfuerzos en el estudio de la deprivación, limitando en su indagación otro tipo de acercamientos que pudieran aportar elementos relevantes y favoreciendo la consolidación, entre otras cosas, de prejuicios de carácter etnocéntrico.

Afortunadamente, el profesorado comienza a sensibilizarse ante la diversidad y participa en la elaboración de proyectos educativos respetuosos con la misma, siendo destacable que dicha diversidad no es interpretada exclusivamente desde modelos carenciales sino, por el contrario, incorporada como un valor que forma parte de la identidad del alumnado y de los grupos humanos (Roselló, 2010). No obstante, este planteamiento pudiera quedarse en un manifiesto de buenas intenciones que, en la práctica, no se hiciera efectivo, ya que la implicación del profesorado exige un gran esfuerzo y puede estar rodeada de muchas dificultades, de todo tipo. El proceso tendente a la redefinición del rol

profesional difícilmente puede establecerse en términos exclusivamente normativos, sino que requiere una modificación real en la manera de trabajar con el alumnado, así como de un cambio importante de mentalidad y actitud personal.

Como indica Rodríguez (2004), en nuestra sociedad actual conviven diversas culturas, algunas de ellas con marcados signos identitarios que las diferencian de manera significativa del resto de grupos, de ahí que podamos decir que nos encontramos en una sociedad multicultural. Este entramado complejo de culturas viene caracterizado por la existencia de aspectos muy diferenciados que generan desequilibrios y desigualdades estructurales, provocando una jerarquización de los diferentes grupos humanos. Si bien es cierto que esto, en un mundo ideal, no debería ocurrir, el análisis de cualquier sociedad, actual o pasada, así lo evidencia. Partiendo de este escenario, la escuela no puede quedarse anclada, desde una posición inmovilista, en posicionamientos rígidos y monoculturales que no asuman que una de las características esenciales de la postmodernidad es la diversidad cultural. Según la autora, se dan situaciones de clara discriminación en el marco educativo y social en España, planteándose la distinción entre “inmigrantes” y “extranjeros”, aparente paradoja si tenemos en cuenta que los inmigrantes son también, por su procedencia y naturaleza, extranjeros. Estos últimos, habida cuenta de su origen y estatus socio-económico, ya que proceden del denominado primer mundo, no han propiciado en nuestro país reacciones xenófobas o racistas, sino todo lo contrario. Consecuentemente, el eje principal del discurso de la interculturalidad se focaliza en todas aquellas personas que proceden de entornos mucho más desfavorecidos, procedentes del denominado tercer mundo. Resalta Rodríguez (2004), asunto sobre el que estamos de



acuerdo y hemos expuesto nuestra visión en el capítulo referido a la interculturalidad, que no podemos entender la educación intercultural, de manera exclusiva, como la dirigida exclusivamente a la población inmigrante. Antes bien, debe anteponerse la valoración y el reconocimiento de las diferentes culturas que coexisten en el ámbito social y escolar, habida cuenta de los procesos de interacción que se dan entre las diferentes personas y el enriquecimiento que supone dicha mezcla. Por tanto, hemos de convenir con los diferentes autores que han abordado el tema que la diversidad se ha convertido en uno de los ejes centrales que ocupan la atención tanto de la escuela como de la sociedad actual. Se trata, sigue diciendo Rodríguez (2004), de asumir tanto lo que está ocurriendo en nuestro entorno social y cultural como de valorar nuestra implicación y el nivel de riesgo que estamos dispuestos a asumir con aquellos que son diferentes.

La sociedad plural que enmarca a una institución escolar, que debería estar abierta y en continua relación con el entorno, exige un posicionamiento crítico en el profesorado, que trascienda la mera visión tecnocrática y tome conciencia de las dimensiones ética y deontológica de su posición en el sistema educativo y social. Consecuentemente, además de impartir la formación correspondiente en el ámbito de las habilidades y contenidos curriculares, se debería formar a los alumnos para que llegaran a convertirse en ciudadanos activos y críticos en el seno de una sociedad democrática (Giroux, 1990).

### **6.2.1. Análisis de los hallazgos**

Los diferentes actores sociales poseen y adquieren de manera continua información sobre las relaciones que mantienen entre ellos y los procesos en los que se ven inmersos. Este es un elemento que debe ser tenido en cuenta por los investigadores, ya que dicha información contribuye poderosamente a la conformación y configuración de los fenómenos sociales que se pretenden estudiar (Villegas, 2001). Un fenómeno social, cualquiera que sea, forma parte del comportamiento consciente de todos los individuos e influye de manera específica en la organización y estructura de sus reacciones, que suelen tener carácter adaptativo a los cambios del entorno. Asimismo, dicho fenómeno, está condicionado por los elementos objetivos y subjetivos que se dan en la vida de los ciudadanos. Cada fenómeno pueden ser de distinta naturaleza y responder a determinados intereses o factores, llegando a configurar el imaginario colectivo que se reproduce en dicha sociedad e influir poderosamente en la mente, conducta y actitudes de todos los sujetos. En este sentido, podemos hablar de los fenómenos sociales como un intento de abordaje sistémico y contextual del análisis de las decisiones tomadas por los grupos humanos y, por tanto, potencialmente, todo hecho consuetudinario puede, adquiriendo la trascendencia y expansión oportuna, convertirse en un fenómeno social.

Centrándonos en nuestra investigación, el fenómeno estudiado, la diversidad y su tratamiento en la escuela, podemos decir que tiene su origen causal en un elenco de condiciones que, concurriendo simultánea o secuencialmente, contribuyen a la conformación del mismo. Dichas premisas, eventos, acontecimientos y sucesos tienen la virtud de influenciarlo. Nuestro interés primordial se ha centrado en averiguar y trazar la

naturaleza de dichas condiciones causales para, tras su análisis, generar conocimiento sobre la ubicación, el modo y manera que desde el que se aborda el tratamiento de la diversidad.

Los datos obtenidos tras la aproximación inicial fueron analizados con objeto de rastrear tanto las propiedades como los conceptos a los que aludían, así como al resto de características y dimensiones relevantes para nuestro estudio. Con base en lo anteriormente expuesto, determinamos la idoneidad de una serie de códigos que fuesen lo suficientemente simples, al tiempo que clarificadores y potentes, para obtener una descripción detallada del fenómeno que estábamos analizando. Siguiendo dicho procedimiento, tras la asignación de códigos, emergieron ocho que, a nuestro juicio, describían suficientemente la realidad estudiada: 1) actitud del profesorado hacia la diversidad, 2) carencia de medios y recursos para atender la diversidad, 3) consideración de la diversidad desde modelos asistenciales y carenciales, 4) tiranía de la normalización, 5) procesos de etiquetamiento y estereotipia, 6) relevancia del factor humano, profesorado, en su tratamiento, 7) organización escolar y 8) normativa de aplicación.

En la codificación axial afloraron las siguientes categorías: 1) profesorado, actitud y disposición para el tratamiento de la diversidad, 2) modelos de intervención desde la escuela, 3) normalización, estereotipia y prejuicios asociados a la diversidad y 4) normativa de aplicación.

Pasamos ahora al proceso denominado codificación selectiva, que emerge a medida que vamos cubriendo las etapas anteriormente descritas. Para el establecimiento de una

categoría central, que tuviese en cuenta a todas las anteriores y que mantuviese, directa o indirectamente, relación con las categorías seleccionadas en la codificación abierta y axial hemos de reconocer que no ha sido fácil seleccionar una. Coincidimos con la opinión de la mayoría de los entrevistados, que consideran la diversidad y su tratamiento como algo sumamente complejo y que, en muchos casos, les desborda. En ese sentido, considerando las limitaciones inherentes a cualquier proceso analítico, entendemos que la categoría central que podría integrar a todas las anteriores sería la siguiente: “tratamiento de la diversidad desde una perspectiva integrada, no prejuiciosa, respetuosa y equitativa”.

A continuación, comenzamos a desarrollar con detalle los resultados de nuestro estudio, referido al aspecto del tratamiento de la diversidad, aportando testimonios significativos y representativos de la opinión de los profesionales de la docencia a los que hemos entrevistado durante nuestro trabajo de campo. Una gran parte del profesorado que ha colaborado con nosotros asume que el tratamiento de la diversidad es complicado y, más aún, se ha convertido en un elemento controvertido y difícil de gestionar en la práctica consuetudinaria de los centros, máxime si lo comparamos con la escasa dimensión del mismo hace solo varias décadas. Hay que resaltar que cuando hablan del pasado, aquellos que llevan varias décadas en la enseñanza, lo suelen hacer con la añoranza del tiempo perdido, comentando que siempre fue mejor que el actual, en lo que respecta al oficio de enseñar. Prosiguiendo con nuestro análisis, hemos de señalar que las aulas constituyen complicados tapices donde se mezclan e integran, en el mejor de los casos, alumnado muy heterogéneo, procedente de familias y contextos socioculturales diversos y complejos. Ello representa un reto para el profesorado, como podremos apreciar en las próximas

transcripciones de las entrevistas realizadas en nuestra investigación. Dicho reto es interpretado, por muchos docentes, como una situación estresante, que les desconcierta y supone un esfuerzo metodológico y adaptativo que no siempre es posible realizar, por múltiples y variadas causas. Comienza, en los casos infructuosos, que los hay, una espiral de incomodidad que hace que muchos maestros y profesores se refugien en zonas conocidas y más confortables, descartando la posibilidad de adoptar cambios en su práctica docente que, aunque duros y complicados, podrían permitirles abordar en mejores términos el tratamiento de la diversidad. También tenemos una dimensión de la diversidad asociada a las familias desestructuradas. Se trata este último de un hecho sociológico que, décadas atrás, representaba un porcentaje escaso de la población. Hoy día, la desestructuración familiar tiene orígenes muy diversos, que sería extenso detallar en este estudio, pero los resultados de dicho fenómeno se perciben claramente en el ámbito de las instituciones escolares. Por citar alguna de las reflexiones reflejadas en las entrevistas, se aprecia en los alumnos el daño que se hace a los hijos cuando una pareja se separa o divorcia. Entre otros muchos factores, podemos decir que les afecta al rendimiento académico, la conducta y el comportamiento. En ese sentido, el profesorado suele trabajar mucho con los padres en estos casos más complicados. Se ven, a veces, angustiados cuando ambos progenitores les cuentan cada uno sus diversas interpretaciones y muchas veces se les presiona para que tomen partido por uno u otro. Se intenta, al menos eso comentan muchos docentes, que el problema se gestione y solucione entre ellos, los adultos. Comenzamos a exponer algunos de los fragmentos que nos han parecido más interesantes para ilustrar estas ideas que acabamos de comentar.

*“- ¿Qué visión tienes tú de la diversidad.... Cómo se trata la diversidad en los centros?*

*- Hombre....., la diversidad en los centros es un tema complicado porque,... uff... es complicado...primero, no hay muchos medios al alcance, si tenemos más medios al alcance... eso. ¿Pero la diversidad en qué..., en qué concretamente? ¿En el alumnado...?*

*- Ummm.....No lo sé... recursos. Por ejemplo, ¿cómo crees que se enfoca o cómo lo enfocarías tú o qué podrías decir al respecto? ¿Carencias desde enfoque que tiene la gente, los profesionales ante la diversidad...? En tu opinión...*

*- El tema de la diversidad lo veo, un poco, que tiene que haber de todo.*

*- ¿Significa eso qué..., exactamente?*

*- Que un aula no debe estar compuesta por 25 niños espectaculares... tiene que haber de todo. Si son todos iguales, la educación no tendría color, simplemente, ... simplemente sería de un solo color, mientras que si hay muchos niños diferentes, es más bonita. Sin embargo, dentro de esta diferencia cuando nos tocan algunos elementos que no controlamos o no tenemos medios para controlar un profesor tutor, pues ahí entonces lo que es la diversidad se complica un poco. Y me estoy refiriendo a cuando estás con niños con necesidades educativas especiales, que tienen que estar incluidos en las clases, integrados y todo... pero no nos dan las herramientas adecuadas para ellos.”*  
*(Entrevista n.º 1. Maestra y Directora de Colegio de Infantil y Primaria, 52 años).*

*“- Con relación a lo que comentas, la diversidad, tengo la sensación de que entre el profesorado existe un poco de desconcierto... bueno, desazón y hasta angustia... Es complicado.... Normalmente, estamos acostumbrados a que nuestro trabajo en la clase debe ser suficiente para trabajar con los niños y sacarlos adelante.... Pero... cuando esto no es posible, pues surge el desconcierto... he visto a compañeras en situación de shock, desesperadas con su clase, porque no daban abasto con lo que tenían que lidiar todos los días.... Bueno... y no podemos olvidar la diversidad de las familias, la que está asociada a las familias con falta de recursos... en fin, desestructuradas. No nos damos cuenta del daño que se hace a los hijos cuando una pareja se separa... porque... les afecta al rendimiento, la conducta y el comportamiento. El profesorado trabaja mucho con los padres en estos casos más complicados y se ven... a veces, angustiados cuando el padre o la madre le cuentan cada uno sus diversas opiniones y.... se les presiona... de vez en cuando... para que tomen partido por uno de ellos. En fin....” (Entrevista n.º 18. Maestra y Jefa de Estudios de Colegio de Infantil y Primaria, 51 años).*

*“- ... Ahora mismo resulta muy complicado tratar la diversidad en las aulas. Aunque se habla mucho de educación emocional y de ese tipo de cosas, te encuentras con situaciones familiares muy diversas...*

- ¿A qué te refieres exactamente....?

- Bueno, pues a que los modelos de familia han variado mucho en los últimos años. Creo que los niños llegan al aula cargados con una mochila tremenda y los maestros tenemos demasiados alumnos por aula,.... Poco tiempo, unos horarios ajustados.... En fin... que se hace muy difícil abordar la diversidad como nos gustaría...

- ¿Crees que se trata solo de cuestión de tiempo o de falta de recursos?

- ¡Noooo... qué va! Hay muchas más cosas. Muchos maestros y maestras abordan con miedo...

- ¿Miedo...?

- Sí, miedo a no saber... por eso se tiende a etiquetar automáticamente a los niños, porque no sabemos llegar realmente a lo que el niño necesita y se etiqueta para tener las cosas controladas, para estar más seguros. A veces nos cuesta indagar y buscar realmente sus necesidades. Creo que etiquetamos porque nos sentimos inseguros y echamos el problema para otro lado... Hay familias que también buscan etiquetas, lo mismo que los maestros...

- ¿Sí...? ¿Por qué crees eso...?

- Bueno... pues puede ser porque estén inseguros y quieran quitarse culpas de encima... voy a buscar algún especialista que trate a mi hijo, que yo no puedo..."



- ¿Y los maestros... se comportan todos igual, en esto del etiquetaje que has comentado...?

- Bueno, puede que sí, pero he observado que los más jóvenes tienen más ganas y menos experiencia. Por el contrario, los más veteranos, que controlan más... tienden a etiquetar con frecuencia..." (Entrevista n.º 12. Maestra y ex Secretaria y Jefa de Estudios de Colegio de Infantil y Primaria, 55 años).

Además de la complejidad y dificultad para abordar la diversidad en la escuela, aparece en esta última entrevista una alusión muy interesante, en nuestra opinión, referida a los procesos de etiquetaje y estereotipia. Si bien es cierto que suponen sesgos cognitivos, así como una pérdida de agilidad y soberanía para abordar las situaciones, reportan un alivio importante, ya que los maestros, y también las familias, pueden liberarse de cierto grado de responsabilidad. En ese sentido, pueden sentirse más cómodos y protegidos. Se tiende a etiquetar tanto a niños individualmente como a grupos de alumnos. Asimismo, en tanto en cuanto ese alumnado, que ha sido encajado en una tipología, se comporta de manera acorde con las características que le confiere el estereotipo se cumplen las predicciones originales y el sistema adquiere un orden que parecía estar en peligro ante el desbordamiento causado por la complejidad de las situaciones que deben afrontarse cada día en la escuela. También se desprende de este fragmento transcrito que los maestros y maestras, en tanto en cuanto progresan a través de su carrera docente y adquieren más

experiencia, suelen etiquetar con más frecuencia. Es un proceso que, podríamos decir, se ha automatizado y depurado a lo largo de los años de profesión. Pudiera ser que la imagen del mundo escolar e institucional que les rodea adquiere aspectos cristalizados, estables e incluso rígidos que son difíciles de modificar. Por tanto, es más fácil incorporar a dicho mapa conceptual cualquier caso o circunstancia nueva que realizar el esfuerzo de remover las estructuras mentales fuertemente consolidadas y que son importantes, precisamente, porque ayudan a explicar la complejidad del mundo que rodea a cada persona y del contexto donde desarrolla su vida.

No podemos olvidar los procesos de etiquetaje y estereotipia que, de manera natural y sistemática, se producen en el profesorado. A través de los mismos, el alumnado que presenta diferencias es tratado, en el mejor de los casos, de manera diferente y especializada. En el peor, segregado y, de manera indirecta y prácticamente indetectable, obligado a separarse del nivel académico de sus pares, cosa que, con los años, terminará expulsándolo del sistema debido al fracaso escolar. Dicho etiquetaje se produce de manera natural y no suele ser expresamente formulado en documentos académicos, actas de equipos docentes u órganos colegiados. Por el contrario, suele ser uno de los elementos que, de manera transversal y sostenida, constituye y conforma la cultura corporativa del profesorado.

No siendo difícil comenzar un proceso de tipificación del alumnado, lo verdaderamente peligroso es que resulta mucho más problemático alejar y desterrar la etiqueta que se les ha asignado en un momento dado. Además, como todo proceso cognitivo, los estereotipos adquieren una importante dimensión adaptativa, ya que facilitan la gestión de la

información y permiten albergar la sensación de control del entorno, a pesar de que se produzcan daños colaterales y efectos indeseables. En ese sentido, el tránsito del estereotipo al prejuicio deviene simple, como un proceso sencillo y prácticamente automático. Estereotipia, prejuicio y la consecuente segregación constituyen elementos que refuerzan la identidad de la profesión y que facilitan la emergencia de explicaciones sencillas a problemas harto complejos, cuya solución exigiría una gran dosis de paciencia, esfuerzo y trabajo compartido entre todos los agentes implicados. Todo ello podría propiciar otra mirada de la diversidad y un cambio en las competencias interculturales.

Hoy día, en un contexto de globalización que afecta a todas las áreas de nuestra sociedad, las diferencias sociales son más acentuadas, máxime cuando están profundamente imbricadas en muchos casos de segregación y desigualdad. Es en el ámbito escolar, donde muchos docentes asumen que la diversidad se centra, casi en exclusividad, en el tratamiento del alumnado con especiales dificultades (NEE, Necesidades Educativas Especiales; NEAE, Necesidades Específicas de Apoyo Educativo), como consecuencia ineludible de esta visión, restringida y acotada, emerge de manera recurrente la queja sostenida sobre la carencia de recursos de apoyo suficientes para atender a este tipo de alumnado. Si bien es cierto que existen profesionales especializados en el tratamiento de la discapacidad, en sus diversas y variadas formas, pocas veces se aprecia que estos recursos humanos son suficientes para atender a la cada vez más numerosa "clientela", valga el término, de alumnos que son censados, es el término al uso, y catalogados como susceptibles y necesitados de un apoyo especializado. Se aprecia aquí una visión de la diversidad basada exclusivamente, salvando las pocas excepciones que haya, en el uso e

intervención a través de modelos carenciales, modelos del déficit que, aunque puedan abordar los problemas, al mismo tiempo estigmatizan y contribuyen, aunque no sea esa su intención, a la segregación fáctica del alumnado.

Exponemos a continuación varios fragmentos de entrevistas en los que se aprecian visiones críticas, diferentes a la expuesta por la mayoría de los entrevistados, de ahí su interés para nuestros fines, en el sentido de apreciar muy diversas sensibilidades y maneras interesantes de interpretar la realidad en el seno de un cuerpo tan heterogéneo y complejo como es el profesorado.

*“- ¿Cómo ves tú que se aborde, hasta donde tienes conocimiento, por tu historia personal o ahora mismo, el tema de la diversidad, en su más amplio sentido? No solo en el de las Necesidades Educativas Especiales, sino en el de la diversidad... Sin acotar... localidades... nos estamos moviendo en el Campo de Gibraltar, ¿correcto?...”*

*- Correcto.*

*- Una zona interesantísima de la provincia de Cádiz... y compleja...*

*- Compleja, interesante... dinámica (enfático)...*

*- Dinámica. Cuéntame un poquito cómo ves...*

- ¿La diversidad?... , creo que además es transferible a otros entornos. Es verdad que cuando hablamos del concepto de diversidad no solo nos limitamos al ámbito de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo sino restringimos comúnmente a...

- La discapacidad...

- La discapacidad... y eso es un error. En el momento en que surge un currículo único y... la diversidad va inherente al propio planteamiento curricular,... si haces lentejas, y además muchas veces, lo explico así en algunos foros... habrá gente que les gusten las lentejas con chorizo, otros que les gustan con arroz,... y no es que tengamos ningún tipo de discapacidad, un diagnóstico, simplemente es cuestión de la atención individualizada. Ese concepto que parece de perogrullo es difícilmente asumible en los entornos como instituciones. Es decir, la atención a la diversidad como norma y principio general. Es difícil normalmente... será por el lenguaje, será por la percepción que tenemos, asociamos atención a la diversidad al alumno discapacitado...

- ¿Y tú no lo ves así...?

- ¡En absoluto!(enfático)

- ¿Por qué...? Me interesa mucho esa visión...

- Vamos a ver... el alumno discapacitado presenta una serie de discapacidades... no todas. Una serie de discapacidades... y efectivamente, habrá que atender al tipo de discapacidades que presenta. Eso es una atención muy específica. Pero

*cuando hablamos de atención a la diversidad, y más en educación, hablamos de personalidades, de seres humanos, de la individualidad de atender a las características del aprendizaje, a su entorno, a su background personal, como tú decías...*

*- ¿Hablamos también, disculpa,... de diferentes culturas, de diferentes personas, de diferentes conceptos...?*

*- Totalmente. Es decir, nosotros no... no... existe una percepción de atención a la diversidad, cuando hablamos de ámbitos cultural, étnico, racial...*

*- A eso me refería...*

*- Cuando hablamos de atención a la diversidad tenemos una percepción muy soberana, es decir,...*

*- Etnocéntrica...*

*- Claro... Nosotros planteamos la atención a la diversidad como una recepción... de otras culturas hacia la nuestra...*

*- Con lo que nos situamos...*

*- En un papel hegemónico, efectivamente...*

*- Etnocéntrico...*

*- Efectivamente. Ese es el planteamiento que se tiene ahora de la atención a la diversidad.*

- ¿Y tú crees que eso es ... común, que la mayoría de... la que nos movemos...?

- No,... absolutamente común (enfático), pero no solamente común, porque si fuese común, sino que al no tener una crítica, una reflexión,... pero no porque... sino porque se asume..." (Entrevista n.º 2. Maestro, Ex Director de Colegio de Educación Infantil y Primaria, Asesor de Formación del Profesorado (CEP), 43 años).

"Desde tu punto de vista y en su más amplia acepción, el concepto de diversidad, no solamente limitado a la discapacidad, a las necesidades educativas especiales, sino incluyendo cualquier otra diferencia..., como una comarca compleja nivel cultural de... personas de diferentes etnias... ese tema, ¿cómo lo ves tú? Porque por tu bagaje, visitas y conoces muchos centros educativos... ¿Cómo lo ves?

- Es un tema muy complicado...

- Ajam... Desarrolla un poquito esto, por favor...

- ... es un tema muy complicado si se quiere abordar solo y exclusivamente desde el punto de vista educativo... Eso implica muchas más cosas. Implica de que lógicamente tiene que haber un proyecto más global, a partir de las distintas administraciones... Que ya, en su momento, se empezó a trabajar en ese

*aspecto. Pero no sé si es que por modas o no sé qué pasa... cambió la historia, ¿No?...*

*- ... O sea, que algo que empezó... después no se desarrolló...*

*- ... No se desarrolló por...*

*- ... por parte de administraciones diversas... todas las que hubiera...*

*- Se ha hecho de forma puntual, como puede ser en distintas barriadas de grandes capitales como puede ser en Huelva, o en Almería, en los Almendros, en Málaga.... Pero de una forma....*

*- .... ¿Inconexa?...*

*- ... Difuminada. Más que vamos a hacer cositas puntuales en el tema educativo, pero yo creo que se debe de ahondar un poco más desde sitios... que son... guetos... Que con los guetos hay que acabar, lógicamente, porque guetos lo que traen es más guetos...*

*- .... Sí, la segregación, la marginalidad....*

*- ... Pero hay que hacerlo de forma... sería...*

*- ... Y humana...*

*- ... ¡Sería! (enfático). Exactamente. No ... “vamos a construir...” y aquí vamos a meter, vamos a, no... Vamos a intentar de que la población se... se mezcle... pero que se mezcle bien...*



- ... Que se integre, ¿no?...

- ... Que se mezcle. Integre es... vamos a mezclarnos, vamos a enriquecernos de ese que posiblemente no tenga, pero que igual tiene más educación aunque menos cultura que tú..." (Entrevista n.º 3. Maestro de Compensatoria, Coordinador de Equipo de Orientación Externa, 64 años).

"- ¿Cómo veo el tema de la diversidad.... ? Pues bien, creo que hoy día... en general... se tiene más en cuenta, poco a poco, las cuestiones sobre la diversidad... bueno... me refiero al profesorado. Esto lo percibo en aquellos colegios donde asisten niños de otras culturas y nacionalidades.

- ¿Crees que eso se da siempre, en todos los centros, ya que tú transitas por varios de ellos...?

- Sí, pero...también... quizás... el tema es más problemático cuando te encuentras en barrios donde el peso de la diversidad es mayor. Por ejemplo, gente que vienen.... musulmanes, o algo así.... Pues en estos colegios, que reciben población de este tipo, suele haber más problemas....

- ¿Cómo afronta el profesorado estos problemas que comentas?

- No creo que los maestros permanezcan pasivos y se limiten a no hacer nada, ni tampoco que tengan temor. Creo que... al menos lo que yo observo.... es que hay

*maestros que hacen un gran esfuerzo por acoger a los chavales. A veces nos llevamos alguna sorpresa, por ejemplo, los chicos que vienen de China, los chavales adoptados.... Pues en estos casos suelen ser bien acogidos por los maestros. Son respetados y se les da un poco de "cancha". A los que vienen de entornos desfavorecidos o con problemas con el lenguaje... también se les ayuda. En este caso, quizás chocan con los padres, con la cultura de las familias... ya que es más difícil (creo) el encuentro... esto... que los padres entiendan el modo de trabajar las escuelas.... Bueno... y viceversa.*

*- ¿Entonces, podemos decir que el profesorado, en general, es receptivo, o no?*

*Bien... respecto a la diversidad asociada a la discapacidad, la que trabajas día a día... el maestro, en general, es receptivo, ya que lo asume como parte de su rutina y trabajo diario. Bueno... (risas suaves), también observo en algunos casos un poco de temor, sobre todo al inicio.*

*- ¿Existe un perfil de profesorado que lo lleve mejor o son todos iguales a este respecto... cómo lo ves?*

*- Vale... sin ánimo de generalizar, pero he observado más temor e inseguridad en los maestros nuevos. He encontrado una edad ideal... (risas)*

*- ¿La tuya, no...? (risas...)*

*- Sí, bueno... los maestros jóvenes están más cerrados o inseguros y eso les afecta cuando se trata de atender a la diversidad porque esa inseguridad les lleva a tener más problemas de comunicación. Me ha pasado... a veces... que*

*cuando intentas darles pautas de trabajo les da la impresión de intrusismo, ya que ellos tienen su propio esquema de trabajo y no suelen moverse de esa línea, ... de lo "normal". En cambio... (risas), cuando encuentras a personas de otra edad, con más experiencia y madurez, he visto que asumen el tratamiento de la diversidad más como un reto que como un riesgo. En estos casos, saben asumir las dificultades y lo hacen... Con la tercera edad del magisterio (risas),... te encuentras de todo. Seguramente porque han tenido una experiencia, han pasado por diferentes situaciones... y eso les ayuda a acoger mejor el tema.*

*- ¿Te atreves, como decías antes, a fijar una "edad ideal" (risas)...?*

*- Vamos a ello.... Creo que el colectivo de maestros que mejor atienden a la diversidad, si va asociado a la discapacidad, son las personas entre los treinta y los cincuenta... gente con experiencia, que dedican tiempo al trabajo y que aún no están muy quemadas. Suelen tolerar mejor la ambigüedad y no tienen miedo de afrontarla." (Entrevista n.º 11. Maestro de Apoyo a la Integración. Pedagogía Terapéutica, 58 años).*

*"- ¿Cómo crees que se aborda la diversidad en la escuela? Me interesa tu visión ya que, por tu trabajo, sueles trabajar en varios colegios y observar muchos tipos de comportamientos y actitudes.*

- Bueno... se trata de una pregunta muy amplia y el tema, en mi opinión, es complicado. Dentro de los recursos que se tienen,... con los que se cuenta... es complicado.

- Bien... sentando la premisa de que puede ser complicado, intenta explicar un poco los motivos de esa complicación...

- Creo que parte del profesorado, gran parte... no está sensibilizado hacia la diversidad. Hay gente que veo desanimada y que lo cuenta sin complejos. Repiten muy a menudo... que... con este alumnado no se puede hacer nada...

- ¿Nada...?

- Sí, y como dicen eso, suelen tener una actitud muy pasiva, aunque en otros casos no. He tenido que escuchar muchas veces algo así como “el niño es tuyo, que eres la orientadora”... En fin... Hay centros en los que se me acoge bien y otros que piensan que no hago nada. También hay maestros que piensan que tienes la llave maestra para solucionar sus problemas...

- ¿Y cómo se lleva, por dentro, eso?

- Ufff.... He llegado a llorar de impotencia... por ejemplo... al ver algunos casos un trato poco deferente y respetuoso. Cuando un niño da más problemas quieren que se lo quiten de enmedio... lo que es diverso... lo que te piden es que les quiten al niño... entiendo que hay etapas muy complicadas, por ejemplo los más pequeños, los de Infantil de tres años... se ven desbordados y lo puedo entender. Se quejan de carencia de recursos... pero... creo que no es solo eso,

*sino también de actitud. No todos los docentes tienen buena actitud y al profesorado más antiguo le suele costar más cambiar los hábitos...” (Entrevista n.º 14. Orientadora de Equipo de Orientación Externa, 43 años).*

Como podemos extraer del análisis de los fragmentos de entrevista que acabamos de exponer, hay profesionales que amplían su punto de vista y trasladan un posicionamiento más crítico, holístico y global de la diversidad, en el sentido de asumir que la diversidad es inherente al ser humano y que todos, de una u otra manera, somos diferentes. Lejos de suponer un elemento estigmatizador, para esta visión, la diferencia enriquece y contribuye al crecimiento de la comunidad. Algunos entrevistados consideran que se trata de un error limitar el abordaje de la diversidad exclusivamente al alumnado que presenta discapacidades. Asimismo, también se aprecia lo que podríamos denominar como “tiranía de la norma o de la normalización”. Este principio podría explicar la actitud de muchos docentes que asumen con dificultad el tratamiento de aquellos alumnos que no se ajustan a un patrón estandarizado de conducta, comportamiento y actitudes. Como consecuencia principal de esta consideración, entienden que debe ser otro profesorado, el “especialista”, el que atienda al alumnado que no se ubica en ese marco de normalidad al que ellos pueden atender, de manera homologada y normalizada en sus clases. Hemos detectado en algunas entrevistas que tratar la DIVERSIDAD, con mayúsculas, entendiéndola como inherente a la totalidad del alumnado, exige un esfuerzo mayor y ello se suele traducir en

una considerable cantidad de trabajo adicional, en muchos casos. No queremos decir, ni mucho menos, que sean actitudes negligentes las que abonan este tipo de consideraciones, pero no podemos olvidar que el profesorado se encuentra, y así lo manifiesta, sobrecargado con múltiples cargas y tareas burocráticas. El cumplimiento de las mismas les deja, según sus testimonios, menos tiempo para dedicarse a la enseñanza y preparar sus clases. Quizás sea interesante abundar en esta línea de investigación, aunque creemos que no representa la única causa para intentar soslayar el tratamiento global y sistémico de la diversidad. En este sentido, muchos docentes se encuentran desgastados para abordar situaciones complejas, inherentes al tratamiento de la diversidad, porque se sienten quemados o desesperanzados tras muchos años de trabajo y esfuerzo que, lamentablemente, no han sido recompensados como ellos entendían; no nos referimos aquí, necesariamente, a una recompensa económica.

Abundando en las posibles explicaciones que los profesionales aportan respecto al trato deficitario y desigual de la diferencia, muchos desarrollan explicaciones que apelan a la falta de formación del profesorado. Este, ubicado, en muchos casos, en una zona de relativo confort, tras muchos años de experiencia, se resiste a valorar en nuevos términos y a redimensionar el tratamiento que, durante mucho tiempo, ha empleado a lo largo de su práctica docente. Siendo el discurso oficial contenido en la normativa de aplicación vigente uno que reconoce, respeta y aborda el tratamiento de la diversidad, los propios docentes reconocen que en realidad, en su práctica cotidiana, no es algo habitual. No se imputa, ni tampoco lo creemos, a la mala fe, dolo o negligencia de estos profesionales, sino a varios factores que dificultan dicho tratamiento de manera plena y ajustado a la

norma. No obstante, parece ser que no es la edad ni experiencia docente el único factor que determina dicha actitud. Curiosamente, se detectan muchos casos de docentes relativamente jóvenes, con pocos años de experiencia, que no se implican de manera suficiente y suelen limitarse a lo que entienden que es la esencia de la profesión, esto es, transmitir conocimientos y evaluar o, mejor dicho, calificar al alumnado.

*“- ¿Cómo ves la actitud del profesorado, desde tu punto de vista como Maestra de Educación Especial y Directora de un Centro Específico...?”*

*- Pues.... No todo el mundo lo afronta de la misma manera. Llegar a un Centro Específico y empezar a trabajar con niños con especiales dificultades siempre es un reto. Creo que hay que buscar nuevas estrategias, intervenciones, metodologías...*

*- ¿Sí... algo más?*

*- Claro, hay que experimentar mucho, ya que lo que hoy funciona mañana puede no funcionar o ser un completo fracaso... aunque todo va a depender del perfil de los profesionales, de su actitud y de su formación...” (Entrevista n.º 20. Maestra de Pedagogía Terapéutica, Directora de un Centro Específico de Educación Especial, 50 años).*

*“- ¿Por qué crees que no es fácil, como acabas de apuntar, el tratamiento de la diversidad en tu centro?*

*- El tema del refuerzo que hacen los maestros... sin él sería imposible tener y atender el porcentaje elevado de alumnos que tenemos. Pero el problema no está en los apoyos sino que muchas veces.... En fin... hablando claro... el problema está en el profesorado, en su inexperiencia...*

*- ¿Pero eso ocurrirá en todos los centros, no es así...?*

*- Sí, por supuesto... pero este centro tiene un alto porcentaje de movilidad y ese aspecto se nota especialmente, afectando negativamente a todos los aspectos del clima y de la práctica docente. Además, nos obliga a realizar un enorme esfuerzo por parte del Equipo Directivo que llega a quemarnos... todos los años lo mismo...*

*- ¿Explícate, por favor...?*

*- Los nuevos vienen con un desconocimiento absoluto de lo que es dar clases y mucho menos en un contexto tan complejo como en el que estamos ubicados. El Equipo Directivo elabora un plan de recepción y formación para el profesorado novel, donde se les informa de todos los proyectos en marcha.... Aún así, este profesorado utiliza la queja en muchas ocasiones y no aporta nada de crítica...*

*- ¿Qué tipo de quejas?*



- Pues que no hablan de otra cosa que de la desmotivación del alumnado, de que no tienen ganas de trabajar... que hay que contactar repetidas veces con las familias. Es más, hemos llegado a cotutorizar, sí, a trabajar con los tutores conjuntamente, porque algunos no son capaces de llevar la tutoría. La mayoría espera una solución externa, que no llega y son incapaces de coger las riendas de su clase. El origen del profesorado es muy diverso, desde la empresa privada hasta la universidad,... en fin.... Muy diverso. Lo peor, si cabe, que tenemos casos de profesores que llegan a despreciar...

- ¿Despreciar...?

- Sí, tal como suena... desprecian al alumnado... los humillan. Y es cierto que no podemos olvidar que tenemos alumnos muy complicados y conflictivos, con los que hay que tener mucha mano izquierda...". (Entrevista n.º 22. Profesora de Educación Secundaria, Jefa de Estudio de IES, 48 años).

"- Hemos hablado del profesorado... ¿cómo gestionan y entienden la diversidad?

- Hay de todo... (risas). Hay profesores que tienen en sus clases alumnos con niveles de competencia curricular muy distinto. Como te digo, este gremio es como cualquier otro... hay gente, vamos... profesionales, que se buscan la vida y terminan atendiendo adecuadamente a sus alumnos. Afortunadamente, hablamos de un alto número.....

- *¿Pero no son todos, no es así?*

- *Claro, otros no responden a este perfil y se dedican a sobrevivir. Entran en sus clases para cumplir un horario y van... a fichar... Esto no lo suelen expresar ni comentar, pero están todo el día despotricando y no aportan propuestas de mejora..." (Entrevista n.º 30. Profesora de Educación Secundaria, Jefa de Estudios de IES, 45 años).*

*"- Hemos mencionado al profesorado... ¿cómo crees que afrontan la diversidad que encuentran en sus aulas...?"*

- *Bien... el ser humano, creo, no mide la culpa que pueda tener cada uno sino que suele buscar en terceras personas o en contextos la culpa para librarse de las responsabilidades....*

- *¿A qué te refieres exactamente...?*

- *A que no remamos en el mismo sentido y eso... se nota... lo nota el alumnado y perjudica el proceso educativo. Hablando en plata, mucho profesorado es torpe, en el sentido de no entender al alumnado y quieren que continuamente se intervenga desde el equipo directivo para atajar los problemas.*

- *¿A qué crees que es debido?*

- *Bueno... en este caso... creo que muchos profesores no ejercen la autoridad porque no la quieren o no la saben ejercer. No creo que sea por desidia o*

*negligencia. Con los años, veo que muchos profesores de secundaria no están formados para dar clases, al contrario que los maestros.... También llega mucho profesorado joven, sin criterios y con mucho desconocimiento... esto se nota sobre todo en aquellos que provienen de otras profesiones....” (Entrevista n.º 32. Profesora de Educación Secundaria, Jefa de Estudios de IES, 50 años).*

### **6.2.2. Discusión**

Los hallazgos de nuestra investigación confirman los resultados de otros estudios que han abordado el tratamiento de la diversidad en las aulas. Con respecto a las actitudes del profesorado, Ojea (1999) estudió el proceso de integración de los alumnos que presentaban Necesidades Educativas Especiales en aulas de centros ordinarios. Encontró diferencias significativas con respecto a la actitud que mostraban los docentes hacia dicho proceso de integración. Lo hizo en función del rol del profesorado, es decir, diversificando entre los profesores de educación especial (pedagogía terapéutica) y los profesores generalistas. Según estos últimos, la mejor manera de atender a estos alumnos es combinar su presencia en el aula ordinaria con el apoyo, que recibirían en el aula de integración. No eran pocos, según el estudio, los que opinaban al respecto que el alumnado de Necesidades Educativas Especiales debería permanecer la totalidad del horario escolar en un aula especial. Asimismo, la mayoría de este profesorado (generalista) entendía que la atención a este alumnado diverso les restaba tiempo y recursos muy

valiosos para poder dedicarse con aprovechamiento al resto de sus alumnos, al tiempo que tampoco valoraban positivamente el efecto, hipotéticamente beneficioso, que resultaría de la integración de todos los alumnos en un mismo aula. Por contra, el profesorado de apoyo a la integración valoró positivamente la inclusión del alumnado con especiales necesidades en el aula ordinaria, posicionándose en un tipo de intervención, tanto dentro como fuera del aula ordinaria, que permitiese combinar la integración de este alumnado con el desarrollo de la docencia ordinaria al resto de los alumnos. Al hilo de la investigación que acabamos de mencionar, en nuestro estudio hemos encontrado hallazgos que reflejan la presencia de posturas y actitudes similares entre el profesorado, concordantes con los resultados de Ojea (1999). La atención a la diversidad, en la práctica, resta mucho tiempo y supone un esfuerzo muy considerable que muchos de los entrevistados consideraban como desmedido, habida cuenta del resultado obtenido y de la merma de atención que recibían el resto de alumnos escolarizados en las aulas ordinarias.

Concuerdan los hallazgos de nuestra investigación, en lo referido a la carencia de formación del profesorado y la necesidad de abordar este aspecto crucial y relevante, con los resultados encontrados por Zafra (2006). El autor concluye en su estudio, siguiendo a Oliver (2003), que tanto la formación inicial como la permanente del profesorado de Educación Secundaria no fueron adecuadamente abordadas por la administración educativa. La problemática que presenta el alumnado de esta etapa, máxime si el centro docente está ubicado en zonas de especial desestructuración y conflictividad social, supone un reto que pocos profesionales acometen con ciertas garantías de éxito. Cuando

lo consiguen lo hacen más por voluntarismo y buena voluntad que por formación específica que los habilite para el difícil desempeño al que, en muchos casos, tienen que enfrentarse cotidianamente. Según los testimonios recabados, la disruptividad detectada en nuestra investigación es similar a los patrones que describe el autor en la suya, entre las que podríamos destacar: oposición y negativismo sistemático a la realización de tareas, ausencia de hábitos básicos de atención, serias dificultades en el dominio de los rudimentos básicos de lecto-escritura, ausencia de orden personal y actitud adecuada en las clases. También coincidimos con una de las conclusiones más importantes de dicho estudio, en cuanto a la frustración que exterioriza gran parte del profesorado, sobre todo aquellos más concienciados e implicados con su trabajo. Se producen en dicho contexto situaciones de impotencia e incapacidad por parte de los docentes para trabajar con un perfil de alumnado que, debido a la problemática que presenta y a su elevado número, es harto complicado de educar, integrar en las clases y obtener el aprovechamiento académico necesario para transitar con éxito a lo largo de su escolaridad. Todo ello genera un rechazo por parte del profesorado, así como un incremento de su preocupación e impotencia.

Hemos comprobado con nuestra investigación que las actitudes que presentan los docentes hacia la diversidad y, por tanto, la manera de afrontarla en su práctica docente, presenta considerables variaciones interpersonales, todo ello en función de ciertas variables tales como la edad, el sexo y también las necesidades especiales específicas que presente el alumnado. En este sentido, coincidimos con los hallazgos de la investigación desarrollada por Tárrega *et al* (2013). En nuestro caso, se aprecian actitudes pro-

integración en un porcentaje relevante de profesionales que han desarrollado una experiencia profesional vinculada al tratamiento de alumnos con necesidades educativas especiales. Asimismo, aquellos que han trabajado de manera habitual con alumnado ordinario, que no presenta dichas dificultades, manifiesta, por lo general, actitudes que impiden su adecuado abordaje, ya que postulan la necesidad de que dicho alumnado sea atendido por profesionales especialistas y en aulas separadas, para que no interfieran con el trabajo habitual desarrollado en las aulas ordinarias y no obstaculicen el progreso y evolución del resto de alumnos de la clase.

En nuestro estudio hemos constatado también la existencia de actitudes negativas, que evidencian un marcado rechazo actitudinal, en muchos profesionales que, por su juventud e inexperiencia, no han tenido ocasión ni de formarse en este ámbito ni de tener experiencias previas (prácticum o similar) con este tipo de alumnado. Por tanto, al igual que los resultados aportados por las investigaciones de Sze (2009), no hemos encontrado un rechazo abierto a la educación inclusiva por parte de los docentes; antes bien, dicho alejamiento viene motivado, según reconocen los entrevistados, por la falta de preparación y formación que les impide atender adecuadamente y satisfacer las necesidades del alumnado diverso que encuentran en sus aulas.

Cuando es consultado sobre la diversidad y las familias del alumnado, el profesorado, mayoritariamente, suele atribuir a factores como la desestructuración familiar, el alejamiento de estas del centro escolar y a las profundas diferencias que se han producido en los modelos de educación familiar durante las últimas décadas muchas de las circunstancias complicadas con las que se encuentran diariamente en los centros. Creemos

que, pudiendo ser ciertas alguna o todas las hipótesis planteadas por los docentes, habría que profundizar más sobre las causas explicativas del fenómeno. En ese sentido, coincidimos con Franzé (2008), que realiza en su estudio un abordaje de la que podríamos denominar *indiferencia parental* con relación a la institución escolar y al proceso educativo de sus hijos. Siguiendo a la autora, por parte del profesorado, es frecuente sostener que la ausencia de las familias de la escuela, ya sea absoluta o relativa, refleja desapego y poca implicación. En tanto en cuanto no se les ve, la distancia social aumenta y dicho vacío, invisibilidad más bien, se interpreta en términos de indiferencia hacia la institución escolar. A resultas de tal interpretación, se plantea institucionalmente la imperiosa necesidad de modificar los vínculos y relaciones con las familias, en el sentido de generar presión positiva y esfuerzos encaminados para atraer a los padres y madres a la escuela. En este contexto, se trataría de animar y convencer a las familias para que acudiesen a las reuniones convocadas, a los eventos significativos que celebre el centro y a las escuelas de padres, si las hubiera. Compartimos la visión de la autora cuando aclara que existe la posibilidad de que la necesidad de ese acercamiento y visualización de las familias pudiera ser debida, quizás ni conscientemente ni de manera planificada, a una imposición cultural de normas de comportamiento, patrones simbólicos y, en suma, modelos de sociabilidad que no tendrían como fin último el beneficio educativo y la integración del alumnado sino, antes bien, a una tipificación antropológica que buscaría encuadrar y clasificar a los adultos (las familias, en este caso) de los medios sociales subalternos, todo ello por parte del profesorado.

A lo largo de nuestra investigación hemos podido comprobar que la norma escrita, elemento donde se sustancian las políticas gubernamentales, no es ejecutada ni interpretada en los precisos términos en que se configura en la normativa de aplicación, ya que suele cumplirse lo que existe sobre el papel pero se aprecian matices, fuertemente incorporados a la cultura profesional, que permiten un cumplimiento matizado y poco acorde con el espíritu original de la legislación. Con relación al aspecto estudiado en este apartado, la atención a la diversidad, la diferencia entre lo que debería de hacerse y lo que realmente se hace es amplia, en muchos casos, y difícil de cohonestar. Estamos de acuerdo con Rockwell (1995), cuando señala que tanto las políticas gubernamentales como las normas educativas influyen en el proceso aunque no determinan de manera inexorable el conjunto del sistema. Hemos de tener en cuenta que la normativa oficial no se incorpora a la institución escolar de manera lineal ni siguiendo inequívocamente la formulación original de la misma. Antes bien, esta es recepcionada e interpretada en el marco de diferentes concepciones y tradiciones educativas y pedagógicas, que coexisten dentro de las instituciones escolares. Traemos a colación esta reflexión del autor ya que nuestros hallazgos constatan de manera recurrente y sistemática la grieta producida entre lo normativo y lo factual, como hemos señalado y evidenciado a lo largo de esta investigación.



### **6.2.3. Conclusiones relativas a esta subdimensión**

El tratamiento de la diversidad es, como hemos podido comprobar reiteradamente, un aspecto complejo y controvertido de la educación, ya que la atención que precisan todos los alumnos, cada uno con sus matices particulares y diversos, se convierte en un objetivo que afecta y llega a condicionar globalmente a la institución escolar. La escuela, en general, y el aula, en particular, llegan a conformarse como espacios de intercambio y comunicación que mediatizan todas aquellas decisiones que han de adoptarse en el ámbito del currículo y su desarrollo. En este marco institucional, surge la necesidad de confrontar y cuestionar aquellas prácticas pedagógicas tradicionales que han estado vinculadas a modelos carenciales y deficitarios. Como resultado de este enfoque adaptativo e innovador surge la educación inclusiva. Hemos de tener en cuenta que dicha inclusividad, si bien, en un principio, aparece fuertemente vinculada con el ámbito específico de la educación especial, se ha extendido progresivamente a la globalidad del contexto educativo. De este modo, se pretendía que la educación llegase a todos los alumnos en igualdad de condiciones, al margen de sus diferencias y origen.

Estamos de acuerdo con este planteamiento, como difícilmente podría ser de otra manera. No obstante, al menos en el ámbito limitado de nuestra investigación y planteando las máximas cautelas, hemos recogido testimonios que evidencian que la realidad de la institución escolar dista mucho, lamentablemente, de los planteamientos inclusivos que podrían sentar la base de una educación justa, basada en la equidad y comprometida con la igualdad de oportunidades y la justicia social.

El tratamiento de la diversidad sigue siendo un reto para nuestra escuela y, por extensión, la sociedad. Si bien son pocos los profesionales y personas vinculadas al sistema educativo que cuestionan abiertamente estos principios inclusivos, la praxis cotidiana discurre por otros derroteros. El profesorado, agente fundamental de este cambio necesario en la consideración de la diversidad y su tratamiento, se encuentra desbordado en muchas ocasiones, al tiempo que carente de la formación necesaria que podría facilitar un cambio metodológico y actitudinal hacia la diversidad. Ello podría redundar en una mejora de las condiciones escolares, así como propiciar una evolución positiva del éxito escolar de nuestro alumnado. Soslayar este problema y asumir, sin el adecuado cuestionamiento crítico, que el funcionamiento de la institución escolar discurre por derroteros óptimos puede encubrir y dificultar aspectos que deben ser necesariamente evidenciados y mejorados.

Una intervención parcial, basada exclusivamente en el voluntarismo del profesorado y que no profundice en otras dimensiones, tales como relación con las familias, formación del profesorado y coordinación con instituciones del entorno, estaría abocada al fracaso y a la reproducción de las desigualdades que siguen presentes en la escuela. Todo ello, de no plantear soluciones serias y sistémicas, repercutiría negativamente en el desarrollo de una educación democrática, crítica y basada en la equidad. Son necesarios cambios estructurales para que podamos aspirar a una educación basada en la justicia social que contribuya a la emergencia de una ciudadanía respetuosa y comprometida con los demás y el entorno.

### **6.3. Pensamiento crítico**

Cuando hablamos de pensamiento crítico nos referimos a una serie de procesos caracterizados por la capacidad para analizar, gestionar, interpretar y evaluar la información, de tal modo que seamos capaces de establecer juicios de valor con relación a la misma y, llegado el caso, adoptar la decisión que se determine más razonable y acorde con nuestra posición, entendiendo que se trata de un proceso de afirmación personal que puede llegar a cuestionar normas o costumbres asentados en la comunidad.

Sentadas dichas premisas, con relación al desarrollo del pensamiento crítico en el ámbito educativo nos planteamos, en principio, trascender el *modus operandi* tradicional, consistente en la mera memorización de contenidos. En ese nuevo escenario al que aspiramos a llegar, el objetivo sería que el alumno llegase a internalizar todos los elementos del saber a los que tiene acceso en la institución escolar con el fin de que pueda generar y construir conceptos y actitudes propias. Con relación a los conceptos aludidos, en interacción con las definiciones usuales o compartidas por otros sujetos, la persona llegaría a contrastarlos activamente y, en consecuencia, podría adoptar una mirada abierta y crítica. Asimismo, todo ello podría contribuir a la construcción activa de su propio conocimiento, siendo esto último un aspecto esencial en su proceso formativo y madurativo que le permitiría, llegado el caso, aplicarlo a la resolución de problemas y al manejo de situaciones cotidianas que se encuentre en la vida real.

En lo que respecta al ámbito escolar, tanto la resolución de problemas como el pensamiento crítico están estrechamente vinculados. El primero de ellos se caracteriza por un elenco de

procesos y actividades cognitivas que actúan de manera sinérgica y conjunta, destacando entre ellas el pensamiento lógico, análisis, percepción, evaluación y toma de decisiones. Estamos de acuerdo con Laskey y Gibson (1997), cuando plantean actuaciones tendentes al desarrollo del pensamiento crítico en el aula, propiciando el desarrollo de estrategias que incluyen la interpretación, aplicación, análisis, síntesis, evaluación y resolución de problemas. En este sentido, la institución escolar no debería procurar tanto adiestrar y enseñar conocimientos a los alumnos, aunque estos sean necesarios, sino favorecer el desarrollo de mecanismos que les permitan “aprender a aprender” y, de este modo, procurar que el alumno se convierta en un ser autónomo, intelectualmente hablando (Jones e Idol, 1990). Esta competencia clave se define en términos de conocimiento y control, por parte del alumno, de sus propios procesos de aprendizaje. A partir de ahí, podrá conciliar dichos procesos y ajustarlos a las demandas de las tareas y al tiempo, generando todo ello un aprendizaje más desarrollado, autónomo y eficaz. Las destrezas que se desarrollan implican tanto la toma de conciencia como la reflexión sobre los procesos de aprendizaje.

Siguiendo a Facione (2007), las personas que se caracterizan por poseer y desplegar un pensamiento crítico suelen manifestar curiosidad con relación a una amplia gama de asuntos, así como interés y preocupación por mantenerse bien informados. Dado que confían en sus propias habilidades para razonar, no rehúyen las situaciones sociales que les permiten expresarse de manera crítica, abierta y divergente con relación a las visiones del mundo que coexisten en el imaginario colectivo. Al tiempo que son flexibles para considerar diversas opiniones y alternativas, ya que comprenden bien las opiniones de otras personas,

son honestos con relación a sus propias limitaciones -estereotipos y prejuicios, principalmente- e imparciales y prudentes a la hora de emitir sus juicios.

Nuestra sociedad actual, habida cuenta de la ingente cantidad de información a la que tenemos acceso, se caracteriza por la necesidad de procesar eficazmente una cantidad enorme de datos, algo que suele desbordar las capacidades personales de muchos sujetos. En este contexto, la adquisición de habilidades y el desarrollo de la capacidad de procesamiento ágil y eficaz se convierten en una premisa esencial para sobrevivir con éxito en cualquier ámbito laboral o personal (Terenzini *et al*, 1995). Asimismo, como señala Halpern (1998), las personas están sometidas continuamente a una explosión de información que, de no ser bien gestionada y procesada, supone una amenaza de desbordamiento cognitivo que les puede impedir desarrollar adecuadamente los mecanismos de adaptación social necesarios para gestionar su vida diaria. Estos grandes avances sociales e informativos a los que hemos aludido propician la captación de un enorme caudal de información que, ante la dificultad para analizarla detenidamente, puede facilitar una aceptación pasiva y acrítica de la misma, sin que sea posible cuestionarse los significados, especialmente los que no son aparentes e inmediatos, al tiempo que tampoco permiten la profundización en los diversos temas que copan la agenda informativa de los ciudadanos. En una investigación referida a este ámbito, Muñoz y Beltrán (2000) señalaron que un porcentaje muy elevado (90%) del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria no utilizaban de manera habitual estrategias críticas de pensamiento, ni en su vida diaria ni en el ámbito escolar.

El pensamiento crítico, cuando se ejerce, posibilita un análisis de situaciones, hechos e informaciones diversas, permitiendo entender argumentos e, incluso, descubrir y hacer explícitos sesgos subyacentes a diversas opiniones. Siguiendo en este punto a Sebastiani (2004), entendemos que las siguientes estrategias cognitivas serían relevantes para el fortalecimiento, construcción y desarrollo del pensamiento crítico en la escuela:

- Comparar e identificar semejanzas y diferencias entre personas, ideas y argumentos.
- Establecer clasificaciones y ubicar objetos o ideas dentro de categorías que representen razonablemente la realidad, así como etiquetar significativamente cada categoría.
- Organizar elementos dentro de una estructura sistemática.
- Visualizar y desarrollar una imagen mental anticipatoria de una reflexión o problema en la que se trabaja actualmente.
- Interpretar, traducir y expresar cualquier idea en el marco de un discurso nuevo, elaborado al efecto, que demuestre que la persona conoce y entiende el significado de dicha idea o argumento.
- Explicar y elaborar argumentos subyacentes a cualquier idea.
- Establecer analogías que permitan expresar una idea paralela y comparar unas ideas con otras.
- Establecer hipótesis que expliquen causalmente cualquier evento o circunstancia, con objeto de proceder ulteriormente a su verificación.

- Experimentar y generar procedimientos que nos permitan recoger información para cualquier propósito o probar una hipótesis.
- Analizar y segmentar una idea en diferentes partes con objeto de proceder a su examen y estudio.
- Hacer inferencias que, tras analizar un determinado conjunto de datos, nos permitan establecer generalizaciones y reglas que podamos, a su vez, aplicar a dicho conjunto de datos.
- Predecir y establecer conjeturas y suposiciones razonables acerca de algo que puede ocurrir en el futuro, a partir de las premisas consideradas.
- Defender ideas, responder a preguntas y trabajar en retos o desafíos sobre argumentos propios o ajenos.
- Sintetizar las partes de cualquier idea e integrarlas dentro de un todo de mayor rango.
- Evaluar y realizar juicios sobre aspectos, positivos y negativos, de cualquier evento.
- Adoptar decisiones cuidadosas y relevantes a partir de la recogida de evidencias, considerando las alternativas posibles y, finalmente, seleccionando la más apropiada.

Entendemos que las anteriormente expuestas son estrategias conducentes a conseguir el desarrollo de un pensamiento crítico pleno y adaptativo. No obstante, como podremos entender si analizamos el amplio elenco de actividades cognitivas propuestas, sería difícil

conseguirlas todas de manera amplia y fehaciente, al menos en un corto espacio de tiempo. Aún así, entendemos que marcan la tendencia razonable y correcta para que las actuaciones que se desarrollasen en el ámbito escolar pudieran sentar las bases cognitivas y actitudinales en el alumnado que le permitiesen convertirse en ciudadanos informados, respetuosos y críticos con relación al entorno y a su desarrollo vital.

### **6.3.1. Reflexiones sobre los hallazgos**

En el ámbito de nuestra investigación la subdimensión *pensamiento crítico* ha sido difícil de acotar y, la mayoría de las veces, introducida por parte del entrevistador como pregunta o petición de aclaraciones a los entrevistados cuando su discurso rondaba algunas de las características que hemos explicitado en el apartado anterior. Aunque no queremos insinuar que este aspecto está ausente de la praxis educativa habitual, es significativo que no se manejen con soltura algunos términos ya que podría evidenciar, aunque habría que investigarlo con mayor profundidad, la ausencia real de este tipo de estrategias en la escuela. Nos remitimos en este punto al apartado homónimo de la subdimensión anteriormente estudiada en este capítulo (diversidad), con objeto de simplificar la explicación metodológica y los procedimientos de indagación llevados a cabo en nuestra investigación. Nos centraremos en señalar, para cada apartado sistemático de la codificación seguida, en el marco de la Teoría Fundamentada (Corbin y Strauss, 2008), los hallazgos encontrados.



Tras la identificación de las ideas y conceptos, en la codificación abierta, pudimos extraer siete códigos descriptivos, a saber: 1) concepciones del profesorado sobre el pensamiento crítico, 2) obstáculos para el desarrollo del pensamiento crítico en la escuela, 3) organización escolar, 4) implicación de las familias, 5) metodología didáctica, 6) clima escolar y desarrollo del pensamiento crítico y 7) normativa de aplicación.

Integramos, tras analizar las propiedades y dimensiones expuestas, toda la información y procedimos al establecimiento de tres categorías nuevas, generando la codificación axial con respecto a este constructo, el pensamiento crítico. Dichas categorías, de carácter comprensivo, son las siguientes: 1) concepción y visiones del profesorado para la promoción del pensamiento crítico, 2) organización y tiempo escolar, 3) normativa de aplicación y normas de funcionamiento.

En la búsqueda de una categoría central, que pudiese integrar a todas las anteriores, concluimos nuestro análisis estableciendo que aquella que podría ser útil para nuestros propósitos descriptivos del pensamiento crítico sería “capacidad del profesorado para propiciar el pensamiento crítico”. Pasamos, a continuación, a la descripción de los hallazgos concretos de nuestra investigación sobre este tema.

Encontramos en las entrevistas un primer núcleo de respuestas que se centran en la complejidad de elaborar y propiciar un pensamiento crítico, destacando que el factor humano, el profesorado, es un elemento central en este aspecto y que depende de su actitud, motivación y capacidad de propiciar escenarios productivos la emergencia de dichas estrategias en su alumnado. Otros entrevistados reconocen que el *tempo* escolar es

demasiado rápido e imprevisible y no es fácil encontrar momentos para propiciar el pensamiento creativo, así como la crítica constructiva y argumentada. Lo más frecuente es que el profesorado se encuentre saturado por calendarios y planes de trabajo que se entienden como excesivos y que, por tanto, redunden en un abordaje mecánico de sus clases, habiendo poco hueco para el desarrollo de estrategias más creativas, como las que hemos comentado en la introducción de este apartado. Entendemos que si los docentes no interiorizan la necesidad de pensar críticamente será muy difícil que puedan propiciar en su alumnado este tipo de estrategias de pensamiento. Además, en el contexto anteriormente descrito, son muchos los que recurren de manera sistemática a la impartición de conocimientos que vienen proporcionados por los manuales y las editoriales, centrándose en modelos de enseñanza que permiten una interacción, en el mejor de los casos, mínima y fragmentada. Aluden algunos de los entrevistados a problemas de inseguridad por parte del profesorado que, a su juicio, les conducirían a impartir sus clases de manera rígida y poco creativa, sin fomentar el pensamiento lateral y crítico. De ese modo, todo estaría bajo control y habría menos posibilidades de que el grupo generase interrupciones excesivas y rompiera el ritmo establecido en la programación docente.

- *“Y en ese contexto, ¿es fácil enseñarles o inducirles a que tenga un pensamiento crítico, aunque respetuoso, a los alumnos...?”*
- *Sí, un niño puede ser perfectamente crítico y puede ser respetuoso. Lo que pasa es que eso depende del profesor también. Los alumnos son calcos, calcos... de sus tutores...*
- *Sí, pero habrá algún tipo de medida.... ¿O no es fácil? Digo a nivel de centro para conseguir las líneas de trabajo, ¿No? O..., al final, ¿eso no es tan fácil?*
- *Claro, sí... en el plan de trabajo tú lo haces, pero luego lo que ya cada profesor hace dentro de su aula es complicado, eso de... porque eso después nunca lo vas a saber, porque luego a la hora de su plan de trabajo, él elabora actividades o cosas como que lo hace de esa manera y... bueno... no tiene por qué hacerlo.*
- *Entonces, podríamos decir que es una especie de “caja negra” ¿no?... cuando el profesor se mete y cierra su puerta, no hay realmente... no hay mucha gente...*
- *Efectivamente, efectivamente... Hay mucha gente... Yo soy de las que me gusta tener la puerta abierta y que entre la gente y me vea lo que hago pero hay gente a la que le molesta, incluso yo... hay gente que no puede tener... o le incomoda tener a una persona dentro de la clase. ¿Qué hace aquí la profesora de refuerzo, apoyo...? Eso le incomoda. De hecho, ellas prefieren que los niños salgan de la clase... es que eso depende del profesor.... Que se da cada vez menos, ¿eh?*

- Entonces, eso que dices... claro, impedirá que, por ejemplo, no quieran aceptar en su día alumnos de prácticas... ¿no es así?

- Exactamente, de hecho nosotros somos cuarenta profesores y yo creo que hemos pedido alumnos de prácticas... trece.

- Y claro, no hay manera de obligar a una persona... porque cada cual decide... Y también esas personas difícilmente tolerarán, respetarán o trabajarán a gusto con otros profesionales dentro de su aula...

- Claro...

- ¿Y por qué crees que eso se da... por temor, por inseguridad... por qué?

- Yo creo que más bien por inseguridad, que después no creo que lo hagan tan mal, ¿eh?,... pero yo creo que es inseguridad y... de.. claro, al qué dirán, si lo estoy haciendo bien, si lo estoy haciendo mal... ummmm.... Yo creo que es por eso, porque tampoco creo que en mi centro, por ejemplo, haya gente de manera tan egoísta y tan cerrada que no quiera tener a nadie que vea lo que hacen, ¿no?

- Ya, ya... ¿Y tú crees que, en ese sentido, ese mismo profesorado o todo el profesorado, realmente, le da a los chavales las herramientas que son necesarias para salir adelante en los estudios e incluso en la vida, desarrollar un pensamiento crítico y abierto.... o se limitan a dar un temario... una programación... ¿cómo lo ves?. Hay un término que se llama empoderamiento, darle el poder a ellos, ¿tú crees que eso se da realmente en tu centro...?

- No....

- Pero vamos, un poder relativo...

- Es... no se da... no que no se dé... pero la mayoría son cuadrículados...

- ¿Los niños o el profesorado...?

- El profesorado, el profesorado...

- Cuadrículado, en este caso, ¿es bueno o malo...?

- En mi caso cuadrículado es malo, porque entonces se rige, cuadrículado yo me refiero a que entramos, abrimos el libro, hacemos la lectura y todo lo que rompa esa rutina es un desastre, con lo cual a mí no me parece, yo tengo mi programación, tengo mis cosas, pero es que en cualquier momento puede salir un tema de debate con ellos, que es magnífico... y del cual ellos pueden expresar sus ideas e incluso a partir de eso que ellos han sacado... hacer un trabajo nuevo... y meterle eso que tú querías hacer trabajar con el tema que ellos mismos han sacado... a ellos les gusta, eso les gusta..., a mis alumnos yo no les impongo... yo les propongo... trabajo... E incluso ellos proponen cómo podemos hacer ese trabajo... lo que pasa que eso después lo dirijo yo, eso lo dirijo yo... eso no puedo, porque los niños son muy... vamos, que no tienen todavía capacidad para hacer eso, pero sí para proponer... y las propuestas de los niños es algo que les gusta a ellos, por lo cual ellos lo que van a hacer es trabajar a gusto y si el niño trabaja a gusto aprende... de la mejor manera, de la que aprende, vamos...

- Entonces, ¿tú no crees que todo el profesorado apueste por crear, por propiciar....?
- Hay muchos, cada vez hay más... (risa leve...) gracias a lo que sea, a la época que estamos viviendo, cada vez hay más, pero cada vez hay más de la gente que se está adaptando hacer eso. Después tenemos un problema... que la gente nueva que está entrando... es... más... rígida (pausas, recalcando...), que los profesores que ya llevan un tiempo. Yo me imagino que por esa misma,... ummm, eso que no tienen seguridad, pues entonces lo quieren hacer todo cuadrulado....
- O sea, la rigidez viene de la inseguridad....
- De la inseguridad, totalmente..." (Entrevista n.º 1. Maestra de Educación Primaria, Directora y Ex-Jefa de Estudios , 52 años).

Además de coincidir con el análisis anterior, en este fragmento de entrevista se hace alusión a la carencia de iniciativa y pensamiento crítico, motivado en muchos casos por el cansancio y la comodidad. En concreto, existe un gran número de maestros y profesores que, para el desarrollo de su labor docente, se limitan a seguir los planteamientos establecidos por las editoriales, cuyos manuales usan para impartir sus clases. Paradójicamente, los instrumentos que deberían ser utilizados como una herramienta de apoyo didáctico se convierten en los elementos que cuadrulan rígidamente el tiempo

escolar, ejerciendo una tiranía opresiva de la que, por diversos motivos, resulta muy complicado escapar. En este sentido, no podemos olvidar que el libro de texto clásico, por definirlo de alguna manera, suele presentar los contenidos de manera aislada, sin ubicarse en el contexto concreto donde vive el alumno y está ubicado el centro. Este recurso suele ser poco motivador para el alumnado, aunque cómodo, como así reconocen muchos, para el profesorado. Todos los contenidos de dichos manuales se desarrollan en una única dirección, en tanto en cuanto los contenidos se representan de manera única, formal y cerrada, con escasas o nulas posibilidades de interactividad. Obviamente, en el ámbito de nuestra sociedad contemporánea, la transmisión del conocimiento nunca ha sido tan ágil, abierta y universal. Lamentablemente, en pocos de dichos manuales se atiende a las experiencias previas del alumnado, partiendo en la mayoría de los casos de una selección de información global y estandarizada y, por tanto, poco o nada contextualizada.

*“-...Por cierto, ¿cómo crees que entiende el profesorado el pensamiento crítico y, de ser así, en qué medida influye en su docencia y transmisión a los alumnos...?”*

*- Bueno.... Creo que se deja pasar... no creo que haya un pensamiento crítico por parte de los maestros que cuestione las cosas para mejorarlas...*

*- ¿Por qué lo crees...?*

*- Pues... porque es más fácil y cómodo dejarse llevar por la corriente. Al menos en mi centro... no creo que exista. Bueno... cuando he estado destinado en otros*

*centros, lejos de la capital... cuando trabajaba de interino, sí he podido ver una mayor participación y compromiso. Sobre todo en los centros ubicados en barriadas marginales....*

*- ¿Cuál crees que es la causa de ese desapego y falta de compromiso aquí?*

*- Bien, aquí en la capital la cohesión del profesorado es baja, cada cual va a su rollo y se está perdiendo la idea de luchar por cosas y hacer un frente común. Eso se ve en los claustros y consejos escolares, donde la gente ni cuestiona ni reflexiona... se limita a votar cuando se les pide, y punto.*

*- ¿Así de duro y sencillo...?*

*- Sí, la gente prefiere saber qué hay que hacer para que les dejen tranquilos y no entran en debates... asumen lo que hay y así terminan antes (risas suaves...).*

*- ¿Entonces... si tenemos ese panorama con el profesorado, qué pasa con los niños, cómo se les transmite ese pensamiento crítico...?*

*- Evidentemente, si no se interioriza como profesorado no se traslada nada a los niños. Creo que hay un currículum oculto que es el que se traspa al alumnado. Aquí está todo guionizado... el currículum me lo dan hecho, las editoriales dirigen el cotarro y a eso me limito, porque es mucho más fácil y cómodo. La gente tiene una preocupación que roza el agobio...*

*- ¿Agobio, a qué te refieres...?*



- Sí, agobio por acabar el programa, las lecciones del libro. Podríamos decir... (risas) que el capitalismo más brutal ha entrado en los colegios desde hace varias décadas. Aquí siempre han mandado las editoriales...". (Entrevista n.º 6. Maestro y Director de Colegio de Educación Infantil y Primaria, 45 años).

"- Por cierto, ya que has mencionado el tema del libro de texto, qué opinas de su uso extendido y, en su caso, de las consecuencias que tiene en la docencia?

- Uff... tema complicado. Creo que el maestro está encorsetado, vamos... cogido de pies y manos... demasiado obsesionado con cubrir horarios y asignaturas...

-¿Y eso... por qué?

- Bueno, creo que ese encorsetamiento es debido a la tiranía de los libros de texto. Hay muchos maestros que dan solo lo que pone el libro y se quejan cuando el niño no tiene ese nivel.

- ¿Pero su uso está universalmente extendido en los colegios, no es así?

- Claro, por eso creo que hay una equivocación generalizada. El libro de texto es un material de ayuda... lo que pasa... es que en ciertos cursos, sobre todos los mayores, el libro adquiere un peso mucho mayor y el maestro ni tan siquiera realiza su propia programación de aula, sino que copia la programación marcada y reflejada por la editorial de turno en el libro...

- *¿Y crees que eso es bueno para el alumnado...?*
- *¡Pues claro que no! Seguir el libro de texto supone menos trabajo para el maestro, aunque perjudica a la larga al alumnado ya que no se parte de sus intereses. Se hace por rutina y comodidad, por mantenerse en la zona de confort, por desconocimiento, por... no saber cómo hacerlo y no complicarse la vida...*
- *Entonces.... Al hilo de lo que acabas de comentar, ¿crees que ese tipo de dinámicas docentes favorecen la aparición y desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos...?*
- *¿Pensamiento crítico..? (risas...). ¡Qué va! No creo que se eduque a los niños dentro de un pensamiento crítico, al menos como yo lo entiendo. Cada vez nos acomodamos más los maestros a lo que no nos da problemas y eso se traduce en una peor educación... ya que no nos adaptamos a lo que el niño necesita.*
- *¿Crees que ese tipo de actuaciones son comunes en el profesorado?*
- *Sí... lamentablemente, cada vez está más generalizado, cada vez más.... Cuanto más años llevan trabajando... más....*
- *¿Y es solo por los años trabajados...?*
- *Bien... puede ser, aunque creo que muchos están quemados y también aconsejan a las nuevas generaciones de maestros que no se compliquen la*

*vida... que ellos ya han pasado por esa experiencia y no merece la pena el esfuerzo...*

*- Mal panorama... ¿no?*

*- Pues sí. Creo que los maestros no tienen el papel que se merecen. Los centros han adquirido un carácter de recogida, asistencial... donde los niños están aparcados durante una serie de horas... y cuanto menos problemas haya, mejor. Creo que el docente ha perdido mucha autoridad..." (Entrevista n.º 9, Maestra de Educación Infantil, 34 años).*

*"- ...ya que has mencionado al profesorado, crees que suele expresar de manera adecuada su pensamiento y, llegado el caso, críticas..?"*

*- ¡No!... el profesorado no creo que sea especialmente crítico... es más, no creo que haya elaborado ni sistematizado el pensamiento crítico que me comentas...*

*- ¿Por qué...?*

*- Bueno... pues puede ser debido a la vorágine diaria en la que se encuentra, que lo tiene absorbido... y cuando existe un problema en una clase, se distorsiona todo y solo tiene tiempo de salir del paso. El profesorado, muchos... sobreviven bajo la queja, el lamento y la sensación de abandono por parte de la administración... y la confrontación con las familias. Se le echan las culpas a la*

*administración... el profesorado se encuentra presionado por los padres y la administración... y aunque pueda existir en algún caso la ilusión por mejorar, creo que el contexto invita a poco más que a sobrevivir...*

*- ¿Pero... todo el profesorado afronta esta situación de la misma manera...?*

*- Hombre... algunos llegan incluso a posicionarse en el ámbito de la crítica descarnada y dura... aunque es poco frecuente en este centro... afortunadamente (risas...).*

*- ¿Por qué la situación es diferente en este centro...?*

*- Bueno, aquí es poco frecuente... porque... el profesorado lleva muchos años, nos conocemos todos y se trata de una plantilla estable... y existen relaciones profundas a nivel personal. Los maestros están bien adaptados al medio, ya que lo conocen bien... y las familias... pues bien, los respetan y existe un clima cómodo para trabajar. Aquí se comparte el conocimiento entre los profesionales y estamos implicados en la formación y... avanzamos conjuntamente."*

*(Entrevista n.º 28. Maestro de Colegio de Educación Infantil y Primaria, 62 años).*

Con relación a los hallazgos referidos al ejercicio de la crítica por parte del profesorado, nos parece interesante transcribir los siguientes fragmentos que reflejan, a nuestro juicio, una realidad palpable en el ámbito de las instituciones escolares y que contribuye, positiva o negativamente, al clima de convivencia y trabajo en los centros.

*“- ... El profesorado, bueno... aquí hemos visto de todo... digamos que los dos polos...*

*- ¿A qué te refieres exactamente...?*

*- Va por años... unos años predomina la visión más creativa y crítica, vamos... la positiva,... gente dispuesta a trabajar y con argumentos....*

*-... y otros...*

*- (risas) eso... y otros predomina la dinámica negativa y crítica. Esta última genera mal ambiente y nos complica la vida a todos...” (Entrevista n.º 21. Profesor de Educación Secundaria, 51 años.)*

*“...Ya que hablamos del profesorado, cómo crees que gestiona el pensamiento crítico... si es que existe (risas)...”*

*- Bien, creo que en este centro la gente se ubica, en su gran mayoría, en el eje del pensamiento crítico... el positivo... vamos... Son personas que aportan cosas y también exponen sus argumentos criticando lo que no lo ven bien...*

*- Eso es bueno, ¿no...?*

*- Por supuesto...*

*- ¿Y el resto?...*

*- Pues eso... el resto, menos mal que son pocos... son la minoría que ejerce la crítica más dura y descarnada. Estas personas se limitan a no estar de acuerdo sobre la manera en que gestionamos la disciplina y el conflicto...*

*- Exactamente... ¿a qué te refieres?*

*- Eso, a que continuamente están pregonando que el equipo directivo protege y da cobertura a los niños... en detrimento del profesorado, que se ve afectado y agredido...*

*- Entiendo... ¿y cómo afecta ese tipo de dinámicas al centro...?*

*- Pues mal, como podrás entender. Ese tipo de discurso llega a afectar al clima de respeto y convivencia del centro... afortunadamente no este año, que estamos más tranquilos...*

- ¿Otros años han sido peores...?

- ¡Claro! Mira, sin ir más lejos, el año pasado le costó el puesto a la Jefa de Estudios y al Adjunto (Jefe de Estudios Adjunto). Ya no pudieron soportarlo más... Creo que esa crítica injusta y descarnada terminó por afectarles personalmente, quemándoles. La antigua Jefa de Estudios concursó y se cambió de destino... se fue..." (Entrevista n.º 22. Profesora de Educación Secundaria, Jefa de Estudios y ex-Vicedirectora de Instituto de Educación Secundaria. 48 años).

"... Por cierto, tú que trabajas en varios centros, como Orientador del EOE, crees que el profesorado ejerce un tipo de pensamiento que podríamos denominar crítico.... o, al contrario, se limita a quejarse sin más...?

- Bien... la queja por la queja, sin proponer nada... se da. Creo que la mayoría de la gente busca ayuda cuando tiene problemas pero no suelen tener ese espíritu crítico que implique proponer cosas para mejorar su entorno....

-¿Y eso... cuál crees que es la causa o causas de esa actitud...?

- ... ummmmm... Creo que pueden ser varias, pero estoy convencido de que puede ser debido a la falta de formación y a la falta de vocación, que se da mucho. Creo que hay que cambiar la mentalidad, ante la complejidad de la

*escuela actual... con sus problemas y situaciones nuevas que no se daban hace unos años...*

*- ¿Ves fácil ese cambio, honestamente....?*

*- No, lamentablemente. Muchos profesores no han cambiado su mentalidad y siguen la línea cómoda de la normalidad, por llamarlo de alguna manera... tendrían que adaptarse y cambiar el chip... hablar, sin ofender, de manera respetuosa y crítica.... Bueno... me he encontrado a muchos maestros quemados, incluso... (risas suaves...) tachando el calendario....” (Entrevista n.º 23, Orientador de EOE – Equipo de Orientación Externa-, 40 años.)*

### **7.3.2. Discusión**

Hemos encontrado, tras analizar los hallazgos de esta subdimensión, varias investigaciones desarrolladas en este ámbito que ratifican, con sus resultados, los mismos. Si bien es cierto que el profesorado entrevistado, de manera natural, no suele introducir el término pensamiento crítico en su discurso, hemos seleccionado algunas investigaciones sobre este tema, por resultar de interés para nuestros objetivos. Además, habida cuenta de la deconstrucción del concepto, explicada en esta subdimensión a partir de Sebastiani (2004), hemos cotejado aquellos elementos que el autor entiende como necesarios para



propiciar dicho pensamiento crítico y comparado con nuestra investigación y otras que se exponen a continuación.

Estamos de acuerdo con López (2012), cuando afirma que el conocimiento es condición necesaria, aunque no suficiente, para que emerja el pensamiento. Aún así, dicho conocimiento no garantiza el desarrollo de un pensamiento crítico, en los términos en los que lo hemos definido a lo largo de este capítulo. Las investigaciones citadas refuerzan la idea de relativizar el impacto de la escuela en lo concerniente al desarrollo de las habilidades de pensamiento, indicando que su influencia es, lamentablemente, mínima. Parece necesario que, de manera específica y sistemática, se trabajen con los alumnos un elenco de habilidades específicas, vinculadas a centros de interés y partiendo de actividades cotidianas, que permitan la transferencia del conocimiento aprendido y su aplicación de manera crítica al resto de actividades a las que se tenga que enfrentar a lo largo de su vida. En nuestra investigación hemos encontrado, de manera reiterada y sistemática, que es común utilizar una metodología que prioriza la transmisión descontextualizada y acrítica del conocimiento, utilizando como mecanismo prioritario, salvando las escasas excepciones que pueda haber, el libro de texto. Seguir de manera rigurosa el manual puede, en el mejor de los casos, dotar a los alumnos de un bagaje conceptual interesante pero, aquí lo peor del asunto, no entrenarles en el manejo y búsqueda de información, analizarla críticamente y evaluarla de manera contextualizada y acorde con sus necesidades concretas de adaptación a las múltiples situaciones a las que tendrán que enfrentarse a lo largo de su vida.

Coincidimos en los hallazgos de una investigación desarrollada por Causado *et al* (2015), en el sentido de considerar que los docentes han de desarrollar estrategias proactivas de enseñanza-aprendizaje que no se limiten a la transmisión de conocimientos, recepcionados de manera pasiva y acrítica por los estudiantes. Antes bien, la metodología empleada debe desarrollar y fomentar el debate abierto y la discusión como elementos esenciales, basales y necesarios, del pensamiento crítico. Lamentablemente, a tenor del contenido de las entrevistas, se desprende de nuestro estudio que son pocos los maestros y profesores que, por el motivo que sea, abundan en este tipo de metodologías productivas y de carácter creativo, limitándose la gran mayoría de ellos al uso de los manuales y libros de texto como forma de canalizar la enseñanza. Los autores consideran, y estamos de acuerdo con ellos, que los docentes deben poseer una serie de características esenciales que les permitan desarrollar el pensamiento crítico entre sus estudiantes, entre las que podemos destacar el fomento de la lectura y escritura, así como la comunicación abierta y escucha crítica. También señalan los investigadores la importancia de que el profesorado sea un profesional formado y con conocimiento de modelos pedagógicos y didácticos que le permitan poner en práctica de manera contextualizada y adaptada a su grupo de alumnos todas las estrategias que se consideran necesarias para la emergencia y desarrollo del pensamiento crítico. Este asunto particular, la formación del profesorado, lo hemos encontrado en nuestros hallazgos de manera recurrente y sistemática, no solo en lo concerniente a este apartado concreto que estamos analizando en este momento, sino en la totalidad de las actuaciones que caracterizan el

proceso de enseñanza-aprendizaje. Dedicaremos un capítulo expresamente al análisis detallado del papel que juega el profesorado en estos aspectos que acabamos de señalar.

Partiendo de la premisa de que la memorización es un proceso cognitivo esencial para el aprendizaje, limitar la enseñanza únicamente al desarrollo de dicho elemento, como ha sido siempre y sigue siendo actualmente en muchos casos, no permite desarrollar un pensamiento crítico, personal y emergente. Esta conclusión de Retamal (1997) es coincidente con nuestros hallazgos, en el sentido de que son pocos los docentes que trascienden el mero ejercicio memorístico y, consecuentemente, adiestran a sus alumnos a perseverar en dicha senda, limitando las posibilidades de crecimiento creativo que sería razonable en una escuela actual, inserta en una sociedad compleja y en continuo cambio. El problema, a nuestro entender, radica en que pocos profesores, según nuestros hallazgos, se plantean o cuestionan críticamente el carácter limitador de las metodologías basadas en la mera transmisión de conocimientos. Dado que se trata de un estilo de enseñanza cristalizado por la experiencia y los años, además de compartido corporativamente por un número elevado de profesionales de la enseñanza, entendemos que no es fácil transitar desde este modelo a otros más abiertos que, sin la menor duda, exigirían un suplemento adicional de esfuerzo, tiempo y dedicación por parte de los agentes educativos.

### **6.3.3. Conclusiones relativas a esta subdimensión**

La formación de nuestros docentes está basada hoy día en un cuerpo de conocimientos, muchos de ellos descontextualizados y meramente teóricos, que constituyen los rudimentos básicos que suelen aplicarse en el desarrollo de los procesos de enseñanza, en definitiva, en las aulas. En este sentido, partiendo de la premisa de que muchos de los profesores aceptan de manera automática y acrítica dichos modelos estandarizados de trabajo y programación, el sistema les garantiza que el éxito, salvo que se trate de un contexto escolar real de muy difícil desempeño, está prácticamente asegurado y, llegado el caso, pueden inducirles a una cómoda zona de confort que les invite a no cuestionar dicha realidad y, en definitiva, a no pensar demasiado al respecto (Kimcheloe, 2001).

La emergencia de una ciudadanía democrática, preparada y crítica sería posible en tanto en cuanto la educación fuese más comprometida y ágil, así como capaz de adaptarse tanto a las nuevas necesidades de la sociedad como a los vertiginosos cambios que se producen continuamente en todos los ámbitos. En ese contexto, la educación juega un papel esencial que no podemos minimizar ni desdeñar. Entendemos que la formación del pensamiento crítico implica, entre otras muchas cosas, profundizar en el desarrollo de un criterio personal y, por ende, en la capacidad de adoptar decisiones y compromisos basados en nuestra capacidad crítica de análisis y valoración entre las diversas opciones que se nos presenten a lo largo de nuestra vida. Por ello, deberíamos de tener en cuenta que los métodos de enseñanza tendrían que favorecer dicho tipo de pensamiento en nuestros alumnos para que, de ese modo, no tuviesen que aceptar irracionalmente

afirmaciones que les vienen dadas sino, antes bien, ser capaces de someterlas a un juicio interno que les permitiera aportar su propia consideración y criterio.

Lejos de configurarse como un lujo o devaneo intelectual, el pensamiento crítico debería preparar a los alumnos, futuros ciudadanos, a profundizar en el análisis y consistencia de los razonamientos a los que se enfrentan, poniendo un especial énfasis en aquellos elementos que el imaginario colectivo acepta, de manera automática y poco crítica, como verdaderos e incuestionables. Esto incluye, ya que no podría ser de otra manera, la capacidad de autoanálisis para desterrar todo tipo de prejuicios e ideas preconcebidas que jugaran en contra del ejercicio de una ciudadanía sustantiva que permitiese aspirar al logro de una justicia social.

Nuestros hallazgos, cotejados con los de otras investigaciones analizadas, arrojan sombras preocupantes con relación a la práctica habitual, a este respecto, en el seno de las instituciones escolares. A raíz de las entrevistas mantenidas podemos inferir, aún considerando las limitaciones inherentes a nuestro diseño de investigación, que nuestras escuelas se encuentran demasiado alejadas, con carácter general, de planteamientos metodológicos y organizativos que prioricen la generación y fomento del pensamiento crítico entre los estudiantes. Se ha evidenciado en este estudio que los mismos docentes suelen usar poco y de manera fraccionada su capacidad crítica para mejorar la realidad en la que se desenvuelven cotidianamente. Entendemos que este uso del pensamiento crítico entre adultos constituye la premisa necesaria para que puedan transformar su praxis educativa y propiciar la emergencia de este tipo de estrategias mentales entre los alumnos que pueblan nuestras aulas. Hemos percibido que la semilla de esta manera de actuar se

da en algunos centros, pero no se extiende, desafortunadamente, a una gran mayoría de las escuelas. Aún así, nuestra apreciación viene condicionada por las fuentes que se han tenido en cuenta para la extracción de la información, por lo que creemos necesario seguir profundizando en esta línea de investigación, incorporando a otros agentes, familias y comunidad extensa, para triangular y aclarar el complejo entramado de factores que confluyen en la experiencia educativa. Creemos que existen, a priori, un gran número de oportunidades y ocasiones que permitirían el desarrollo del tipo de habilidades que propiciarían el pensamiento crítico, tanto en la escuela como en la familia. Por otra parte, hay centros que cuentan en su plantilla de profesores con profesionales desmotivados y con preparación insuficiente para afrontar con garantías de éxito los retos actuales de la educación. A nuestro juicio, hemos de procurar romper el círculo vicioso de la educación, en su vertiente más inútil y poco efectiva, aquella que no permite transferir y utilizar los conocimientos adquiridos durante largos años de confinamiento en las escuelas y con grandes dificultades para aplicarlos a la vida real.

## **6.4. Interculturalidad**

Habida cuenta de que el tema que nos ocupa en este apartado, la interculturalidad, ha sido abordado con cierta amplitud en el capítulo tres de este informe, expondremos una breve introducción al mismo, para evitar redundar en argumentos y elementos ya analizados en este trabajo. Recalcaremos aquí los aspectos esenciales que nos servirán para desarrollar esta exposición, al hilo de los hallazgos de nuestra investigación y de la pertinente discusión, teniendo en cuenta la literatura existente en este ámbito.

El término interculturalidad podemos vincularlo a todas las relaciones de interconexión e intercambio que se producen entre grupos culturales diferentes, ya sea por razones de religión, lengua, etnia o nacionalidad, entre otros muchos factores o aspectos. Partimos de la base de que el término, *per se*, no establece una relación prevalente o de superioridad entre una y otras culturas. Asimismo, en tanto en cuanto la interculturalidad describe, valora y visualiza, de manera igualitaria, la elaboración de significados entre los diferentes grupos humanos, esta circunstancia nos permitirá aspirar a la construcción de una sociedad respetuosa con las diferencias y más democrática, favoreciendo la implantación de una justicia social sustantiva y no meramente nominal o teórica. Es importante reseñar que los términos minoría o mayoría, en este marco contextual, no se vinculan al número o cantidad de individuos que conforman un grupo sino, antes bien, a la posición social que ocupan. Por tanto, se considerará mayoría a todo grupo que ejerza una hegemonía política y cultural sobre otro grupo, la minoría o minorías, que no controle los mecanismos para ejercer el poder.

Siguiendo en este punto, una vez más, a Teresa Aguado (Aguado, 1991), asumimos que el término interculturalidad pretende reivindicar y comprender la diversidad cultural, teniendo como base una serie de variables políticas, históricas, culturales, antropológicas y ambientales. Respecto a su dimensión educativa, que es la que aquí nos interesa, dicho término hace referencia a una tendencia innovadora y reformadora en el ámbito de la práctica educativa. Hemos de constatar, como bien indica la autora, que no todas las soluciones educativas aportadas para el tratamiento de la pluralidad son interculturales. La propuesta intercultural, desde la educación, supone asumir y tomar conciencia de la interdependencia existente entre los grupos que operan en el ámbito social y plantea un marco paradigmático caracterizado por la complejidad, pluridimensionalidad, así como un carácter holístico y multifactorial. Consecuentemente, nos alejamos en nuestra visión del uso de recursos de fuerza o coercitivos y planteamos que las respuestas a la diversidad y variedad deben ser creativas y tendentes a desarrollar el pluralismo democrático, que implica el ejercicio de la ciudadanía plena, la participación activa en las decisiones comunitarias y de gobierno, la libertad y, cómo no, la plena justicia social.

#### **6.4.1. Análisis de los hallazgos**

En el apartado homónimo de las dos subdimensiones abordadas en este capítulo, diversidad y pensamiento crítico, hemos expuesto la base teórica y metodológica que hemos seguido para analizar nuestros resultados. Por tanto, en aras de la economía



discursiva, no reproduciremos aquí nuevamente dichos elementos y plantearemos directamente la codificación realizada. Siguiendo el enfoque de la Teoría Fundamentada ya expuesto, llegamos a establecer en este caso una tipificación basada en cinco códigos, que nos han permitido analizar y simplificar la complejidad de todos los elementos que se han analizado en nuestro estudio. Dichos códigos son los siguientes y constituyen la etapa de la codificación abierta: 1) concepción del profesorado sobre la interculturalidad, 2) dificultades encontradas en los centros, 3) beneficios para el alumnado y el centro, 4) integración con la dimensión curricular, 5) normativa de aplicación. Con objeto de reducir la primera codificación y desarrollar el segundo estadio, la codificación axial, tras determinar tanto las propiedades como las dimensiones, establecimos dos categorías que podían integrar a todas las anteriores, a saber: 1) actitud y visiones del profesorado sobre la interculturalidad, 2) dificultades organizativas y normativa de aplicación. Estas dos categorías constituyen las condiciones causales de la citada codificación axial. Para finalizar el proceso codificador, establecimos una categoría central, codificación selectiva, con la pretensión de integrar todo el entramado de códigos que emergieron en las diferentes fases. Dicha categoría la denominamos: “visiones, dificultades y abordaje de la interculturalidad dentro del ámbito escolar”. Procedemos, a continuación, a desarrollar el análisis cualitativo y exposición de nuestros hallazgos.

En primer lugar, queremos destacar que prácticamente la totalidad de los entrevistados interpreta el término interculturalidad en términos étnicos y restrictivos, esto es, referido al alumnado y familias procedentes de otras nacionalidades pero, fundamentalmente, con especial intensidad referido al alumnado inmigrante. Suele ponderarse de manera

diferente a los niños, en función del nivel de desarrollo de su país de origen, así como del poder adquisitivo que se le presupone a la familia. En ese sentido, en la gran mayoría de los centros existe una conciencia integradora y acogedora hacia el alumnado inmigrante, según comentan los entrevistados. Cuando son pocos los alumnos procedentes de otros países, los docentes suelen comentar que no hay problemas de ningún tipo y que la integración de esa minoría es absoluta y pacífica.

Otro de los aspectos que se destacan especialmente por nuestros interlocutores son los procesos de adaptación. Curiosamente, se considera como un indicador de éxito la adecuación al contexto escolar de este alumnado diverso sin que se ponga en valor la coexistencia armónica entre la diversidad del alumnado, mientras que se mantienen sus señas identitarias de origen. Esto no significa, en principio, segregación o marginación, ya que muchos profesores aclaran, cuando son preguntados al respecto, que son las mismas familias foráneas las que solicitan expresamente que sus hijos e hijas no se diferencien del resto. También queremos destacar que el profesorado valora como un logro, en el ámbito del tratamiento de la diversidad, la realización de eventos festivos y celebración de efemérides de las culturas de origen, todo ello con objeto de rendir tributo u homenaje hacia dichas culturas. Creemos, aunque posteriormente lo analizaremos con mayor detalle, que este aspecto, aunque pudiera ser interesante como vector inicial de abordaje de la diversidad, lamentablemente se queda en la superficie del fenómeno y en muy pocas ocasiones los centros profundizan en el desarrollo de una integración y tratamiento más extenso de esta diversidad. Extraemos, a continuación, algunos fragmentos que ilustran

estos hallazgos y que reflejan la opinión de los entrevistados con relación a este asunto particular.

*“- Es, pero vamos, ese tema en concreto es una de las diversidades que mejor se lleva en los centros...el de la interculturalidad....*

*- ¿Por qué?*

*- Porque los niños son aceptados o vienen por una adopción o porque los padres han venido de otro lugar pero se suelen adaptar bastante bien. En este sentido nosotros no hemos tenido problemas, salvo que alguno, al principio, con el tema del idioma que, claro, el problema es que tampoco tenemos recursos para esos niños que no saben el idioma...*

*- Te refieres al castellano...*

*- Claro, al castellano, porque alguno, incluso, son musulmanes, otros que vienen, tenemos niños que son belgas, otros que eran rusos, entonces, al principio, les cuesta... hombre, lo que pasa es que si entran los niños en Infantil... Infantil es una etapa donde los niños pues aprenden todo muy rapidito, pero tuvimos el caso de unos que... la hermana pequeña sí entró en Infantil pero el hermano entró en quinto, casi, entonces pues el chaval tuvo, hubo problemas. Se adaptó bien pero tuvo muchos problemas de comunicación, de entenderlo, en la*

*escritura, entonces... y no hubo tiempo de tratarlo porque hay algo que no recuerdo cómo que se llama para la adaptación de estos niños al lenguaje, que viene...*

*- Creo recordar que se llama ATAL<sup>10</sup> el recurso...*

*- Exactamente, pero eso no... Si además te toca en Infantil, no te lo mandan. Y si en Primaria, el niño entró en sexto el pobre... fue unos meses los que estuvo...*

*- El recurso ese que has comentado, lo ves poco efectivo...*

*- Muy poco efectivo, muy mal. No llega...*

*- No llega. Entonces...*

*- Entonces.... Ante eso lo que hace el profesor, nosotros lo que hicimos fue... el profesor de refuerzo pues, en vez de darle refuerzo de matemáticas, de darle de lengua... pues en esas horas lo que en tres horas hicimos es darle castellano...*

*- Y una cosa me interesa. En tu opinión, ¿el profesor vive la atención a esos alumnos diversos y, además, de otras culturas como un reto o como un castigo... o les es indiferente? ¿Cómo lo ves tú?*

*- Hombre, el caso concreto que nosotros tuvimos no sé ni como..... porque era una nueva experiencia. Además, la profesora en concreto, que era de Inglés, entonces ella era como enseñar al contrario... ella enseña Inglés y le estaba enseñando castellano. Entonces, bastante bien.*

- ¿Y hay algún tipo de...?

- ... De hecho, esa fue la idea, porque era la de refuerzo...

- ¿Y hay algún tipo de trabajo específico con estos chavales que vienen de fuera, por vuestra parte o se van haciendo cosas sobre la marcha?

- Hombre, se van haciendo cosas sobre la marcha... En este caso concreto ya se hizo un plan de trabajo para él por parte del tutor, por parte de la profesora de apoyo y entonces se hizo un plan de trabajo con este niño, en todas las asignaturas. Porque además el niño tenía.... El niño entendía rápido, a ver si me entiendes, que cogió el idioma rápido porque era un niño despierto, era un niño abierto que otras veces nos encontramos con algunos que son más, los chiquillos más tímidos... y eso...

- ¿Algún tipo de eventos, de jornadas, de sesiones... para destacar esa diversidad cultural o no, lo integran normalmente....?

- No, lo integran normalmente, no. No, que yo sepa, no...

- Con esa familia y, en general, con el resto de familias...

- Bueno, tuvimos un año que, tuvimos un musulmán, un moro, eh, ¿no?..

- Te preguntaba que si el padre, este señor árabe o marroquí, hizo algún tipo de actividad y tú me comentaste algo de una sesión de té, algo de tetería, ¿es correcto...?

- *Correcto. El padre solía venir mucho por el centro para... y como el alumno estaba en Infantil hacía juegos malabares para los niños de Infantil y un día en concreto me acuerdo que se hizo en el salón de actos una degustación de té... y la verdad es que estuvo bastante curioso.*

- *Sí...” (Entrevista n.º 1. Maestra de Educación Primaria, Directora y ex-Jefa de Estudios de Centro de Educación Infantil y Primaria, 52 años).*

“- *¿Hablamos también, disculpa,... de diferentes culturas, de diferentes personas, de diferentes conceptos...?*

- *Totalmente. Es decir, nosotros no... no... existe una percepción de la atención a la diversidad, cuando hablamos de ámbitos cultural, étnico, racial...*

- *A eso me refería...*

- *Cuando hablamos de atención a la diversidad tenemos una percepción muy soberana, es decir...*

- *Etnocéntrica...*

- *Claro... Nosotros planteamos la atención a la diversidad como una recepción... de otras culturas hacia la nuestra...*

- *Con lo que nos situamos...*

- *En un papel hegemónico, efectivamente...*
- *Etnocéntrico...*
- *Efectivamente. Ese es el planteamiento que se tiene ahora de la atención a la diversidad.*
- *¿Y tú crees que eso es ... común, que la mayoría de... la que nos movemos...?*
- *No,... absolutamente común (enfático), pero no solamente común, porque si fuese común, sino que al no tener una crítica, una reflexión,... pero no porque... sino porque se asume...*
- *Directamente en vena...*
- *Claro, está asumido.. ¿qué ocurre? Que se entiende además que es políticamente correcto, está políticamente aceptado...*
- *Nadie lo cuestiona, es uno de los principios... insertos...*
- *Efectivamente (enfático).*
- *... Ubicado en la cultura de trabajo...*
- *Y, de hecho, muchas veces esa atención a la diversidad, da igual que sea de género..., se sale del expediente... por la efemérides. Estamos acostumbrados a... y no existe una inclusión real, efectivamente, porque se considera que, bueno, por la propia inmersión, por el propio, que yo siempre digo, por el verbo "to be", ser y estar, ... ya es suficiente. Hay que hacer visible la...*

- Sí, pero, pero... a tenor de lo que tú y yo sabemos, porque nos movemos en este mundo... la percepción es que se hace atención a la diversidad en el ámbito intercultural, porque hay eventos, efemérides... eso, ¿no crees tú que penetre verdaderamente...?

- En absoluto, son aspectos tangentes dentro del sistema. Porque aparte, también, vamos a ver..., el carácter hegemónico de determinados sectores dentro del nivel educativo, da igual, que podemos irnos a otros sectores, pero estamos hablando de educación, es la recepción, o un papel dadivoso, no llega a ser un papel realmente de inclusión, ... oye,...

- ... Somos nosotros los que te aceptamos, que te toleramos...

- Efectivamente, y encima somos políticamente correctos. Hablamos de aspectos muy puntuales, concretos, por ejemplo... flamenco, patrimonio inmaterial de la UNESCO, de la humanidad... sin embargo, qué poca presencia tiene real (enfático), en los... aparte del internacional día del Flamenco, que se ha celebrado hace poco, y aparte, aparte de cualquier tipo de anécdota que se puede hacer en un centro... pero qué poca presencia.

- Sí, pero los centros más dinámicos hacen efemérides,... entonces ya está cubierto el expediente... ¿podríamos resumirlo así?

- Está cubierto el expediente de cara a...

- ... De cara a... de cara a la galería...



- Efectivamente, está cubierto el expediente... pero si tú me hablas de...

- ... De cara a la normativa de aplicación...

- Efectivamente, pero algo pasa. Podemos llegar a hurgar en temas más complicados que esa efemérides..." (Entrevista n.º 2, Maestro de Educación Primaria, Asesor de Centro de Formación de Profesorado y ex-Director de Centro de Educación Infantil y Primaria, 43 años).

"- Respecto a la interculturalidad que comentas, pues bueno... actualmente solo atendemos a varios alumnos marroquíes, siete en total. La verdad es que hemos tenido más otros cursos...

- ¿Cómo valoras el grado de integración de ese alumnado?

- ¡Bieeennn!. El alumnado está normalizado... está integrado. Fíjate... tuvimos hasta una propuesta para dar clases de árabe, aunque no se ha llevado a cabo.

- ¿A nivel de convivencia, comportamiento, aceptación... por parte del resto de alumnos, qué tal?

- Bueno... no creo que estén estigmatizados por un comportamiento disruptivo... lo que sí es verdad es que llevan tres o cuatro años mucho más a rajatabla el tema de su idioma y la identidad cultural...

- ¿Sí...?

- Sí... se ha abierto una mezquita en la zona, aunque eso no ha supuesto ninguna confrontación con el resto del alumnado. Mira, te voy a poner un ejemplo... en el colegio celebramos la Semana Santa. Pues bien... (risas) los cargadores del paso eran marroquíes...

- ¿En serio...?

- Sí, como te digo. Y no hubo ningún problema. Otro ejemplo...

- Dime...

- En Navidad, cantan villancicos... los chicos marroquíes, me refiero. Bueno, también hacemos actividades para su cultura, aunque sus familias son bastante reacias a participar y lo hacen solo en actividades limitadas... pero no se aprecian problemas de integración, ni fuera ni dentro del centro. No apreciamos racismo..." (Entrevista n.º 6, Maestro de Educación Primaria, Director de Centro de Educación Infantil y Primaria, 45 años.)

En algunos casos, que constituyen la excepción, los centros han trabajado con profundidad la integración de todo el alumnado. Se constata la necesidad, para que esto sea posible, de que existan profesionales en dichos centros que favorezcan con su actitud y buena voluntad la adopción de medidas en este sentido. Suelen ser miembros de equipos

directivos, aunque no necesariamente, los que desarrollan una especial sensibilidad que permite, a lo largo del tiempo, generar un clima de cooperación y aceptación que favorece la integración de este alumnado. Lo más relevante, es que dicho clima es fuertemente dependiente de la voluntad personal de los docentes que se implican en esta labor. Ese voluntarismo, que entendemos necesario y provechoso en los primeros momentos de gestación de un proyecto, se convierte en un arma de doble filo, ya que debería profundizar en la estructura y cultura del centro para que dicha actitud cale en todos los miembros de la comunidad, o al menos en gran parte. De no ser así, lamentablemente, la parálisis o involución son inevitables, una vez alcanzados los cambios en el clima y *ethos* del centro, al menos según los datos que hemos manejado y los hallazgos de nuestra investigación. El equilibrio entre voluntarismo, como motor de arranque de un proyecto escolar integrador, y la sedimentación de los logros es algo frágil y efímero. No disponemos, porque su abordaje hubiera excedido con creces las intenciones de nuestro estudio, de datos que puedan avalar las condiciones reales que garantizan la estabilización de proyectos en este ámbito, pero reconocemos que sería muy interesante desarrollar esta línea de investigación en el futuro.

*“- ¿Qué tal os va con el alumnado inmigrante y el tema de la interculturalidad, de la que has hecho mención en varias ocasiones hasta el momento...?”*

*- Bien... sabes que el nuestro es un colegio pequeño, con una ratio muy baja. En un momento dado vimos que peligraba nuestro centro, ya que la administración podría cerrarlo por el escaso número de alumnos... vamos (risas), casi estuvimos a punto de desaparecer un año...*

*- ¿Qué relación tiene eso que comentas con el alumnado inmigrante. Explícate, por favor...?*

*- Actualmente tenemos en torno al 20% de alumnado inmigrante, que es una tasa altísima si la comparas con la de otros centros, que no llegan ni al uno o dos por ciento... Es más, solo hay otros dos centros en la provincia, creo que uno en Jerez y otro en Algeciras que igualan nuestra tasa... Bien... el caso es que hemos llegado a tener alumnos procedentes de doce nacionalidades, siendo la más numerosa la marroquí. Al ser mayoritaria es minoría, aunque parezca paradójico (risas....), fue la que marcó la línea por donde decidimos trabajar.*

*- ¿Cómo fue el proceso?*

*- Bueno... no fue fácil al principio. La gran mayoría de esas familias partían de una situación económica muy mala. Eran familias de clase baja... las mujeres tenían unos horarios muy alargados y se dedicaban a labores asistenciales y domésticas.*

*- ¿Y los hombres...?*

- Pues los padres no tenían trabajo estabilizado. Básicamente sobrevivían y sobreviven buscándose la vida con “chapús”<sup>11</sup>. No olvides que según la cultura árabe, los hombres no intervienen en labores de atención a sus hijos ni en la casa...

- Ya....

- Pues sí, y ese problema cultural complicaba la atención al alumnado... Menos mal que los servicios sociales de Cádiz los han amparado mucho, me refiero en sentido económico. Se les subvencionaba para que buscasen alojamiento.

- Bien... entiendo... y con esos mimbres, ¿cómo comenzáis a trabajar con ellos y a integrarlos en centro...?

- ... Pues... establecimos convenios con varias ONGs<sup>12</sup>, CEAIN<sup>13</sup> entre ellas, una de la más importantes. Convenios para controlar el absentismo del alumnado y favorecer la integración.

- ¿Y funcionó?

- Sí... (risas).. las familias eran conscientes de que iban a ser observadas y que de eso dependerían las subvenciones que recibían....

- Entiendo.... ¿Y cómo conseguiste llegar a ellos, porque no es un tema fácil?

11 Trabajos ocasionales, obra o dedicación esporádica que realiza una persona sin tener el oficio correspondiente.

12 **ONGs:** Organizaciones No Gubernamentales.

13 **CEAIN:** Centro de Acogida de Inmigrantes. ONG que trabaja en la provincia de Cádiz.

- (Risitas...). Sencillo... fui adoptado, sí, adoptado por estas personas y culturas y me aceptaron en su mundo. Creo que pudimos lograr unos lazos muy interesantes de colaboración. Nos dimos cuenta de que el colegio no podía ser un organismo más, como el resto de la administración, que solo quiera pedirles cuentas...

- ¿Cuentas....?

- Sí, muchas de estas familias se ponían a la defensiva y llegaban incluso a mentir para no perder los beneficios que tenían. Comencé a generarles confianza y a buscar una aproximación en el plano horizontal... no tanto como director del centro, sino como ciudadano interesado en ayudarles....

- Interesante... ¿cómo lograste el acercamiento, por cierto....?

- Pues mira, me aprendí los nombres de cada niño y de los padres... (risas...). Sí, me costó un poquito, te lo aseguro, pero te aseguro que ese aspecto facilitó la relación con las familias. Ellos valoraron mucho mi esfuerzo, en lo personal. Te aseguro que la relación ha sobrepasado el marco institucional y ha profundizado en lo personal. Bien, como resultado... estas familias empiezan a sentirse a gusto en el colegio. Nos convertimos en un centro acogedor... aunque hubo que hacer un gran esfuerzo...

- ¿Y todo lo hiciste contando con el personal del centro...?

- Noooo... (risas). Empecé a moverme por la Delegación Territorial de Educación para conseguir recursos y programas que pudieran beneficiar a nuestro

*alumnado, como... por ejemplo... comedor, refuerzos lingüísticos... alguna subvención para desarrollar programas....*

*- Entiendo...*

*- Y lo más interesante... lo que denominamos “efecto llamada” del colegio. Como las familias comenzaron a reconocer la labor educativa que estábamos prestando, comenzaron a acudir al centro otras familias de similares características cuyos niños tenían que ser escolarizados.*

*- Interesante.... ¿y hay más, o ahí terminó todo...?*

*- No, entonces comenzamos una segunda fase que consistió en vincular a las familias inmigrantes con el resto de familias del centro. Utilizamos los eventos y actividades para integrarlos. Por ejemplo, creamos la semana de la interculturalidad, que estaba enfocada a toda la comunidad escolar y dirigida a todo el alumnado. Ahí desarrollamos actividades relacionadas con el país elegido, dado que contábamos con alumnos de muchas nacionalidades diferentes...*

*- ¿Alguna medida más...?*

*- Sí, generamos formación específica dirigida al profesorado para sensibilizarlos y formarlos en el ámbito de la interculturalidad....*

*- Sí, entiendo... pero... ¿se implicó de veras el profesorado... o hubo alguno... ya entiendes...?*

- Siiiií, claro. Vamos a ver, el profesorado con carácter general fue receptivo, ... aunque pocos se arremangaban, ya que eso implicaba tiempo y esfuerzo...

- Entiendo....

- Pero bueno, contábamos con eso. Además, el abordaje que hicimos de la interculturalidad no me consta que lo hicieran otros centros del entorno. Supongo que porque no tenían ese volumen de alumnado inmigrante. En caso de tener alumnos "suelos"... supongo que el máximo deseo era integrarlos... (continúa).

Vamos a seguir transcribiendo fragmentos de esta entrevista, por su interés manifiesto para describir longitudinalmente, valga el término, un proceso de integración de alumnado procedente de otras culturas en un centro escolar. Hasta el momento, hemos visto la dificultad de penetrar en la cultura y conseguir, lo más importante, como define nuestro interlocutor, ser "adoptado". Proseguimos la transcripción ya que nos describe lo que ocurrió tras varios años de integración al alumnado inmigrante, fundamentalmente magreví. En este caso, las palabras de este docente arrojan luz, a nuestro entender, sobre la dificultad de integración intercultural de los ciudadanos procedentes de otras culturas y etnias, en el sentido de que no existieron, al menos en el caso que nos describe, reglas ni modos de actuación universalmente válidos que, cual recetas estereotipadas, fuesen de



aplicación inmediata en casos similares. Ello nos apunta, a nuestro entender, en la dirección de evitar buscar soluciones fáciles para circunstancias complejas.

*“-.... me has contado que todo comenzó a funcionar muy bien, ¿no es así?...*

*- Sí... costó trabajo, pero así fue. Con la venida de la crisis económica se cayeron muchos recursos que nos habían asignado al centro ya que no había dinero para mantenerlos.*

*- Entiendo....*

*- Bien, como te decía... vinieron más tarde los niños procedentes de la comunidad china...*

*- ¿Entonces... aplicaste el mismo modelo de intervención que ya habías desarrollado anteriormente, no?*

*- ¡No! (risas). ¡Qué va...! Aquí nos encontramos con la cerrazón de la comunidad china. Hablamos no de chicos de adopción internacional, sino de familias chinas inmigrantes, comerciantes todos.... Aunque no estaban relacionados entre ellos por lazos de sangre, vamos... que no eran familia. Pues eso... que intentamos hacer lo mismo que con las familias árabes, comenzando por dar clases de chino...*

*- ¿Curioso... y funcionó esa medida?*

- Sí, los niños no faltaban a las clases y el resultado fue estupendo. Luego, como hicimos anteriormente, intentamos integrar a las familias... pero... (risas)... lo máximo que conseguimos es que nos mintieran..." (continúa...)

Lo más interesante, a nuestro juicio, es que el centro experimentó maneras diversas de hacer extensible la experiencia intercultural y cuestionó, crítica y razonablemente, una serie de rutinas y prácticas de carácter, digámoslo así, etnocéntricas que arrojaron resultados muy interesantes. Prueba de ello fue lo que nos cuenta el entrevistado, que llegaron a reconsiderar rutinas y costumbres no vinculadas a la inmigración.

*"... al hilo de todos estos cambios nos planteamos, incluso, quitar el día del padre y de la madre. Precisamente, la presidenta del AMPA<sup>14</sup> era lesbiana y... no tenía mucho sentido... También intentamos despojar de todo sentido religioso a las actividades que hacíamos por costumbre, dejando únicamente el componente folclórico. Y... fuimos muy estrictos a la hora de dejar las actividades religiosas en la hora de religión o fuera del centro..."*

- ¿Y eso no generó alguna tensión entre el profesorado, o fue todo fácil...?

14 **AMPA:** Asociación de Madres y Padres de Alumnos.

- Noooo. Como verás, problematizamos una realidad que no se había cuestionado hasta el momento y eso generó mucha tensión entre el profesorado. Hasta el punto... que un grupo numeroso del claustro manifestó su rechazo... ya que se sentían cuestionados. Propusimos desde el equipo directivo muchas cosas y eran continuamente rebatidas y cuestionadas por parte de la comunidad y las familias...

- Entiendo....

- Comenzamos a celebrar otras fiestas. Recuerdo que la primera de ellas fue la “fiesta del cordero”, que era de origen árabe... también el “año nuevo chino”, que aquí en Cádiz coincide precisamente con el Carnaval... y tuvimos que hacer un gran esfuerzo (risas) para que no se confundiera la fiesta tradicional china con una festividad carnavalesca... imagínate...

- Hemos hablado antes de la comunidad china y de las familias españolas que adoptaron internacionalmente a niños chinos... ¿qué tal fue ese tema...?

- Bueno... casi todas las familias españolas con chicos chinos adoptados ultraprotegen a sus hijos adoptivos y no querían saber nada de reforzar o reconstruir la cultura de origen de los chicos. Ellos querían inculcar la cultura española a toda costa....vamos, la hispanidad...” (Entrevista n.º 8. Maestro de Educación Primaria. Director de Colegio de Educación Infantil y Primaria, 60 años).

Las siguientes transcripciones dejan constancia de que el máximo indicador de éxito en cuanto al ámbito de la interculturalidad viene referido al grado de integración de los alumnos procedentes de otras etnias y culturas, en tanto en cuanto se mimeticen con la “hispanidad”, valga el término, prevalente en los centros. En suma, un proceso de endoculturación que no cuestiona críticamente un acercamiento que pudiera socavar los elementos identitarios de origen de estos ciudadanos. Reproducimos ahora un fragmento de otras entrevistas que nos han parecido relevantes a los efectos ilustrativos que perseguimos aquí y que nos muestran diversas visiones que, a nuestro juicio, enriquecen todo el panorama al que hemos tenido acceso en nuestro trabajo de campo.

*“-... claro que sí, que la diversidad afecta no solo a los chicos discapacitados...*

*- A eso me refería, ¿qué opinión tienes sobre la diversidad, cuando afecta al ámbito de la interculturalidad...?*

*- Bueno... creo que hay de todo. Vamos, por ejemplo, a los chicos gitanos que tenemos en el centro y a sus familias... si se les anima, participan. Aquí en Navidad los chicos gitanos están en su salsa, plenamente integrados... aunque a veces hay algunos choques culturales....*

*- ¿A qué te refieres exactamente...?*

- Bien, a que una maestra, mujer, pueda dar órdenes y mandar sobre un niño.. eso es algo lógico de nuestra profesión. Pues a veces, si el niño es varón y no mujer, obviamente, eso genera conflictos.... Ya que es una cultura donde la superioridad del hombre sobre la mujer está muy asentada... En fin... bueno, también a veces evitan implicarse en temas que no les interesan..." (Entrevista n.º 9, Maestra de Educación Infantil, 34 años).

"¿Cómo ves la integración, o no, de los alumnos procedentes de diversas culturas y etnias en tu centro, eso que denominamos interculturalidad...?"

- Aquí, en los centros donde trabajo, tenemos etnias y culturas diferentes y para nosotros no es un indicador de diferencia. En general, están bien integrados.... Son uno más... Aquí no lo planteamos como una diversidad en la que tengamos que hacer algo distinto a lo que se hace con el resto del alumnado. Es más, hablamos también de otros tipos de diversidad...

- ¿A qué te refieres...?

- A la diversidad emocional, por ejemplo. La identidad de género y la sexualidad... Mira, tenemos el caso de un alumno transexual. Fue un proceso complejo que se fue construyendo entre todos. Al final, la persona se sintió bien en el colegio y no fue objeto de un trato diferente ni de acosa ni nada por el

*estilo...” (Entrevista n.º 13, Orientadora de Equipo de Orientación Externa, 37 años).*

*“- ¿Tenéis alumnado procedente de otras culturas?*

*- Sí, tres niños chinos... me refiero de familias chinas, no adoptados por españoles. Y... tres familias de marroquíes...*

*- ¿Algún problema de adaptación o integración....?*

*- En absoluto. No hemos detectado ningún problema de integración con estos chicos. Además, los demás compañeros no los reconocen como algo diferente... Tampoco les ha hecho falta el recurso de ATAL.... ya que empezaron su escolaridad de pequeños y controlan bien la lengua. Total... el recurso de ATAL se puede solicitar oficialmente en tercero... (risas) cuando ya los chavales extranjeros se han habituado y hablan español mejor que tú y que yo...” .*

*(Entrevista n.º 19. Maestra de Educación Física. Jefa de Estudios de Colegio de Educación Infantil y Primaria, 52 años).*

*“- ¿Tenéis alumnado extranjero, inmigrante, en este centro?*

*- Sí, aunque pocos. Me refiero a los alumnos de otras nacionalidades y etnias. Ten en cuenta que con la crisis muchos latinoamericanos han retornado a su país, porque... trabajaban en la construcción y no hay trabajo en este sector. Esto se nota especialmente en la escolarización del alumnado de esta procedencia.*

*- ¿Alguno más que quieras destacar...?*

*- Sí, claro... tenemos varios niños de etnia gitana que están absolutamente integrados, de manera fluida y natural... es alumnado normal...*

*- ¿Normal...?*

*- Sí, hombre... me refiero a que están integrados y no presentan problemas. Además, las familias no han pedido ningún tipo de reconocimiento especial referido a su etnia sino todo lo contrario, yo diría que pasan desapercibidos...*

*- Entiendo...*

*- Y, bueno... hay un par de chinos, de familias orientales asentadas aquí, en la Línea. Pues también están perfectamente integrados. Sabes que son chinos por los rasgos, pero los escuchas hablar y son andaluces de pura cepa (risas...)”.*

*(Entrevista n.º 28. Maestro de Educación Primaria, Director de Colegio de Educación Infantil y Primaria, 62 años).*

#### **6.4.2. Discusión**

Comparando nuestros hallazgos con los de otras investigaciones publicadas, con relación a la interculturalidad y su abordaje en el ámbito educativo, coincidimos con Ibáñez-Delgado *et al* (2012), cuya línea de investigación obtiene resultados similares a los nuestros, donde se resaltan la relevancia tanto del rol docente como de la formación del profesorado, todo ello con objeto de afrontar los retos a los que se enfrentan los centros escolares en el ámbito de la interculturalidad. En nuestro caso, no solo coincidimos con tales hallazgos sino que hemos detectado que la visión del profesorado se queda, en la mayoría de los casos, en una aproximación anecdótica que resalta el elemento folclórico, en lo concerniente a praxis educativa, referido al alumnado inmigrante. Siendo esa la visión preponderante, se entiende en los centros, con carácter general, como un indicador de éxito la celebración de un tipo de eventos que rescatan costumbres populares y étnicas de la población escolar procedente de otras culturas. Asimismo, la visión del profesorado apoya la idea de integración del alumnado inmigrante y extranjero. Este término, integración, a tenor de nuestros análisis, hay que interpretarlo en términos de *asimilación cultural*, esto es, un proceso donde los grupos minoritarios se integran en el ámbito de una comunidad dominante y mayoritaria. Se parte de la presunción de que dicho proceso debe de garantizar la convivencia dentro de la institución escolar. En dicho contexto, el grupo absorbido suele perder su configuración identitaria original en lo que respecta a la lengua, el habla, las prácticas y otros elementos característicos de su identidad cultural al entrar en contacto con una sociedad o cultura dominante. En este sentido, seguimos coincidiendo con las autoras anteriormente mencionadas en la consideración de que la visión de la



interculturalidad subyacente a dicho modelo se nutre de una lógica positivista y tradicional, que presenta grandes barreras y obstáculos para su modificación, todo ello a pesar de los importantes cambios paradigmáticos que, en el ámbito educativo, se han desarrollado en el discurso educativo.

Nuestros hallazgos coinciden también con los resultados de la investigación llevada a cabo por Díez *et al* (2012). El profesorado, según los autores, considera que aborda adecuadamente y aplica las estrategias más apropiadas para el tratamiento de la interculturalidad y atención a la diversidad. No obstante, circunstancia que también hemos constatado en nuestro estudio, se inclinan a plantearla en términos de compensación educativa con un fuerte carácter asimilacionista. En este sentido, una de sus principales preocupaciones reside en el problema del dominio del idioma por parte del alumnado; casi todo se reduce a esto. Se pretende que el alumno inmigrante se adapte cuanto antes a los rudimentos de la cultura normalizada, para lo que se suele trabajar con el alumnado de forma diferenciada, caracterizada por la separación de espacios con relación al aula ordinaria durante una parte importante del horario escolar. Asimismo, no es infrecuente la adopción de medidas curriculares adaptadas que, de manera habitual, suelen estar referenciadas con respecto al currículo oficial, si bien reajustando los elementos curriculares y trabajándolos desde un nivel inferior.

También coincidimos con dichos autores en que el racismo sutil que se manifiesta a nivel social tiene importantes consecuencias en el ámbito educativo. Al establecer estereotipos y etiquetas para categorizar al alumnado inmigrante se ponen en peligro los procesos de construcción identitaria y personal de dichos alumnos. En esos casos, se les suele tratar

culturalmente desde una perspectiva anecdótica y caricaturesca que, además, puede cuestionar y poner en peligro nuestra perspectiva etnocéntrica, cultura hegemónica, así como los valores que presiden nuestra sociedad. No podemos olvidar, a este respecto, que las características culturales pueden predisponer en términos negativos a determinados grupos en lo que respecta al rendimiento académico. Esto puede conducir, de no remediarse, a la creación de diferentes programas de acuerdo con los resultados de las pruebas de evaluación o diagnóstico que se les apliquen a estas minorías culturales y étnicas.

Con relación a las familias y a su participación, tal y como hemos encontrado en nuestra investigación, los autores también señalan que la participación de las familias inmigrantes es escasa. Tampoco son abundantes las propuestas emanadas desde los centros para establecer un proceso de apertura real hacia dicho alumnado y sus familias. El idioma, una vez más, se convierte en barrera difícilmente salvable para establecer unos vínculos sustantivos y beneficiosos para todas las partes.

Parte de nuestros hallazgos coinciden sustancialmente con la investigación desarrollada por Leiva (2009) que, desde una interesante aproximación metodológica, combinando metodología cuantitativa (cuestionarios) y cualitativa (estudios de casos), estudia el abordaje de la interculturalidad en las escuelas. El profesorado percibe, además de todos aquellos problemas inherentes al ámbito lingüístico y curricular del alumnado inmigrante, que las cuestiones sociales y familiares de dichos alumnos son esenciales para entender los conflictos que aparecen en las instituciones escolares. Como muchos de los docentes entrevistados en nuestra investigación, el estudio del autor citado destaca que el

profesorado es consciente de las deficiencias que presenta el contexto educativo para afrontar la diversidad cultural, siendo esta circunstancia interpretada como un conflicto. Además, los docentes perciben la ingratitud, por parte de muchas familias, que no llegan a reconocer el esfuerzo que realizan para intentar mejorar la atención al alumnado, especialmente en un contexto caracterizado por muchas circunstancias que dificultan el desempeño de su trabajo. Leiva (2009) ha encontrado un vínculo existente entre muchos alumnos y la existencia de un entorno conflictivo donde predominan códigos y normas tácitas de funcionamiento altamente vinculados a la violencia y disruptividad. También coincidimos con la valoración de que la escuela es uno de los pocos espacios, por no decir el único para este segmento de la población, donde este alumnado conflictivo puede trabajar y adquirir valores y actitudes prosociales.

### **6.4.3. Conclusiones relativas a esta subdimensión**

Creemos que una nueva concepción de la interculturalidad ha comenzado a cuestionar las bases de la lógica positivista que subyace a la visión tradicional de dicho concepto, incorporando este nuevo paradigma el tratamiento de la diversidad como un elemento positivo y reforzador de la convivencia de toda la ciudadanía, en tanto en cuanto se integran culturas de todo tipo, con independencia de su origen. Los nuevos movimientos sociales y los conflictos generados en relación con la educación intercultural ponen en evidencia y cuestionan los posicionamientos rígidos que defienden la existencia de una

identidad nacional única y compartida de manera armónica y pacífica, sino todo lo contrario.

Tanto nuestros hallazgos como los resultados de otras investigaciones analizadas concuerdan en plantear un escenario de conflicto en el ámbito de las instituciones escolares donde, una vez más, la visión prevalente y etnocéntrica de la situación domina la vida diaria de los centros docentes. Si bien el profesorado no aprecia especiales conflictos en el tratamiento de la diversidad asociada a la mezcla de culturas e interculturalidad, no es menos cierto que predomina la visión asimilacionista, bajo el manto apacible de la integración pacífica del alumnado inmigrante y sus familias. Esto, a nuestro juicio, dificulta sobremanera el desarrollo de escenarios de crecimiento institucional que posibilitarían tanto la mejora de la convivencia y el *ethos* escolar, como el desarrollo de la justicia social sustantiva y no meramente nominal.

Entendemos que la educación intercultural parte de la valoración respetuosa de la diversidad cultural y adopta un carácter inclusivo, contribuyendo a compensar los graves problemas sociales generados por la exclusión social, el racismo y la discriminación de los grupos marginados. Las culturas en contacto deben poner en valor aquellos elementos que las enriquecen y no centrarse en profundizar en las diferencias que las caracterizan. Todo ello contribuiría al desarrollo de la equidad y, como hemos comentado antes y a lo largo de todo este trabajo, de la justicia social en educación.

## **Capítulo 7**

# **LA REPRESENTACIÓN COMO SUBDIMENSIÓN CONSTITUTIVA DE LA JUSTICIA SOCIAL**

---

## **7.1. Introducción**

Dada la complejidad del constructo, creemos necesaria una aproximación más profunda que nos permita vincular el concepto abstracto de la justicia con los elementos tangibles y cotidianos, presentes en la práctica escolar, que serán los que, finalmente, nos doten del potencial hermenéutico necesario para, en su caso, explicar y justificar la presencia sustantiva de las prácticas de justicia social en el seno de las instituciones escolares y el sistema educativo.

Hemos asumido la división dimensional fijada por Murillo y Hernández Castilla (2011, 2014) ya que, en términos operacionales, una aproximación a la justicia social que no delimite adecuada y nítidamente sus partes constitutivas sería difícilmente asequible, por tratarse de un concepto teórico que presenta un elevado grado de abstracción y puede estar sujeto a múltiples y no siempre convergentes interpretaciones. Nos centraremos en el presente capítulo en una de las dimensiones que, a nuestro juicio, reviste mayor complejidad conceptual, la *representación*.

En un capítulo anterior hemos abordado el análisis específico de las subdimensiones que integran la dimensión del *reconocimiento*. En los artículos de Murillo y Hernández-Castilla (2011, 2014) citados, el adecuado ejercicio de la representación se ha vinculado a la participación, la cultura del respeto y la apertura de la escuela al entorno. Basándonos en las subdimensiones que acabamos de describir, procederemos al análisis detallado de las mismas y a su presencia en los hallazgos de nuestra investigación.

## **7.2. La participación de las familias en la escuela**

Hemos creído conveniente nuclear esta subdimensión en torno a las relaciones que se establecen entre las instituciones escolares y las familias. En el ámbito de la participación, que abunda en el aspecto político, la injusticia se cristaliza y consolida cuando aparecen los impedimentos y trabas a la capacidad de expresión de ciertas colectividades.

Siguiendo a López-Verdugo *et al* (2004), la relación que se establece entre la familia y la escuela adquiere una naturaleza esencial en la actualidad, ya que ambas instituciones se configuran como los contextos de socialización y educación más importantes para el desarrollo de los niños y niñas, asumiendo funciones complementarias e interconectadas. Como indica Epstein (2001), citado por Llevot y Bernat (2015), es muy importante el hecho de que las familias participen significativamente en el proceso educativo de sus hijos y, consecuentemente, establezcan unas relaciones armónicas con los centros escolares que permitan interconectar ambos espacios, el familiar y el escolar, de la mejor manera posible.

En este escenario educativo ampliado, Bolívar (2006) afirma que cada vez es más evidente que la institución escolar carece de la capacidad de agencia suficiente para cubrir la totalidad de las necesidades formativas de la ciudadanía. En la sociedad contemporánea de la información son muchos los agentes de socialización que compiten entre sí y entrecruzan sus influencias en la educación, instrucción y enseñanza de las nuevas generaciones. Por tanto, imputar toda la responsabilidad del resultado final, en uno u otro sentido, a los centros educativos nos lleva a un camino de difícil retorno que solo

redundará en un aumento del malestar, sentimiento de culpabilidad e insatisfacción de los profesionales, las familias y la ciudadanía.

Llevot y Bernad (2015), así como García-Bacete (2003) indican que la participación de las familias en el centro educativo no solo aporta beneficios unidireccionales sino que, de la misma, se nutren también los docentes y el centro, generando un considerable aumento del capital cultural y social. Dicho capital viene definido por la acumulación de la cultura e identidad de una clase, adquirida a través de los procesos de socialización o heredada a través del grupo social en que nace el sujeto. Se caracteriza el capital social por su peso en el mercado, valga la expresión, simbólico-cultural (Bourdieu, 2008). La participación de las familias no debería limitarse a recibir información sino que, de ser activa, supondría un plus de intervención y voluntad que redundaría en el incremento del sentido de pertenencia grupal (Pindado, 2000). García-Albadalejo y Sánchez-Liarte (2006), así como Giménez (2002), apuestan por un modelo de participación que implique la colaboración activa y permita compartir entre todos los miembros de la comunidad educativa una serie de metas y objetivos comunes para que la toma de decisiones se convierta en un proceso compartido que facilite la implicación de todas las personas interesadas, pudiendo cooperar y corresponsabilizarse en aquellos asuntos que les conciernen.

En el marco de nuestro actual sistema educativo, las disposiciones legales que se han publicado y puesto en vigor han aportado un importante tejido normativo que ha pretendido hacer efectivo el derecho a la participación. No obstante, las prácticas escolares cotidianas no evidencian un cambio sustantivo en el ejercicio de la misma, evidenciándose, en todo caso, un gradiente negativo en su evolución.



Siguiendo a Pugh y De´Ath (1989), se evidencian varios modelos o formas de participación de las familias, ordenadas en función del tipo de relación mantenida con los educadores, a saber: 1) padres no participantes, 2) padres activos en el ámbito de la gobernación y gestión de la escuela, 3) padres que colaboran activamente en las sesiones y clases del centro y 4) padres y madres que trabajan habitualmente con los docentes en lo concerniente a la toma de decisiones relativas al desarrollo y desempeño de la labor de los educadores.

La participación de las familias en el ámbito educativo se configura como un elemento esencial que, basándose en la equidad, posibilita los cambios y transformaciones necesarias para el logro de una ciudadanía sustantiva y plena, con el evidente beneficio que ello puede conllevar para el desarrollo de la justicia social. La participación que no trasciende los meros aspectos formales no genera cambios reales y las supuestas transformaciones pueden llegar a convertirse en mecanismos legitimadores de un orden social injusto e impuesto por los sectores sociales que detentan situaciones prevalentes de poder.

### **7.2.1. Análisis de los hallazgos**

El fenómeno estudiado, la participación de las familias en la escuela, viene generado por una serie de condiciones causales, siendo éstas todos los acontecimientos, sucesos o premisas que pueden tener algún tipo de influencia sobre dicho fenómeno y lo generan. Podemos rastrear dichas condiciones si somos capaces de averiguar cómo, dónde y por

qué se produce dicho fenómeno. En primer lugar, se procedió a utilizar una aproximación utilizando la codificación abierta. Siguiendo a Corbin y Strauss (2008), identificamos a partir de este procedimiento analítico tanto los conceptos como las propiedades, características y dimensiones de los datos obtenidos. Fuimos asignando los diferentes códigos que describían el fenómeno objeto de estudio de manera más extensa y provechosa para nuestros fines. Emergieron y pudimos analizar once códigos: 1) actitud del profesorado hacia la participación, 2) participación de las familias como representación, 3) intereses del profesorado, 4) visión corporativista y limitada del profesorado, 5) obstáculos para la participación, 6) liderazgo y toma de decisiones, 7) iniciativa, 8) organización escolar, 9) identidad y pertenencia, 10) motivación del profesorado y, finalmente, 11) normativa de aplicación. Esta primera codificación se redujo, tras la determinación de las propiedades y dimensiones, a cinco categorías comprensivas, que integraban todas y cada una de las anteriores, como son: 1) liderazgo, 2) organización escolar, 3) patrones de participación, 4) normativa y 5) actitud hacia la participación de las familias. Estas categorías representan, asimismo, las condiciones causales establecidas por la codificación axial.

En la codificación selectiva, se determinó la existencia de una categoría central. Hemos tenido en cuenta los vínculos e interacciones con el resto de categorías y procurado que todas y cada una de ellas pudieran estar relacionadas con la central, quedando definida la misma como “participación y organización escolar”.

A partir de la información obtenida, se desprende que el profesorado suele asumir con naturalidad la presencia de las familias en la escuela, interpretándola desde una lógica

asimétrica, donde ha de prevalecer el liderazgo organizativo y personal de los docentes, ubicándoles en una situación prevalente que refuerza el estatus de superioridad del rol profesional frente al papel pasivo o secundario que asumen, *de facto* y con carácter general, las familias. Estas son aceptadas siempre y cuando desempeñen el papel subordinado de auxiliares y ayudantes, cobijadas bajo el control del profesorado y con una relación basada en la desconfianza ya que, de otro modo, podrían llegar a convertirse en unos agentes de control del centro y los profesionales que trabajan en él.

*“- Y... Las familias, ¿qué tal es la relación con el centro...?”*

*- Hombre..., las familias sí son aceptadas, sobre todo en los niveles de Infantil, porque las maestras necesitan mucho la colaboración de los padres cuando ellas..., cuando el profesorado necesita hacer algo, pero cuando necesitan pues... montar un día de Halloween, montar una zambomba, ir de excursión... para eso es para lo que utilizan a los padres... que desde mi punto de vista me parece una manera egoísta porque después no los quieren dentro del centro para que los padres propongan ideas o actividades... de hecho, en el AMPA, que es la Asociación de Padres del colegio, los utilizan nada más que para eso, para el apoyo logístico... para montar cualquier evento o cualquier cosa, pero después cuando esos padres les piden algo al profesorado para que hagan o*

*no... critican si no dan la opinión de lo que hacen... los profesores están muy, ..., no les gusta, vamos, que el padre entre en ese terreno, entonces más bien fuera.*

*- ¿Eso ocurre siempre...?*

*- No todos, también hay excepciones, como en todo. A mí los padres me sirven para ayudarme, hombre, siempre con un respeto... para que tampoco sea aquello, que me vayan a dirigir a mí mi trabajo... (risas....)” (Entrevista n.º 1. Maestra y Directora de Colegio de Infantil y Primaria, 52 años).*

Se considera la participación familiar como buena o satisfactoria siempre y cuando las familias participen de manera puntual, asumiendo un rol secundario desde donde colaboran en labores logísticas y accesorias durante el curso escolar, como son: eventos y efemérides, excursiones y salidas extraescolares, convivencias, ornamentación y arreglos de aulas y espacios del centro o la búsqueda de recursos materiales o logísticos. Por diversos y variados motivos, el profesorado que permite la participación de las familias en el desarrollo de sus clases lo hace siempre y cuando los roles y la situación de poder queden nítidamente fijados; a su favor, claro está. Esto se evidencia, de manera explícita o implícita, en el discurso de la mayoría de los docentes entrevistados. Transcribimos, a continuación, una muestra.

*“Con los padres también hay un problema, que como se les dé mucha confianza se creen..., te hacen la programación de la clase, como te descuides (risas suaves...) te programan el curso y tienes que hacer lo que ellos digan. Entonces, ante eso, pues muchas veces es mejor tenerlos un poquito... (risas...) a raya, porque... hay de todo. Hay padres respetuosos, que llegan nada más que para colaborar y lo que usted diga, y después está el padre o la madre, normalmente la madre, ummmmm..., que se quiere entrometer en todo. Entonces, con ese miedo, también el profesorado lo que hacemos es que lo tenemos un poquito... porque todo el mundo no tiene un carácter con el que pueda manejar a esos padres. Entonces, hay padres que se pueden subir en lo alto del profesor... hay que controlarlos... si tú controlas a los padres, te sirven mucho de ayuda, pero tienes que tener el carácter de controlarlo... (Entrevista n.º 18. Maestra y Jefa de Estudios de Colegio de Infantil y Primaria, 51 años).*

*“- ¿Los padres, qué tal...? ¿Colaboran con el centro.... En qué?*

*- ¿En qué les gusta colaborar a los padres? Por ejemplo, ahora mismo... los padres colaboran en cualquier cosa que se les pida. Eeeee.... Cuenta-cuentos.... Vienen y cuentan... abuelos, padres, a los más pequeños su historia. Esto está abierto siempre y es rara la semana que no viene alguien a contar un cuento. Cuanto más pequeños, mayor... (participación). Eeeee... eso por un lado.. por*

*otro lado, hay que adornar la clase... hay que adornar los pasillos.... Se les llama y acuden, para lo que haga falta. Ayer mismo... eeeeeee el mercadillo solidario. Han estado madres de quinto haciendo manualidades con los niños aquí en el colegio y han ido a venderlas con otros colegios... por unas cuestiones benéficas de África o no sé qué historia... Han venido los padres aquí, han hecho las manualidades con los niños, han ido con los niños... ese tipo de actividad le gustan a los padres. A los padres les gusta entrar en el colegio... que el colegio no esté cerrado. Celebramos el Día de la Paz... y no los metemos en el mismo patio, pero ellos están en el patio de Infantil y pueden ver lo que los niños hacen. La carrera que hacemos a final de curso... están colaborando y viendo. En definitiva... les gusta que hagamos muchas actividades extraescolares, ... eso, creo que no me equivoco, lo valoran más que un Plan de Lectura o el cálculo pero.... (risas....) que al niño no le falte su festival de Navidad, ... su Carnaval....”*

*(Entrevista n.º 28. Maestro y Director de Colegio de Educación Infantil y Primaria, 62 años).*

Ese formato deficitario de participación, a nuestro entender, se produce a pesar de que toda la normativa reguladora de la organización de los centros docentes aboga por la participación amplia y efectiva de padres y madres en la educación de sus hijos. Existen órganos específicos que regulan la participación de las familias en el gobierno de los centros, así como asociaciones de madres y padres (AMPAS) que, en sus fines, dirigen sus actividades con objeto de canalizar y vertebrar una participación equilibrada de este sector

en la escuela. Nadie cuestiona abiertamente dichas disposiciones y tanto los órganos oficiales como las asociaciones de madres y padres tienen cabida, oficialmente hablando, dentro del marco organizativo de los centros docentes. Como hemos podido apreciar, una cosa es la norma escrita y otra la práctica cultural cristalizada, que es el verdadero motor, discreto y silencioso, que mueve los engranajes de la vida que se desarrolla en el seno de las instituciones escolares. La micropolítica de los sistemas complejos, la escuela lo es, va mucho más allá de los rudimentos fijados por escrito en proyectos, acuerdos y disposiciones legales.

*“- ¿Qué opinas sobre la participación de las familias, cómo se lleva en los centros...?”*

*- Este tipo de procesos conlleva mucho esfuerzo y tiempo. Los padres... estamos en una sociedad en la que la participación no es... digamos... una señal de identidad. Es una señal de identidad cuando hay un problema gordo o pico de trabajo, no como norma.... En cuanto a participación... somos una sociedad bastante individualista. No sé qué ocurrirá en otro tipo de comunidades donde exista una mayor tradición.... Sin duda alguna, la escasa participación en la escuela puede ser un reflejo de la escasa participación social. Lo que pasa, tanto en sanidad como en educación, es que han creado una serie de estructuras participativas que no tienen otras... actividades sociales. La*

*participación es... bastante más nominal que real...” (Entrevista n.º 10. Inspector de Educación, 63 años).*

Los docentes aceptan y toleran la participación, aunque se produce cierto rechazo a permitir a las familias ampliar su rango de actuaciones. Se aprecia que el profesorado de Educación Secundaria y, en general, los docentes noveles presentan un mayor grado de inquietud personal a la hora de relacionarse con las familias, viviendo estas situaciones como amenazas a su incipiente estatus e identidad profesional, aún no consolidados, dado que temen una injerencia incontrolada e incontrolable en su labor docente por parte de agentes externos, las familias. En esos casos, constatados y conocidos, la tendencia habitual se acerca más a una posición defensiva y refractaria que a un abordaje abierto y consensuado de los problemas que puedan surgir. Todo esto propicia un clima negativo que no beneficia ni la participación ni el desarrollo de las relaciones entre familias y docentes, cosa que sería necesaria para una mejora de las condiciones educativas.

*“-¿Cómo lleva el profesorado la participación de las familias...?”*

*- Bueno, la mayoría del profesorado que llega sin experiencia... novel... tiene como actitud fundamental la queja... hay que estar recordándoles*



*continuamente todo... esa inexperiencia nos está repercutiendo negativamente. El discurso de este profesor... culpabiliza al alumnado y a las familias, pero hay que insistirle para que hable y se relacione con las familias.*

*- Entiendo.... ¿Y suele ocurrir en muchos casos?*

*- Hay una minoría que esperan una solución externa, te lo dicen así... no puedo con esto... Incluso las tutorías con las familias han tenido que ser tutorizadas en algunos casos por el equipo directivo y jefatura de estudios y... parece que en algunos profesores existe temor al mero hecho de relacionarse con las familias. Y eso que proponemos alternativas para mejorar... y hay compañeros que están completamente desmotivados e incluso puede que no estén capacitados para la docencia. Esto ha creado mal ambiente en el claustro, ya que se ha verbalizado y ha creado grupos encontrados. Mucha inexperiencia.... Unos que vienen de la universidad... otros de la empresa, otros del mundo de la hostelería... y se encuentran en estado de shock... Tenemos casos de profesoras que... desprecian y humillan a los alumnos... y no te digo con respecto a las familias..." (Entrevista n.º 22. Profesora de Educación Secundaria y Jefa de Estudios, 48 años).*

Abundando en la posición defensiva y refractaria a la que hacíamos alusión anteriormente, con objeto de evitar la crisis que pudiera afectar a la identidad de los docentes, el

profesorado maneja habitualmente una serie de hipótesis explicativas que intentan justificar sus roles profesionales e identitarios al tiempo que defienden el papel auxiliar y subsidiario de las familias en el ámbito escolar. Sin cuestionar, la mayoría de las veces, su propio posicionamiento, creen que se está produciendo una amplia cesión de soberanía por parte de las familias hacia la institución escolar debido, en muchos casos, a la manifiesta incapacidad familiar para abordar los rudimentos básicos de la educación de sus hijos e hijas. Como consecuencia de dicha circunstancia, se sobrecarga a la escuela con tareas ajenas a la institución educativa y eso impide a los docentes desarrollar con plenitud sus funciones esenciales, al tiempo que los somete a un continuo e insistente escrutinio por parte de los de padres y madres. Sin ánimo de exclusividad, se apuntan a continuación una serie de hipótesis explicativas, achacándolo a los siguientes factores: la pérdida de autoridad de las familias, la alta presencia de los medios de comunicación digitales e informales en la cotidianidad, la liberalización de las costumbres y la existencia de modelos familiares no convencionales, alternativos a la familia tradicional, que presentan en muchos casos un grado deficiente de estructuración.

*“- Los padres son rehenes de la situación actual, bien por trabajo o paro... el padre está poco tiempo en casa, el alumno se encuentra solo, tiene su llave... Los padres han perdido el papel, la auctoritas que tenían... democracia sí, pero la autoridad es la autoridad. Cada vez se va perdiendo más la cultura del*

*esfuerzo,... se prima poco por parte de las familias. En los casos críticos.. esta mañana, por ejemplo, ha llegado una madre... con su bata de guatiné... y me encara desafiante diciendo que si soy el director..., que el niño tiene que entrar aunque la puerta esté cerrada, que lo trae de la mano... Eso, que es una anécdota, que se repite a veces... se da mucho aquí. Las relaciones con las familias... bien. Las notas se las entregamos a las familias... Asisten cuando se les llama. Participan activamente en la vida del Consejo Escolar y, sorprendentemente, tenemos incluso padres de reserva..." (Entrevista n.º 7. Maestro y Director de Instituto de Educación Secundaria, 65 años).*

Los aspectos formales de la participación de las familias son respetados con rigor y sin que pueda imputarse a los centros escolares y equipos directivos negligencia o desidia en este sentido. El problema es que estos aspectos reglamentados difícilmente penetran en el tejido real del funcionamiento de las instituciones escolares y se limitan a recoger, a lo largo de los rituales y códigos administrativos de referencia, que la participación es real, efectiva, respetuosa con las leyes y abiertamente democrática.

Los procesos de comunicación entre familias y escuela se articulan a través de tutorías o reuniones, delegados/as de clase, consejos escolares, asociaciones de padres y madres y reuniones o entrevistas para la recogida de calificaciones. En este marco relacional, el vínculo es claramente asimétrico y los padres y madres acuden al centro, en la mayoría de

las ocasiones, a demanda de la escuela y tras la citación por parte del profesorado. Desarrollan las familias un papel de perceptor de servicios (clientes) que establece límites poco flexibles y reglamentados a la hora de relacionarse con la institución escolar. El profesorado, cómodo en esa situación de prevalencia, persevera en este tipo de prácticas reforzando el distanciamiento entre las familias y la institución escolar.

*“- ¿Qué tal es la relación con las familias...?”*

*- En líneas generales existe buena relación con las familias, cada vez hay mayor implicación, en general. Hay familias que no se implican, que tienen dejadez... Creo que es más un... parámetro social... por ejemplo, los típicos padres protectores que el niño no quiere estar aquí, se dedica a molestar... y no tenemos alternativas... y cuando tú llamas al padre, en vez de apoyar las medidas para encauzar el tema, nos dice que le tenemos harto, que se le tiene manía...*

*- Y eso que dices.... ¿es muy frecuente?*

*- No, no hay tantos padres, pero los que hay que se comportan así, sin respaldo de las familias, son muy ruidosos. Las familias participan a través del AMPA, ... y luego a través de las evaluaciones y las reuniones con los tutores. En ocasiones se han producido escuelas de padres, no sé con qué éxito... normalmente hay padres que quieren participar y padres a los que hay que*

*llamar y otros que aunque los llames... no vienen.” (Entrevista n.º 21. Profesor de Educación Secundaria, 51 años).*

### **7.2.2. Discusión**

Los resultados del presente estudio confirman los hallazgos de otras investigaciones analizadas con relación a la participación de las familias en la institución escolar. Incorporamos aquí algunas aportaciones relevantes que lo evidencian.

En el marco de un estudio que investigó la influencia del apoyo y participación parental en la educación de sus hijos y la influencia de dicha actitud colaborativa en la mejora de sus logros académicos, Seng *et al* (2016) concluyeron que la participación de los padres y madres en la escuela, a través de la comunicación con los docentes así como manifestando interés y colaboración en la realización de tareas y actividades, ayudando a sus hijos, es un factor altamente relevante que influencia positivamente el logro académico del alumnado. Estos investigadores han señalado que los padres deberían de invertir mucho más tiempo en la supervisión de todo lo referido a la escuela, incorporando a ese elenco de temas de interés las actividades, expectativas y demás rudimentos académicos referidos a sus hijos. En la medida en que dicha participación se manifiesta de manera sistemática y adecuada, el alumnado podría mejorar significativamente su desempeño académico en la escuela. Estamos de acuerdo, sin duda, en que este tipo de participación parental, alejado muchas veces de la rutina diaria que hemos encontrado en nuestros hallazgos, mejoraría

sensiblemente todas las áreas de participación familiar en el ámbito escolar y, por tanto, reforzaría significativamente la relación entre la familia y la escuela.

En la misma línea que el estudio anterior, Assefa y Sintayehu (2019) concluyen en su estudio que existe una correlación positiva entre la implicación y participación de los padres y el logro académico de sus hijos, siendo esta actividad parental muy recomendada tanto para reforzar los aspectos académicos como para incrementar y reforzar el vínculo con la escuela. Dicho esto, coincidimos en nuestros hallazgos con los que recogen los autores, habida cuenta que el éxito de este tipo de intervenciones de los progenitores no alcanzan a toda la población escolar, lo que redundaría negativamente en los dos aspectos anteriormente referidos, el rendimiento y la vinculación con la institución. Por el contrario, el tipo de relaciones que más abundan entre las familias y los docentes, como hemos recogido también en nuestro estudio, se limita muchas veces a determinados aspectos, aunque interesantes, escasamente relevantes para profundizar en la relación y, sobre todo, dichos elementos podrían considerarse como meramente logísticos o instrumentales, tales como proveer de material escolar a sus hijos, llevarlos al colegio y hablar ocasionalmente con los maestros y profesores. A fuerza de ser honestos, concluyen los autores, indican que los resultados de su estudio no pueden ser extrapolados automáticamente a otros contextos, al igual que nuestra investigación, que no pretende generalizar los hallazgos obtenidos, habida cuenta de la complejidad del sistema escolar y de la diversidad de todos los agentes implicados, como son familias, profesorado y alumnado, además del contexto geográfico donde se ha realizado la investigación, con sus particulares características sociodemográficas.

Con relación a las hipótesis manejadas por el profesorado para explicar la escasa participación de las familias y el desapego existente, Anabalón *et al* (2008) llegaron a la conclusión que la jornada laboral de las familias (padres y madres) constituía uno de los principales elementos que contribuían a explicar, dado su carácter limitante, la escasa participación de estas en la escuela. En este sentido, los hallazgos de nuestro estudio concuerdan con los de los autores citados. Si bien es cierto que esta no es una explicación universal, sí se detectan este tipo de dinámicas en el ámbito de la educación secundaria, agravándose la situación cuando se trata, como hemos constatado a través de las entrevistas, en los casos de hogares que presentan un grado elevado de desestructuración.

Otra importante correspondencia de nuestra investigación con relación a la literatura existente la encontramos en Oraisón y Pérez (2006), donde coincidimos con las autoras al considerar que las relaciones entre la familia y escuela se plantean desde una lógica asimétrica, donde los que son poseedores de la información profesional, ubicados en una posición prevalente, la transmiten a los padres y madres sin posibilidad, la mayor parte de las veces, de cuestionarla, limitándose estos últimos a recibirla de manera pasiva e intentando ajustar su comportamiento a los requerimientos impuestos por la institución escolar. La posición activa y decisoria de la escuela contrasta dramáticamente con el rol pasivo asumido por las familias, cuya presencia en la escuela se caracteriza por ser un sector obediente, pasivo y sometido. Cuando, en contraste con esta práctica habitual, las familias manifiestan una mayor disposición y deseo de incorporarse a la vida del centro, participando más allá de lo previsto por la institución, se producen desencuentros, más o

menos velados, que enrarecen el clima relacional y terminan dificultando ulteriores intentos de colaboración más estrecha.

Por su parte, Bourdieu (2007, 2008) reconoce, tal y como hemos encontrado en nuestro estudio, las importantes barreras y cortapisas que las instituciones escolares imponen, de manera mayoritariamente encubierta, a la participación los padres y madres en la escuela, coartando el establecimiento y desarrollo de unas relaciones fluidas entre estos dos agentes, pese al impacto desfavorable que tal escenario puede suponer para la relación de los niños y niñas, así como de las familias con la escuela.

Según Fernández Enguita (1993), la participación de las familias en el ámbito escolar es un fenómeno que manifiesta una tendencia a la baja, tanto en lo referido a la participación informal de los padres y madres en la vida diaria del centro como en los órganos de participación reconocidos legalmente. Se ha detectado un desconocimiento considerable sobre la función desempeñada por dichos órganos reglados. Nuestros resultados concuerdan con estos hallazgos, si bien es cierto que tienen exclusivamente como fuente a uno de los sectores implicados y la percepción de los propios docentes a este respecto, exteriorizada a través de su discurso. En aquellos contextos socialmente desfavorecidos, donde la administración y sus órganos son percibidos como entidades ajenas y distantes, es muy difícil integrar a familias, padres y madres, con una deficiente socialización en el ámbito administrativo. Ello posibilita que, cuando forman parte de este tipo de estructuras, lo hagan desde el sentimiento de inferioridad y sin ánimo ni formación para incorporarse, en un plano de igualdad, con los docentes y profesionales, que les llevan



mucha ventaja en lo concerniente a su nivel de alfabetización administrativa, valga el término.

La participación de los padres y madres en el ámbito escolar, según Hoover-Dempsey *et al* (1995), se vería favorecida si estos son invitados a participar y perciben oportunidades reales de hacerlo. Como hemos podido comprobar a lo largo de este estudio, salvo para aquellos ámbitos anecdóticos y auxiliares, la participación de las familias no es demandada en un plano más igualitario por los profesionales de la docencia. No podemos olvidar, como apuntan Leonard *et al* (2013), que los profesionales de la educación, tanto profesores como directivos, deberían promover la participación de las familias ya que este aspecto, según sus investigaciones, estimula los procesos de identificación con la escuela y permiten la construcción de un sentido identitario de pertenencia hacia la institución. Para ello es preciso que se haga partícipes a los padres y madres de las decisiones y no solo acogerlos o tolerarlos mientras que se comporten adecuadamente y no molesten, como se recoge en los hallazgos de nuestro estudio.

Encontramos también importantes convergencias de nuestro trabajo con la investigación de García Cano-Torrico *et al* (2015), cuyos hallazgos indican que los centros educativos, incluso tras someterse a procesos de transformación escolar, no consiguen elevar las tasas de participación de aquellas familias que, como han indicado muchos de nuestros entrevistados, no participan de ningún modo en la vida de la escuela. En ese sentido, según las autoras, existía una tendencia por parte del profesorado a realizar interpretaciones basadas en el déficit y la diferencia. Esto último ha podido ser constatado repetidamente en nuestras entrevistas, donde la carga de la responsabilidad por esa falta

de colaboración es imputada básicamente a los padres y madres, evitando cualquier análisis que pudiera afectar negativamente a la identidad o autoestima profesional de los docentes.

### **7.2.3. Conclusiones relativas a esta subdimensión**

Se aprecia una diferencia considerable entre el discurso de los sujetos entrevistados (“lo que dicen que hacen”), la práctica (“lo que hacen”), y la norma de aplicación (“lo que deberían hacer”). El marco educativo está regulado por una multiplicidad de disposiciones normativas que, a veces, son difíciles de coherencia con la costumbre y cultura profesional, sustentadas estas dos últimas en estratos corporativos cristalizados y refractarios, por lo general, a la recepción de cambios significativos en su *modus operandi*.

La práctica habitual de los profesionales de la docencia discurre por derroteros que no siempre facilitan la participación de los padres y madres que exceda el cauce “natural”, a su entender, por el que debe discurrir la relación familia-escuela. Si bien es cierto que estos resultados parten del análisis del discurso de los docentes, la amplia muestra seleccionada y la diversidad de edades y perfiles profesionales avalan la hipótesis de que existe una brecha importante entre lo que debería de hacerse y lo que, en la práctica, se hace con relación al fenómeno de la participación.

Se constata la existencia de un mayor nivel de participación, aunque no generalizado a todas las familias, cuando se trata de prestar apoyo instrumental a la escuela en lo concerniente al rendimiento académico de sus hijos. El profesorado destaca este aspecto

como uno de los indicadores, quizás el más relevante, para ponderar la participación e implicación de las familias en el centro. Siendo de gran importancia este aspecto, circunstancia que no se pone en tela de juicio, entendemos que sería insuficiente para alcanzar logros más señalados en el camino hacia la consolidación de un marco de justicia social en educación como el que estamos analizando.

La investigación donde se inserta el presente estudio pretende analizar las prácticas educativas que avalen, de manera sustantiva y real, la existencia de la justicia social en educación. Esta aproximación, limitada por su propia naturaleza, se ha realizado a través del uso de una metodología cualitativa que ha permitido penetrar en estratos de la cultura docente y profesional difícilmente accesibles a partir de otras aproximaciones más impersonales.

Podemos establecer como línea de proyección futura la necesidad de complementar esta investigación y ampliarla incorporando al sector de las familias para contrastar los hallazgos obtenidos y triangular las conclusiones que pudieran obtenerse más adelante.

Uno de los componentes de la tríada en la que se sustenta el concepto de justicia social, esto es, la representación, no adquiere, según nuestros hallazgos, la dimensión sustantiva que sería necesaria para considerar que su presencia es plena en el ámbito de las instituciones escolares estudiadas, lo que redundaría básicamente en el perjuicio subsiguiente para uno de los sectores intervinientes, las familias, que no puede ubicarse en un plano de igualdad democrática y participativa en el seno de una institución, la

escuela, que deviene esencial para la formación de los ciudadanos y sociedades contemporáneas.

Las instituciones educativas perseveran en la reproducción de las marcadas diferencias sociales que caracterizan a nuestra sociedad. Es necesario un cambio cultural profundo en el ámbito de las corporaciones educativas para que la toma de conciencia social real pueda permitir desarrollar modelos que tracen el camino hacia un sistema escolar más justo, respetuoso y considerado con las múltiples diferencias humanas que coexisten en él. El papel del profesorado, el factor humano, una vez más, resulta absolutamente clave en este escenario. Un escenario donde la participación de los sectores interesados en el ámbito educativo pueda permitir representarlos en un plano de igualdad que redunde en beneficio de todos ellos: alumnado, familias y profesorado.

### **7.3. La cultura escolar del respeto**

En primer lugar, trataremos de abordar el concepto de cultura escolar como sustrato que permite, entre otras cosas, la existencia de dimensiones particulares; entre ellas, la del respeto. La cultura escolar carece de un marco único de interpretación que nos permita definirla de manera consistente y clara (Gálvez, 2010), siendo un concepto problemático a la hora de abordarlo en cualquier investigación social. Según la autora, una manera apropiada de encauzarlo podría ser considerarla como el conjunto de actitudes, creencias, valores, sentimientos y proyectos que son compartidos por los miembros de una corporación u

organización, contribuyendo a la construcción de los procesos identitarios comunes que identifican y definen a un determinado grupo humano.

Deal y Peterson (2009), tras analizar las aportaciones del sociólogo de la educación Willard Waller, concluyen que las instituciones escolares tienen una cultura propia, quedando constituida la misma por los complejos rituales y entramados de relaciones intersubjetivas, normas, tradiciones, símbolos y artefactos que, conjuntamente, conforman un constructo dotado de identidad propia que lo singulariza, a pesar de su elasticidad y dinamismo, con relación al entorno y otros grupos culturales. Los autores establecieron comparativas de las escuelas con tribus, desde una aproximación antropológica, ya que ambas tipologías coincidían en varios elementos basales, como eran las visiones y valores, la existencia de historias y relatos, así como de rituales y ceremonias que, junto con los artefactos, configuraban realidades muy similares. Además, sostenían que el liderazgo en las instituciones escolares influye poderosamente en la construcción de la cultura escolar, a través de muy diversos mecanismos, generando culturas positivas o, por el contrario, tóxicas y disfuncionales. Esto último es sumamente importante en el marco de nuestra investigación, habida cuenta de las enormes posibilidades que abre la gestión adecuada y solvente de las escuelas.

Sostienen estos autores que, además de otras características relevantes, aquellas instituciones escolares que se caracterizan por la existencia de una cultura escolar positiva poseen unos valores identitarios y un sentimiento compartido de respeto y cuidado, que redundan positivamente en el *ethos* escolar y en todas las dimensiones organizativas de la institución. El respeto, elemento esencial de este apartado que estamos desarrollando,

deviene una cualidad esencial en cualquier acto o situación educativa ya que, de no existir o hacerlo en términos deficitarios, no es posible la comunicación ni la convivencia plena entre todos los actores presentes en la escuela. Para que el proceso educativo sea exitoso debe entenderse, por parte de los docentes, que la educación trasciende la mera transmisión de contenidos y conocimientos ya que solo así, desde esta premisa, podrán transmitir al alumnado una educación, en colaboración con las familias, que les permita desarrollarse plenamente como personas y no como meros receptáculos de conocimiento “precocinado”, valga el término, que les haga acreedores de un patrimonio conceptual en detrimento del desarrollo de su capacidad crítica.

El respeto, entidad intangible pero fácilmente perceptible en cualquier contexto, no puede imponerse; antes bien, se gana. El docente que respeta a sus alumnos realiza todas las actuaciones tendentes a propiciar la trasmisión efectiva de valores, competencias y, tampoco podemos olvidarlo, conocimientos que les permitan enfrentarse con garantías de éxito a un futuro caracterizado por el permanente cambio y mutabilidad. Ello exige la búsqueda permanente de mecanismos que faciliten su labor y, a un tiempo, la flexibilidad y humildad necesaria para ajustar y adaptar todo aquello que debe ser mejorado en dicho proceso, evitando posicionamientos rígidos y reaccionarios ante los cambios continuos que nuestra sociedad impone. Si el profesorado es incapaz de conseguir que los alumnos se respeten entre ellos, difícilmente avanzaremos en la senda de la educación que les permita desarrollarse como ciudadanos activos, responsables e integrados en la sociedad.

Adquiere aquí una especial importancia el respeto debido a las diferencias y a los diferentes, ya que todos lo somos, de una u otra manera. Pensar en la diferencia en términos

deficitarios y excluyentes limita el tratamiento de la misma y abre las puertas a situaciones segregadoras que en nada benefician la convivencia ciudadana. También es precisa la coordinación con las familias por parte de la escuela ya que, de esta forma, podrán neutralizarse efectos adversos y contraproducentes que sean fruto de las diferentes líneas de intervención que, con respecto a los menores, pueden darse en los diferentes contextos, escolar y familiar. En este sentido, debemos tener presente que el respeto puede enseñarse y aprenderse, tanto en el hogar como en la escuela y, aún mejor, de manera coordinada y conjunta entre todos los agentes que participan en los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje.

Siguiendo a Bolívar (1996), la cultura es un concepto que evoluciona constantemente y se encuentra en permanente construcción, aunque pudiera dar la impresión de que, en momentos puntualmente considerados, adquiera una dimensión más sólida y dotada de cierto grado de estabilidad. Esta cristalización, pudiéramos decir, supone una situación coyuntural, en un momento y espacio preciso y delimitado; lo que no empece para que los rudimentos culturales, cada uno a su ritmo y cadencia particular, evolucionen de manera constante y se adapten a los cambios que les impone la sociedad. Su transmisión, a partir de elementos formales e informales, incorpora los supuestos básicos, ritos, valores y, especialmente, un lenguaje común que contribuye a dotar de cohesión a todos los elementos que configuran lo que podemos denominar como cultura escolar. Estos elementos dotan de significado al conjunto de prácticas, símbolos y rituales que configuran dicha entidad, permitiendo abordar su estudio y conceptualización. Prosigue el autor indicando que la cultura es un ente dinámico que cambia y transforma su propia identidad.

Por ello, para ser comprendida, debe ser reconstruida a partir de sus elementos basales. Cualquier intervención en la cultura escolar deviene una actividad compleja y holística que, para que sea efectiva y logre los fines propuestos, está obligada a generar un cambio significativo de los valores, ritos, símbolos, supuestos y prácticas que conforman el entramado identitario de las instituciones educativas.

En el contexto de la tradición interpretativa, la cultura se expresa en términos de una metáfora fundacional, ya que cualquier organización queda configurada como un sistema de significados que tiene su origen en las interacciones sociales que se producen entre los miembros del grupo considerado (Smircich, 1983). Dichos significados se generan a partir de procesos de negociación social y sirven de guía estructural para definir las distintas situaciones en las que participan los sujetos, así como para interpretar y justificar sus actuaciones. Adquieren, en este ámbito, carta de legitimidad ciertos rituales y procesos, al tiempo que son eliminados aquellos que carecen de funcionalidad o generan más problemas que soluciones. Esta perspectiva, la interpretativa, identifica las singularidades que hacen única a cualquier organización, en contraposición al enfoque estructural-funcionalista, cuya orientación va dirigida a la búsqueda de patrones culturales que identifican a las corporaciones y organizaciones más eficaces.

El concepto de *ethos* o clima escolar, vinculado a las investigaciones que se desarrollaron en torno a las escuelas eficaces, se identificó como el elenco de circunstancias y características de carácter interno que compartían las instituciones docentes con un alto grado de eficacia (Schoen y Teddlie, 2008). Aunque nuestra investigación no discurre por dichos derroteros, la eficacia de las instituciones ni los procesos de análisis y medición de la calidad en el seno de



las corporaciones, nos interesa traer a colación dichos términos en tanto en cuanto dicho *ethos* viene determinado como una cualidad esencial y estable que caracteriza el ambiente interno de los centros escolares. Reviste especial importancia este concepto ya que es experimentado por los miembros y agentes de dichas instituciones y afecta, condicionándolo, a su comportamiento, *ad intra* y *ad extra* de la escuela.

En las investigaciones referidas se ha usado el término para enmarcar y contextualizar las percepciones que tienen los docentes de sus escuelas, así como del ambiente que caracteriza las interacciones cotidianas, resaltando el importante papel que juegan tanto las estructuras formales como informales y la interacción entre los diversos agentes que constituyen, en suma, las relaciones sociales. En esa misma línea, Ramírez-Saborío (2012), citando a Arancibia (1998), señala tanto el ambiente emocional de las escuelas como la participación y vínculo con las familias como dos de los factores más relevantes, por su importancia e influencia en la calidad de la educación de dichas instituciones.

Por otra parte, siguiendo a Herrera *et al* (2014), los autores nos señalan que otro de los referentes teóricos que han abordado el estudio del clima escolar está vinculado con el concepto de clima organizacional. En este caso, desde el ámbito epistemológico de la psicología social, se han tenido en cuenta ciertos elementos integrados en la teoría general de sistemas y tiene como objeto la explicación y comprensión de la conducta y el comportamiento de los sujetos en contextos institucionales y laborales (Rodríguez, 2004). Desde esta aproximación, se entiende el clima escolar como el agregado de características de una institución escolar, en el ámbito psicosocial, que vienen definidas por todos aquellos elementos formales, personales y funcionales que se integran de manera sistémica y

dinámica, confiriendo el estilo característico de dicha escuela. Todo ello, a su vez, condiciona y define los ulteriores procedimientos socioeducativos que aparecen en dicho escenario.

De acuerdo, prosiguen los autores, con la clasificación de Arón y Milicic (1999), el respeto y la confianza entre los miembros de la comunidad educativa, así como el cuidado y preocupación por las necesidades de los integrantes de la institución escolar, son elementos esenciales que caracterizan lo que denominan *climas nutritivos*. Este tipo de entornos propician la aparición del entusiasmo y la motivación entre las personas, que les permite participar activamente en las actividades escolares, generando procesos interactivos sumamente enriquecedores para la comunidad. En contraposición a lo anterior, los *climas tóxicos* generan irritación, desinterés y falta de motivación para el desarrollo de actividades e interacciones cotidianas. Todo ello redundando negativamente en la vida diaria de la escuela y en el desarrollo de un clima escolar armónico, productivo y respetuoso, generando conflictos, abiertos o soterrados, de carácter crónico y difícil solución.

Para finalizar esta introducción sobre el respeto, antes de pasar a exponer los resultados de nuestra investigación en este ámbito, entendemos que es necesario que los docentes estén preparados y formados en el ámbito de la educación en valores, todo ello con objeto de que sean capaces de desarrollar su trabajo, como señala Fierro (2003), generando y creando respeto con su praxis pedagógica. Desempeña el docente un rol fundamental que, entre otras funciones importantes, actúa como modelo a seguir por el alumnado, en tanto en cuanto su desempeño responsable del trabajo que tiene asignado sirve para modelar el comportamiento y las actitudes de los niños y niñas a los que no solo transmite contenidos, sino contribuye poderosamente a educar.

### **7.3.1. Análisis de los hallazgos**

El respeto y, extensamente, la existencia de una cultura escolar caracterizada por el respeto, ha sido uno de los fenómenos estudiados en esta investigación. No ha sido fácil operativizar, ha de quedar constancia, ni la cultura escolar ni el respeto, por su intangibilidad y carácter dinámico e idiosincrático. Aún así, en el ámbito de nuestro estudio, hemos intentado enmarcarlo siguiendo la metodología aportada por la Teoría Fundamentada. Contextualizamos aquí, de manera resumida, el procedimiento tenido en cuenta para abordar este apartado.

Considerando la existencia de una cultura escolar del respeto como un fenómeno, podemos decir que lo generan un entramado de condiciones causales vinculadas a las premisas y determinantes que influyen en el mismo. En este sentido, resulta imprescindible delimitar una serie de cuestiones, tales como averiguar dónde, cómo, cuándo y por qué se produce, llegado el caso, la existencia de dicha cultura del respeto.

Procedimos a desarrollar una aproximación inicial utilizando la codificación abierta. Nuevamente, tuvimos en cuenta a Corbin y Strauss (2008), identificando los conceptos, las propiedades, características y dimensiones de los datos obtenidos. En lo que respecta a la asignación inicial de códigos a los datos, emergieron 12 códigos: 1) respeto entre iguales, 2) respeto entre el profesorado 3) respeto entre familias y profesorado, 4) respeto entre alumnado y profesorado 5) visión histórica del profesorado, 6) obstáculos para la existencia de una cultura del respeto, 7) organización escolar, 8) clima escolar y respeto, 9)

procedimientos para gestionar la convivencia 10) identidad y pertenencia, 11) motivación del profesorado y, finalmente, 12) normativa de aplicación sobre la convivencia.

Una vez establecidas las dimensiones y propiedades, la codificación anterior se transformó en cuatro categorías integradas, de carácter comprensivo, como son: 1) respeto entre sectores educativos, 2) visión y motivación del profesorado, 3) promoción de la convivencia y 4) gestión del conflicto y normativa. A su vez, desde la codificación axial, las cuatro categorías que se acaban de exponer representan las condiciones causales.

A la hora de buscar una categoría central, que pudiera integrar todas las anteriores, hemos llegado a la conclusión de que “*ethos* y cultura escolar” podría integrar a todas las anteriores, siendo considerada como la piedra angular sobre la que se asentaría, de acuerdo con nuestros resultados, lo que hemos denominado cultura escolar del respeto.

Los docentes manifiestan, con carácter general, que no suelen percibir conductas irrespetuosas por parte de las familias, siendo recíproco el trato por parte de los profesionales. Una vez más, se percibe que la relación, aunque respetuosa, adquiere una dimensión asimétrica donde se percibe una prevalencia del rol profesional que marca una acusada distancia jerárquica entre los dos polos de la relación. Consultados sobre el tratamiento de la diferencia y su posible estigmatización, aluden a los diferentes patrones de socialización en los que están inmersos los niños y niñas que asisten a la escuela, muy diferentes, en cuanto a trato, respeto y conductas, a las de otras generaciones precedentes. Se trata de un elemento discursivo recurrente, al que aluden muchos maestros y profesores cuando intentan explicar la dificultad que existe para que se

instaure una cultura respetuosa, donde todos los miembros de la comunidad educativa coexistan pacíficamente, con independencia de sus diferencias y estilos de vida.

*“- Oye, una cosa... ¿tú crees que se respeta en el centro a los que son diferentes? ¿Existe lo que podríamos llamar, entre el profesorado y por supuesto entre los niños y padres una “cultura del respeto”, o es algo que no existe o es difícil de concebir? ¿Cómo lo ves?*

*- Hombre, hoy en día es un poco eso... pero es verdad que sí, el respeto... los niños de hoy en día no tiene, aunque nosotros nos hemos educado en todos los valores habidos y por haber...*

*- Cuando dices “nosotros” te refieres a tu generación...*

*- Mi generación, exactamente, los valores estos niños, mira que han sido los que tienen más valores... hemos trabajado más todo esto con ellos, pero después yo veo que son menos, que aceptan menos a los diferentes, salvo en casos, por ejemplo, nosotros tenemos un niño ciego, que el niño ciego es un niño muy querido por los alumnos, está integrado... todo aquello que ellos vean que se vea la diferencia, los niños suelen ser cariñosos con él y eso. Pero si hay algo que el niño es diferente pero que físicamente no se nota, el niño no lo llega a entender. Entonces lo que hace es rechazarlo. Me estoy refiriendo a cuando un*

*niño es autista, cuando un niño es asperger, de este tipo de déficits que físicamente no se notan... en ese aspecto...*

*- En niños de "apariencia normal",... ¿podemos resumirlo así?*

*- Claro, porque las acciones de estos alumnos pueden ser un poco complicadas algunas veces....*

*- Ya. Entiendo perfectamente. Entonces, en ese sentido, ... ¿hay algún problema para, para atajar las conductas que pueda haber por parte de los niños?*

*- Hombre, no suele haber conductas violentas como tales, pero sí que es verdad que los suelen dejar de lado, pero bueno, ahí lo importante es la labor de la tutora y de las profesoras de Educación Especial, porque a los niños nada más hay que hablarles y concienciarlos y decirles lo que ocurre, que los niños en el momento en que tú les hablas y se lo explicas, los niños lo entienden perfectamente." (Entrevista n.º 1. Maestra y Directora de Colegio de Infantil y Primaria, 52 años).*

El respeto o, quizás mejor, la falta del mismo y, por ende, las dificultades para poder hablar de una cultura del respeto sólidamente instaurada en los centros puede tener su origen en varios factores. Uno, muy destacable, radica en la falta de respeto que algunos, afortunadamente pocos, docentes manifiestan hacia el alumnado, de obra y de palabra.

Pretender, como sucede ocasionalmente, que el alumno es un “colega” y rebajar el nivel de respeto que debe existir en la relación con el alumnado o flexibilizando el trato a niveles impropios de una institución educativa, genera efectos adversos que inciden negativamente en la existencia de dicha relación respetuosa.

El bagaje familiar que trae el alumnado desde sus casas define y explica, según varias opiniones recogidas en las entrevistas, que no sean capaces de dirigirse en términos adecuados a los docentes. Podemos colegir que esta situación no es independiente del contexto de las sociedades contemporáneas, donde los lazos y relaciones tradicionales se han modificado sustancialmente en pocas décadas y los usos y costumbres tradicionales han evolucionado a un ritmo vertiginoso.

*“- ¿Crees que existe respeto en los centros escolares...?”*

*- El tema del respeto... no me parece algo que esté extraordinariamente fuera de tono. Hay un respeto básico... lo que ocurre es que para que te respeten tú tienes que respetar... y, entonces, a veces en el campo educativo... hay profesores que dejan... se extralimitan en el trato y, lógicamente, el alumno, sobre todo en los institutos, imitan el trato del profesor. Pero, en general, yo creo que el marco de respeto es apropiado. En general, en mi experiencia práctica... hombre, hay casos aislados en los que hay más problemas. Otra cuestión está en la problemática existente en los últimos quince, veinte... un*

*cuarto de siglo... del tema de los divorcios y separaciones de parejas, lo que llevan con respecto a los hijos. Cada vez más, antes, yo recuerdo, que en una clase que hubiera un alumno de padres separados era una cosa extraña... ahora, lo que es extraño es que haya uno o dos, que tengan padres que no estén separados... (risas...). Entonces, claro, esto crea una situación en la propia educación y situación social de esos niños difícil, sobre todo cuando tienen edades digamos que son tiernas, una edad pequeña... y en algunos casos que los padres utilizan al niño como arma arrojada contra el otro... y lo que crean es una serie de conflictos y le quita un marco de confianza y de seguridad que el niño necesita para su desarrollo personal. Eso, de alguna manera, está detrás de alguno de los problemas de convivencia o de respeto que pueden surgir en los centros. En la inmensa mayoría, no digo siempre, pero hay un alto porcentaje que es provocado por esas situaciones familiares de .... que no están bien estructuradas o no tienen una estructuración digamos que normal, familiar... tradicional.” (Entrevista n.º 10. Inspector de Educación, 63 años).*

En muchos casos, se percibe una falta de respeto entre los profesionales de la enseñanza que enturbia el clima de los centros, *ethos*, hasta el punto que hace muy difícil establecer los pilares estructurales de una cultura respetuosa. El fragmento transcrito a continuación refleja una situación que ha sido relativamente frecuente en algunas entrevistas y hace



alusión a la desazón que se produce entre muchos profesionales que, comprometidos con su trabajo, se ven abocados al ostracismo y encapsulamiento porque no se les respeta ni se aprecia su trabajo en términos de contribución positiva al clima educacional del centro. Quizás haya motivos más profundos, qué duda cabe, pero aluden de manera directa a elementos tan sencillos como la envidia o las malas artes para acallar actitudes emprendedoras que podrían, quizás, cuestionar la estabilidad y amodorramiento, valga el término, por el que transitan muchos docentes a lo largo del curso escolar. Con tales elementos, realmente se hace difícil instaurar un clima respetuoso que haga crecer a la institución escolar, obligando a los profesionales más dinámicos a reducir su trabajo al mínimo espacio posible que les permita sobrevivir sin ser atacados ni cuestionados.

*“- ¿Se respeta a los maestros...?”*

*- El trabajo del maestro no se respeta y el esfuerzo por parte de los niños no se valora.... Pocos maestros respetan a otros maestros.... Si son mejores, te crean envidia. Por lo tanto se respeta lo justito, se apoya lo justito... Entre los maestros no veo mucho respeto... entre nosotros nos tiramos más tierra encima... Esto no se habla en los claustros, pero no se reconoce.... Entonces es hablar por hablar.*

*- ¿Entonces....?*

*- Pues que es fácil y gratuito criticar. Al maestro que se dedica a criticar y destruir no le pasa absolutamente nada. Creo que hay gente que comparte mi*

*visión. El primer punto sería intentar razonar... pero si intentas hablar con alguien que no se baja del burro... poco razonamiento va a haber.*

*- Entiendo.... Y, en ese contexto ¿qué se puede hacer...?*

*- ¿Qué se hace? Hay maestros que destrozan, más que hacen crecer. A las personas que tengan más inquietudes e intereses les quitan las ganas de hacer cosas... te vienes abajo y... o te vas a otro colegio y empiezas desde cero... para empezar otra vez el bucle; o intentas coger tu camino y aislarte, con lo cual te encapsulas para protegerte. Yo creo que en los colegios están los que intentan ser emprendedores o que tienen ganas... los que están en el otro extremo. Quizás prefieren utilizar su tiempo en destruir que en trabajar. Hay una inmensa mayoría que está callada y que se encuentra inmersa en su burbuja, esperando que lleguen las dos de la tarde e irse para su casa.... Es la mayoría silenciosa que está cómoda o simplemente intentan evadirse y no implicarse. Se limitan a pasar el tiempo desde que entran hasta que llega la hora de la salida. Hay de todo, no son los más viejos o los más jóvenes. (Entrevista n.º 9. Maestra de Educación Infantil, 34 años).*

Enlazando con la idea anterior, la siguiente transcripción enfatiza la importancia, a juicio del maestro entrevistado, de fijar con más nitidez los modos y maneras de relación que existen entre los agentes escolares. Dada dicha indefinición, expone, se producen

situaciones no deseables que tienen como consecuencia la dificultad de hablar del respeto en términos estructurales e institucionalizados; lo que podría denominarse “cultura del respeto”. Cree que no existe, habida cuenta de todas las dificultades e imponderables que surgen de las interacciones cotidianas y de la confusión de roles de todos y cada uno de los intervinientes.

*“- ¿Qué opinas sobre el respeto en la escuela... crees que podemos hablar de algo instaurado,... algo cultural...?”*

*- Más que una cultura de respeto yo hablaría de “culturilla” (risas). Hay un poco de .... deseo de que eso ocurra, pero en la práctica no se consigue,... porque no se ponen las herramientas suficientes y una situación.. de empoderamiento.. de este es mi sitio y... este es el tuyo. Estos son mis resortes de trabajo y tú estás en otro nivel diferente. Esto yo creo que no ocurre muchas veces... por lo que te decía antes, la propia interacción que hay entre las nuevas familias y el profesorado.. que... no se sabe... mucho ... cuál es su sitio. Entonces... el padre actúa de maestro y el maestro actúa de padre... y viceversa. Entonces... el respeto no se tiene, o se tiene poco... aunque se quiere tener. Yo creo que, en general, el padre o la madre, tanto como el maestro... los padres quieren que esto ocurra, que los papeles estén claros, pero en la práctica... la práctica hace*

*que no sea así, porque... a veces el maestro o la maestra no está en el sitio apropiado y el padre.... (risas suaves), pues ocupa otro sitio diferente.*

*- Y, honestamente, ¿crees que esto tiene algún tipo de solución...?*

*- Bueno, yo creo que faltarían algo así como unas reglas... en el claustro y equipos directivos, que marque un poco las zonas de influencia de cada uno, y hasta qué punto podemos estar... y con los niños. Hay clases muy permisivas... donde se dice... bueno, pues,... el niño no es problema, a su ritmo... bien, y otras que no son nada permisivas, donde todos van por el mismo camino, entonces, hay más disciplina... y luego falta una cosa, que es la programación de este tipo de cuestiones. No se tiene muchas veces en cuenta. Así que, en cuanto al respeto, la gente quiere tenerlo, .... pero yo creo que le faltan... los... las... los items... las cuestiones... esto es así, lo asumimos... estas normas son las que tenemos que tener todos, las asumimos y las respetamos.*

*- ¿Pero hay o no hay, en tu opinión, una cultura del respeto...?*

*- .... Entonces, yo creo que no, que no se puede decir que haya una situación de respeto, en general. Hombre, sí... hay esbozos, atisbos... también podemos pensar en... clases que sí, aulas en que sí ocurre.... No es una cosa generalizada. Pero si yo tuviera que hablar de un clima genérico... de colegio... yo creo que echo en falta... tener claro la posición de unos con otros." (Entrevista n.º 11. Maestro de Educación Especial, Pedagogía Terapéutica, 58 años).*

A continuación, exponemos una interesante transcripción, a nuestro juicio, que resalta el papel evocador del profesorado de muchas situaciones donde debería hacer valer su estatus no tanto para hacer crecer la espiral del conflicto sino para mediar y solucionar los problemas que se dan en algunos centros escolares ya, de por sí, complejos por el alumnado al que tienen que atender. La orientadora del centro (Instituto de Educación Secundaria) nos describe situaciones que nos pueden parecer, en principio, difícilmente imaginables pero, según sus palabras, son reales y se han dado con cierta frecuencia en el ambiente que ella nos describe. Esos escenarios impiden el establecimiento de un mínimo de requisitos basales que deberían servir para el establecimiento de una cultura del respeto porque atentan, a nuestro juicio, a las condiciones basales que serían necesarias para el desarrollo de una convivencia razonable y normalizada.

*“- Con relación al tema del respeto, ¿cómo lo ves?*

*- Creo que habría que valorar la actuación de los profesionales... hay algunos... yo misma he podido comprobar que tú a un alumno le hablas con respeto y te habla con respeto, ¿vale?... alguna de las faltas de convivencia o la falta de respeto que se han producido en el centro han sido porque el profesor no se ha dirigido de manera adecuada al alumno y el alumno le ha respondido. Que un profesor o una profesora... un ejemplo... una profesora le dice ‘mira que eres*

*tonto, no sirves pa ná' y el alumno le haya respondido diciendo '¿y tú quién te crees que eres para decirme eso a mí?...*

*- Entiendo,... ¿y quién tiene la culpa de todo eso?*

*- Ahí, desde mi punto de vista, la culpa la puede tener el profesorado... El profesorado puede ser partícipe de esa falta de respeto. ¿Sabes lo que pasa?... que lo que abunda, a ver, lo que sí es cierto que muchos partes que se ponen, por ejemplo, es 'porque me ha contestado el alumno' o me ha faltado el respeto. Entonces, muchos de los partes van en esa línea. El alumno muchas veces puede faltar el respeto al profesorado porque se siente atacado. Previamente dice que se le ha faltado el respeto a él, de manera evidente, incluso insultos... por ejemplo, para mí que me digan tonta no es tan grave... pero para un adolescente, que le digan 'tonto, no sirves para nada' es algo mucho más serio, porque es una etapa complicada, están más sensibilizados y cualquier susceptibilidad o cualquier historia te van a saltar.*

*- Partiendo de la complejidad del abordaje, ¿crees que hay solución a este tipo de situaciones y conflictos...?*

*- Esas situaciones, donde unos dicen que es el otro el que le ha faltado el respeto tienen difícil solución y no tienen posibilidad de mediación.... Ninguna. La respuesta que hay es... que te pongo el parte... y si tienes una acumulación de partes ... te expulso... y en función de la gravedad que tenga... es más, yo me encantaría y, de hecho, lo he ofrecido en alguna ocasión, la posibilidad de...*

*vamos a sentar al profesor y al alumno y ver lo que ha pasado... a ver esa falta de respeto de dónde ha venido... intentar una mediación. De hecho, en el centro se hace entre el alumnado, entre pares, se hace esa mediación... vamos a arreglarlo... pero no se acepta que un profesor se siente con un alumno porque, además lo verbalizan, pueden ver atacado su ego, su estatus y me dicen que no tienen por qué sentarse con ese alumno, que le ha llamado 'nosequé'... pero vamos, les digo, ¿tú no eres un educador? Vamos a enseñar, desde la base... pero lo que pasa es que ahí tienen que reconocer que tú me has dicho... pero porque yo te he dicho.... Y eso... las puertas se cierran. A mí, que ya lo he dicho en más de un foro, es señores, que toda la culpa no la tiene el alumnado... vamos a hacer una autocrítica y vamos a ver dónde estamos fallando nosotros... y ahí en los comentarios en los corrillos son... que la orientadora está un poco loca...'(risas...).*

*- ¿Entonces, el profesor... el adulto... qué papel juega en todo esto...?*

*- No son capaces de reconocer que ellos también tienen la culpa, de que han metido la pata... y creo que es parte del trabajo, que somos humanos... y que ese día he podido decir, por ejemplo...niño, qué pesado eres... cállate ya..., pero bueno, discúlpame.... Me encantaría llegar a ese punto. Se recurre sistemáticamente al parte... y no hay un espacio, entre el profesor y el alumno, donde se sienten a dialogar. En teoría debería haberlo, según la norma... creo.... aquí en el centro no se hace. Creo que sería lo más adecuado... es necesario, es manera de reconocer que me he equivocado.*

- Pero... habrá alguna explicación, digo yo... ¿Por qué crees que el profesorado puede actuar de la manera que describes...?

- Creo que hay miedo por parte del profesor de perder esa posición de poder. Tú eres el alumno y estás abajo y yo estoy por encima tuya. Creo que eso es la norma.... El profesorado no lo ve como problema, no se cuestiona su poder hegemónico, en líneas generales..." (Entrevista n.º 15. Orientadora de IES, 41 años)

Se resalta, a continuación, un breve análisis comparativo entre la situación actual y la existente hace varias décadas, en lo concerniente al respeto existente hacia la figura de los docentes. El interlocutor traslada su visión, en la que detecta un deterioro y degradación del respeto existente en el marco de la institución escolar, esbozando el vínculo entre dicho deterioro y la situación social en la que está inserta la escuela. Esta opinión es, a nuestro juicio, muy interesante, habida cuenta del rol del orientador, que le permite conocer un gran número de escuelas de la localidad, con lo que su visión no se limita al aspecto anecdótico que pudieran representar sus palabras si se limitasen a un entorno mucho más reducido.



*“- ¿Cómo ves el tema del respeto en la escuela...?”*

*- Desde mi perspectiva que viví como alumno a la perspectiva que veo como docente hay un gran cambio. El respeto que era antes un maestro... yo no percibo que los alumnos ni los padres tengan el respeto.... A nivel de respeto, lo que nuestros padres nos transmitían hacia el docente... yo era incapaz de una mala palabra, ni contestar, ni ninguno de mis compañeros... bueno, siempre había alguno en la clase, pero ahora es generalizado.*

*- Entiendo lo que dices.... El profesorado, ¿cómo reacciona ante este tipo de situaciones...?*

*- Es uno de los factores que al profesorado le quema bastante. Primero, el nivel de falta de respeto del alumnado y sobre todo de las familias. Hemos visto situaciones... es raro el año en que no sale ningún docente agredido. Entonces, eso es duro y eso ... creo que antes no se vivía. Antes un docente era una institución en un pueblo, en una ciudad...”. (Entrevista n.º 23. Orientador de EOE -Equipo de Orientación Externa-, 40 años).*

En la misma línea que la transcripción anterior, observamos en el siguiente fragmento otra referencia a las causas que pueden haber influido en la ausencia de respeto en el ámbito escolar, recalcando la pérdida de valores familiares y a los cambios acelerados que se han producido en los últimos años. Todo ello no ha sido bien asimilado por los agentes

educativos y ocasiona serios perjuicios en el ámbito de la comunicación y relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

*“- ... Con relación al respeto, al que hemos aludido ambos, ¿cómo ves la situación actual...?”*

*- Yo creo que se ha ido perdiendo poco a poco... ese respeto que antes comentaba yo de que el maestro era el maestro... y era una figura, no solo para el niño, sino para la familia. Yo creo que eso se ha diluido porque... y eso estaba hablando (risas suaves), lo comentaba antes con el alcalde, que había ido a una reunión de tutoría de su hija, en un instituto, donde las madres estaban hablando de los profesores de una manera... Francamente irrespetuosa. La familia, en muchos casos, en este nivel de superprotección que se le está dando al hijo nunca se sitúa a favor del colegio, a favor del maestro... a favor del colegio. Se sitúa a favor de su hijo, de manera sistemática y en un porcentaje muy alto. La razón, siempre, pase lo que pase, la tiene mi hijo.*

*- ¿Por qué crees que esto ocurre, además de lo que acabas de comentar...?*

*- En mi opinión, hemos hecho un movimiento pendular... con respecto a lo que ocurría hace algunos años. Los niños son auténticos dictadores en su casa. Yo los veo aquí, yo me he encontrado a madres de alumnas de cinco años*

*diciéndome... mire usted, es que no puedo con mi niña...es que no puedo, es que hace conmigo lo que quiere, la ropa... todo ello con cinco años. Y yo le he dicho... mire usted, si con cinco años usted ya no puede con la niña, cuando tenga quince, ¿qué va a hacer usted...?*

*- Entiendo....*

*- No tienen, yo creo que hemos ganado calidad de vida, teles de plasma,... pero hemos perdido mucha calidad en la familia. Los niños viven en un mundo de maquinitas, despersonalizado... sus contactos vienen a través de redes sociales.... Es realmente increíble que los padres permitan tener Wasap y Facebook a niños de once o doce años.... E incluso menos. Una auténtica barbaridad..." (Entrevista n.º 28. Maestro y Director de Colegio de Educación Infantil y Primaria, 62 años).*

### **7.3.2. Discusión**

A partir del análisis de los resultados del presente estudio, podemos comprobar que se ratifican los hallazgos de otras investigaciones donde se ha estudiado el ámbito de los valores y el respeto en el seno de las instituciones escolares. Dichos estudios, debe quedar constancia, han abordado el tratamiento de los valores y la convivencia, siendo el respeto uno de los elementos basales recogidos en las mismas.

Nuestros resultados coinciden, en gran parte, con las conclusiones de Fernández *et al* (2008), donde se establece que las prácticas escolares y pedagógicas que se limitan a repetir y reproducir los contenidos curriculares tienen escasa o nula influencia en la construcción de una cultura del respeto y la generación de valores vinculados a dicha cultura. Es preciso, estamos de acuerdo con los autores, propiciar la experimentación crítica y vivencial de los valores para que estos puedan ser integrados en la personalidad del alumnado y contribuyan a conformar un sistema que, al tiempo de propiciar el respeto, constituyan el elenco de herramientas personales que les permita desarrollar una vida plena y una convivencia armónica con el entorno. Las instituciones escolares que no tienen en cuenta las necesidades de transformación personal del alumnado limitan su potencial, el de las escuelas y el alumnado, ya que dificulta que estos admitan sus errores y generen prácticas proactivas que son necesarias para concienciarlos de los valores y la necesidad de establecer unas premisas actitudinales que ayuden a conformar una cultura del respeto.

El docente debe reforzar, con su praxis educativa, los valores éticos que permitan contribuir a la construcción de un *ethos* adecuado, donde coexista la diversidad y prevalezcan relaciones personales coherentes con los valores y el respeto deseado. Del análisis de las entrevistas efectuadas en nuestro estudio, trianguladas con los registros producidos a raíz de la observación de situaciones escolares reales, no se desprende que muchos docentes apuesten por este marco constructivo que es, entendemos, absolutamente necesario para sentar las bases del establecimiento de una cultura del respeto en la institución escolar. Limitarse a imputar la responsabilidad al clima familiar y a

la involución social producida en el ámbito de la convivencia, respeto y valores no favorece ni el empoderamiento del alumnado ni el cambio de actitudes en muchos docentes que, a partir de la crítica constructiva y evaluación de su propia labor profesional, podrían reconducir muchas situaciones de manera positiva y permitiendo el establecimiento de un tejido respetuoso y proactivo de cara a mejorar la convivencia en nuestras aulas.

Por otra parte, compartimos las conclusiones de Méndez (2008), tal y como se ha evidenciado a lo largo de las entrevistas y de los fragmentos seleccionados para ilustrar esta idea, donde se establece que el valor del respeto ha evolucionado y adquirido posiciones muy diversas durante los últimos años, en el ámbito de las sociedades contemporáneas. Las familias evolucionan continuamente y el *modus operandi* que caracteriza a los procesos de socialización y endoculturación actual, en el seno de la institución familiar, es sensiblemente diferente a los patrones de interacción que presentaban las familias hace varias décadas. La comunicación, además de intención y buena voluntad, requiere tiempo y dedicación.

Estos dos últimos elementos son difícilmente compatibles con jornadas diarias donde la comunicación, cara a cara, es difícil. Si bien es cierto que contamos con muchos distractores y elementos que dificultan dicha interacción, es necesario repensar la manera en que actualmente se está educando en el ámbito familiar. Es probable que muchos de los problemas de respeto que aparecen en el seno familiar se trasladen a la escuela y otras instituciones sociales.

En otro estudio, si bien de carácter cuantitativo, (García-Rangel *et al*, 2014) se muestran unas conclusiones que coinciden, salvando los matices metodológicos, con el nuestro. En concreto, se indica que un número escaso de alumnado (un 26%) considera que los docentes han establecido relaciones de confianza con ellos, más allá de la mera transmisión académica de conocimientos y desarrollo de sus clases. En estos casos, según se explica en el estudio citado, la cordialidad se convierte en un elemento instrumental que tiene por objeto el establecimiento de unos vínculos formales, vinculados al reforzamiento de la relación docente-discente. Solo aparecían relaciones, que pudiésemos denominar como cordiales, vinculadas al desarrollo óptimo del curso, sin que ello pudiera servir de base a una relación más armónica que pudiera enriquecer el desarrollo de valores más profundos. Ello, que hemos percibido y constatado en nuestro estudio, no favorece el establecimiento de una cultura del respeto que sienta sus bases en ámbitos más arraigados que la mera obediencia debida del alumnado hacia el docente.

Asimismo, coincidimos con Caballero (2010) y, en particular, con su investigación llevada a cabo en el ámbito de la convivencia escolar, por ser esta consustancial a la conformación de una cultura del respeto, como estamos analizando en nuestro estudio. De las entrevistas que hemos mantenido con los docentes se desprende que tanto el respeto como la educación en valores deben trabajarse de manera integrada y conectada con otras áreas importantes, tales como la atención a las diferencias, la justicia y la solidaridad. Por tanto, no es posible abordar el establecimiento de normas de convivencia y una cultura del respeto de manera aislada dado que el tema requiere un tratamiento transversal y colegiado. Constatamos importantes problemas en los centros de Educación Secundaria

donde, la mayoría de las veces, la gestión de la convivencia se canaliza prioritariamente a través del ámbito disciplinario y, lamentablemente, de manera inconexa y poco contextualizada, prevaleciendo el uso de medidas punitivas en detrimento, con carácter general, de aquellas que pudieran incorporar un componente socioeducativo que contribuyese a la prevención del conflicto y a la mejora de las relaciones. La gestión del conflicto desde la emisión de partes de disciplina, émulo de una economía de fichas de carácter conductista, representa una actitud reactiva cuyos frutos pedagógicos y enriquecedores hacia la comunidad escolar brillan por su ausencia.

Son muchos los docentes que se veían ellos mismos, y analizaban el comportamiento y actitudes de otros compañeros, asumiendo roles más próximos a un escenario épico, más cercanos a la supervivencia en un campo de batalla, que al desarrollo de una labor educativa que sirviera como fundamento de un *ethos* escolar basado en la cultura del respeto, la tolerancia y la convivencia. Asimismo, de acuerdo con los resultados de la autora, nuestros hallazgos confirman la necesidad, expresada por un alto número de entrevistados, de que las familias retomen, en primera instancia, las labores educativas y no sobrecarguen, practicando una cesión de soberanía encubierta, a las instituciones escolares con encomiendas que son más propias del núcleo familiar, que es, no lo olvidemos, un agente esencial en los procesos de socialización primaria de la ciudadanía.

### **7.3.3. Conclusiones relativas a esta subdimensión**

Hemos partido de la necesidad de que es razonable y necesario establecer una cultura del respeto, en el seno de las instituciones escolares, para que la dimensión representativa de la justicia social pueda tener visos y posibilidades de éxito. Si el conjunto de valores, actitudes y elementos que afectan a la convivencia no se asientan de manera estructural en los centros docentes, las actuaciones aisladas, por bienintencionadas y valiosas que nos puedan parecer, posiblemente estén abocadas al fracaso. Si bien es cierto que se observan intentos en muchos centros docentes, que denotan buena voluntad y esfuerzo por hacer las cosas bien, los factores que inciden, potencialmente, en el establecimiento de dicha cultura, son muy diversos y, la mayoría de las veces, difíciles de manejar.

Los docentes, muchos de ellos aquejados de cierta “quemazón” o *burn out*, oponen resistencia explícita o también encubierta a modificar sus hábitos adaptativos, cristalizados y asentados tras años de experiencia y práctica laboral, gracias a los cuales han aprendido a sobrevivir en el nicho ecológico que representa la escuela. Ciertamente es, no lo olvidemos, que nos centramos en esta investigación en el punto de vista que exhiben los profesionales de la enseñanza, por lo que hemos de ser muy prudentes a la hora de extrapolar dicha visión a la totalidad de los agentes implicados y elevar a rango de absoluto lo que, en el fondo, podría ser una postura corporativista muy particular, adquirida con el devenir de los años. Entendemos que habría que seguir avanzando en esta línea de investigación, incorporando otras fuentes y escenarios para su estudio.



Nos resultan altamente relevantes y esclarecedores los hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas mantenidas con los maestros y profesores, ya que estos desempeñan un papel fundamental en el ámbito educativo. Dicho rol les confiere un peso muy importante no solo como transmisores de información y conocimiento sino como constructores de la cultura escolar que, como estamos analizando en este estudio, resulta un constructo complejo y difícil de analizar sin las herramientas metodológicas adecuadas.

Con respecto al caso que nos ocupa, la visión de los docentes, con carácter general, es altamente pesimista y se nutre de su experiencia histórica, tanto en el ejercicio de su profesión como la que emana de sus recuerdos escolares como alumnos. En ese sentido, forma parte del imaginario común conceder, sin que exista polémica al respecto, que la sociedad contemporánea ha sufrido cambios profundos y acelerados. Esto, además, lo reconocen prácticamente todos los autores que han abordado el tema. Estos profundos y vertiginosos cambios han propiciado la emergencia de contextos de aprendizaje e interacción social que eran impensables hace solo dos o tres décadas.

A nuestro juicio, a tenor de nuestros hallazgos, entender que la situación actual del respeto es plena, en el ámbito de las instituciones escolares, dista mucho de ser cierto. Existe un respeto, vinculado a la obediencia y autoridad, que no suele ponerse en cuestión. Las familias respetan al profesorado y a la inversa. También lo hace el alumnado con relación a sus maestros y profesores. Lo que hemos detectado mayoritariamente es una visión desencantada, por parte de los docentes, dado que reconocen que es difícil trabajar en las aulas “como se hacía antes”. La obediencia debida a la autoridad, por parte de alumnado y familias, es algo que ha comenzado a cuestionarse y es visto por parte de

un número significativo de los afectados, profesorado, como algo que dificulta sensiblemente su labor docente y educativa. Muchos de ellos manifiestan su inquietud y temor, lo que les hace protegerse y encapsularse, incluso antes de eventuales agresiones (hablamos en términos figurados, en la mayoría de los casos, que conste), y limitarse a impartir sus clases de la mejor manera que pueden y sin complicarse demasiado la vida, valga la expresión coloquial. Ello, a nuestro entender, si bien les permite sobrevivir en su ámbito laboral, dificulta y complica enormemente el establecimiento y conformación de una cultura del respeto, que debe nutrirse de las aportaciones e interacciones que emanan desde todos los sectores.

Actitudes, comportamientos y reflexiones sobre el conflicto en materia de convivencia son mimbres absolutamente necesarios para sentar las bases de un sistema que pretenda ser justo. De no ser así, los mecanismos de carácter preventivo del conflicto y de gestión reactiva del mismo pueden configurar un entorno injusto que dificulte la representación de todas las singularidades que confluyen en una institución escolar, contribuyendo, una vez más, a la reproducción de las desigualdades sociales. Como consecuencia de esta serie de circunstancias, creemos que es complicado que esta dimensión constitutiva de la justicia social, como hemos acordado en el marco de este trabajo, pueda desarrollarse plenamente y contribuya, con su evolución, al establecimiento de un marco social e institucional donde prevalezca el respeto y la justicia social.

#### **7.4. La apertura de la escuela al entorno**

Esta subdimensión, la apertura de la escuela al entorno, se configura como un componente esencial de la representación que es, a su vez, una de las dimensiones fuertemente vinculadas al concepto de justicia social. En este apartado, siguiendo a Murillo y Hernández-Castilla (2011, 2014), vamos a realizar un análisis de los aspectos que configuran la expansión de las instituciones escolares hacia el contexto y entorno social donde están ubicadas. Utilizamos el término “ubicadas” en vez de “integradas” porque, como veremos a continuación, dicha integración se configura como una realidad más compleja de lo que parece y no podemos hablar, automáticamente y sin un análisis crítico, de integración si no se dan una serie de circunstancias que permitan la permeabilidad entre los centros escolares y las comunidades sociales a las que atienden.

Estamos de acuerdo con Martínez-Odría y Jiménez-Abad (2003), que consideran que la apertura de los centros escolares al entorno, entre otras ventajas, permite un enriquecimiento del proceso educativo, en todos los planos desde los que se puede valorar dicha mejora. El proceso de enseñanza-aprendizaje se configura como una construcción simbólica donde confluyen muchos y diversos factores, siendo uno de los más relevantes el entorno o ambiente educativo. En este sentido, no resultan tan relevantes los artefactos y materiales empleados, ni tan siquiera los métodos y sistemas; antes bien, son las interacciones sociales, emocionales y afectivas entre todos los agentes que intervienen en el proceso los que enriquecerán el devenir de la educación en dichos contextos. Ese tipo de escenarios enriquecidos permitirán la generación de oportunidades

que, a su vez, propiciarán un diálogo crítico y constructivo entre los miembros de la comunidad. No podemos olvidar que el espacio, cualquiera que sea, adquiere un potencial carácter educacional, por lo que limitar las posibilidades y marcos de enseñanza-aprendizaje exclusivamente al aula puede empobrecer severamente dicha potencialidad y cercenar la puesta en escena de estrategias adaptativas, óptimas y creativas que permitan contribuir positivamente a un incremento de la libertad, autonomía y aumento de la conciencia crítica del alumnado y resto de miembros de la comunidad educativa.

En esta misma línea, Antón (1998), entiende que el contexto escolar contribuye a la formación integral del alumnado, dado que, entre otras circunstancias, permite aprender y practicar los rudimentos básicos de la convivencia y, por tanto, propicia un ejercicio responsable de la ciudadanía y vida en el seno de la sociedad. Por tanto, las instituciones escolares devienen nichos ecológicos privilegiados donde es posible aprender a desarrollar los hábitos de participación que, en un futuro, sentarán las bases de la construcción de la ciudadanía para los niños y niñas que asisten a los colegios. Todo esto no se canaliza exclusivamente a través del intercambio y transmisión de conocimientos y técnicas, ni tampoco de manera puntual y aislada. Por el contrario, se trata de una labor sistemática y, al tiempo, sistémica a desarrollar por los docentes y resto de la comunidad educativa. Esto se podrá conseguir en la medida en que la escuela no se aíse del entorno y se limite a conformar un cuerpo cerrado de conocimientos, aislados de la vida, que tendrán poca o ninguna influencia en la conformación de una ciudadanía libre, crítica y responsable.

Creemos que, a pesar de las dificultades que podamos encontrar a la hora de abrir la escuela a su entorno, ello no empece para intentar generar cauces de participación que

permitan oxigenar a la institución. Aún no estando de acuerdo, en el fondo del asunto, nos parece interesante traer a colación las reflexiones de un pensador utópico y radical que planteaba la supresión de las escuelas. Este pensamiento, fruto de un momento histórico crítico muy concreto, nos plantea un análisis certero del grado de deterioro que, en el marco del capitalismo, habían adquirido las instituciones escolares, en particular, y, con carácter general, las sociales. Illich (2012) sostenía que, al no servir para atender debidamente las necesidades del ciudadano, las instituciones sociales lo alienaban, siempre al servicio de los intereses egoístas de aquellos sectores prevalentes que ejercían el poder en el ámbito social. La escuela, en la concepción de Ivan Illich, se configura como el paradigma de unas instituciones defectuosas y obsoletas que han reproducido todas las deficiencias e imperfecciones de la sociedad contemporánea, siendo imprescindible la restauración del ideal de hombre ingenuo que atiende más a las personas que al entorno material y reificador que le rodea.

Prosigue el autor considerando que la escuela, tal y como se ha ido conformando a lo largo del siglo XX, ha incorporado a su *corpus* identitario y praxis el modo de producción industrial, que se basa en un incremento exponencial y exacerbado que no tiene fin, salvo el de reproducirse continuamente. Según el autor, las herramientas que, al menos en su origen, podrían haber liberado a la ciudadanía de la esclavitud que suponía el trabajo alienante, han terminado por someterla a su servicio. El trabajo creativo que pudiera generar la institución escolar se ve limitado y anulado de manera progresiva debido al incremento de tecnologías que, a medida que se desarrollan, se alejan cada vez más de lo que son las necesidades reales e inmediatas de las personas. Además, estas herramientas

tecnológicas acaban siendo secuestradas y depositadas en las manos de una serie de especialistas que, al constituirse como una élite empoderada y celosa de sus competencias, llega a adquirir el monopolio de dichos medios y los fines que deberían revertir en el crecimiento de la sociedad, limitando considerablemente la participación de la ciudadanía y confinándola al rol de usuaria y consumidora de productos previamente manufacturados, en todos los aspectos. Ello, como difícilmente podría ser de otra manera, aboca a la génesis de una sociedad más opresiva y jerarquizada.

Nos encontramos en el marco de un nuevo paradigma socioeducativo, dentro del cual se aborda la crítica al modelo de *escuela tradicional*. En este sentido, siguiendo a Merino (2009), dicha crítica se nutre de dos elementos fundamentales. El primero de ellos, considera el encapsulamiento o, según palabras del autor, *atrincheramiento* de la escuela dentro de sí misma. Esto provoca en las instituciones escolares la generación de una cultura propia, autosuficiente y fuertemente desvinculada del entorno social donde están insertas. Todos los ritos, símbolos, procedimientos y artefactos utilizados en el seno de dicha cultura refuerzan el aislamiento y conforman una institución que reviste tintes anacrónicos y llega a estar profundamente aislada del devenir de los tiempos y los rudimentos e interacciones que caracterizan a las sociedades contemporáneas. Como consecuencia, aunque influenciado también por otros aspectos, la institución escolar ha quedado conformada como un ente burocrático dotado de un fuerte sentido academicista. Esto ha propiciado el alejamiento progresivo de la sociedad real y supone un *handicap* para responder adecuadamente a los requerimientos y necesidades que demanda una sociedad actual compleja, cambiante y en permanente evolución. Entendemos, de

acuerdo con el autor, que es necesario plantear un nuevo marco relacional entre la escuela y el entorno que permita reconvertir y acometer los cambios estructurales necesarios en el funcionamiento de la misma. Ello permitiría evitar tanto la pérdida de su identidad institucional como el mantenimiento de sus funciones propias, que son eminentemente educativas. Esa permeabilidad de la que antes hablábamos puede propiciar unos efectos positivos y enriquecedores tanto *ad intra* como *ad extra*, que hagan posible cohonestar la misión institucional de la escuela con la función que, a nuestro juicio, debe cumplir irremediablemente si quiere sobrevivir como institución socializadora y esencial en el ámbito de la sociedad contemporánea.

#### **7.4.1. Análisis de los hallazgos**

Una vez más, consideramos que la subdimensión analizada, la apertura de la escuela al entorno, es un fenómeno que, como tal, tiene su origen y fundamento en la existencia de un elenco de condiciones causales, como se denominan desde el enfoque de la Teoría Fundamentada. Dichas condiciones constituyen las premisas basales que, de una u otra manera condicionan e influyen al fenómeno. Hablamos aquí de hechos, eventos y cualquier tipo de acontecimiento que pueda ser vinculado con la eclosión del tema estudiado, esto es, el aperturismo o apertura de las instituciones escolares hacia el contexto donde están insertas. Conocer y profundizar en las causas de cualquier fenómeno no es tarea fácil y, en algunos casos, puede convertirse en una ardua labor, dada la complejidad del hecho estudiado y que, en muchas ocasiones, puede confundirse la causa

con el efecto, o a la inversa. Si esto sucede cuando hablamos de fenómenos físicos y tangibles, relativamente fáciles de mensurar, la probabilidad de errar se incrementa considerablemente cuando abordamos los fenómenos sociales, habida cuenta del gran número de variables, interacciones y factores en juego. Detrás de cada manifestación puede haber una o varias causas, al tiempo que circunstancias concomitantes que, con cierta frecuencia, no son accesibles en todo momento y se encuentran tamizadas u ocultas en una trama social compleja y difícilmente accesible para el investigador. En cualquier caso, podemos intentar rastrear las condiciones causales o precedentes si llegamos a ser capaces de indagar por el cómo, por qué y dónde se manifiesta cualquier fenómeno.

Como en otros apartados de la investigación que enmarca este estudio particular, procedimos, a partir de los datos recolectados, a desarrollar una primera aproximación de carácter analítico donde utilizamos la codificación denominada abierta. En ese momento procesual, tal y como establecieron Corbin y Strauss (2008), nuestra intención principal era la detección e identificación básica de aquellos aspectos que, emergiendo del conjunto de la información, nos ilustraban suficientemente sobre las propiedades, conceptos y características de los datos que habíamos obtenido. Al mismo tiempo, dada la circularidad de todo el proceso, procedimos a la codificación establecida por el marco de la *Teoría Fundamentada*, que nos llevó a la asignación de *etiquetas-códigos-descriptores* que mejor explicaban el fenómeno estudiado, siempre según los fines perseguidos y procediendo de la manera más extensa y comprensiva posible. Tras desarrollar el procedimiento que acabamos de describir, llegamos a establecer una tipificación basada en siete códigos cuya fortaleza, para nuestros fines, nos permitía simplificar el complejo tapiz de elementos



analizados. Los señalamos continuación: 1) concepción y actitud del profesorado, 2) dificultades encontradas para desarrollar actividades, 3) beneficios para el alumnado y el centro, 4) disponibilidad de recursos, 5) saturación de programas y conflictos con el desarrollo curricular, 6) dificultades para integrar al entorno en la vida del centro y 7) normativa de aplicación.

Tras determinar tanto las propiedades como las dimensiones, redujimos la primera codificación a cuatro categorías que podían integrar a todas las anteriores; fueron las siguientes: 1) dificultades organizativas 2) visiones del profesorado, 3) dificultades para integrar al entorno y abrir el centro y 4) normativa de aplicación. A su vez, las cuatro categorías señaladas configuran las condiciones causales que establece la codificación axial. Finalmente, desarrollamos una categoría central, en el marco de la codificación selectiva, que permitiera integrar a todas las anteriores, quedando establecida la misma como “beneficios, dificultades y visiones sobre la apertura de la escuela al entorno”.

En primer lugar, hemos de considerar que el profesorado, cuando se posiciona al respecto, entiende mayoritariamente la apertura al entorno en términos de actividades complementarias o extraescolares, bien sean visitas, salidas o excursiones. Esta visión se traduce, entendemos, en una interpretación superficial del potencial que la escuela tendría a su disposición para expandir su labor educativa. Aún así, con sus limitaciones, entendemos que en ese tipo de percepciones que conforman el imaginario docente podríamos encontrar el germen que, con trabajo y reflexión adicional, permitiría profundizar en el tipo de relaciones que puede establecer la institución escolar con la comunidad donde está inserta, no limitándose a la realización de eventos o actividades

puntuales sino intentando, a un tiempo, ofrecer y recibir una influencia que podría ser altamente enriquecedora para la educación de nuestros alumnos. Se transcribe un fragmento de entrevista donde se plantea una visión inicial del profesorado al respecto.

*“- Ya... ¿Crees que el centro está abierto al entorno, tu centro, tu profesorado, desde tu punto de vista... cómo ves eso?”*

*- Hombre, yo creo que sí, que el centro está abierto a lo que es el barrio, a lo que es, lo que tenemos alrededor de, de... nuestro centro.... Incluso dentro del proyecto nuestro es una de las cosas que hacemos es conocer nuestro barrio, conocer lo que hay, qué edificios importantes puede haber,... ahí tenemos... unos colegios... y por el entorno en concreto pues... visitas y pequeñas excursiones para conocer el barrio y el entorno donde está el centro.*

*- ¿A todos los profesores se les presupone o les gusta ese tipo de apertura o tú te encuentras con problemas o reticencias?*

*- No, yo creo que eso es una cosa normal, no allí no hay problemas de ese tipo... salvo excepciones, pero como excepciones... profesores hay como todo. Hay... que alguno no quiere nada más que entrar en su clase... pero esos son los que se dedican, yo les llamo “república independiente”...*

*- ¿Como Ikea...?*

- *(Risa suave) Como Ikea... esta es mi casa, mi clase y yo, para mí, para mí y para mis niños.*

- *¿Y eso se da mucho,... o en algunos casos...?*

- *Sí, hay... bueno ya cada vez, porque eso depende del profesor y entonces, gracias a Dios, pues se van jubilando (risa suave) y aunque eran... yo creo que eran buenos profesionales pero a la hora de trabajar en el centro como una comunidad educativa hacen poco, tanto ellos como... lo que le inculcan a los niños.*

- *¿Y depende de la edad del profesor... o se da generalizado... cómo lo ves?*

- *No, no... no depende de la edad del profesor, no, no, no... Hay gente, esta..., esto último que yo te cuento es una persona que se ha jubilado, pero tengo otras que son gente... no muy joven, pero sí de los treinta y tantos, cuarenta, que también...*

- *¿O sea, no por ser más joven... se es más abierto a este tipo de cosas... en tu opinión?*

- *No, no, no... eso depende de la persona.*

- *¿Y de qué depende, de la persona... de sus ideas, de su bagaje, de su "background"...?*

- *De sus ideas.... No, yo creo que de su forma de ser, son personas también que a la hora de compañeros tampoco se suelen relacionar y entonces yo lo entiendo*

*que hagan un... como un castillo dentro de su clase... y no quieran saber más nada... de lo que sale fuera de su aula...” (Entrevista n.º 1. Maestra y Directora de Colegio de Infantil y Primaria, 52 años).*

Tampoco están ausentes, en el profesorado, voces críticas que entienden que cualquier asunto, en general, y la apertura al entorno, en particular, tiene que transitar necesariamente a través de procesos conjuntos, que se construyan entre todos para que, al final, el resultado sea una integración de voluntades y no una mera adición o sumatorio donde los agentes que representan a la institución y, por tanto, están dotados de mayor poder, son los que marcan las decisiones. En ese proceso, la apertura al entorno es vista por muchos docentes como una situación incómoda que perjudica notoriamente su agenda curricular y laboral, sin que pueda percibirse un beneficio que emane de esta postura aperturista. Todo lo que sea “abrir puertas y ventanas” puede evocar situaciones con una mayor carga de trabajo y la asunción de nuevas tareas que implicarán una carga adicional de problemas y complicaciones. Por ello, en estos casos, se evita la realización de actuaciones que trasciendan la zona de confort y seguridad que representa el aula; un espacio controlado, dentro de lo posible, y con pocos imprevistos que puedan suponer problemas de cierto calado. Se transcribe, a continuación, este cruce de impresiones con un docente que manifiesta ese anhelo de apertura que, a lo largo de su vida profesional,

no ha podido encontrar desarrollado más que en una fase incipiente, en el mejor de los casos.

*“- Pero, entonces, ¿podemos decir que la apertura al entorno es más virtual que real, o sería una barbaridad decirlo...?”*

*- No, yo no creo que sea más virtual... yo creo que es ... mira la apertura al entorno se sigue percibiendo con una doble vara...*

*- ... ¿Doble moral...?*

*- Es necesaria....*

*-... Pero cuesta....*

*- No, pero tiene que estar bajo los criterios que nosotros queremos.... Es decir....*

*- ... Del que marca la agenda...*

*- ... Efectivamente....*

*- ... Del que construye la realidad.*

*- ... Efectivamente...*

*- ... Esta es la realidad y si no te adaptas a ella... no estás.*

- *El proceso es que no existe .... hablando del tiempo, el "timing".... Si queremos crear una institución, una institución como referente, un referente en el entorno, en ese proceso de construcción tenemos que estar todos, o tienen que estar... Tú no te consideras protagonista... tú estás haciendo .... un "cameo". ¿Sabes qué pasa...? Que en ese proceso de construcción no creo que participen todos de la misma manera. Si somos agentes diferentes, cada uno tenemos una parcela de participación, obviamente, ... que aquí nadie está planteando invasión (enfático) de...*

- *... de competencias...*

- *... En absoluto. Aquí cada uno tenemos una relación asimétrica, y una participación desde nuestros ámbitos, la familia participa desde un ámbito...".*

*(Entrevista n.º 2. Maestro y Ex-Director de Colegio de Infantil y Primaria. Orientador de Centro de Profesorado, 43 años).*

Parece ser, a tenor de nuestros hallazgos, que la inactividad o incapacidad para abrir la escuela al entorno está muy relacionada con el factor humano. El profesorado, dada su posición en la estructura, representa un agente fundamental a la hora de vertebrar tanto la apertura como la participación con elementos ajenos al ámbito estrictamente escolar. Si bien es cierto que parece detectarse una desgana o cansancio que se imputa a la edad, en algunos casos, y a las experiencias y frustraciones previas, se detecta un número

preocupante de docentes noveles que se plantean con desgana cualquier ejercicio de apertura que exceda de lo estrictamente académico y curricular. Esto es percibido desde dentro de los claustros y también, como es el caso que transcribimos a continuación, por aquellos profesionales de la educación que trabajan periódica y sistemáticamente con los colegios. Reviste particular importancia, a nuestro juicio, observar que la escuela puede servir, a veces, como centro de actividad y acogida donde se refugian tanto los alumnos como personas del entorno, habida cuenta de la complejidad y degradación del ambiente. Este es un factor relevante a tener en cuenta para destacar la importancia de las instituciones formales en la normalización de contextos especialmente problemáticos.

*“- ¿Crees que los colegios están abriéndose al entorno o no...?”*

*- Creo que sí, que los maestros y maestras se abren al entorno aunque, como en todo, hay excepciones. Cuando visito los centros puedo ver que en algunos casos se percibe como una incomodidad realizar... actividades con los niños... fuera del aula. Creo que también depende de la edad... me he encontrado...en fin... de todo.*

*- Entiendo.... Y los maestros, ¿qué tal lo llevan...?*

*- Hay maestros mayores, a punto de jubilarse y otros más jóvenes muy reaccionarios, con poca vocación, que trabajan en esto solo para sacarse un sueldo. Nosotros, desde la perspectiva de la orientación, creo que estamos muy*

*abiertos al entorno. Se trabaja, por ejemplo, con el Centro de Salud... en reuniones semanales... Aquí, por ejemplo... tenemos un barrio socialmente muy machacado y complejo, con alto grado de marginalidad. Hay centros que se abren al entorno y, entonces, el entorno se abre a los centros. Otros (centros) que trabajan con organizaciones del entorno.... También he observado que algunas veces, el colegio sirve como referente para el barrio, ya que es la única institución potente, podríamos decir, que les salva de... cómo decir... complejidad y degradación de la calle...” (Entrevista n.º 13. Orientadora EOE - Equipo de Orientación Educativa-, 37 años).*

No todo lo que transmiten los docentes puede interpretarse en términos derrotistas. A continuación se transcribe un fragmento de la entrevista realizada a un maestro, ya jubilado, con amplia experiencia docente y como director escolar. Reflexiona sobre la necesidad de abrir la escuela a la comunidad, evitando las limitaciones inherentes al estricto contexto de la institución. El alumnado, especialmente el más necesitado de compensación o ayuda por parte de las instituciones, encuentra serias dificultades para cohesionar e integrar los aspectos curriculares establecidos en el ámbito académico con la realidad, a veces dura y compleja, con la que conviven diariamente. En este dilema, al que la sociedad les enfrenta, suelen optar por el abandono académico y por el despliegue de estrategias que podríamos denominar “de supervivencia” ya que, en demasiadas ocasiones, no son capaces de ver el sentido que pudiera tener para su futuro, tanto dentro como fuera de la escuela, una educación compensadora que les permitiese crecer como



personas y ciudadanos. En ese dilema, donde el ominoso presente que viven en sus casas y la calle les obliga a olvidar los refinados rudimentos académicos que la escuela, profundamente alejada de su realidad, y se ven abocados a sobrellevarlo todo de manera aislada y descontextualizada.

Abunda el entrevistado también en la posibilidad de establecer redes de trabajo con otros centros del entorno. En este caso, ubicados en una zona con altos índices de marginalidad y conflictos sociales, la interconexión entre los centros docentes ubicados en ese marco facilitó muchas actuaciones conjuntas y pudieron llevar a cabo proyectos que difícilmente hubieran podido acometerse de haber sido realizados exclusivamente por un colegio.

*“- ¿Cómo describirías la relación de la escuela con el barrio, con el entorno...?”*

*- Bien, respecto a la escuela y su entorno... aquí, o enseña toda la tribu o esto no funciona... No creo que la escuela sea capaz... por sí sola, de asumir una tarea tan importante y de envergadura como es la educación sin contar con más gente. Estamos en un contexto hipócrita.... Bueno... quiero decir... que nuestra sociedad lo que hace es desintegrar y se pide a la escuela que integre..., vamos, que repare los daños que haya, da igual el tipo. Para muchos, las personas valen según la renta que ganan y esa renta influye en los mecanismos de relación social. Creo que la educación debería de cuidarse más por parte de la sociedad, los que intervenimos, los políticos... algún día se*

*llegará a un consenso... (leve sonrisa), aunque no sé.... Como herramienta o mercancía política (la educación) la tenemos continuamente en manos de los políticos.*

*- Hablabas antes de tu experiencia en la zona Sur de Jerez, ¿qué tal fue aquello?*

*- En nuestro distrito, en la zona sur de Jerez, logramos ponernos de acuerdo en una línea de actuación común y llegamos, incluso, a solicitar ser autorizados como zona de actuación educativa preferente. Supuso un gran esfuerzo y logramos unificar muchas cosas... pero es algo difícil de sostener” (Entrevista n.º 16. Maestro jubilado, ex-director escolar, 69 años).*

Nuevamente, aparecen alusiones al elevado grado de desencanto detectado entre muchos docentes que, aunque no lo reconozcan abiertamente, presentan signos evidentes de inquietud cuando han de exportar su trabajo más allá del espacio físico que representa el aula. Tanto es así que, como nos indica el fragmento que se transcribe a continuación, en el caso de que profesionales externos (p. ej.: Orientadores de EOE) tengan que acudir a ellos y visitarles en el aula, en cumplimiento de sus funciones y para realizar labores de indagación con objeto de la elaboración de informes técnicos, de carácter psicopedagógico, detectan una rigidez que genera extrañeza. Bien sea por inseguridad, miedo o cualquier otro motivo, que los habrá, el caso es que muchos maestros y profesores no profundizan, ni tan siquiera se plantean, en aquellas actividades que

podrían extender su labor al centro y a la comunidad educativa más extensa. También resalta nuestro interlocutor que, en algún caso concreto, como el que nos ocupa, el entorno está sumamente degradado y deteriorado, en todos los planos sociales, lo que genera poco atractivo de cara a incorporarlo a la labor educativa que se desarrolla dentro de la escuela. Este desnivel supone, en la práctica, una ruptura y un salto de continuidad entre escenarios que deberían ir de la mano, en un principio, para poder converger en actuaciones que pudieran ser sumamente beneficiosas para todos los agentes y personas implicadas en la educación.

*“ ... Por cierto, ya que hemos hablado de la normativa... ahí se recoge la posibilidad de que los colegios se abran al exterior... ¿no es así?*

*... Sí, es cierto, pero aunque la normativa dice que hay que favorecer la apertura de los centros.... La realidad va por otro lado muy diferentes. Además, el entorno.... (uff, expresión), este entorno que vivimos no ofrece demasiadas cosas buenas para abrirse a él. Puede que sea por eso, no lo sé... pero el caso es que muchos docentes renuncian y son refractarios a esa apertura. Es más, les cuesta (no sé si por inseguridad... miedo....) abrir su aula a otros profesionales.*

*- ¿A qué te refieres exactamente...?*

*- A muchos no les gusta que nadie entre en su clase. Eso lo veo mucho como orientador, cuando visito los centros y tengo que hablar con los maestros para*

*valorar a los niños... Algunos maestros están tan inquietos que incluso les tiembla la voz (risa suave...), aunque no lo dicen claramente y no lo verbalizan, pero la verdad es que les cuesta salir de su zona de confort... y eso se nota mucho en su gesticulación o en el lenguaje no verbal. Lo curioso es que creo que es un tema que he podido ver en profesorado de todas las edades...”*  
*(Entrevista n.º 23. Orientador EOE -Equipo de Orientación Educativa-, 40 años).*

#### **7.4.2. Discusión**

Encontramos en nuestros hallazgos confirmación a los resultados de otras investigaciones que, con relación al tema que nos ocupa, se han publicado en los últimos años. Diversos estudios y análisis desarrollados por Fernández (1994) y Fernández *et al* (2008) coinciden, en gran parte, con los resultados de nuestra investigación. Concretamente, los autores han constatado que los espacios escolares, históricamente hablando, han estado reservados para albergar e impartir conocimientos especializados, no necesariamente ni fácilmente vinculados al contexto donde estaban insertas las comunidades educativas. Esa exclusividad, en cuanto a la gestión del conocimiento que estas instituciones realizan, facilita la reclusión y la tendencia de la escuela a convertirse en un lugar reservado, opaco a las influencias del entorno y, por el mismo motivo, poco o nada abierto a la exportación de los rudimentos cotidianos que se abordan en el seno de la institución. Este tipo de planteamientos propician dinámicas que tienden a intensificar todos aquellos mecanismos procedimentales e institucionales que se caracterizan, básicamente, por la preservación de

la identidad propia de dichas instituciones escolares. Además, todo ello facilita el establecimiento de pactos tácitos, sellados por los agentes y miembros de la comunidad, que imponen un velo de silencio que impide la interacción con el entorno, exceptuando la de elementos anecdóticos y ocasionales que no afectan a la esencia del trabajo ni a las creencias compartidas por las élites, formales o informales, que controlan las instituciones.

En la medida en que este proceso de reclusión aludido resulta exitoso, los centros escolares comienzan a desligarse, de manera sistemática y paulatina, de su entorno. Todo ello provoca que se asiente una dinámica de aislamiento que reviste tintes identitarios de exclusividad y permanencia, a pesar de la variabilidad e hipotética degradación del contexto social donde están insertas. En dicho marco, el tiempo escolar discurre dentro de un orden idealizado, donde el conflicto exterior se minimiza y los sutiles mecanismos sociales de selección desarrollados permiten desalojar aquellos elementos que no deben ocupar el espacio, al tiempo que se retiene y preserva todo aquel elemento personal y simbólico que, para aquellos que están en situaciones prevalentes de poder institucional, sí pertenecen al mundo corporativo. Existe, en muchos casos, una percepción de riesgo derivado de una hipotética contaminación con el mundo externo, por lo que las fronteras institucionales actúan como mecanismos segregadores y custodios de las esencias que deben prevalecer en el seno de la institución académica.

En alguna de las entrevistas se percibe la visión aperturista de cada escuela a su entorno en el establecimiento de redes de colaboración y trabajo con otros colegios cercanos. Esto, si bien resultó complejo y difícil de mantener en el tiempo, habida cuenta de que depende del voluntarismo y entusiasmo de los docentes, supuso una experiencia muy interesante

para seguir explorando el establecimiento de este tipo de vínculos. En este sentido, coincidimos con los resultados de la investigación de Wohlstetter *et al* (2003), en la que los autores investigaron el establecimiento de las redes escolares como instrumento para mejorar el funcionamiento y organización de las escuelas individuales. Si bien es cierto que el contexto en que se desarrolló el estudio es muy diferente del nuestro (Los Ángeles -USA- vs. Provincia de Cádiz -España-) creemos que es interesante valorar este tipo de experiencias, que pudieran ser de utilidad para poder implementarlas en nuestro ámbito. La distribución de elementos entre los nodos de la red, tales como información, recursos y conocimientos, permitieron desarrollar y articular un nuevo elenco de estrategias que permitió que ofertas y proyectos innovadores, en el ámbito del desarrollo organizativo, docente y profesional, viesen la luz como resultado del trabajo en equipo desarrollado. El liderazgo se distribuyó y facilitó el empoderamiento de las familias e instituciones del entorno, permitiéndoles participar en la toma de decisiones reales, que afectaban a toda la comunidad extensa, valga el término. Destacan los autores el papel importante que desempeñaron los agentes mediadores y facilitadores, que canalizaron el intercambio de información, así como la gestión de la incertidumbre y el conflicto, absolutamente normal e inherente a este tipo de experiencias complejas. Concluyeron en el estudio, hecho que asumimos desde nuestra visión, que el establecimiento de redes escolares puede ser un vehículo efectivo para propiciar la apertura de las escuelas a su entorno, así como facilitar la elaboración de proyectos conjuntos que beneficien a cada una de las instituciones participantes. Aún así, tal y como habíamos detectado en nuestras entrevistas, debe valorarse el recorrido de este tipo de medidas, ya que son difíciles de mantener en el

tiempo, debido a muchas circunstancias humanas y organizativas, alguna de ellas difícilmente ponderables en la fase de diseño del trabajo.

También hemos encontrado similitudes entre los hallazgos de nuestro estudio y la investigación llevada a cabo por Pereda (2003), en la que pivota sobre el papel que juega la escuela en el barrio y entorno local. En este sentido, se detectan similitudes al hallar que la escuela se articula como una especie de centro social o lugar de encuentro, habida cuenta de la facilidad que tienen los padres y madres para encontrar en la escuela un punto seguro de referencia. Posiblemente se trate, como señala la investigadora, debido a que no tienen otro lugar donde ir y, en este caso, la escuela actúa como instrumento compensador de los difíciles y deficitarios escenarios de socialización a los que podrían acudir en su vida diaria, al margen de la institución escolar. Sin ser fácil la duplicidad de funciones (centro social vs. institución escolar), los centros escolares debían mantener la esencia que les caracteriza, como instituciones educadoras, todo ello sin perjuicio de la importante labor socioeducativa que podían desempeñar en entornos sociales complejos y marginales.

#### **7.4.3. Conclusiones relativas a esta subdimensión**

Con respecto a la apertura de la escuela al entorno, no se aprecia un consenso entre el profesorado, a tenor del contenido de sus respuestas en las entrevistas, que pueda permitirnos delimitar con nitidez el concepto. Donde unos entienden que su centro escolar representa un claro ejemplo de apertura, en tanto en cuanto desarrolla numerosas

actividades extraescolares, otros pocos entienden que la apertura implica algo más que eso y, finalmente, un número no desdeñable ni tan siquiera se ha planteado el tema en términos problemáticos o deficitarios, entendiendo que dicha apertura no es consustancial a la esencia de la institución educativa.

Partimos de la base de que existe un gradiente de apertura, interpretada esta en términos de realización de actividades complementarias y extraescolares, desde el comienzo de la escolarización (Etapa Infantil, 3 años) hasta la educación secundaria, tanto obligatoria como postobligatoria. Dicho gradiente evoluciona de mayor a menor grado y número de actividades externas desarrolladas en el entorno más inmediato por parte de los colegios. Podemos decir que entre la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria es, en el contexto estudiado, el marco donde el alumnado conoce su entorno de una manera más intensa. Dicho esto, un gran número de dichas actividades reviste un carácter complementario al currículo oficial y, en no pocas ocasiones, su relevancia es anecdótica, sin que este término sea peyorativo en este caso, ya que no se desarrollan vínculos más profundos ni permanentes de apertura.

En el profesorado que imparte la educación secundaria, este tipo de dinámicas de apertura y realización de actividades son muy escasas, limitándose la inmensa mayoría a la impartición de contenidos curriculares en el aula y, según palabras de muchos de ellos, asfixiados por la vorágine que impone el calendario escolar y el currículo. Tanto es así que es frecuente que, de manera espontánea, manifiesten su extrañeza cuando se les pregunta sobre este asunto en particular, lo que podría evidenciar que no es un tema ni relevante para ellos ni necesario en el desarrollo de su trabajo.



En el contexto de esta investigación, no interpretamos que la apertura de la escuela deba limitarse al desarrollo de este tipo de actividades, si bien es cierto que aportan un elemento de contraste y complementario muy interesante respecto al currículo oficial y preestablecido que se imparte en las escuelas. Lo entendemos, antes bien, como una serie de dinámicas y vectores de expansión que puedan integrar a la comunidad local, en primer lugar, en el trabajo del centro y, lo que no es menos importante, a la escuela en su entorno.

Preparar al alumnado para la vida, como base del aprendizaje competencial (competencias claves, según establece la normativa de aplicación vigente) exige, ni más ni menos, introducir esa vida real y externa en los centros. El aprendizaje por descubrimiento, colaborativo y basado en proyectos exige una apertura a vivencias extracurriculares y el establecimiento de puentes con la realidad exterior que muy pocas escuelas desarrollan de manera amplia y comprometida con su entorno más próximo. En este sentido, el profesorado representa, una vez más, un papel esencial para que este tipo de apertura pueda desarrollarse. Ni están todos por la labor de hacerlo, por múltiples y variados motivos, ni aquellos que en su día lo hicieron, en su mayoría, perseveran en el desarrollo de estas dinámicas de apertura, lo que redundan negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al menos en los términos en los que lo entendemos aquí.

No obstante, se aprecian experiencias interesantes por parte de algunos maestros y profesores que, convencidos de la necesidad de abrir su docencia al mundo exterior, abogan por el establecimiento de canales de colaboración con entidades externas y otras escuelas. El problema reside en que este tipo de experiencias parten del voluntarismo e

ilusión de muchos profesionales y no llegan a consolidarse como elementos estructurales en la vida de los centros. Ello hace que los docentes más comprometidos puedan verse abocados a una sensación de quemazón (*burn out*) propiciada por el desencuentro con otros maestros o por las dificultades y trabajo extra que supone abrir la escuela y sacarla de las cuatro paredes del aula. Entendemos que esta opción es necesaria para que la apertura sea real y la representación, dimensión constitutiva de la justicia social, pueda dar sus frutos y contribuir a la mejora de la práctica docente y al establecimiento de sinergias positivas que redunden en beneficio de la comunidad y, por extensión, de la sociedad.

## **Capítulo 8**

# **EL PROFESORADO, ELEMENTO ESENCIAL PARA EL DESARROLLO DE UNA ESCUELA INCLUSIVA DONDE SEA POSIBLE ALCANZAR LA JUSTICIA SOCIAL**

---

## **8.1. Introducción**

A lo largo de las dimensiones analizadas hemos avanzado el papel relevante que adquieren los docentes como fuentes de transmisión no solo de conocimientos sino también como agentes cualificados que vertebran, canalizan y desarrollan la importante labor, como trabajadores de campo, que el sistema educativo encomienda a las instituciones escolares. Ningún sistema, mucho menos el educativo, podrá alcanzar plenamente sus objetivos si los elementos basales de dicho sistema, maestros y profesores que desarrollan su labor discreta y cotidianamente en las escuelas, no pueden desarrollar adecuadamente su trabajo o no están coordinados estrechamente entre sí. Además, la formación del profesorado, no solo la inicial sino especialmente la continua, se desvela como uno de los factores claves y, lamentablemente, más deficitarios a la hora de actualizar la metodología docente de estos profesionales.

Decimos que la formación del profesorado es un factor de alta relevancia porque hacen falta una serie de condiciones personales, muchas de ellas adquiridas por la experiencia y a través de la práctica profesional, para que la enseñanza sea adecuada; no todo el mundo, aunque lo crea, puede enfrentarse a un grupo de alumnos y enseñarles con ciertas garantías de éxito y solvencia. En este sentido, entendemos que no es suficiente con el dominio de una serie de contenidos disciplinares como bagaje académico personal de los profesores y maestros, sino que es preciso que el docente domine técnicas de trabajo, dinamización, aspectos didácticos y pedagógicos, así como un conocimiento de los

aspectos psicológicos más relevantes del alumnado que tiene en sus manos, valga la expresión.

Los y las docentes no se limitan a transmitir información y conocimientos, al menos no debería ser así en nuestra sociedad contemporánea. Antes bien, se configuran como poderosos agentes de socialización que, a través de su praxis cotidiana, actitudes y comportamiento en la escuela van a ser vectores de transmisión de unos valores humanos y sociales que van a tener una influencia muy poderosa, de manera directa o indirecta, en la formación de las jóvenes generaciones.

El profesorado posee una serie de convicciones, valores y creencias personales que, de manera intencionada y también no consciente, trasladarán en el desempeño de su labor al alumnado, compañeros de profesión y familias. Además, cualquier aspecto circunstancial o permanente de su vida personal va a influir, con casi total seguridad, en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrollará con sus alumnos. Sería razonable que la imparcialidad de su magisterio emergiese como un compromiso consciente, con independencia de sus creencias personales, para intentar generar un sistema de pensamiento crítico y libre en el alumnado al que atienden durante su carrera profesional. Ello será clave, como hemos visto a lo largo de este trabajo, para conseguir que los alumnos sean capaces de generar sus propios sistemas de pensamiento y respuestas ante una realidad cambiante y compleja, donde los rudimentos básicos de la cultura y tradición se van a poner en cuestión a un ritmo vertiginoso, todo ello acentuado por la globalización de todas las esferas de la vida de los ciudadanos.

Desarrollaremos en el presente capítulo aquellos aspectos que nos han parecido más relevantes en nuestra investigación, que afectan de lleno al profesorado y que forman parte de nuestros hallazgos, todo ello con la intención de dibujar de la manera más precisa posible el papel de los docentes y su importancia como factor clave dentro del sistema educativo. Se expondrán aquí, de manera unificada y con pretensiones de clarificación, aquellos elementos más relevantes que han podido presentarse vinculados a las diferentes dimensiones y subdimensiones analizadas a lo largo del presente trabajo. Entendemos razonable que aparezcan expuestos conjuntamente, con objeto de aportar una visión comprensiva y holística del rol profesional del docente, siempre con las limitaciones expuestas y de acuerdo con nuestros resultados.

## **8.2. El papel del profesorado: hallazgos más significativos**

### **8.2.1. Con relación a las demandas y tareas excesivas del profesorado**

Hemos recogido muchos testimonios que evidencian que el profesorado está saturado con el alto número de demandas y tareas que se les vienen asignando en los últimos años. Sin que se haya producido una descarga de los rudimentos propios de su labor profesional, las familias, Administración y sociedad les han ido asignando nuevos quehaceres, bien por desarrollo de nuevas líneas de trabajo educativo, bien por cesión de responsabilidades propias de otras personas o instituciones. Este cambio con relación a lo que era el rol tradicional del docente, básicamente un transmisor de conocimientos, lo asume con

especial agravio y desgana el profesorado de mayor edad, el que lleva varias décadas ejerciendo el oficio. Esta circunstancia genera en el imaginario corporativo de los profesores una gran incertidumbre a la hora de tomar decisiones, que ponderan con una sensación de vértigo y riesgo que les hace reconsiderar cualquier propuesta o línea de trabajo que pretendiesen incorporar a su praxis. Podemos apreciar en el discurso de nuestros interlocutores, tanto el referido a ellos mismos como a sus compañeros de profesión, que la pérdida de motivación e ilusión profesional actúa como un predictor muy potente de la actitud negativa hacia el afrontamiento de nuevos retos profesionales y tareas. Esta circunstancia nos preocupa especialmente ya que, como hemos analizado con detalle en uno de los capítulos precedentes, el profesorado con mayor experiencia y edad adquiere una especial relevancia en los procesos de endoculturación y transmisión de los principios básicos del oficio de enseñar a los nuevos docentes que se incorporan al sistema educativo.

Esta situación a la que se enfrentan los profesores la recoge claramente Hargreaves (1996), denominándola “intensificación”, señalando que el aumento de demandas hacia el profesorado implica una reducción muy significativa del tiempo que tradicionalmente se dedicaba a funciones puramente educativas, entendiendo como tales la docencia directa, la preparación de sus clases y la evaluación. Además, el incremento de tareas administrativas y burocráticas es percibido por una gran mayoría de los maestros y profesores como una encomienda de escaso sentido que supone, además, la inversión de un tiempo valioso que se pierde en las labores propiamente educativas y docentes que acabamos de enumerar.

Nuestros hallazgos destacan que el profesorado se considera, con carácter general, un profesional más directo y pragmático; más cercano a la vertiente práctica y didáctica que a especulaciones teóricas y a todos los rudimentos burocráticos que implica el ejercicio de su profesión actualmente. Su actuación en el aula, aunque debe ser preparada, no debería implicar tanta burocratización, ya que les desborda y conduce, en muchos casos, al desánimo. Además, el hecho de tener poco tiempo para la reflexión sosegada sobre la experiencia y la práctica docente, dado que han de tomar muchas decisiones de manera apresurada en su rutina de trabajo diario, genera una presión que se convierte en la percepción de un estrés desmedido, al menos en un número significativo de los casos analizados.

Esta circunstancia que acabamos de describir abona la aparición de situaciones de quemazón o *burn out* en muchos docentes. Aunque la emergencia de esta condición personal puede ser debida a varias circunstancias profesionales y también depende de la capacidad de resiliencia de las personas, hemos detectado que, una vez instaurada en el estado mental de la persona, se produce un efecto expansivo y de contagio de la misma, con lo que se extiende a otros compañeros de profesión ese cúmulo de sensaciones y vivencias poco gratas y descorazonadoras. Con esto nos referimos a que bastantes docentes refieren que muchos compañeros de mayor edad que se encuentran inmersos en la situación de quemazón y desánimo descrita aconsejan al profesorado más joven que no se compliquen la vida, esforzándose más allá de lo razonable, ya que ellos han pasado por experiencias similares en el pasado y piensan que no merece la pena invertir ilusión, tiempo y esfuerzo, habida cuenta de los exiguos resultados y la poca satisfacción



profesional que se obtiene. Este proceso de endoculturación es mucho más importante de lo que se piensa o puede observarse desde fuera del sistema, ya que se produce de manera sutil y fuera de los órganos de decisión y participación ordinarios. Se trata de una transmisión informal que discurre de manera continua y sostenida, al hilo de cualquier asunto o evento que justifique introducir el asunto en la agenda diaria de estos profesionales. En cualquier caso, no podemos olvidar que dicho proceso social, la endoculturación, entendido como la transmisión intergeneracional de las formas de pensar, costumbres, reglas y rudimentos culturales se produce automáticamente en todos los grupos sociales y corporaciones, por lo que dicha transmisión es fácilmente perceptible pero difícilmente controlable, en el supuesto de que se quisiera reconducir y corregir dicha tendencia.

Hemos detectado que muchos de los profesores quemados se enclaustran en una zona de confort relativo que les permite sobrevivir de manera apacible, sin exponerse demasiado, los años que les restan hasta la anhelada jubilación. Esa comodidad parcial tiene un efecto contraproducente en el ámbito corporativo e institucional ya que, según nos refieren algunos entrevistados, se percibe en este profesorado una imagen de cansancio, hastío y ausencia de vitalidad contagiosa. Todo ello redundando negativamente en el *ethos* del centro y en la atención educativa que estos profesionales deben impartir, que se ve inevitablemente afectada por esta actitud negativista y pasiva.

Una de las características más destacadas de este tipo de actitudes es la utilización de la queja y crítica descarnada como reacción automática ante cualquier contingencia o situación escolar que se presente. Lejos de propiciarse, en estos casos, una confrontación

sana y razonable, este tipo de actitudes coartan en muchos casos la generación de propuestas por parte de muchos profesores motivados que, ante la posibilidad de ser atacados de manera desmedida por algunos sectores de sus claustros, optan por permanecer en silencio y desarrollar sus ideas de manera encubierta y soterrada; en sus aulas. Si bien es cierto que esta manera de proceder no es imputable, exclusivamente, a las situaciones de quemazón, creemos que se acentúa en el caso de que el profesor se encuentre aquejado por este estado anímico. Como resultado de este tipo de afrontamiento, es normal escuchar a muchos docentes quejándose de todo, desde la falta de motivación del alumnado, desapego y desinterés de las familias o las carencias del sistema educativo, con especial recurrencia a la falta de recursos. Invariablemente, en estos casos, casi todo se reduce a proyectar la culpa de todos los males que aquejan a la escuela a terceras personas o a situaciones externas, sin que suela existir una reflexión que, aunque sea remotamente, analice y evalúe críticamente el desempeño del docente. Si bien muchos entienden que el aumento de la remuneración económica sería un factor incentivador que mejoraría dicha actitud profesional, otros entienden que tal medida no sería suficiente, ya que existen más factores en juego, como son la formación, experiencia y compromiso personal. Una de las reflexiones más interesantes a este respecto parte de aquellos interlocutores que son o han sido miembros de equipos directivos. En este sentido, nos comentan que este malestar no se suele verbalizar discursivamente en ningún foro formal sino que discurre en lo que constituye el “pasilleo”, valga el término, o los múltiples espacios informales que se dan en los centros escolares. Se desprende también

dicha concepción de la realidad a partir de otros elementos tales como los resultados escolares, las actitudes y actuaciones tácitas del profesorado.

Otra conclusión interesante que hemos podido extraer, si bien, afortunadamente, se da en muy pocos casos, es la provocación activa de algunos docentes para la generación del conflicto por parte del alumnado. Esto último nos puede parecer irreal, incluso kafkiano, pero hemos de constatar que no han sido uno sino varios los interlocutores los que han redundado en ese aspecto. En concreto, han sido varios entrevistados, profesores en Institutos de Educación Secundaria, los que nos han trasladado la actitud negativista y activa de algunos profesores que se especializan, según sus palabras, en ser “pirómanos”, esto es, en provocar a determinados alumnos que presentan un carácter complicado y disruptivo para que estallen y cometan conductas inapropiadas que justifiquen la adopción de medidas disciplinarias altamente punitivas, como la expulsión del centro. Esto, en determinados contextos marginales, supone un problema añadido, ya que este alumnado no suele permanecer confinado en sus hogares sino que, ante la incapacidad o desdén de sus familias, transita apaciblemente por las calles, incorporando a su bagaje elementos de ese ambiente particular poco favorables para su desarrollo personal y madurativo, al tiempo que interrumpe su proceso normalizado de formación académica.

El profesorado más crítico y con mayor implicación denuncia la actitud de un sector de los y las docentes, generalmente quemados o con escasa experiencia, que suelen adoptar una jerga chabacana y desproporcionada en sus interacciones cotidianas con el alumnado, supuestamente con objeto de aproximarse a ellos y acortar la distancia social que les permita realizar mejor su labor. Con este tipo de comportamiento, lamentablemente,

consiguen perder la poca autoridad que tenían y se ponen a la altura de adolescentes, procedentes en algunos casos de entornos degradados y marginales, que manejan con mucha mayor soltura tanto el léxico como el *background* al que este profesorado, no entendemos bien por qué, pretende aproximarse con su actitud, jerga y conducta. Evidentemente, como no podría ser de otra manera, el conflicto emerge en estos casos de manera virulenta y el mismo profesor que hacía gala de “colegueo” o “compadreo”, valgan las expresiones, con los alumnos se queja amargamente de la falta de respeto de aquellos, exigiendo entonces medidas punitivas y sancionadoras de gran calado para cercenar el mal comportamiento de su alumnado, que sobreviene a raíz de ese acortamiento indebido e incomprensible de la distancia social entre ellos.

Podemos constatar que el ejercicio de la docencia puede provocar una transformación dramática, en un número relativamente corto de años, que convierta a un profesor novel ilusionado y pletórico de motivación en un profesional desgastado, apático y desconcertado con relación al rol que debería adoptar en el desempeño de su trabajo. No olvidemos que esta profesión genera una incertidumbre constante, así como dificultades permanentes a las que cualquier docente debe responder con coherencia, en el sentido de buscar soluciones, superar los problemas y conseguir unos objetivos razonablemente elevados de prestación del servicio y de calidad de la enseñanza.

Hemos de tener en cuenta que, en el desempeño de su labor docente, maestros y profesores suelen dedicar mucho más tiempo del delimitado estrictamente por sus horarios laborales en los centros, bien sea de docencia directa o de dedicación a otras labores burocráticas y administrativas; antes bien, su trabajo les exige invertir mucho

tiempo en labores de preparación y evaluación que no están contempladas fácilmente en sus horarios profesionales. Si a esto añadimos los constantes requerimientos desde la Administración, ya sea en forma de planes, proyectos, elaboración de documentos y otros elementos de similar naturaleza, no es de extrañar que estas circunstancias generen la aparición de un estrés desmedido, agobio y abandono, por cansancio y hastío, de las ilusiones, vocación y motivación que pudieran haber estado presentes al inicio de su carrera profesional.

### **8.2.2. Con respecto al papel de las familias y su relación con el profesorado**

Con respecto al rol que juegan las familias en el ámbito escolar y a la percepción y actitud del profesorado, hemos encontrado muchos hallazgos que revelan una interrelación compleja, aún a pesar de su aparente simplicidad. Vamos a exponer en este epígrafe aquello que, en nuestra opinión, contribuye de manera significativa a trazar un mapa clarificador de la situación que hemos encontrado en los centros, todo ello a partir del análisis del discurso del profesorado que hemos entrevistado. Lógicamente, ya se ha apuntado anteriormente, las limitaciones de este estudio tienen relación con las fuentes utilizadas, ya que hemos trabajado siempre con el profesorado, por lo que hay que ser prudentes a la hora de extrapolar y otorgar un valor absoluto a las conclusiones que aportamos en este documento.

A partir de nuestro análisis, entendemos que las familias influyen de manera determinante en la visión que se traslada a los menores tanto de la escuela como del profesorado. En

este sentido, juegan un papel fundamental los procesos de estereotipia, sobre todo si las familias proceden de una extracción social diferente a la del profesorado. Todo ello influye potencialmente en el menor, que puede adquirir una imagen distorsionada de sus maestros y de la escuela, pudiendo redundar dicha imagen en la actitud de los alumnos hacia el profesorado. Entre otras, aunque el vínculo no sea directo ni automático, pueden producirse consecuencias adversas que enrarezcan el clima de convivencia y faciliten la aparición de la conflictividad, ya que tanto las familias como el alumnado pueden perder la confianza en el profesorado y, en algunos casos, afectar al respeto debido hacia la autoridad del docente; todo ello sin olvidar la tensión que puede producirse en las aulas, al propiciarse el deterioro de la convivencia. Asimismo, muchos alumnos, que observan y escuchan en sus casas opiniones negativas sobre la escuela y sus profesores, pueden optar por la opción sencilla y fácil de abandonar la poca predisposición que pudieran tener hacia el estudio y trabajo en clase, reduciendo a niveles lamentables su autoexigencia para con el proceso de aprendizaje.

También hemos encontrado testimonios de profesores que no querían y, por tanto, evitaban al máximo la interacción con las familias, dada la incomodidad que les producían las reuniones, entrevistas y contactos diversos a los que estaban obligados para ejercer su función educativa y tutorial. Algunos alegaban que se sentían fiscalizados en exceso en su labor profesional. En algún caso se han destapado situaciones extremas que, a este respecto, han llegado a plantearse y analizarse en el seno del claustro de profesores, según nos han comentado varios entrevistados. Afortunadamente, la queja era abanderada por un sector minoritario de los claustros, llegando a plantearse una serie de dinámicas

tendientes a favorecer la aceptación de las familias y obligando, en la medida de lo posible, a que el profesorado refractario asumiera esta postura colaborativa y aperturista.

Un sector relevante del profesorado está convencido de que la falta de integración y motivación del alumnado es imputable exclusivamente a las familias, apostando por esta explicación simple e inexacta, según nuestra visión, para enmarcar el bajo rendimiento de los mismos, la falta de actitud positiva y las situaciones de conflicto y disruptividad presentes en las aulas. Una vez más, se imputa a terceras personas y a situaciones externas a la institución escolar la responsabilidad exclusiva como causa fundamental de todos los problemas que aquejan a la escuela.

También son recurrentes las quejas del profesorado sobre la incomprensión de su labor, la que realizan en la escuela, por parte de muchas familias. Entendemos que la educación, concepto mucho más amplio que la enseñanza y el aprendizaje, no queda limitada ni acotada a la institución escolar. En ese contexto, son muchas las familias que, según varios de los entrevistados, han cedido gran parte de su soberanía y responsabilidad sobre sus hijos e hijas a la escuela. Dichas familias entienden que los maestros deben educar a sus hijos, ya que se trata de una obligación inherente al oficio o, por el motivo que fuera, estas mismas familias se declaran incapaces de atender adecuadamente a sus vástagos y procurarles los rudimentos básicos de la educación que deberían ser trabajados en el ámbito familiar. Esta cesión de soberanía, valga el término, genera una importante sobrecarga a la ya saturada agenda del profesorado, con lo que se incrementa la sensación de estrés, indefensión y escrutinio continuo sobre su labor. Todo ello se une a la insuficiencia crónica de recursos, como denuncia reiteradamente gran parte del

profesorado, así como unas expectativas sociales sobre la labor de la escuela que son, en opinión de muchos de estos profesionales, excesivas y desproporcionadas. Ello redundará negativamente en la autoestima de muchos de ellos y, de cara al exterior, supone una merma de su valoración social.

Hemos de tener en cuenta que, siendo el conflicto inherente a la naturaleza humana, los problemas y desacuerdos que surgen entre las familias y la escuela son de una naturaleza variada y, a veces, compleja y de difícil solución. Nuestros hallazgos evidencian que los profesores entienden que sus alumnos, en algunos casos, pueden estar siendo educados en sus hogares de una manera desafortunada y ello perjudica el ajuste de actitudes de los niños y niñas cuando entran en contacto con la institución escolar. Estamos convencidos de que las dificultades sobrevenidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que experimentan los alumnos, aunque pueden tener varias causas, son directamente proporcionales a los desajustes y desacuerdos que se producen entre padres, madres y la escuela. Los conflictos son inevitables ya que ambas instituciones, familia y escuela, tienen orígenes diferentes y sus marcos culturales de referencia también difieren de manera notable. Los papeles educativos que existen en ambas instituciones deberían de confluir de manera armónica en los menores para, de este modo, generar sinergias que permitiesen una evolución adecuada del proceso educativo. Lamentablemente, no siempre esto es así.

El conflicto producido entre los dos sectores generalmente se produce de manera sostenida en el tiempo, cronificándose y, en algunos casos y entornos, agudizándose. Ello traerá como consecuencia, entre otras, un descenso en los resultados académicos y, como



hemos visto, un importante deterioro actitudinal por parte de los alumnos hacia la escuela. Tampoco podemos olvidar, a colación del conflicto, el que se produce entre ambos progenitores y tiene nefastas consecuencias en los hijos y su adaptación escolar. No son pocos los entrevistados que nos han comentado que muchos padres, en situación de separación o trámite de la misma, intentan trasladar el conflicto familiar al profesorado, procurando que los docentes tomen partido por sus respectivas causas e intentando, en otros casos, utilizar cualquier recurso que puedan recabar del colegio como arma arrojadiza contra sus parejas. A veces esto enturbia aún más las relaciones entre el profesorado y los progenitores, llegando los primeros a verse envueltos en conflictos indeseables que les generan una fuerte sensación de estrés adicional.

### **8.2.3. Con relación a la formación del profesorado y el tratamiento de la diversidad**

Otro de los aspectos más relevante que hemos encontrado en nuestros hallazgos es la mención recurrente a la formación del profesorado como importante carencia a la hora del desarrollo eficaz y adecuado de la práctica docente. Dejando a un lado la formación inicial de estos profesionales, no por menos importante, sino por exceder con creces las pretensiones de nuestra investigación, aludiremos aquí a las reflexiones que realizan los entrevistados referidas a las carencias detectadas en el ámbito de la formación permanente o continua, como uno de los elementos clave que mediatiza el tipo de práctica educativa que se desarrolla en los centros escolares.

Al tiempo que se producen críticas continuas al sistema de formación que se les oferta por parte de la Administración educativa, bien sea por su temática o formato, no dejan de generarse reiteradas propuestas, formales o informales, sobre lo que debería ser dicho sistema y los aspectos en que debería centrarse la oferta formativa. Por un lado, muchos docentes siguen apostando por una formación que especialice al profesorado y le capacite adecuadamente para el tratamiento de alumnos diversos, con necesidades educativas especiales. Este hecho, interesante apriorísticamente, daría lugar a dos tipos de canales de formación; uno, dirigido hacia el profesorado generalista y el otro hacia los especialistas en la atención al alumnado con especiales dificultades. Este esquema reproduce, aunque no lo pretenda originariamente, el patrón de segregación que llega a generar categorías estables y reificadas que van a dar lugar a un marco de separación de aquellos alumnos que no se adapten al estándar de la normalidad establecido.

Existe una visión muy consolidada entre el profesorado que afronta el tratamiento de la diversidad con relación al alumnado especialmente vulnerabilizado, como sujetos a los que difícilmente se puede integrar en el aula ordinaria, no solo por sus dificultades para sumarse al currículo estandarizado sino por la pérdida del ritmo o cadencia de atención al resto, que ven, en opinión de muchos profesores y familias, mermada sus oportunidades de progresar adecuadamente al ritmo que permitirían sus capacidades y aptitudes.

Nuestros interlocutores coinciden en su consideración de la diversidad como algo complejo y difícil de asumir por muchos docentes. La mayoría de ellos, cuando detecta en el alumnado patrones diferenciados que se salen de la normalidad, suelen intentar evitarla y rehúsan su afrontamiento directo y personal. Una de las formas en las que ha

cristalizado este desapego hacia lo diverso se traduce en trasladarla, para su “adecuado tratamiento”, a un profesorado especialista, que está formado para atenderla en mejores condiciones. Pudiendo ser cierta esta circunstancia, en muchos casos se evita afrontar la intervención con alumnos que, sin presentar graves carencias, se beneficiarían de un entorno educativo más integrado con el resto del alumnado. Ciertamente, también hay que anotar aquí, que no se detectan por lo general intentos basados en la mala fe por parte del docente sino, antes bien, una inquietud y temor por abordar aquellos aspectos de su profesión que le son menos conocidos y que, por ende, podrían requerir un importante esfuerzo adicional y mayor tiempo de dedicación. En dicho contexto, los procesos de etiquetaje del alumnado se convierten en elementos de uso común y actúan como “moneda de cambio”, valga la expresión, entre el profesorado para clasificar lo extraño y anómalo, al tiempo que como mecanismo de liberación que les podría permitir exonerarse y liberarse de una responsabilidad personal que se traslada a otras personas, ya sea familias, administración, equipos directivos, especialistas o al propio alumnado.

Algo que debería tenerse en cuenta, y que raramente se hace, es que ningún alumno es igual a otro y que la supuesta homogeneidad de los grupos no deja de ser un elemento irreal que está profundamente arraigado en el imaginario profesional del profesorado. La diversidad no solo afecta a la institución escolar, sino que está presente en todas las sociedades contemporáneas. Por tanto, todos merecemos un trato respetuoso, equilibrado y digno, con independencia de nuestras diferencias y matices de capacidad, necesidades y personalidad. Afortunadamente, algunos de nuestros entrevistados asumen una visión crítica y entienden que tener que atender al alumnado en situación de

desventaja social o educativa, debido a sus especiales características, debería de afrontarse como un reto, más que como un obstáculo. Si cada cual tiene su propio ritmo y estilo de aprendizaje, la escuela debería de realizar el esfuerzo de adaptar su *modus operandi* y metodología docente al tratamiento adecuado y digno de todos, partiendo de las diferencias y superándolas.

Si bien es cierto que lo que acabamos de referir es común a todo el profesorado, de las entrevistas se desprenden matices que nos indican que, a medida que los alumnos son mayores, sobre todo en la Educación Secundaria, el profesorado suele abordar la diversidad con mayor distanciamiento y desapego. En este sentido, nos indican los entrevistados que ejercen la docencia en Institutos de Secundaria, que perciben el discurso del profesorado, cuando la diversidad les genera desazón o rechazo, como meramente legitimador de su estatus académico especializado. No es infrecuente escuchar, lamentablemente, a muchos docentes opiniones y comentarios que se trasladan en los órganos de coordinación y a las propias familias que ellos imparten su clase y que el alumno es quien tiene la obligación de esforzarse, sin que ellos tengan que realizar un esfuerzo adaptativo adicional para facilitarles el aprendizaje a todos aquellos alumnos que, por uno u otro motivo, presentan problemas de adaptación y de acceso al currículo. Afortunadamente, se dan muchas situaciones en el profesorado que, desde el compromiso y la sensibilidad, asume con gusto y buen talante la docencia con grupos y alumnos que presentan más dificultades. Ello depende, como bien nos decían varios de nuestros entrevistados, del talante personal, perfil y *background* profesional. Este profesorado,

motivado y competente, permite que muchos alumnos, a pesar de sus dificultades, puedan integrarse adecuadamente dentro de sus aulas.

#### **8.2.4. Con relación al empoderamiento del profesorado**

El empoderamiento, *empowerment*, del profesorado es, a nuestro juicio, condición necesaria, aunque no suficiente, para mejorar la calidad de la docencia y del sistema educativo en su conjunto. En este sentido, es importante recordar el análisis que hemos realizado en el capítulo dos de este informe, donde hemos profundizado sobre la dimensión de la justicia social en el ámbito del reconocimiento. La incapacidad para desarrollar adecuadamente su labor, por el motivo que sea, la falta de reconocimiento profesional por parte de muchas familias y la propia sociedad, así como la pérdida de sentido de su labor esencial como agentes educativos son, entre otros, los principales factores que dificultan el empoderamiento del profesorado. Un profesorado carente de este poder interno difícilmente lo transmitirá a sus alumnos y tenderá con su práctica docente a reproducir los clichés habituales que mantienen viva la maquinaria social y educativa, reproduciendo las desigualdades sociales y culturales de manera crónica y permitiendo que cristalicen las desigualdades entre la ciudadanía. Por contra, un perfeccionamiento continuo que les permita desarrollar tanto sus competencias profesionales como las técnicas necesarias para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, todo ello en un contexto respetuoso, crítico y participativo, podría propiciar el necesario empoderamiento que, además, reforzaría su autoconcepto y autoestima.

Hemos encontrado hallazgos en nuestra investigación donde el profesorado resalta amargamente la carencia de tiempo y espacio para reflexionar, de manera participativa, sosegada y crítica sobre su labor profesional, metodología docente y cualquier otro problema o elemento que se escape del encasillamiento burocrático pero que, aún así, resulte esencial para ponderar en términos positivos su labor y les ayude a mejorar su trabajo diario.

Dicho lo anterior, muchos entrevistados opinan que el poder del profesorado es relativo y poco demandado por los docentes, a tenor del escaso número de intervenciones y propuestas creativas y empoderadoras que se producen en los claustros. Asimismo, muchos profesores enmarcan su trayectoria profesional dentro de un encasillamiento cuadriculado que, repleto de esquemas rígidos, manidos y desactualizados, no les permite evolucionar más allá de la apacible zona de confort, como hemos comentado ya en alguna ocasión, donde se han instalado para dejar correr los días. Es aquí donde las metodologías tradicionales de transmisión del conocimiento florecen y se erigen en los principales vectores de canalización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Docentes críticos, algunos nos lo han manifestado expresamente, entienden que es necesario generar un cambio muy significativo en los esquemas de trabajo de la institución escolar. Reconocen, aún así, que es difícil, ya que el propio sistema no suele facilitar dicha recepción del empoderamiento y todo adquiere un carácter de automatización y procesamiento que hace muy difícil salirse de dicha senda, cómoda por lo demás.

El profesorado que sigue un guión marcado por el sistema no suele manifestar ganas ni intención de hacerse con ese poder que le liberaría de ser un mero eslabón de una cadena

de producción de proporciones inabarcables. Es, confirman algunos, mucho más fácil dejarse llevar y no correr el riesgo de asumir la autonomía, propugnada y establecida en las normas educativas vigentes, que les exigiría dosis importantes de trabajo personal y esfuerzo; total, piensan muchos, ¿para qué?. Ello trae como consecuencia, entre otras muchas, la carencia de participación y la escasez de profesionales que se involucran en procesos de cambio que, de ser reconocidos administrativamente, caerían en el bucle eterno de la burocratización y el papeleo. De aquí al desánimo, reconocen algunos, solo hay un paso y muchos, sobre todos los de mayor edad y experiencia, lo han transitado en más de una ocasión y, según sus propias palabras, están escarmentados.

Los equipos directivos de los centros, que deberían ejercer un liderazgo importante en esta faceta, suelen estar aún más saturados de “papeles” e inmersos en una burocracia alienante, por lo que no les suele quedar tiempo para nada más que cumplir con todas las exigencias que dichos procesos exigen. Son muchos los entrevistados que son miembros de equipos directivos, o lo han sido en el pasado, y prácticamente todos coinciden en esta valoración desangelada y pesimista de la situación.

No faltan voces que relatan el proceso de deterioro que, con relación a la conciencia social y participativa del profesorado, se ha producido en las últimas décadas. En su opinión, los años ochenta y noventa del siglo pasado constituyeron un hervidero de proyectos, muchos de ellos emancipadores y críticos, por parte del profesorado más joven e ilusionado. Este profesorado, tras muchos años de experiencia y frustraciones, según comentan algunos de ellos, se ha convertido en un profesional apático y desganado. No son todos los que están, pero sí un número significativo de los miembros de la profesión. La crítica corrosiva y

descarnada se convierte también en un arma defensiva que suele ser visible en muchos centros docentes, donde cualquier proyecto o cambio es visto no solo con recelo sino con evidente distanciamiento y desagrado.

Entendemos que el empoderamiento es necesario, hoy más que nunca. El incremento legítimo de la autoridad y poder de los docentes es esencial para que pueda ser transmitido a los alumnos que tienen a su cargo. Se trata de un proceso de toma de conciencia que debe darse tanto a nivel individual como social y que, de ser exitoso, permitiría aumentar la participación en los procesos de toma de decisiones, influencia y acceso a las posiciones de poder que permitan mejorar el sistema. Aunque propiciado por el entorno, entendemos que, a nivel individual, se toma conciencia de las fortalezas, intereses y derechos, consolidando, de manera continua y proactiva, el poder personal. El proceso no debe limitarse a la individualidad de los sujetos, sino que ha de expandirse a la colectividad para que la ciudadanía, crítica y responsablemente, incremente su poder en el acceso, uso correcto y capacidad de controlar todos los recursos simbólicos y materiales de la sociedad y, en nuestro caso, del sistema educativo. De este modo, realizando el esfuerzo sostenido por parte de todos los agentes educativos, sería posible comenzar a recorrer la senda que nos llevase a una escuela inclusiva, donde la equidad y justicia social se instauraran de manera sólida y estable.



**Capítulo 9**  
**CONCLUSIONES**

---

A lo largo de esta tesis hemos desarrollado un análisis centrado en el concepto de justicia social, contextualizado en el ámbito de la educación. Hemos partido de la deconstrucción del constructo en una serie de dimensiones y subdimensiones. A la luz de los hallazgos de nuestro trabajo y del estudio de la literatura que ha abordado el tema, podemos concluir que la coexistencia y desarrollo de las tres dimensiones de la justicia social es condición necesaria para que podamos hablar del establecimiento de una justicia social sustantiva y plena. Aún así, para que la condición, además de necesaria, sea suficiente, hemos de verificar que todos los elementos constitutivos de la misma se desarrollan a un nivel óptimo, sustancial y relevante. A continuación, revisaremos las conclusiones parciales que, para cada una de las dimensiones constitutivas del constructo, redistribución, reconocimiento y representación, nos han brindado nuestros resultados.

### **9.1. Con respecto a la redistribución**

Parece existir un consenso generalizado en los docentes con relación a la escasez de recursos educativos de todo tipo, ya sean personales, materiales, digitales o cualquier otro. Es más, la mayoría de los entrevistados solo aluden a dicha deficiencia como causa y, al tiempo, hipotético remedio de muchos de los problemas que aquejan al sistema educativo. En esto último no estamos de acuerdo, ya que entendemos que concurren más factores y la ecuación no es ni automática ni simple. Aún así, no nos cabe la menor duda de que un aumento de dichos recursos podría redundar en una mejora de las condiciones

de trabajo de los docentes y ese hecho ya, de por sí, podría suponer un revulsivo para motivar a gran parte del profesorado, alumnado y familias, así como una mejora significativa, hipotéticamente hablando, del funcionamiento de las escuelas.

No obstante, no creemos que sea suficiente con maximizar la redistribución de recursos (Ostry *et al*, 2014), ya que existen otros condicionantes que pueden afectar a dicho mecanismo y pueden entorpecer la activación de otros recursos no materiales que, fiando todo al asunto económico y material, no se pongan en juego para que las instituciones educativas evolucionen y se asienten en la senda del crecimiento sostenido. En este sentido, coincidimos con Fraser (2006) en que la redistribución, por separado y con independencia de las dos dimensiones de la justicia social restantes, no puede contribuir eficazmente al establecimiento y consolidación de una justicia social plena.

La redistribución debe existir, por supuesto, pero teniendo en cuenta que el reparto de recursos, bienes y servicios debería considerar la situación de partida de los sujetos y evitar una distribución desafortunada que, al dar a todos lo mismo, se limite a reproducir las diferencias y desigualdades sociales, tal y como nos recuerda Bolívar (2012).

Como propuesta en este ámbito apostamos por una mejora de la redistribución de todo tipo de recursos que puedan incidir en la escuela pero, eso sí, ponderando y buscando los equilibrios necesarios para que dicho mecanismo consiga un incremento significativo de las condiciones de acceso a todos aquellos segmentos de la población más vulnerables y en situación de desventaja. Asimismo, una mayor dotación de recursos profesionales, con la consiguiente bajada de *ratio* en las escuelas, podría contribuir poderosamente a la

mejora estructural de las condiciones de trabajo en los centros docentes y al desarrollo de metodologías más innovadoras y acordes con los *signos de los tiempos* que nos han tocado vivir hoy día.

## **9.2. Con respecto al reconocimiento**

Esta dimensión y la siguiente han sido analizadas desde tres subdimensiones, siguiendo a Murillo y Hernández-Castilla (2011, 2014). En lo concerniente al reconocimiento, nos referimos a la diversidad, el pensamiento crítico y la interculturalidad.

Si bien es cierto que no se cuestiona de manera directa entre los profesionales un adecuado tratamiento de la diversidad en los centros docentes, hemos constatado que el acercamiento a esta cuestión se produce desde un prisma normocéntrico, valga el término, esto es, priorizando la normalización de la docencia para los grupos de alumnos que se ajustan a un patrón no deficitario y asignando un tratamiento diferencial para todos aquellos que no se ajustan a la antedicha normalidad y, por tanto, necesitan un tratamiento diferenciado y, por ende, desigual. Esta circunstancia, salvando los casos más extremos donde sí sería necesario dicho tratamiento específico y singular, favorece la reificación y consolidación de las diferencias, contribuyendo negativamente al establecimiento de una escuela inclusiva y basada en la equidad.

No obstante, y afortunadamente, hemos hallado opiniones y actitudes que cuestionan críticamente estos planteamientos y, quizás, puedan ser el germen de una mejora considerable de las condiciones de trabajo con el alumnado, al tiempo que un cambio de mentalidad de muchos docentes que favorezca la plena integración de todo el alumnado, con independencia de sus propias singularidades, características personales y origen.

Con relación a la segunda de las subdimensiones planteadas, el pensamiento crítico, hemos detectado importantes carencias en este ámbito. Nuestros hallazgos nos muestran que el profesorado, por múltiples y variados motivos, no suele abundar en planteamientos de crítica constructiva que cuestionen y problematicen la realidad escolar con objeto de mejorarla. Si bien es cierto que resulta mucho más fácil avanzar por la senda transitada y cómoda del conformismo, este devenir contribuye negativamente a la mejora de cualquier institución. Si el conflicto, inherente a cualquier ámbito humano, se soslaya o se gestiona indebidamente, se enquistará en el cuerpo social y en el imaginario colectivo hasta el punto que circunstancias personales que marcan diferencias legítimas entre las personas se conviertan en elementos estigmatizadores que, al no cuestionarse ni analizarse críticamente, reproduzcan las desigualdades y no permitan la instauración de una escuela justa, inclusiva y basada en el principio de equidad. Además, la ausencia de pensamiento crítico en los docentes y su escasa transmisión a través de la escuela pronostica, lamentablemente, la ausencia de este tipo de planteamiento en el alumnado, contribuyendo a la formación de las nuevas generaciones desde un prisma pasivo, acrítico y fácilmente manipulable.

Con referencia a la subdimensión denominada interculturalidad, nuestros resultados reflejan un tratamiento en el ámbito escolar generalmente anecdótico y asimilacionista. Si bien es cierto que no se cuestionan abiertamente los planteamientos aperturistas hacia todos aquellos alumnos procedentes de otros entornos culturales, étnicos y sociales que se incorporan a la escuela, la tendencia general es la del asimilacionismo por parte de la cultura de acogida. El profesorado entiende que la situación es pacífica y no existen grandes problemas cuando las minorías se integran en la mayoría preexistente, cosa que cuenta, en muchas ocasiones, con el respaldo de las propias familias.

Entendemos, siguiendo a Aguado (1991), que dicho paradigma basado en la absorción, asimilacionismo, debe trascenderse y es preciso que desde la escuela se haga un esfuerzo por comprender la diversidad cultural y darle respuesta en los términos adecuados, sin que su tratamiento sea residual y anecdótico, sino realmente inclusivo e integrador. Entendemos que un sector significativo del profesorado apuesta por este nuevo paradigma, pero vemos que aún queda mucho camino por recorrer a este respecto. Creemos que sería necesario, a título de propuesta de mejora, desarrollar proyectos de trabajo serios, comprometidos y conjuntos, entre administración y centros escolares, que permitieran elevar progresivamente dicha conciencia de integración por parte el profesorado. Aún así, solo somos relativamente optimistas a este respecto, ya que el cambio real de actitudes, al estar firmemente anclados en la cultura profesional de los docentes, sería una apuesta de largo recorrido y no fácilmente evaluable en el corto plazo.

Del análisis conjunto de las tres subdimensiones estudiadas concluimos, con base en nuestros hallazgos y el estudio de las investigaciones y literatura consultada, que en esta

dimensión no se alcanza, al menos en el ámbito que hemos acotado para desarrollar nuestra investigación, un grado razonable de suficiencia que nos permita concluir que su contribución es positiva de cara a la consecución de una justicia social en educación.

### **9.3. Con respecto a la representación**

En esta última dimensión hemos considerado tres subdimensiones, como son la participación de las familias, la cultura escolar del respeto y la apertura de la escuela al entorno.

La participación de las familias en el ámbito escolar es, a tenor de los datos recogidos, un tema que reviste muchas aristas. En apariencia, al menos, todo suele discurrir por buenos derroteros, siempre en opinión de los maestros y profesores, salvo que los padres y madres pretendan un acercamiento mayor al que se les ofrece y permite desde la escuela. La agenda, marcada siempre por la institución, presenta una serie de cauces naturales para que las familias colaboren y participen en la vida de los centros. Nos hemos encontrado con muchas modalidades de participación, que suelen coincidir en la consideración de padres y madres como elementos de carácter auxiliar, que facilitan la logística organizativa para el conjunto de actividades complementarias, extraescolares y todo tipo de celebraciones que los centros docentes desarrollan a lo largo del curso escolar.

En este sentido, entendemos que la participación queda bastante limitada y que no contribuye a una verdadera integración de las familias, agente educativo clave, al igual que el profesorado, en el seno de las instituciones escolares. Creemos que, en la actualidad, la situación es relativamente cómoda tanto para el profesorado como para las familias, ya que no se cuestiona críticamente el orden prevalente que ejerce la institución sobre sus usuarios, valga el término. Más allá de esta participación formal, entendemos necesaria una verdadera participación sustantiva donde, a través de los canales adecuados, se permita un mayor peso en la gobernación de las instituciones a las familias, todo ello con objeto de garantizar una mejor coordinación entre los dos agentes, familia y escuela, que redunde en una mejora del clima escolar, los resultados escolares y la formación integral de las nuevas generaciones.

La cultura escolar del respeto ha sido la segunda de las subdimensiones abordadas en nuestro caso. Aquí también hemos advertido una gran complejidad, tanto para la aproximación a su estudio como para la extracción de datos relevantes que nos muestren la realidad de esta faceta. Partíamos de la base de que el estudio de la cultura, en cualquiera de sus manifestaciones, supone un esfuerzo importante y considerable. Aún así, hemos intentado recoger testimonios diversos con la intención de verificar, hasta donde ha sido posible, la hipotética existencia de una cultura del respeto asentada en el seno de las instituciones escolares. Si bien podemos decir que hemos encontrado la existencia de un respeto basal en la mayoría de los casos que hemos analizado, pensamos que se trata de elementos aislados que se limitan a mantener el orden y funcionamiento ordinario de las escuelas; más vinculado a la disciplina que al respeto. Creemos que una verdadera cultura



del respeto exigiría un mayor esfuerzo por parte de todos los sectores que intervienen en la educación. El respeto existente, al que aluden los docentes de manera repetida, está siempre vinculado a la obediencia y seguimiento de las pautas que emanan de la autoridad de los profesores, siendo valorado negativamente cualquier atisbo de rebeldía que cuestione, aunque pudieran no tener razón, todos los razonamientos y elementos que emanen de dicha autoridad.

También aparecen de manera recurrente alusiones a la falta de respeto debido, por parte del alumnado y familias, hacia unos docentes que, reproduciendo sus testimonios, se encuentra en estado de shock y francamente desencantado con el cuestionamiento y falta de respeto continuo que perciben en el centro. Partiendo de la base de que la escuela es un reflejo de la sociedad y que los cambios vertiginosos en el *modus vivendi* de las sociedades contemporáneas hacen tambalearse muchos de los rudimentos sociales de antaño referidos al trato social, creemos que es difícil encontrar una cultura escolar del respeto asentada en una escuela si el entorno no refuerza positivamente este tipo de planteamientos y escenarios. Consecuentemente, somos poco optimistas al respecto pero, aún así, creemos que el profesorado y la institución deberían hacer un esfuerzo razonable para que las escuelas se conviertan en territorios críticos pero, al tiempo, respetuosos e integradores de las diversas sensibilidades que acogen, permitiendo la exposición de las diferencias y el trato deferente y respetuoso de todos hacia las mismas.

Para concluir con la última subdimensión analizada, la apertura de la escuela al entorno, hemos detectado la existencia de una relativa apertura de las mismas, sin bien hay que establecer una serie de matices al respecto. Los docentes entienden, de manera

mayoritaria, que cubren esta parcela con el desarrollo de las actividades complementarias y extraescolares que permiten que su alumnado salga fuera del recinto y pueda observar, desde el prisma educativo, aquellas manifestaciones del entorno que revisten especial interés para el desarrollo del currículo y su formación académica. Nos parece interesante el desarrollo de este tipo de actividades, aunque creemos que la apertura de la escuela a la que hacemos alusión aquí no debería limitarse a las mismas.

Si la institución escolar debe contribuir a preparar a los alumnos para la vida es necesario que, a su vez, la vida real se introduzca en los centros, de manera que niños y niñas puedan desarrollar las competencias claves esenciales para su formación. El aprendizaje basado en proyectos, que emulen las situaciones de la vida real a las que se tendrán que enfrentar en un futuro, puede proveerles de un importante bagaje experiencial que contribuya poderosamente a la formación de su personalidad. Entendemos que el profesorado adquiere un papel fundamental a este respecto y puede contribuir, con su predisposición y buen hacer, a que esta apertura sea posible y podría perjudicar, con su pasividad, al desarrollo de esta importante faceta en la formación del alumnado.

Apreciamos en nuestros hallazgos experiencias interesantes, muchas de ellas basadas en el voluntarismo y la buena voluntad de los docentes. Creemos que para trascender dicho voluntarismo que, de manera inexorable, tiende a decaer con el tiempo, habría que sentar las bases para el establecimiento de una verdadera cultura institucional que, con independencia de las personas concretas y su interés coyuntural, pero con su apoyo, tendiera a establecer puentes con otras instituciones del entorno. Para ello creemos que es necesario plantear proyectos de colaboración en el seno de cada escuela y

comprometer para el desarrollo de los mismos al profesorado, familias y equipos directivos. Sentada esta premisa, habida cuenta de que un mismo entorno puede generar los mismos problemas a todas las instituciones allí presentes, se hace necesaria la implicación institucional de la administración, así como el interés de cada escuela en fomentar los lazos de colaboración que permitan exportar sus experiencias a otros centros docentes. Para ello creemos imprescindible la implicación de los órganos directivos de los centros docentes, así como la elaboración de proyectos comunes que contribuyan a establecer vínculos y lazos de colaboración estables.

Si bien la normativa de aplicación en España permite la elaboración de dichos proyectos comunes entre centros de una misma demarcación territorial, son pocas las experiencias colaborativas que se han desarrollado con éxito en este sentido. Aún así, entendemos que se trata de un camino a explorar y podría ser interesante desarrollar investigaciones en esta línea, analizando los contextos, centros docentes y profesorado que, por el motivo que sea, son capaces de establecer vínculos sólidos de colaboración externa que permitan la apertura real y efectiva de la escuela al entorno. De este modo, se podrían desarrollar prácticas que contribuyan de manera efectiva tanto al reconocimiento de las realidades marginadas y segregadas como al desarrollo de la justicia social.

Con respecto a la representación, dimensión que se nutre de las tres subdimensiones abordadas, somos moderadamente optimistas. Creemos que, aún presentando importantes carencias en las áreas estudiadas, la posibilidad de mejora es viable y merece la pena intentarlo. Creemos que el esfuerzo merecería la pena ya que, una vez más, la semilla plantada en las instituciones escolares puede florecer, aunque tarde un tiempo, y

eclosionar en una nueva actitud hacia el mundo por parte de las generaciones que han tenido la oportunidad de vivir durante su escolaridad un entorno rico, respetuoso con el entorno, integrador e inclusivo; en suma, existen posibilidades reales de avanzar hacia el establecimiento de una justicia social en el ámbito educativo y, por extensión, en la sociedad.

#### **9.4. Limitaciones del estudio**

Tal y como avanzamos en la introducción de este informe, una de las limitaciones principales del estudio reside en la selección de los informantes, necesariamente condicionada por motivos de tiempo y oportunidad. En este caso, de manera consciente, hemos considerado que nos interesaba analizar el discurso del profesorado y, por tanto, han sido ellos los protagonistas de nuestro estudio, dejando a un lado la hipotética incorporación de otras fuentes, como podrían haber sido las familias, alumnado y otros colectivos implicados en el ámbito escolar.

Dentro del ámbito de las fuentes, también nos hemos encontrado con ciertas restricciones con relación a los profesionales entrevistados. Habida cuenta de que habíamos optado por un enfoque que priorizaba la profundización en el análisis del discurso y la cultura docente, ha sido necesario invertir una considerable cantidad de tiempo en explicar y convencer a muchos de nuestros informantes para que se prestasen a participar en nuestra investigación de manera abierta y colaborativa. La aproximación cualitativa que hemos

desarrollado implica un trato personalísimo con los sujetos al que, además, no suelen estar acostumbrados, cuando se trata de cooperar con agentes externos. El profesorado se manifiesta de manera abierta, en la mayoría de los casos, en los formatos habituales que representan los órganos colegiados de las instituciones, mientras que suelen acceder sin demasiado compromiso a la cumplimentación de cuestionarios y estadísticas cuando les son solicitadas. Por todo ello, alimentar la expresión natural y sin cortapisas de sus reflexiones ha exigido, además del requerido anonimato y confidencialidad, un considerable esfuerzo e inversión de tiempo y energía por nuestra parte.

## **9.5. Conclusión final y prospectiva**

De todo lo anterior se desprende, en nuestra opinión, que actualmente no podemos hablar de la existencia de una justicia social en educación plena. Existen, bien es cierto, experiencias y testimonios que nos permitirían avanzar hacia la conformación de instituciones escolares que trabajen activamente por la inclusión, equidad y tratamiento adecuado de la diversidad. Solo así, trabajando conjuntamente y apostando por la mejora de las condiciones existentes, podremos albergar esperanzas de que una sociedad más justa puede comenzar su camino en el seno de las instituciones escolares.

A modo de propuesta de futuras líneas de investigación, creemos que sería posible avanzar en el estudio de aquellos factores que permitan empoderar al profesorado, familias y alumnado, con objeto de profundizar en el análisis que nos permita detectar aquellas

prácticas que sean consecuentes con el logro de una justicia social en el seno de las instituciones escolares.

## **ANEXO 1**

### **Guía de temas generadores para la realización de las entrevistas**

---

## **Anexo 1: Guía de temas generadores para la realización de las entrevistas**

Las entrevistas desarrolladas han tenido un carácter semiestructurado, todo ello con objeto de permitir que fluyesen los diferentes discursos de los entrevistados y evitar que un marco inflexible y excesivamente rígido de preguntas mediatizara excesivamente la libre exposición de sus puntos de vista. Dado que pretendíamos profundizar en determinados estratos de la cultura docente que son difícilmente accesibles a través de la utilización de otros recursos más impersonales y cuantitativos, hemos fijado previamente una serie de áreas, temas generadores, que nos permitieron estructurar el desarrollo de las entrevistas mantenidas. Recordemos que los intereses de nuestra investigación perseguían obtener información relevante sobre una serie de aspectos concretos referidos a la justicia social y sus dimensiones constitutivas.

Para evitar el riesgo de que cada entrevista se convirtiese en un monólogo autobiográfico, sin duda interesante a nivel humano, aunque poco provechoso para recabar la información que necesitábamos para nuestra investigación, preparamos un guión de temas generadores que, al hilo del fluir discursivo de cada persona, se iban introduciendo con el fin de abordar todo aquello que entendíamos necesario para nuestros fines. Se trata de un listado bastante exhaustivo que, para evitar que las entrevistas adquiriesen una rigidez indeseada, no se leían literalmente a los entrevistados sino, antes bien, eran tenidos en cuenta por el entrevistador al objeto de evitar que ningún tema relevante, según nuestros objetivos, quedase sin tratar. Aún así, hay entrevistas que, lógicamente, no han cubierto todas las cuestiones planteadas con carácter general, ya que el fluir discursivo de las



personas, en ocasiones, marcaba otros rumbos que había que reconducir para centrar el discurso.

Se indican, a continuación, dichos temas generadores, que funcionaron como guía aproximativa de abordaje y nos permitió, a un tiempo, desarrollar entrevistas relajadas, intensas y altamente productivas, sin menoscabo de la obtención de datos objetivos y válidos que precisábamos para nuestra investigación.

- ¿Cuál es tu experiencia en el ámbito docente?
- ¿Cuánto tiempo llevas trabajando y en qué etapa?
- ¿Tienes experiencia como equipo directivo, actual o pasada?
- ¿En qué tipo de centros has trabajado durante tu vida laboral?
- ¿Qué visión tienes de la diversidad y cómo crees que se aborda en tu centro y, por tu experiencia, en otros donde hayas trabajado?
- ¿En tu centro están escolarizados alumnos de otras culturas o nacionalidades?  
Háblame de ello.
- ¿Cómo crees que se aborda la integración de este alumnado foráneo?
- ¿Cuál es la actitud del profesorado con estos niños y niñas?
- Con relación a las familias, ¿cómo es la relación con el centro?

- ¿Qué opinan los maestros (profesores) sobre la participación y colaboración de las familias?
- ¿Puedes contarme, en su caso, algunos problemas con las familias, si los hubiera?
- ¿Crees que los padres colaboran con el centro? En caso afirmativo, ¿cómo lo hacen?
- ¿Crees que existe el respeto en tu centro? ¿Se respeta al profesorado por parte de las familias? ¿Hacen lo mismo los docentes?
- ¿Puedes comentarme, si los hubiera, algunos problemas referidos al respeto entre los alumnos y con los profesores?
- ¿Crees que el respeto es generalizado y está bien asentado en el centro y no de modo anecdótico o puntual?
- ¿Qué tipo de actividades desarrolla el centro con la comunidad y con el entorno?
- ¿Existe implicación por parte del profesorado para el desarrollo de actividades que trasciendan el ámbito del aula?
- ¿Qué actitud tiene generalmente el profesorado al respecto, colabora o se inhibe?
- ¿Crees que existe un clima de diálogo y democrático en el ámbito de tu centro?
- ¿Con relación al pensamiento crítico, qué actitud tiene el profesorado dentro del claustro?

- ¿Crees que vuestro alumnado aprende en condiciones que le permitan desarrollar un pensamiento creativo y crítico o, por el contrario, el ambiente es controlado, de una manera laxa o más rígida, por el profesorado?
- Hablando del empoderamiento, ¿crees que el profesorado lo reclama o, por el contrario, existen al respecto otro tipo de conductas?
- En tu opinión, ¿el alumno aprende en condiciones que le permiten ser autónomo y gestionar algunos aspectos de su aprendizaje?
- ¿Se empodera al alumnado o, por el contrario, no se hace porque no interesa, no se sabe o cualquier otro motivo?
- ¿Cuáles son los principales problemas que existen en tu centro, o en otros que conozcas, para desarrollar una docencia de calidad?
- ¿Crees que los recursos, de todo tipo, son suficientes?
- ¿Qué alternativa existen, en su caso, ante la carencia de recursos?
- ¿Crees que el sistema educativo es justo? ¿Por qué?



## **ANEXO 2**

### **Identificación de las personas entrevistadas**

---

## Anexo 2: Identificación de las personas entrevistadas

<b>Nº entrevista</b>	<b>Sexo</b>	<b>Edad</b>	<b>Puesto de trabajo</b>	<b>Localidad</b>
1	M	52	Maestra Ed. Primaria (Directora)	Jerez de la Frontera
2	H	43	Asesor Centro Profesorado (Ex-Director)	La Línea de la Concepción
3	H	64	Coordinador EOE (Equipo Orientación Externa)	La Línea de la Concepción
4	M	61	Maestra Ed. Primaria (Ex-Directora)	Jerez de la Frontera
5	M	43	Orientadora Centro Concertado	Cádiz
6	H	45	Maestro Ed. Primaria (Director)	Cádiz
7	H	65	Maestro Ed. Secundaria (Director)	La Línea de la Concepción
8	H	60	Maestro Ed. Primaria (Director)	Cádiz
9	M	34	Maestra Ed. Infantil	Jerez de la Frontera
10	H	63	Inspector de Educación	Cádiz
11	H	58	Maestro Pedagogía Terapéutica	Jerez de la Frontera
12	M	54	Maestra Ed. Primaria (Ex-Jefa Estudios)	Jerez de la Frontera
13	M	37	Orientadora EOE (Equipo Orientación Externa)	La Línea de la Concepción
14	M	43	Orientadora EOE (Equipo Orientación Externa)	La Línea de la Concepción
15	M	41	Orientadora IES (Instituto Educación Secundaria)	La Línea de la Concepción
16	H	69	Maestro Ed. Secundaria (Ex-Director)	Jerez de la Frontera
17	H	60	Maestro Ed. Primaria	Jerez de la Frontera
18	M	51	Maestra Pedagogía Terapéutica (Jefa Estudios)	La Línea de la Concepción
19	M	52	Maestra Ed.Física (Jefa Estudios)	La Línea de la Concepción
20	M	50	Maestra Pedagogía Terapéutica (Directora)	La Línea de la Concepción
21	H	51	Profesor Ed. Secundaria	La Línea de la Concepción
22	M	48	Profesora Ed. Secundaria (Vicedirectora)	La Línea de la Concepción
23	H	40	Orientador EOE (Equipo Orientación Externa)	La Línea de la Concepción

<b>24</b>	<b>M</b>	38	Maestra Audición y Lenguaje	La Línea de la Concepción
<b>25</b>	<b>H</b>	54	Orientador IES (Instituto Educación Secundaria)	La Línea de la Concepción
<b>26</b>	<b>H</b>	52	Maestro Ed. Secundaria	La Línea de la Concepción
<b>27</b>	<b>A</b>	44	Profesor Ed. Secundaria	La Línea de la Concepción
<b>28</b>	<b>H</b>	62	Maestro Ed. Primaria (Director)	La Línea de la Concepción
<b>29</b>	<b>M</b>	40	Maestra Ed. Primaria	La Línea de la Concepción
<b>30</b>	<b>M</b>	45	Profesora Ed. Secundaria (Jefa Estudios)	La Línea de la Concepción
<b>31</b>	<b>M</b>	56	Profesora Ed. Secundaria (Ex-Directora)	La Línea de la Concepción
<b>32</b>	<b>M</b>	50	Profesora Ed. Secundaria (Jefa Estudios)	La Línea de la Concepción





## **ANEXO 3**

### **Características de la muestra**

---

### ANEXO 3: Características de la muestra.

Etapa Educativa	Hombres	Mujeres	Rango de edades (hombres)	Rango de edades (mujeres)	Media de edad (hombres)	Media de edad (mujeres)	Ciudad <sub>1</sub>	Total
IES (Institutos de Educación Secundaria)	6	6	[44-69]	[41-56]	55.8	47.2	A: 1 B: 1 C: 10	<b>12</b>
Infantil y Primaria (Maestros/as)	5	9	[45-62]	[34-61]	57	48	A: 6 B: 2 C: 6	<b>14</b>
Equipos Directivos <sub>2</sub>	11 <sub>2</sub>	10 <sub>2</sub>	[40-69]	[45-61]	55.8	51.9	A: 4 <sub>2</sub> B: 3 <sub>2</sub> C: 14 <sub>2</sub>	<b>21<sub>2</sub></b>
Otros <sub>3</sub> :	4	2	[40-64]	[37-43]	52.5	58.5	A: 0 B: 1 C: 5	<b>6</b>
<b>TOTAL ENTREVISTAS</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>[40-69]</b>	<b>[37-61]</b>	<b>55.3</b>	<b>46.8</b>	<b>A: 7 B: 4 C: 21</b>	<b>32</b>

<sub>1</sub>Ciudades dentro de la provincia de Cádiz (España), donde **A:** Jerez de la Frontera; **B:** Cádiz; **C:** La Línea de la Concepción.

<sub>2</sub>Contabilizado ya en sectores del profesorado (IES y Maestros/as). Ejercen o han ejercido funciones directivas en los centros docentes.

<sub>3</sub>Asesores de formación, Inspección y Orientadores Externos (EOE).

## **ANEXO 4**

### **Transcripción de las entrevistas**

**(en PENDRIVE)**

---

## **ANEXO 5**

### **Ejemplos de registros de observación**

**(en PENDRIVE)**

---

**ANEXO 6**  
**Ejemplos de diario de campo**  
**(en PENDRIVE)**

---



## **REFERENCIAS**

---

## REFERENCIAS

**Nota: Se han seguido las Normas APA 2018 (6ª edición) para todas las referencias contenidas en este informe.**

Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. p. 36. Barcelona: Idea Books, S. A.

Abdallah-Pretceile, M. (2006). Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad. Conferencia presentada en el *Congreso Internacional de Educación Intercultural, Formación del Profesorado y Práctica Escolar*, celebrado en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, Madrid, del 15 al 17 de marzo de 2006. Recuperado de: [http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/inicio\\_español.htm](http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/inicio_español.htm)

Abell, P. (1996), *Sociological Theory and Rational Choice Theory*. Oxford (UK): Blackwell Publishers Ltd.

Abiétar-López, M., Navas-Saurin, A. y Marhuenda-Fluixá, F. (2015). Aportaciones desde la Justicia Social para una Educación Justa. La Identidad Pedagógica en la Formación Profesional Básica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2015, 4(2), 145-161. [doi:http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2](http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2)

Adams, M., Bell, L. A., y Griffin, P. (Eds.). (2016). *Teaching for diversity and social justice*. Nueva York (USA): Routledge. Recuperado de:



<https://ia902806.us.archive.org/21/items/AdamsTeachingForDiversityAndSocialJustice/Adams%20Teaching%20for%20Diversity%20and%20Social%20Justice.pdf>

Aguado, T. (1991). *La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones*, en *Lecturas de pedagogía diferencial*, pp. 89-104. (Coord. M.<sup>a</sup> del Carmen Jiménez Fernández). Madrid: Dykinson.

Aguado, T., Gil, A., Jiménez, A., Sacristi, A., Álvarez, B., Ballesteros y B., Malik, B. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo para actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE, MEC.

Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.

Aguado, T. (2006). (Coord.). *Educación Intercultural: necesidades de formación de profesorado desde la perspectiva europea. Intercultural Education: Teacher training needs from a European perspective*. Madrid: UNED

Aguado, T. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En Teresa Aguado y Margarita del Olmo (coords.), *Educación intercultural: perspectivas y propuestas* (pp. 15-29). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces / UNED.

Albert, M. (1992). *Capitalismo contra capitalismo*. Buenos Aires: Paidós.

Anabalón, M., Carrasco, S., Díaz, D., Gallardo, C., y Cárcamo, H. (2008). El compromiso familiar frente al desempeño escolar de niños y niñas de educación general básica en la ciudad de Chillán. *Horizontes Educativos*, 13(1), 11-21.

Andreu, J., García Nieto, A. y Pérez Corbacho, A. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: CIS.

Antón, J. M. (1998). *Acción educativa como acción transformadora*. Barcelona: Entrepueblos.

Apple, M. (1989): *Teachers and Texts*. Nueva York: Routledge y Kegan Paul.

Apple, M. (1996): *Política cultural y educación*. Madrid: Morata

Apple, M. (2013). Creando educación democrática en tiempos neoliberales y neoconservadores. *Praxis Educativa (Arg) [en línea] 2013, XVII (Enero-Diciembre)*. Recuperado de: <http://sociales.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924003> ISSN 0328-9702.

Aramayo, R. (2000). *Immanuel Kant*. Madrid: Edaf.

Arancibia, V. (1998). "Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres". En E. Cohen (Ed.). *Educación, Eficiencia y Equidad*. Cap. 7, 157-210. Santiago: EPAL/OEA/SUR.

Arenas, L. (1996). De lo uno a lo otro: Conocimiento, Razón y subjetividad en Descartes. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, Vol. 13, 97-124.

Arendt, H. (1954). The Crisis in Education. Incluido en: *Between Past and Future* (1961). Nueva York (USA): Viking Press. Recuperado de: [https://thi.ucsc.edu/wp-content/uploads/2016/09/Arendt-Crisis\\_In\\_Education-1954.pdf](https://thi.ucsc.edu/wp-content/uploads/2016/09/Arendt-Crisis_In_Education-1954.pdf)

Aristóteles (2010). *Ética Nicomáquea*. Madrid: Gredos.

Arón, A. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento*. Editorial Andrés Bello: Santiago de Chile.

Arruzza, C., Fraser, N. y Bhattacharya, T. (2018). Notas para un manifiesto feminista. *New Left Review* – 114. Segunda época (ENERO-FEBRERO, 2018). Recuperado de: <https://newleftreview.es/issues/114/articles/notas-para-un-manifiesto-feminista.pdf>

Assefa, A. y Sintayehu, B. (2019). *Relationship between Parental Involvement and Students' Academic Achievement in Model Primary and Secondary School of Haramaya University, East Hararghe Zone, Oromia Regional State, Ethiopia*. *International Journal of Education y Literacy Studies*. ISSN: 2202-9478. Recuperado de: [https://www.academia.edu/39554541/Relationship\\_between\\_Parental\\_Involvement\\_and\\_Students\\_Academic\\_Achievement\\_in\\_Model\\_Primary\\_and\\_Secondary\\_School\\_of\\_Haramaya\\_University\\_East\\_Hararghe\\_Zone\\_Oromia\\_Regional\\_State\\_Ethiopia?auto=download](https://www.academia.edu/39554541/Relationship_between_Parental_Involvement_and_Students_Academic_Achievement_in_Model_Primary_and_Secondary_School_of_Haramaya_University_East_Hararghe_Zone_Oromia_Regional_State_Ethiopia?auto=download)

Atkinson, P. y Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks, CA: Sage (pp. 248-261).

Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona: Paidós (Edición, 2016).

Ayuste-González, A. (2005). Inter educación. *Teoría de la Educación*, (17), 49-80. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/105788/1/542909.pdf>

Ballesteros, B. y Mata, P. (2014). "Sentido y forma de la investigación cualitativa", en *Taller de investigación cualitativa*. Madrid: UNED. ISBN electrónico: 978-84-362-6905-5.

- Bentham, J. (1776). *Un fragmento sobre el gobierno*. Traducción de Enrique Bocardo Crespo (2010). Madrid: Tecnos.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1967). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis. Madrid.
- Birks, M., y Mills, J. (2014). *Qualitative methodology: A practical guide*. Los Ángeles, Londres, Nueva Dehli, Singapur, Washington, DC: SAGE.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Berkeley y Los Angeles (California): University of California Press.
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48(2), 169-177. ISSN 0210-5934, ISSN-e 2340-6577.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, ISSN 0034-8082, Nº 339. (Ejemplar dedicado a: Asesoramiento y apoyo comunitario para la mejora de la educación), pags. 119-146.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 2012, pp. 9-45, ISSN: 2254-3139 <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- Bottomore, T. (1998), *Ciudadanía y clase social, cuarenta años después*, en T. H. Marshall; Tom Bottomore, *Ciudadanía y clase social*. Págs. 85-142. Madrid: Alianza.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus

Bourdieu, P. (2000). *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (2001). Contra la política de despolitización, en *El viejo topo*. ISSN 0210-2706, Nº 163, 2002, págs. 27-30. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2849160>

Bourdieu, P. (2007). *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.

Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (Reedición: 1996). Barcelona: Fontamara.

Brunet, P. (2012). Acerca del concepto de representación política. *Revista Internacional de Pensamiento Político – I época*. Vol. 7 – 2012 – (245-261). ISSN: 1885-589X. UPO (Universidad Pablo de Olavide). Sevilla (España). Recuperado de:  
[http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/7859/acerca\\_del\\_concepto.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/7859/acerca_del_concepto.pdf?sequence=2)

Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.

Butler, J. y Fraser, N. (2016). *¿Redistribución o Reconocimiento? Un debate entre marxismo y feminismo*. Madrid: Traficantes de sueños. Recuperado de:  
[https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/documentos\\_nlr\\_3\\_web\\_0.pdf](https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/documentos_nlr_3_web_0.pdf)

Bueno-Aguilar, J.J. (2008). Nuevos retos, nuevas perspectivas para la Educación multicultural. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 5. Noviembre.

- Caballero, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, núm. 3, 2010, pp. 154-169. Universidad de Granada (Granada, España). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2050/205016387011.pdf>
- Cardona-Gómez, E. R. y Bárcena-Juárez, S. A. (2015). Identidad y representación política. Reflexiones contemporáneas. *En-claves del pensamiento*, 9(17), 69-86. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-879X2015000100069&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2015000100069&lng=es&tlng=es).
- Castro, A. (2010). Pobreza y migraciones. *Revista Derecho del Estado*, (24), 65-80. Recuperado de: <http://revistas.uexternado.edu.co/index.php/derest/article/view/420>.
- Causado, R., Santos, B. y Calderón, I. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en el área de Ciencias Naturales en una escuela de Secundaria. *Revista Facultad de Ciencias Universidad Nacional de Colombia*, Sede Medellín. V 4 N°2 julio-diciembre de 2015 Y ISSN 0121-747X / ISSN-e 2357-5749 Y. DOI: <https://doi.org/10.15446/rev.fac.cienc.v4n2.51437>
- Champernowne, D.G., y Cowell, F.A. (1998). *Economic inequality and income distribution*. Number: 9780521589598. Cambridge: Cambridge University Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage. ISBN: 9780761973522.
- Charmaz, K. (2011). Grounded theory methods in social justice research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (4ª de.). (pp. 358-380). Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Coelho, E. (2006): "Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada". *Cuadernos de educación*. Madrid.
- Colomer, J. M. (1987). *El Utilitarismo. Una teoría de la elección racional*. Barcelona: Montesinos Editor.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Ángeles: Sage.
- Cuenca, R. (2012). Sobre la justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 2012, pp. 79-93, ISSN: 2254-3139. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art3.pdf>
- Cuevas, M. et al (coords.) (2004). *Atención a la diversidad y calidad educativa*. Granada: Grupo Editorial Interuniversitario.
- Cussiánovich, A. (2009). *Ensayos sobre Infancia II. Sujeto de derechos y protagonista*. Lima: IFEJANT.
- Deal, T. y Peterson, K. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes y Promises*. San Francisco: Josey-Bass.
- Del Arco, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. Formación y expectativas*. Lleida: Universidad de Leida.
- Del Olmo, M. (2009). El negocio de las diferencias. Una propuesta para entender las ventajas del racismo. En Teresa Aguado y Margarita del Olmo (coords.),

*Educación intercultural: perspectivas y propuestas* (pp. 141-155). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces / UNED.

Del Olmo, M. y Osuna, C. (2014). Introducción a la investigación etnográfica, en *Taller de investigación cualitativa*. Madrid: UNED. ISBN electrónico: 978-84-362-6905-5.

De Pablos, J. y Villaciervos, P. (2005). El espacio europeo de educación superior y las tecnologías de la información y la comunicación. Percepciones y demandas del profesorado, n.º 337. págs. 99-124.

Delors, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Descartes, R. (1641). *Meditaciones metafísicas con objeciones y respuestas*. Meditación segunda. Pág. 26. (1977) Madrid: Alfaguara.

Dietz, G. y Mateos, L.S. (2009). El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad. En Teresa Aguado y Margarita del Olmo (coords.), *Educación intercultural: perspectivas y propuestas* (pp. 15-29). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces / UNED

Dietz, G., Selena, L., Jiménez, y y Mendoza, G. (2014). Estudios interculturales: una propuesta de investigación desde la diversidad latinoamericana. *Sociedad y Discurso*. Número 16: 57-67. Dinamarca: Universidad de Aalborg. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/43693252\\_Estudios\\_interculturales\\_una\\_propuesta\\_de\\_investigacion\\_desde\\_la\\_diversidad\\_latinoamericana](https://www.researchgate.net/publication/43693252_Estudios_interculturales_una_propuesta_de_investigacion_desde_la_diversidad_latinoamericana)



Díez, E. Salas, A., Urbano, C., Esteban, E., Jiménez, V. y Camargo, J. (2012). La educación intercultural: percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. 58. 1-15. 10.35362/rie5811464. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/336648158\\_La\\_educacion\\_intercultural\\_percepciones\\_y\\_actitudes\\_del\\_profesorado](https://www.researchgate.net/publication/336648158_La_educacion_intercultural_percepciones_y_actitudes_del_profesorado)

Douglas, M. (1967). El significado del mito. En: VV. AA., *Estructuralismo, mito y totemismo*. Buenos Aires: Nueva visión.

Downing, J. (1984). *Racial Media: the political experience of alternative communication*. Boston: South End Press.

Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. París: Les Presses de Sciences Po.

Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Santiago: J. C. Sáez Editor.

Elster, J. (1989). *Juicios Salomónicos. Las limitaciones de la racionalidad como principio de decisión*. Barcelona: Gedisa.

Epstein, J.L. (2001): *School, family and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.

Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona. GRAO.

Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?*. Chicago: Loyola University.

Fairclough, N. (2003). El ACD como método para la investigación en ciencias sociales. En: Wodak, R. y Meyer, M. (eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, pp. 143-178.

Felber, Ch. (2015). *La economía del bien común*. Barcelona: Deusto S.A. Ediciones.

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández, L., Durantini, C. y Morillo, F. (2008). *Dinámicas institucionales en condiciones críticas : el caso de una pequeña población isleña aislada*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Recuperado de: [http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO\\_2008/textos/04\\_Lidia\\_Fernandez.pdf](http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2008/textos/04_Lidia_Fernandez.pdf)

Fernández Enguita, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Madrid: Editorial Morata.

Fernández, O., Lúquez, P., Ocando-Medina, J., y Liendo, Z. (2008). Eje transversal. "Valores" en la educación básica: Teoría y praxis. *Educere*, 12(40), 63-70. Recuperado en 19 de noviembre de 2019, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102008000100008&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000100008&lng=es&tlng=es).

Ferrater Mora, J. (1984). *Diccionario de filosofía* (5ª edición). Madrid: Alianza Editorial.

- Ferreira, M. (2008). La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 17 (1). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/181/18101716.pdf>
- Fierro, M.C. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. Barcelona: Gedisa.
- Fiske, S.T. (1993). Controlling other people: The impact of power on stereotyping. *American Psychologist*, 48(6), 621-628. doi: 10.1037//0003-066X.48.6.621
- Forero, C.H. (2009). Lo justo distributivo: consideraciones sobre un caso en concreto. *Revista Dikaion*. (16): 185-195.
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. (Tr. Aurelio Garzón, 1970), México: Ed. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (1979): *Microfísica del poder*. Madrid: Las ediciones de la Piqueta.
- Frank, F. (2016). *Success and luck. Good Fortune and the Myth of Meritocracy*. New Jersey (USA): Princeton University Press.
- Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345. Enero-abril 2008, pp. 111-132.
- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus. Critical Reflections on the Postsocialist Condition*. New York (USA): Routledge.
- Fraser, N. (2003). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. *New Left Review*. ISSN: 1575-9776, Nº. 4, 2000. págs. 55-68.

Fraser, N. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico*. Madrid: Morata.

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

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. (Traducción de Jorge Mellado). Madrid: Siglo XXI

Fuentes, J.R. (2016). *John Stuart Mill y la Educación como Derecho Humano*. Oviedo (España): Hifer Editor.

Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*, Medellín: La Carreta Editores E. U.

Gálvez, A. (2010). Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: Estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, 2(6). Recuperado de <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/51>

García-Albadalejo, A. y Sánchez-Liarte, C. (2006): La participación de los padres en los documentos institucionales de los centros educativos, en A. García Albaladejo (coord.). *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*, 149-180. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

García Cano-Torrico, M., Antolínez-Domínguez, I., y Márquez-Lepe, E. (2015). Del déficit a la norma: representaciones sociales sobre familias y participación escolar. *Convergencia*, 22(69), 181-211. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352015000300181&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352015000300181&lng=es&tlng=es).

García-Bacete, F.J. (2003): Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-438.

- García-Rangel, E. G., García-Rangel, A. K. y Reyes-Angulo, J. A. *Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje*. Ra ximhai, vol. 10, núm. 5, julio-diciembre, (2014), pp. 279-290 Universidad Autónoma Indígena de México. El Fuerte, México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134019.pdf>
- Gautier, E. (2007). Educación de Calidad. Comentarios a la Nueva Propuesta de OREALC/UNESCO. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 29-35.
- Gil Jaurena, I. (2008) *El enfoque Intercultural en la Educación Primaria. Una mirada a la práctica escolar*. Tesis doctoral dirigida por la Doctora María Teresa Aguado Odina (dir. Tes.). UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).
- Gill, R. (1996). "Discourse analysis: practical implementation". En: Richardson, John. *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences*. Leicester: British Psychological Society, pp. 141-156. ISBN: 185433204X.
- Giménez, C. (2002): Dinamización comunitaria en el ámbito de la inmigración: Apuntes y propuestas sobre participación, mediación y codesarrollo, en M. J. Rubio y S. Monteros (coords.) *La exclusión social. Teoría y práctica de la intervención*, 99-127. Madrid: Editorial CCS.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Glaser, B.G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B.G. y Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

Glaser, B.G. y Strauss, A.L. (2012). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New Jersey: Transaction Publisher.

Grupo INTER (2006). *Guía INTER: guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: MEC / CIDE / CREADE

Guber, R., (2001), *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.

Habermas, J. (1994) *La teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra

Hall, P., y Lamont, M. (Eds.). (2013). *Social Resilience in the Neoliberal Era*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139542425

Halliday, J. A. (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. (Tr. Jorge Ferreiro, 1982). México: FCE.

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>

Hamilton, D. y Rose, T. (1980). Illusory correlation and the maintenance of stereotypic beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(5), 832-845. Doi:10.1037/0022-3514.39.5.832

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

Harnecker, M. (1971): *Los Conceptos elementales del materialismo histórico*. (6ª edición). Cap. IX, pp. 165-2001. México: Siglo XXI.

- Haslam, N., Bastian, B., Bain, P. y Kashima, Y. (2006). Psychological essentialism, implicit theories and intergroup relations. *Group Processes and Intergroup Relations*, 9(1), 63-76. doi:10.1177/1368430206059861
- Hernández, C. (2009). La perspectiva antropológica de la diversidad cultural en educación. En Teresa Aguado y Margarita del Olmo (coords.), *Educación intercultural: perspectivas y propuestas* (pp. 67-88). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces / UNED.
- Herrera, K., Rico, R., y Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18.
- Hidalgo, N., Perines, H. y Martínez-Garrido, C. (2017). ¿Los futuros docentes están comprometidos con la Justicia Social? Validación y aplicación de la traducción al castellano de la Escala de Justicia Social (SJS). *Páginas de Educación*, 11(1), 1-24.
- Hooley, T. y Sultana, R. (2016). Career guidance for social justice. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 36, 2-11. Recuperado de: <https://derby.openrepository.com/derby/handle/10545/611264>
- Hoover-Dempsey, K., Bassler, O. y Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal*, 95, 435-450.
- Huxley, A. (1932). *Un mundo feliz*. México, DF: Porrúa. (Traducción y reimpresión: 2013).
- Ibáñez, J. (1985). Análisis sociológico de textos o discursos. *Revista Internacional de Sociología*, 43(1), 119-160.

- Ibáñez, T. (2003). El giro lingüístico. En: *Análisis del Discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC, pp. 21-42.
- Ibáñez-Delgado, N., Díaz-Arce, T., Druker-Ibáñez, S. y Rodríguez-Olea, M.S. (2012). La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, núm. 59, 2012, Universidad Autónoma del Estado de México. ISSN 1405-1435, UAEM, núm. 59, mayo-agosto 2012, pp. 215-240.
- Illich, I. (2012). *La convivencialidad*. Barcelona: Virus Editorial.
- Jones, B. F., y Idol, L. (1990): "Introduction", en B. F. Jones y L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 1-13). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Jordán J. (2001): *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Juanes, A., Jacott, L. y Maldonado, A. (2017). Representaciones de Justicia Social en profesores en formación. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa (REIDOE)*, 3(4), 26-45.
- Kimcheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista*. México: FCE.
- Laskey, M. L. y Gibson, P. W. (1997). *College study strategies: Thinking and learning*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.



Laval, Ch. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.

Leiva-Olivencia, J. y Merino, D. (2007). La función docente en contextos de diversidad cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41 (2). Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/28136659\\_La\\_funcion\\_docente\\_en\\_contextos\\_de\\_diversidad\\_cultural](https://www.researchgate.net/publication/28136659_La_funcion_docente_en_contextos_de_diversidad_cultural)

Leiva, J.J. (2009). Educación y conflicto en escuelas interculturales: valores y concepciones pedagógicas del profesorado sobre convivencia y diversidad cultural. *Educación y Diversidad*, 2 (2009), ISSN: 1888-4857, pp. 107-149.

León, M. y Holguín, J. (2005): *Acción afirmativa hacia democracias inclusivas*. Santiago de Chile: Equitas.

Leonard, H. S., Lewis, R., Freedman, A. M., Passmore, J., Lines, R. y Selart, M. (2013). *Participation and Organizational Commitment during Change. From Utopian to Realist Perspectives*. London: John Wiley & Sons.

Lincoln, Y. S. y Guba E. G. (1985). *Naturalistic enquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, Año XXXVII Enero/Diciembre, 2012. ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725, Número 22, pp. 41-60

López-Coira, M. (1991) "La influencia de la ecuación personal en la investigación antropológica o la mirada interior". En María Cátedra (ed.): *Los españoles vistos por los antropólogos*. Págs. 187-222. Barcelona: Júcar.

- López-Verdugo, I., Ridao-Ramírez, P. y Sánchez-Hidalgo, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, n.º 334 (2004), pp. 143-163.
- Llevot, N. y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación I rase.ase.es I ISSN 1988-7302 I vol. 8, nº 1*. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/271702699\\_La\\_participacion\\_de\\_las\\_familias\\_en\\_la\\_escuela\\_factores\\_clave](https://www.researchgate.net/publication/271702699_La_participacion_de_las_familias_en_la_escuela_factores_clave)
- Malik, B. y Sánchez, I. (2009). Aprendizaje cooperativo y colaborativo. En Teresa Aguado y Margarita del Olmo (coords.), *Educación intercultural: perspectivas y propuestas* (pp. 201-220). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces / UNED.
- Martínez, F.M. (2013). *Educación, Neoliberalismo y Justicia Social*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Martínez-Odría, A. y Jiménez-Abad, A. (2003). *Los valores humanos en la formación del voluntariado*. Valladolid: Gam tepeyac.
- Mastro, D. (2009). Effects of racial and ethnic stereotyping. En J. Bruant y M. B. Oliver (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 325-341). Nueva York: Taylor and Francis.
- Mata, P. (2009). Ciudadanía y participación democrática. Sobre las condiciones de posibilidad de una sociedad intercultural. En T. Aguado y M. del Olmo (coords.), *Educación Intercultural: perspectivas y propuestas* (pp. 31-46). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces / UNED.

- Mata, P. (2011). *Ciudadanía ética, crítica, participativa y transformadora: propuestas educativas desde el enfoque intercultural*. Patricia Mata Benito. Tesis doctoral dirigida por María Teresa Aguado Odina (directora de Tesis). UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).
- Mata, P. y Ávila, A. (2011). Informe global de Análisis de Necesidades. En B. Malik, L. Lobo, V. Espinosa y A. Ávila (coords.). *Un Máster en Educación Intercultural para Europa y América Latina: necesidades, currículo e implantación (en prensa)*.
- McGarty, C., Yzerbyt, V. y Spears, R. (Eds.). (2002). *Stereotype as Explanations. The formation of meaningful beliefs about social groups*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mackie, D.M., Hamilton, D.L., Susskind, I. y Rosselli, F. (1996). Social psychological foundations of stereotype formation. En C. Macrae, C. Stangor y M Hewstone (Eds.), *Stereotypes and stereotyping*. Nueva York: Guilford Press.
- McNamee, S. J. y Miller, Jr., R. K. (2014). *The meritocracy Myth*. Lanham (Maryland, USA): Rowman & Littlefield.
- Méndez, M. L. (2008). Middle Class Identities in a Neoliberal Age: Tensions between Contested Authenticities. *The Sociological Review*, 56(2), 220–237.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2008.00785.x>
- Merino, J. V. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense De Educación*, 20(1), 33 – 52. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120033A>

Mies, M. (2019). *Patriarcado y acumulación a escala mundial*. Madrid: Traficantes de sueños.

Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publications.

Montoya-Ruiz, A (2009). Recorrido por las políticas públicas de equidad de género en Colombia y aproximación a la experiencia de participación femenina con miras a la construcción de escenarios locales. *Estudios de Derecho*. Vol. 66. Núm. 147 (2009). Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Universidad de Antioquía (Colombia). Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/red/article/view/2418>

Mouffe, C. (2009). *Entorno a lo político*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Muñoz A. y Beltrán, J. (2000) *Fomento del pensamiento crítico mediante la intervención en una unidad didáctica sobre la técnica de detección de información sesgada en los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria en Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Complutense (Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación).

Murillo, J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 9, núm. 4, 2011, pp. 7-23. ISSN: 1696-4713. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55122156002.pdf>

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. ISSN: 2254-3139. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/337>

Nussbaum, M. (1998). *Justicia Poética*. Barcelona: Bello Editor.

Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.

Nussbaum, M. (2004). *La Fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid: Editorial Machado.

Ojea, M. (1999). Actitudes de las personas implicadas en los procesos de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en centros ordinarios. *Revista Española de Pedagogía*. 212, 111-130.

Oliver, M. C. (2003): *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad*. Barcelona: Octaedro.

Oraisón, M. y Pérez, A.M. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*. n.º 42, pp. 15-29.

Ostry, J.D., Berg, A y Tsangarides, Ch. (2014). Redistribución, desigualdad y crecimiento. *Revista de Economía Institucional*, vol. 16, n.º 30, primer semestre/2014, pp. 53-81.

Pereda, C.(2003). *Escuela y comunidad. Observaciones desde la teoría de sistemas sociales complejos*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1),0. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55110110>

Pérez Gómez. A. (2000). *La Cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata. España.

Pettit, Ph. (1999). *Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós

Pindado, F. (2000): *La participación ciudadana en la vida de las ciudades*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

Pugh y De'Ath (1989). *Towards Partnership in the Early Years*. London: National Children's Bureau.

Ramírez-Saborío, L. (2012). Calidad escolar: un nuevo ethos escolar. *Revista Educación*, 36(2), ISSN: 0379-7082. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44024857003>

Rawls, J. (1979). *Teoría de la Justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Rawls, J. (1996). *El Liberalismo Político*. Barcelona: Grijalbo.

Restrepo, O. (2008). Inmigración y etnosalud: Posibilidad de un modelo diferencial de salud. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 2009; 27(1): 10-15. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v27n1/v27n1a03.pdf>

Retamal, M. (1997). *Efectividad de un programa educativo en el área de ciencias naturales para incrementar el desarrollo del pensamiento crítico usando tecnología computacional*. Tesis de grado para Magíster en Educación. Santiago: PUC.

Rivero-Casas, J. (2017). Capacidades, reconocimiento y representación: las contribuciones de Nancy Fraser, Iris Marion Young y Amartya Sen a la teoría de la justicia de John Rawls. *Revista de Estudios Políticos*. 42. 10.1016/j.espol.2017.10.003.

Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela. En: E. Rockwell (coord.). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: ALJIBE.

Rodríguez, D. (2004). *Diagnóstico organizacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Roselló, M. (2010). El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4). Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Maria\\_Rossello\\_Ramon/publication/41207640\\_El\\_reto\\_de\\_planificar\\_para\\_la\\_diversidad\\_en\\_una\\_escuela\\_inclusiva/links/09e41513ed73eb4010000000/El-reto-de-planificar-para-la-diversidad-en-una-escuela-inclusiva.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Maria_Rossello_Ramon/publication/41207640_El_reto_de_planificar_para_la_diversidad_en_una_escuela_inclusiva/links/09e41513ed73eb4010000000/El-reto-de-planificar-para-la-diversidad-en-una-escuela-inclusiva.pdf)

Rousseau, J. (1762). *El contrato social* (reed. de M<sup>a</sup> José Villaverde, 2004). Madrid: Istmo.

Ruiz Mateo, A. (2009). La interculturalidad en nuestras aulas. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*. Septiembre. 22. Recuperado de: [http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_22/ALICIA\\_RUIZ\\_MATEO02.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_22/ALICIA_RUIZ_MATEO02.pdf)

Ryan R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and wellbeing. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*. 2000, Vol. 18, n.º 1, págs. 223-242. Recuperado de: <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/45190/1/Criterios%20de%20validez%20en%20la%20investigacion%20cualitativa%20de%20la%20objetividad%20a%20la%20solidaridad.pdf>

- San Martín Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y ATLAS.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16 (1): 104-122. <https://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>
- Santander, P. (2007). ACD y análisis de los medios. En: Santander, P. (de) . *Discurso y crítica social*. Santiago: E.O.C., pp. 27-43.
- Santos Guerra, M.A. (2000). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Archidona: Aljibe.
- Sartori, G. (1992). *Elementos de Teoría Política*. Madrid: Alianza Universidad.
- Schneider, D.J. (2005). *The psychology of stereotyping*. Nueva York: Guilford 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. Recuperado de [https://www.academia.edu/180057/A\\_new\\_model\\_of\\_school\\_culture\\_A\\_response\\_to\\_a\\_call\\_for\\_conceptual\\_clarity?auto=download](https://www.academia.edu/180057/A_new_model_of_school_culture_A_response_to_a_call_for_conceptual_clarity?auto=download)
- Schutz, Alfred. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sebastiani, Y. (2004). Promoviendo el pensamiento crítico y creativo en la escuela. *UMBRAL. Revista de Educación, Cultura y Sociedad*. FACHSE (UNPRG) Lambayeque. Año IV, N.º 7. Diciembre, 2004. Págs. 115-120. Recuperado de: [http://200.62.146.19/BibVirtualdata/publicaciones/umbral/v04\\_n07/a13.pdf](http://200.62.146.19/BibVirtualdata/publicaciones/umbral/v04_n07/a13.pdf)



- Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. Oxford (England) UK: Oxford University Press  
(Traducción de A. Bravo y P. Schwartz). *Nuevo examen de la desigualdad*.  
Primera reimpresión. Madrid: Alianza (2000).
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland
- Sen, A. (1995). *Nuevo Examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Seng, N.L., Hanafi, Z. y Taslikhan, M. (2016). *Influence of parental involvement on academic achievement*. International Journal of Advanced Education and Research. Vol.1.1. Recuperado de: <http://www.alleducationjournal.com/download/21/1-2-27.pdf>
- Silva-Dreyer, C., y Martínez-Guzmán, M. (2007). Empoderamiento, Participación y Autoconcepto de Persona Socialmente Comprometida en Adolescentes Chilenos. *Interamerican Journal of Psychology*, 41 (2), 129-138. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/284/28441203.pdf>
- Singer, P. (1979) *Compendio de Ética*. Traducción de Jorge Vigil Rubio y Margarita Vigil (1995). Madrid: Alianza Editorial.
- Smart, J.C. y Williams, B. (1981). *Utilitarismo: Pro y Contra*. Madrid: Tecnos.
- Smircich, L. (1983). Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 339-358. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/2392246>
- Sowell, Th. (2014). *Affirmative action around the world*. New Haven (Connecticut): Yale University Press.

- Sperber, D. y Wilson, D. (1994). *La relevancia*. Madrid: Visor.
- Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stuart Mill, J. (1859). *Sobre la libertad*. Traducción de Pablo de Azcárate (2013). Madrid: Alianza Editorial.
- Stuart Mill, J. (1861). *El utilitarismo*. Traducción de Esperanza Guisán Seijas (2014). Madrid: Alianza Editorial.
- Sze, S. (2009). A literature review: Pre-Service teachers' attitudes toward students with disabilities. *Education*, 130 (1), 53-56.
- Taibo, C. (2009). *En defensa del decrecimiento. Sobre capitalismo, crisis y barbarie*. Madrid: Catarata.
- Tajfel, J. (1959). Quantitative judgement in social perception. *British Journal of Psychology*. 50(1), 16-29. doi: 10.1111/j.2044-8295.1959.tb00677.x
- Tárraga, R., Grau, C. y Peirats, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 55-72. Doi: 10.6018/reifop.16.1.179441
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista de investigaciones Filosóficas y Políticas*, 7, 10-19. Facultad de Filosofía. Madrid: UNED.

Taylor, S. y Bodgan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.

Buenos Aires: Paidós.

Tejerina, B. (2005). Movimientos sociales, espacio público y ciudadanía: Los caminos de la utopía. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 72|2005. Coimbra (Portugal): Centro

de Estudios Sociales de la Universidad de Coimbra. Recuperado de:

<http://journals.openedition.org/rccs/982>; DOI: 10.4000/rccs.982

Terenzini, P.T., Springer, L. y Pascarella, E.T. (1995). Influences affecting the development of students'

critical thinking skills. *Res High Educ* 36, 23–39. <https://doi.org/10.1007/BF02207765>

Torres-Harding, S., Siers, B., y Olson, B. (2012). Development and Psychometric evaluation of the Social Justice Scale (SJS). *American Journal Community Psychology*, 50(1-

2), 77-88.

Torres Santomé, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.

Trilla, J. y Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356. Septiembre-diciembre 2011, pp.

23-43. Ministerio de Educación y Formación Profesional (España). Recuperado

de: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_02.pdf)

UNESCO, (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional

de la Educación. Cuadragésimo octava reunión. 25-28 Noviembre. Organización de

las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de:

<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/Spanish/Wdocs/docs/CONFINTE>  
D%2047-2%20SPA.pdf

- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Van Dijk, T. A. (1996). *Discourse Studies: A multidisciplinary introduction*. Londres: Sage.
- Van Dijk, T. A. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós.
- Vasilachis, I. (2006). (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Villegas, V. (2001). La Explicación de los Fenómenos Sociales: Algunas Implicaciones Epistemológicas y Metodológicas. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, vol. 11, núm. 30, enero-abril, 2001, pp. 87-114. Universidad de los Andes. Mérida (Venezuela).
- Wertz, F., Charmaz, K., McMullen, L., Josselson, R., Anderson, R. y McSpadden, E. (2011). *Five ways of doing qualitative analysis*. New York: Guilford. ISBN: 9781609181420.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. Maidenhead: Open University; McGraw-Hill. ISBN: 9780335244492.
- Wodak, R. (1989). *Language, Power and Ideology*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Wohlstetter, P., Malloy, C. L., Chau, D, y Polhemus, J, L. (2003). Improving Schools through Networks: A New Approach to Urban School Reform. *Educational Policy*, 17 (4)

399-430. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.873.62&rep=rep1&type=pdf>

Young I. M. (1988): The Five Faces of Oppression, *Philosophical Forum*, vol. 19, nº4, pp. 270-290. Recuperado de: <https://www.sunypress.edu/pdf/62970.pdf>

Young, I.M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press. (Traducción española de Silvina Álvarez, *La Justicia y la Política de la Diferencia*. (2000) Madrid: Cátedra).

Young, I. M. (2000): *Inclusion and Democracy*. Oxford (UK): Oxford University Press.

Young, M. (1958). *The rise of the Meritocracy*. London (UK) & New York (USA): Routledge. (Reimpresión: 2017).

Yourcenar, M. (1982). *Memorias de Adriano*. Pág. 40. Barcelona: Edhasa.

Zafra, M. (2006). La formación del profesorado para la diversidad social. *Revista de Educación*, 339 (2006), pp. 147-168.

Zárate-Ortiz, J. F. (2015). La identidad como construcción social desde la propuesta de Charles Taylor. *Eidos* (23), 117-134. <https://dx.doi.org/10.14482/eidos.23.189>