

APORTACIONES DE TALIS 2018 AL CONOCIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES SOCIALMENTE JUSTAS EN ALGUNOS PAÍSES DE IBEROAMÉRICA

F. Javier MURILLOⁱ

Nina HIDALGOⁱⁱ

RESUMEN

El estudio de TALIS 2018 aporta una gran cantidad de información sobre las creencias y las prácticas docentes de 48 países de todo el mundo, 7 de ellos de Iberoamérica. El objetivo de este estudio es conocer las prácticas docentes socialmente justas del profesorado Iberoamericano usando esta base de datos. A partir del concepto de Justicia Social de Redistribución, Reconocimiento y Participación se seleccionan las cuestiones que pueden aportar información. La muestra está conformada por 22.816 docentes de Brasil, Chile, Colombia, México, Portugal, España y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los resultados indican, en primer término, que el concepto de prácticas de enseñanza que TALIS tiene está muy alejado de prácticas socialmente justas. De los datos que aporta, se ve una gran variabilidad entre países, siendo Colombia el país que más posibilidades tiene de desarrollar estas prácticas y España el que menos. Urge un cambio de enfoque en TALIS y unas políticas enfocadas a posibilitar el desarrollo de una enseñanza más justa.

PALABRAS CLAVE: Educación para la Justicia Social; Enseñanza socialmente justa; TALIS; Iberoamérica.

APONTAMENTOS DO TALIS 2018 AO CONHECIMENTO DAS PRÁTICAS DOCENTES SOCIALMENTE JUSTAS EM ALGUNS PAÍSES IBEROAMERICANOS

RESUMO

O estudo TALIS 2018 contém uma grande quantidade de informação sobre as capacidades e as práticas docentes de 48 países de todo o mundo, 7 deles da Iberoamerica. O objetivo do estudo a que se reporta este artigo foi conhecer as práticas de ensino socialmente justas de professores Iberoamericanos usando esta base de dados. A partir do conceito de Justiça Social de Redistribuição, Reconhecimento e

ⁱ Director de la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). E-mail: javier.murillo@uam.es.

ⁱⁱ Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Madrid, con una beca de doctorado de Formación de Profesorado Universitario (FPU) de concurrencia competitiva, otorgada por el Ministerio. Diplomada en Ciencias de la Educación en la especialidad de maestra de Educación Infantil por la Universidad de Lleida y licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Autónoma de Madrid. Máster en Mejora y Calidad de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid, centrada en la especialidad de evaluación docente). E-mail: nina.hidalgo@uam.es.

Participação foram selecionadas as questões que podem fornecer informação. A amostra é conformada por 22.816 docentes de Brasil, Chile, Colômbia, México, Portugal, Espanha e a Cidade Autónoma de Buenos Aires. Os resultados indicam, em primeiro lugar, que o conceito de práticas de ensino que o TALIS segue está muito distante de práticas socialmente justas. Nos dados que fornece constata-se uma grande diferença entre países, com a Colômbia a ser o país que mais possibilidades tem de desenvolver estas práticas e Espanha o que menos tem. Há necessidade de uma mudança de foco no TALIS e nas políticas destinadas a promover um ensino social ente mais justo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação para a Justiça Social; Ensino socialmente mais justo; TALIS; Iberoamerica.

TALIS 2018 CONTRIBUTIONS TO THE KNOWLEDGE OF SOCIALLY JUST TEACHING PRACTICES IN SOME COUNTRIES OF IBEROAMERICA

ABSTRACT

TALIS 2018 study provides a large amount of information on the beliefs and teaching practices of 48 countries around the world, 7 of them from Iberoamerica. The purpose of this study is to know the socially just teaching practices of Iberoamerican teachers using this database. From the concept of Social Justice of Redistribution, Recognition and Participation are selected the questions that can contribute information. The sample is made up of 22.816 teachers from Brazil, Chile, Colombia, Mexico, Portugal, Spain and the Autonomous City of Buenos Aires. The results indicate, first, that the concept of teaching practices that TALIS has is far removed from socially just practices. From the data provided, there is a great variability between countries, with Colombia being the country that has the most possibilities to develop these practices and Spain the less. There is a need for a change of focus in TALIS and policies aimed at enabling the development of a fairer education.

KEYWORDS: Education for Social Justice; Socially just teaching; TALIS; IberoAmerica.

1 INTRODUCCIÓN

Si queremos cambiar la realidad, necesitamos datos completos, actuales y fiables que nos indiquen la situación en la que estamos. De esta forma, a pesar de los reparos que nos generan por su mal uso, las grandes evaluaciones internacionales nos aportan una gran cantidad de información que, al menos en teoría, podrían ser de extremo interés como punto de partida de una necesaria transformación de la realidad educativa y social.

El estudio internacional TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), en su versión de 2018, aporta una gran cantidad de datos que podría ser un excelente punto de partida para tener una primera visión de las prácticas educativas justas del profesorado. Pero ¿es así? TALIS, como es bien sabido, es un estudio internacional de enseñanza y aprendizaje promovido por la OCDE. Busca dar voz a docentes y directores, que aportan información sobre aspectos como la formación docente que han recibido, sus creencias y prácticas docentes, la evaluación de su trabajo, la retroalimentación y el reconocimiento que reciben, el liderazgo escolar o la gestión entre otros varios aspectos.

TALIS, qué duda cabe, no está ni remotamente pensado para aportar datos sobre prácticas de enseñanza justas. El reto, por tanto, es discriminar entre todas las informaciones que aporta, aquellas que realmente puedes darnos datos sobre esas prácticas que nos interesan.

En los últimos años ha crecido el interés internacional por el desarrollo de una “Enseñanza para la Justicia Social”. De esta forma, se ha incrementado notablemente la literatura que busca generar ideas sobre cómo hacer una mejor educación que contribuya a una mejor sociedad, una sociedad más justa (Adams y Bell, 2016; Agarwal-Rangnath, 2013; Au, Bigelow y Karp, 2007; Bigelow et al., 1994; Christensen, 2009; Bigelow et al., 1994; Cooke y Sweeney, 2017; Hytten, 2015; Lee, 2007; Murillo, 2019; Murillo y Hernández-Castilla, 2014; Oakes y Lipton, 2007; entre otros). Sin embargo, hay pocos trabajos que contribuyan a conocer cómo realmente es la enseñanza actual y hasta qué punto se acerca a estos planteamientos.

Desde nuestra perspectiva hay que empezar desde el principio, y el principio es definir qué es Justicia Social. Esta “toma de postura” es un elemento necesario para el debate académico y significa la construcción de unos sólidos cimientos para poder avanzar. Aunque no tenemos espacio para profundizar, es importante destacar cuatro puntos de partida acerca de qué entendemos por Justicia Social (Murillo, 2019):

1. *La Justicia Social es un camino, no es una meta.* La Justicia Social no es una utopía eternamente inalcanzada e inalcanzable que se mantiene estática en el tiempo, es una forma de abordar los temas, es el proceso. Trabajar para la Justicia Social es trabajar desde ella, construyendo día a día.

=====

2. *Combina lo comunitario y lo individual.* No existe el individuo fuera de la comunidad o comunidades, ni las comunidades si no es con las personas que la conforman. Así, desde este planteamiento de Justicia Social, cada persona es valorada y reconocida como importante por parte de la comunidad en su conjunto. Ni lo individual sobre lo comunitario, ni lo colectivo sobre lo personal.

3. *La injusticia es de carácter estructural,* pero afecta y se refleja en personas concretas. La Justicia Social se refiere tanto al empoderamiento individual como a la lucha contra las injusticias estructurales.

4. *La Justicia Ambiental forma parte de la Justicia Social.* Podríamos hablar de Justicia Social y Ambiental, o Justicia Ecosocial, pero la idea es clara: lo ambiental está tan dentro de lo social –y lo social en lo ambiental- que ambos se necesitan (Carneros, Murillo y Moreno-Medina, 2018).

Pero profundizando un poco más, y siguiendo los postulados de Nancy Fraser (2006, 2008, 2012), entendemos la Justicia Social como un concepto que debe definirse desde una perspectiva multidimensional conformada por las dimensiones de Redistribución, Reconocimiento y Participación:

- *Justicia Social como Redistribución.* Esta dimensión parte de los planteamientos de Rawls (1971, 2002), pero tiene sus raíces en Aristóteles, Ulpiano, Tomás de Aquino, Hegel y Marx. Según la misma, la Justicia Social se entiende como distribución -o redistribución- equitativa de “bienes primarios”. Dar a cada uno en función de sus necesidades particulares. De esta manera, hablar de Justicia Social es considerar la situación inicial de cada individuo y compensar las desigualdades que esté sufriendo causadas por las discriminaciones por género, estatus socioeconómico, capacidad, origen étnico o cultural, lugar de nacimiento u orientación sexual y compensarlos con mayores apoyos. Trato diferente para conseguir la igualdad.

- *Justicia Social como Reconocimiento.* La Justicia Social implica la no dominación de una parte de la sociedad frente a la otra, y aboga por el respeto de cada persona, un respeto íntegro hacia su modo de ser, de hacer y de pensar. Es decir, se entiende justicia social en su dimensión cultural como como la ausencia de dominación cultural, no reconocimiento e irrespeto, la valoración de las minorías étnicas, culturales y sexuales.

(Benhabib, 2006; Butler y Fraser, 2017; Fraser y Honneth, 2003; Honneth, 1997; 2007; Taylor, 2003).

- *Justicia Social como Participación.* Entendida esta dimensión como la participación paritaria de todos y cada uno en las decisiones que les afectan, con especial énfasis en lo que han sido tradicionalmente excluidos (FRASER, 2006, 2008, 2012; YOUNG, 2011). Es lo que se entiende como justicia social política.

Con esa visión multidimensional como marco, es posible considerar que la educación justa se plantea a partir de tres elementos básicos: una educación equitativa, que incluya la redistribución y el reconocimiento, una educación democrática y, también, una educación crítica.

1.1 Educación Equitativa

Una educación equitativa es, de entrada, aquella que garantiza el acceso, la permanencia, el bienestar y el aprendizaje integral de todos y cada uno de los estudiantes (Murillo y Duk, 2010). Ese planteamiento bebe directamente de nuestra concepción de Justicia Social en su dimensión de Redistribución, tratando a todos y a todas las estudiantes de forma equitativa; lo que necesariamente implica una distribución equitativa de recursos, medios, esfuerzos y atención para garantizar las condiciones de acceso, permanencia, aprendizaje y participación de todos. En palabras de Antonio Bolívar (2005, p.44),

Una educación equitativa exige que determinados bienes educativos sean distribuidos de forma equitativa, por ejemplo, los recursos, la calidad del profesorado, la oferta educativa, cuidando que las desigualdades no condicionen el aprendizaje y el rendimiento escolar, y poniendo los medios y recursos compensatorios en los alumnos desfavorecidos natural o socialmente.

Pero también incluye el Reconocimiento, pues una educación es equitativa fomenta el reconocimiento y valoración explícita de las diferencias y características de cada uno de los y las estudiantes a través de una atención diferencial (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2013; Benadusi, 2001; Blanco, 2006; Duk y Murillo, 2009; Farrell, 1999).

=====

Desde esta perspectiva de educación equitativa, se percibe la diversidad como un desafío y una oportunidad para enriquecer las diferentes formas de enseñar y aprender (Blanco, 2006). Así, permite abordar la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje y en las actividades culturales y comunitarias. En esta escuela, docentes y estudiantes se sienten cómodos ante la diversidad y la perciben como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y de aprender.

También hay que considerar el abordaje de un currículum que reconozca y valore las diferencias. No hay que olvidar que el currículum es una construcción social; no existe un conocimiento objetivo para todos. Para que un currículum sea realmente equitativo es importante que incorpore todas las culturas y perspectivas, de tal forma que genere en los y las estudiantes el necesario conocimiento, respeto y comprensión mutuos.

En definitiva, una educación equitativa tiene como objetivo equilibrar las diferencias de origen de los estudiantes, facilitándoles una educación adaptada a sus necesidades y diferencias, que les ayude a llegar al máximo de sus capacidades, pero reconociendo y respetando las diferencias individuales y colectivas. Una educación que trabaje por la igualdad en la diversidad.

1.2 Educación Democrática

En segundo lugar, una educación para la Justicia Social exige ser democrática. Entendemos por tal aquella que desarrolla la democracia en la estructura del sistema educativo para garantizar la participación activa de toda la comunidad educativa, a la par que promueve una educación construida entre todos, de todos, con todos y para todos (Banks, 2004; Beane, 1997; Gutmann, 1987). Como decía hace casi 65 años Mursell (1955, p. 3), “si la educación no es democrática es peligrosa y por lo tanto no tiene razón de ser”.

Esta educación democrática se basa en dos principios fundamentales: la igualdad en la diversidad, que antes señalábamos, y la libertad. La *igualdad en la diversidad* entiende que existe un reconocimiento explícito de todos los participantes en el proceso educativo y la

libertad se centra en la facultad de los participantes de regirse por las normas y pautas establecidas por ellos mismos.

Pero también la participación efectiva de todos los miembros de la comunidad educativa se garantiza a través de procesos de deliberación, trabajo cooperativo y toma de decisiones conjunta. La *deliberación* implica la indagación, la reflexión, la discusión, el consenso y la decisión de la educación entre toda la comunidad educativa. Una vez establecidas estas condiciones son susceptibles de ser cuestionadas y modificadas. Por último, es fundamental que estén presentes en el proceso educativo los trabajos por grupos de los estudiantes y la toma activa de decisiones (Apple, 2014; Biesta, 2010, 2011, 2015). El *trabajo cooperativo* y la *toma de decisiones* determinan una educación que no disocia la palabra de la acción y que tiene en cuenta el contexto y las características y las formas de pensar de sus participantes. Ilustrando este proceso de deliberación, trabajo cooperativo y toma de decisiones, el profesor Amador Guarro (2005, p.28) afirma que:

Para poder participar en igualdad de condiciones no sólo basta con ejercer el derecho a elegir (en política, en la vida social –consumo, ocio, etc.–, en el ámbito cultural, y en la esfera personal), sino que esa elección debe ser lo más informada posible. Por ello, la educación debe incorporar en su quehacer cotidiano ese tipo de prácticas para que el alumnado las vaya interiorizando y las considere parte esencial de sus comportamientos democráticos.

La educación democrática, desde los postulados de la democracia deliberativa, implica el desarrollo de capacidades dialógicas y deliberativas a través del desarrollo de los principios democráticos de no discriminación y no represión (Belavi y Murillo, 2016; Englund, 2006). Pero también implica la educación de las emociones políticas; es decir, el desarrollo de un sentido de solidaridad y de “enfadarse” por las injusticias cometidas contra los que están en posiciones desfavorecidas, la comprensión del sentido político, y el desarrollo de la formación política (Ruitenber, 2009). Sin olvidar el papel de la educación democrática como emancipación. En palabras de Biesta (2010, p. 59):

La educación, al igual que los maestros, tiene un papel que cumplir enteramente diferente al que la concepción de socialización le ha asignado. Si la política democrática es un proceso que genera nuevas subjetividades políticas entonces se deduce que cualquier aprendizaje a participar en este

=====

proceso tiene que fundarse en el ejercicio democrático. La subjetividad política es engendrada, por lo tanto, a partir del compromiso político y mediante la acción democrática y es sólo en tanto está comprometida con la verificación de la igualdad, con la emancipación de los y las jóvenes, que la educación puede convertirse en un acto político.

1.3 Educación Crítica

Una educación crítica entiende el proceso educativo como un acto político, cultural y social. Así, explora cómo el sistema educativo “reproduce las relaciones sociales y actitudes necesarias para sostener las relaciones económicas y de las clases dominantes de la sociedad” (McLaren, 1984, p. 227) y propone una educación que rompa con las relaciones de clase, las inequidades y la sumisión social y cultural de los individuos. La educación como medio para la transformación social y la emancipación de las personas. En palabras de Giroux (2003, p. 153), la educación crítica es

Un intento deliberado de influir en cómo y qué conocimiento e identidades se producen en cada relación de poder y contexto particular. [...] relacionando las personas con la vida pública, la responsabilidad social o las exigencias de una ciudadanía crítica” [...], siendo central ofrecer guía sobre asuntos de igualdad, libertad y justicia para que los estudiantes puedan identificar problemas sociales, raciales y las inequidades de clase que las animan.

Esta educación crítica busca sensibilizar, denunciar y transformar las situaciones de reproducción, legitimación, dominación, opresión y status quo generadas por cuestiones raciales, de clase, género, orientación sexual, diferentes capacidades, entre otras existentes en el sistema educativo y en la sociedad. Es importante destacar que el objetivo es la transformación, para lo que es necesario combinar el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad, y la utopía con la práctica. Comprender la educación desde una perspectiva crítica implica ver la educación como una herramienta de cambio social, promoviendo que los estudiantes sean conscientes, reflexivos y críticos con la realidad que les rodea y sean capaces de cambiarla.

Una interesante mirada radical a la educación crítica la aporta Paula Allman (2001). Según esta investigadora y activista, las situaciones políticas, económicas y ecológicas son una

realidad inexorable que motiva el compromiso personal y la lucha de los seres humanos, siendo la escuela un espacio esencial para transmitir esa necesidad de conciencia y acción contra las injusticias sociales. Los docentes críticos tienen el poder de trabajar las herramientas intelectuales necesarias para comprender las relaciones entre el capitalismo, el marxismo y las desigualdades sociales. Para Allman (2001) existen cinco principios esenciales de una pedagogía crítica: a) respeto mutuo, humildad, sinceridad, confianza y cooperación, b) compromiso con el hecho de enseñar a "comprender el mundo" de forma crítica y a transformar las relaciones educativas convencionales dominantes, c) atención al proceso de transformación y adhesión a los principios y objetivos que el grupo trata de alcanzar, d) honestidad, verdad... que se exigen a cada miembro del grupo desde el comienzo del proceso de aprendizaje y, e) pasión. Para lograr dichos principios, esta autora propone seis objetivos fundamentales: pensamiento crítico, creativo y esperanzado, transformación del yo y de las relaciones sociales de aprendizaje y enseñanza, democratización, adopción e internalización de los principios, ansias insaciables de comprensión, o curiosidad crítica genuina, y solidaridad y compromiso con la transformación social y con el proyecto de humanización.

Frente a esas propuestas de carácter teórico, es necesario poner los pies en la tierra y preguntarse *¿qué se está haciendo en cuanto a enseñar desde una perspectiva de Justicia Social?* El estudio TALIS 2018, dada la ingente cantidad de información sobre las prácticas docentes de los y las profesoras, hoy y ahora podría ayudar a dar respuesta a esa pregunta. De esta forma, el objetivo de este estudio es conocer las prácticas educativas socialmente justas en Iberoamérica a partir de las informaciones que aporta TALIS 2018.

2 MÉTODO

Para alcanzar el objetivo, se ha realizado un estudio exploratorio de la base de datos de TALIS de la edición de 2018, liberada en junio de 2019, considerando exclusivamente los países de Iberoamérica que participaron: Brasil, Chile, Colombia, México y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en Argentina, así como España y Portugal. Los datos corresponden a docentes de educación secundaria inferior (ISCED 2).

=====

Como variables de estudio, del cuestionario dirigido a docentes se seleccionaron aquellas preguntas que, según el marco teórico, se podían considerar como prácticas de docencia socialmente justas a partir de los tres elementos de Redistribución, Reconocimiento y Participación, al que añadimos la enseñanza crítica.

De esta forma, los elementos analizados son los siguientes:

1. *Redistribución.* El grado en que los docentes tienen la posibilidad de:
 - a. poner en práctica diferentes estrategias educativas en el aula,
 - b. proporcionar una explicación alternativa, por ejemplo, cuando los estudiantes no entienden algo, y
 - c. utilizar diversos procedimientos de evaluación.
2. *Reconocimiento.* El grado en los y las docentes pueden:
 - a. afrontar los retos de un aula multicultural,
 - b. adaptar la metodología de enseñanza a la diversidad cultural del alumnado,
 - c. lograr que los estudiantes con y sin origen inmigrante trabajen juntos,
 - d. concienciar a sus estudiantes sobre las diferencias culturales existentes entre ellos, y
 - e. contribuir a la reducción de estereotipos culturales entre los estudiantes, así como un elemento relacionado con auto-reconocimiento, la autoestima. El grado en el que los docentes consideran que pueden conseguir que los estudiantes se convenzan de que pueden ir bien en clase.
3. *Educación crítica.* De un lado, el grado en que los docentes tiene la posibilidad
 - a. de ayudar a los estudiantes a pensar críticamente;y, de otro, la frecuencia de
 - b. referirse a un problema de la vida cotidiana o trabajo, y
 - c. poner tareas que exijan a los estudiantes pensar críticamente.

Como puede observarse, no hay ninguna cuestión referida a la participación, a una educación democrática. Ciertamente es que en el cuestionario original había algunas cuestiones sobre la participación de la comunidad en la toma de decisiones del centro educativo, pero, por lo que sea, estas preguntas han sido eliminadas de la base de datos liberada.

Esta selección de preguntas a analizar ya supone un resultado de este estudio. El planteamiento de TALIS está radicalmente alejado de lo que es una enseñanza justa. Y en las pocas veces que lo hace se refiere más al grado en el que los y las docentes pueden, que en lo que realmente hacen. En las conclusiones se volverá a reflexionar sobre este tema.

La muestra final considerada en este estudio está conformada por 22.916 docentes de Brasil, Chile, Colombia, México, Portugal y España, más la ciudad autónoma de Buenos Aires, que representan a 1.279.591 profesores y profesoras de educación secundaria considerados. En el cuadro 1 se recoge su distribución por países y el porcentaje de mujeres en cada uno de ellos.

Los datos fueron recogidos del cuestionario dirigido a los docentes de los primeros cursos de enseñanza secundaria inferior (<http://www.oecd.org/education/school/talis2018questionnaires.htm>).

Dado el carácter exploratorio de este estudio, se muestran los datos con la menor manipulación posible, apenas la estimación del porcentaje de los datos ponderados.

Cuadro 1 - Muestra de estudio

	Nº docentes muestra	Nº de docentes ponderados	% de mujeres
Brasil	2.447	568.510	69,02
Chile	1.963	55.969	64,62
Colombia	2.398	164.225	55,38
México	2.926	254.794	56,55
Portugal	3.676	39.703	73,69
España	7.407	186.171	61,85
Ciudad Aut. de Buenos Aires	2.099	10.218	68,54
Total/Promedio	22.916	1.279.591	64,23

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018.

3 RESULTADOS

Hemos intentado ordenar los resultados en función de esas tres miradas que nos da el concepto de Justicia Social utilizada: Redistribución, Reconocimiento y Participación, al que se le añade el tema de la educación crítica. Decimos que “hemos intentado”, porque no lo hemos

=====

conseguido. Tal y como se señaló en el anterior apartado, aunque alguna pregunta del cuestionado aplicado hacía referencia a la participación, esencialmente a la participación de la comunidad escolar, en las decisiones del centro (ninguna a la participación de los estudiantes en las dinámicas de aula), en la base de datos liberada, no estaban las respuestas a esas cuestiones, con lo que no hay ninguna información sobre participación-democracia en la escuela. Este hecho ya es un resultado en sí mismo.

De esta forma, se organizan los resultados en tres apartados: Enseñanza equitativa desde la dimensión de Redistribución, Enseñanza equitativa desde la dimensión de Reconocimiento y Enseñanza crítica.

3.1 Enseñanza equitativa desde la dimensión de Redistribución

Redistribución, desde esta perspectiva, hace referencia a una enseñanza que se adecúe a todas las necesidades y que busque compensar las diferencias de origen y de proceso, personales y sociales, que generan desigualdad. Desde esta particular mirada, sólo tres cuestiones de TALIS 2018 hacen referencia a la redistribución en el aula. Las tres se centran en la posibilidad de poner en práctica diferentes estrategias educativas en el aula. No hay ninguna cuestión relativa a la atención a la diversidad o a la atención diferenciada de los estudiantes.

En primer lugar, el 91% de los y las docentes de los países de Iberoamérica considerados afirman que pueden poner en práctica diferentes estrategias educativas en el aula (cuadro 2). Sin embargo, cuando se profundiza en esos datos, diferenciando entre los que afirman que lo pueden hacer “bastante” y “mucho”, los resultados ya son más llamativos y reflejan importantes disparidades por países. De esta forma, solo uno de cada tres docentes de México, España o Brasil afirma que puede llevar a cabo diferentes estrategias en el aula “mucho”; mientras que en Colombia esa cifra es del doble.

Cuadro 2 - Distribución de docentes en función de la posibilidad que tienen de poner en práctica diferentes estrategias educativas en el aula

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
Brasil	0,11	8,13	52,59	39,17

Chile	0,08	9,67	47,79	42,46
Colombia	0,07	3,09	26,89	69,95
México	0,17	13,26	52,32	34,24
Portugal	0,10	4,05	43,20	52,65
España	0,19	14,20	51,20	34,40
Ciudad Aut. de Buenos Aires	0,49	7,08	43,62	48,81
Promedio	0,17	8,50	45,38	45,95

Datos Ponderados. Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018.

Estas cifras son análogas, pero más moderadas, a las que reflejan la pregunta de la posibilidad de proporcionar explicaciones alternativas cuando, por ejemplo, los estudiantes no entienden algo (cuadro 3). En este caso, el 98% de los docentes afirman que pueden hacerlo, pero solo el 60,8% dicen que puede hacerlo “mucho”. Los países en los que es más alta esta cifra son Colombia y Portugal, con cifras en torno al 80%; y los que parece que es más baja son México, Brasil, Chile y España, que rondan el 50%.

Cuadro 3 - Distribución de docentes en función de la posibilidad que tienen de proporcionar una explicación alternativa, por ejemplo, cuando los estudiantes no entienden algo

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
Brasil	0,04	2,00	50,19	47,77
Chile	0,15	4,01	43,24	52,61
Colombia	0,07	1,08	16,35	82,50
México	0,00	6,05	48,36	45,59
Portugal	0,00	0,56	20,13	79,31
España	0,08	3,56	43,27	53,10
Ciudad Aut. de Buenos Aires	0,45	1,77	33,28	64,50
Promedio	0,11	2,72	36,40	60,77

Datos Ponderados. Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018.

La última de las preguntas sobre diferenciación de la enseñanza se refiere a la posibilidad que tiene los docentes de utilizar diversos procedimientos de evaluación (cuadro 4). En esta ocasión, de promedio, el 90% de los docentes afirma que “bastante” o “mucho”, la

=====

mitad diciendo que pueden utilizar diferentes técnicas e instrumentos de evaluación bastante y la otra mitad que mucho. De nuevo con una gran disparidad entre países. Así, en México y España menos del 30% dice que puede “mucho”, mientras que en Colombia y Portugal esta cifra supera el 60%.

Cuadro 4 - Distribución de docentes en función de la posibilidad que tienen de utilizar diversos procedimientos de evaluación

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
Brasil	0,25	8,48	53,95	37,32
Chile	0,53	12,44	47,55	39,48
Colombia	0,07	2,59	28,93	68,41
México	0,03	18,85	51,28	29,84
Portugal	0,02	1,74	36,63	61,61
España	0,37	13,78	55,93	29,92
Ciudad Aut. de Buenos Aires	0,67	9,43	47,99	41,92
Promedio	0,28	9,61	46,04	44,07

Datos Ponderados. Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018.

Una panorámica global de este bloque se muestra en el gráfico 1. Allí se muestran las respuestas en las tres cuestiones que afirman que la posibilidad es “mucho”.

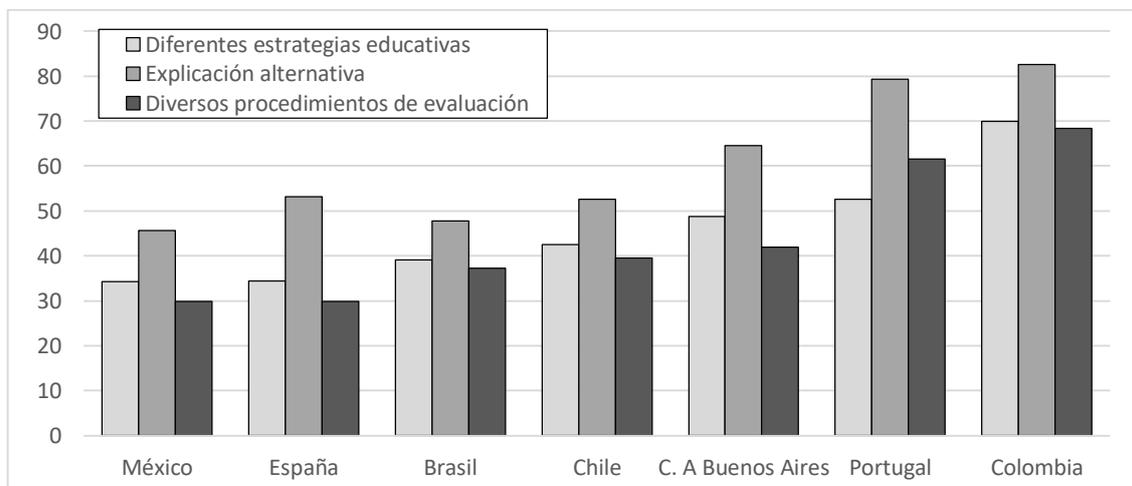


Gráfico 1 - Porcentaje de docentes que afirman “mucho” en diversas cuestiones relacionadas con la posibilidad del desarrollo aspectos de redistribución en la enseñanza, en cada país

Notas: Datos ponderados. Países ordenados por la puntuación promedio. Fuente: Elaboración propia a partir de TALIS 2018.

3.2 Enseñanza equitativa desde la dimensión de Reconocimiento

El Reconocimiento es la segunda dimensión de Justicia Social desde la perspectiva considerada, y forma parte de una educación equitativa. Como señalamos anteriormente, hace referencia a la valoración y el respeto de las diferencias culturales, de capacidad, de religión, de identidad de género, de elección sexual, etc.

TALIS 2018 formula una serie de cuestiones que podrían relacionarse con esta dimensión, pero solo en lo que se refiere al reconocimiento de las diferentes culturas. Y, más exactamente, se consulta a los y las docentes, no sobre sus prácticas, sino sobre el grado en el que pueden:

- Afrontar los retos de un aula multicultural
- Adaptar la metodología de enseñanza a la diversidad cultural del alumnado
- Lograr que los estudiantes con y sin origen inmigrante trabajen justos
- Concienciar a sus estudiantes sobre las diferencias culturales existentes entre ellos
- Contribuir a la reducción de estereotipos culturales entre los estudiantes

Las opiniones del profesorado en estas cinco cuestiones son reveladoras de una situación de dificultad para que se puedan generar dinámicas de reconocimiento cultural. Así, de promedio de país, solo el 21,2% del profesorado de los países analizados cree que puede afrontar “mucho” los retos de un aula multicultural. Y un 25,0% que “algo” (cuadro 5).

Una vez más, las diferencias entre países son muy importantes. Por señalar los dos extremos, en Colombia prácticamente todos los docentes dicen que la posibilidad está entre bastante y mucho, cuando en España solo lo dicen la mitad de los y las docentes. En Chile, el 11,8% de los docentes dice que no tiene ninguna posibilidad.

=====

Cuadro 5 - Distribución del profesorado en función de la posibilidad de afrontar los retos de un aula multicultural

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
Brasil	0,71	18,19	62,40	18,70
Chile	11,80	31,12	41,12	15,95
Colombia	0,89	9,02	47,71	42,38
México	1,61	39,88	43,30	15,21
Portugal	0,16	5,45	70,81	23,58
España	2,99	44,77	40,63	11,61
Ciudad Aut. de Buenos Aires	3,18	26,70	49,17	20,96
Promedio	3,05	25,02	50,73	21,20

Datos Ponderados. Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018.

Cifras análogas se encuentran en el momento de analizar las opiniones respecto a la posibilidad de adaptar la metodología de enseñanza (cuadro 6). Uno de cada cuatro docentes afirma que “nada” o “algo”, la mitad del profesorado dice que “bastante” y solo la cuarta parte restante defiende que “mucho”. Sin entrar en valoraciones anticipadas, que solo el 24,3% pueda adaptar la metodología a la diversidad cultural dice mucho de las posibilidades de una enseñanza socialmente justa. A estas alturas del discurso, a nadie sorprenderá que España se presente como el país en el que menos posibilidades parece que hay y Colombia el que más.

Cuadro 6 - Distribución del profesorado en función de la posibilidad de adaptar la metodología de enseñanza a la diversidad cultural del alumnado

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
Brasil	0,76	16,59	61,01	21,64
Chile	6,29	28,39	43,09	22,24
Colombia	1,12	8,82	40,72	49,34
México	1,52	32,02	43,98	22,48
Portugal	0,32	9,66	67,14	22,88
España	4,57	43,54	40,77	11,12
Ciudad Aut. de Buenos Aires	3,31	28,73	47,75	20,21
Promedio	2,55	23,96	49,21	24,27

Datos Ponderados. Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018.

La tercera pregunta de este bloque se centra más en los estudiantes de origen inmigrante. Concretamente se cuestiona sobre la posibilidad de lograr que los estudiantes con y sin origen inmigrante trabajen juntos (cuadro 7). Los datos son claros, solo el 35,3% del promedio de países opina que “mucho”, y el 29,8% que nada o algo. Los docentes de España y Brasil son los que creen que tienen menos posibilidades, curiosamente España el país con más estudiantes de origen inmigrante y Brasil el que menos. Colombia de nuevo es el país con más posibilidades.

Cuadro 7 - Distribución del profesorado en función de la posibilidad de lograr que los estudiantes con y sin origen inmigrante trabajen juntos

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
Brasil	3,16	14,06	59,51	23,27
Chile	7,90	17,20	44,40	30,50
Colombia	3,09	5,69	28,36	62,86
México	7,61	21,62	42,36	28,41
Portugal	1,59	9,85	49,18	39,37
España	1,04	20,41	51,22	27,32
Ciudad Aut. de Buenos Aires	7,19	18,33	39,05	35,42
Promedio	4,51	15,31	44,87	35,31

Datos Ponderados. Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018.

El 43,9% de los docentes, de promedio, creen que el grado en el que pueden concienciar a los estudiantes sobre las diferencias culturales existentes entre ellos es “mucho” y un 42,4% que bastante.

Cuadro 8 - Distribución del profesorado en función de la posibilidad de concienciar a sus estudiantes sobre las diferencias culturales existentes entre ellos

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
Brasil	0,37	5,20	56,39	38,04
Chile	3,42	13,93	39,59	43,05
Colombia	0,31	3,84	24,05	71,81
México	1,16	13,01	44,37	41,45
Portugal	0,85	7,25	45,53	46,38

=====

España	3,01	25,05	46,27	25,67
Ciudad Aut. de Buenos Aires	1,82	16,83	40,76	40,59
Promedio	1,56	12,16	42,42	43,86

Datos Ponderados. Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018.

La última cuestión directamente relacionada con el reconocimiento cultural pregunta hasta qué grado los y las docentes pueden contribuir a la reducción de estereotipos culturales entre los estudiantes (cuadro 9). De promedio de países, el 47,3% opina que mucho, el 40% que bastante, el 11,7% que algo y el 2,0% que nada. Colombia es el país que presenta más posibilidades y España, la que menos.

Cuadro 9 - Distribución del profesorado en función de la posibilidad de contribuir a la reducción de estereotipos culturales entre los estudiantes

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
Brasil	1,44	10,23	50,67	37,67
Chile	4,13	12,42	37,96	45,50
Colombia	2,50	7,36	22,16	67,98
México	2,61	16,17	40,21	41,02
Portugal	0,62	3,35	38,93	57,11
España	0,97	17,40	45,57	36,06
Ciudad Aut. de Buenos Aires	1,66	15,27	37,35	45,71
Promedio	1,99	11,74	38,98	47,29

Datos Ponderados. Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018.

Es posible tener una imagen global de la situación de los países a través de un gráfico que representa solo la opción de “mucho” en las cinco cuestiones (grafico 2). No es de extrañar que, en esencia, los países mantengan el mismo comportamiento que el encontrado en el gráfico 1 sobre Redistribución. Así, Colombia, seguido de Portugal, parece ser que son los países donde la posibilidad de una enseñanza socialmente justa es mayor y España y Brasil (en este caso en este orden) donde menos posibilidades hay.

Un último elemento añadido, que tiene que ver con el Reconocimiento, es el “auto-reconocimiento”, la autoestima. Si los y las estudiantes no se valoran, difícilmente puede exigir la valoración de otros. Y la información que recoge TALIS 2018 tiene que ver con la autoestima

académica, elemento fundamental para desempenho académico y para su futuro progreso educativo.

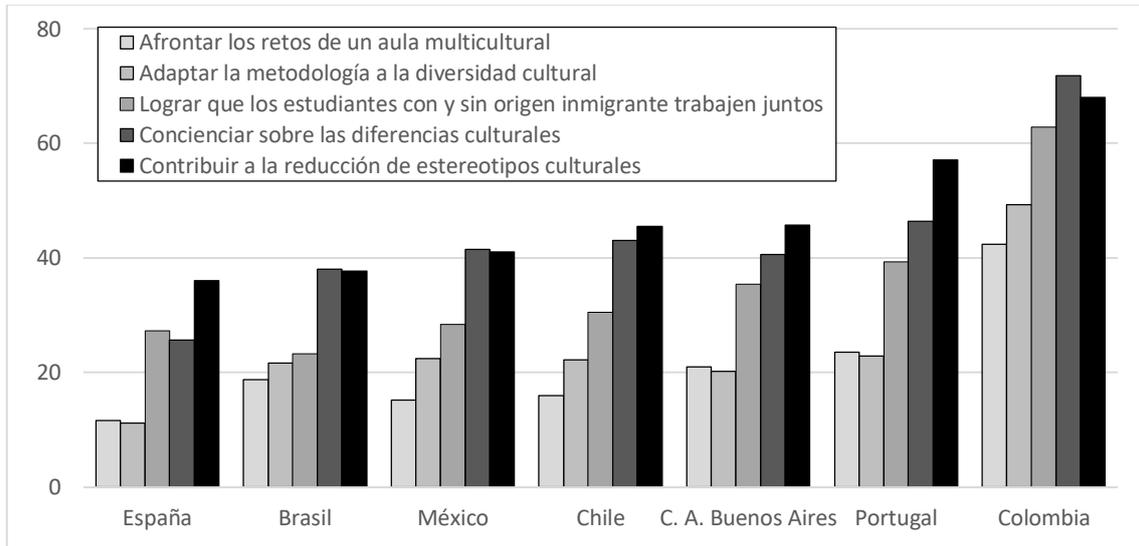


Gráfico 2 - Porcentaje de docentes que afirman “mucho” en diversas cuestiones relacionadas con la posibilidad del desarrollo aspectos de reconocimiento en la enseñanza, en cada país

Notas: Datos ponderados. Países ordenados por la puntuación promedio. Fuente: Elaboración propia a partir de TALIS 2018.

Los datos dicen que casi la mitad de los docentes (de promedio) afirman que lo hacen mucho, de tal forma que solo un 8,5% indica que lo hace ocasionalmente o nunca. Una vez más sorprenden las impresionantes diferencias entre países. En España, solo el 24,6% dice que lo hace mucho; en Colombia es el 70,3%.

Cuadro 10 - Distribución de docentes en función de la posibilidad de conseguir que los estudiantes se convenzan de que pueden ir bien en clase

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
Brasil	0,10	3,19	49,72	46,99
Chile	0,14	11,79	48,12	39,96
Colombia	0,11	1,35	28,21	70,33
México	0,23	9,03	48,87	41,87
Portugal	0,18	1,03	32,87	65,93
España	0,37	25,24	49,81	24,58
Ciudad Aut. de Buenos Aires	0,50	5,69	52,44	41,37

=====

Promedio	0,23	8,19	44,29	47,29
----------	------	------	-------	-------

Datos Ponderados. Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018.

3.3 Enseñanza Crítica

El quinto y último bloque de cuestiones, especialmente importante desde esta visión de enseñanza socialmente justa, es la enseñanza del sentido crítico. Este elemento es uno de los que le configuran este carácter de transformación, necesario para una enseñanza que no solo trabaje desde la Justicia Social sino para la Justicia Social.

Tres cuestiones de diferente calado se la plantearon a los y las docentes en TALIS 2018 relacionadas con esta enseñanza del sentido crítico. La primera de ellas hace referencia a su opinión respecto a si pueden ayudar a los estudiantes a pensar críticamente (cuadro 11). Prácticamente la mitad de los y las docentes de los países analizados dicen que pueden ayudar “mucho” o, visto desde otra perspectiva, la mitad de los docentes ven alguna limitación a la posibilidad de enseñarles a pensar críticamente.

Las diferencias entre países son, de nuevo, espectaculares. Preocupa especialmente la situación de España, donde solo el 29,7% de los docentes declara tener muchas posibilidades de ayudar a los estudiantes a pensar críticamente, seguido de México (39,0%) y Chile (41,9%). En el extremo contrario, un 72% de los y las docentes colombianos así lo considera.

Cuadro 11 - Distribución de docentes en función de la posibilidad de ayudar a los estudiantes a pensar críticamente

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
Brasil	0,11	4,28	46,97	48,65
Chile	0,20	11,91	45,99	41,90
Colombia	0,03	2,23	25,01	72,73
México	0,06	12,47	48,45	39,01
Portugal	0,05	1,95	39,92	58,07
España	0,69	18,43	51,14	29,74
Ciudad Aut. de Buenos Aires	0,36	5,63	41,33	52,68
Promedio	0,21	8,13	42,69	48,97

Datos Ponderados. Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018.

Las otras dos cuestiones no son preguntas sobre la “posibilidad” de enseñar críticamente, sino si lo hacen. La primera de ellas va a la base, solo es posible enseñar críticamente si se parte de la realidad, de los problemas de la vida cotidiana. Y en este sentido (cuadro 12), casi el 40% de los docentes dice que lo hace siempre, a lo que hay que añadir un 47,3% que lo hace “frecuentemente”. Luego un 13% lo hace ocasionalmente o nunca. Esta situación es la general en todos los países excepto en España y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde solo el 28% de los docentes dice que lo hace siempre (frente al 43% del resto).

Cuadro 12 - Distribución de docentes en función de la frecuencia a referirse a un problema de la vida cotidiana o trabajo, por país

	Nunca o casi nunca	Ocasional-mente	Frecuente-mente	Siempre
Brasil	0,64	8,01	49,23	42,12
Chile	1,17	10,60	41,59	46,64
Colombia	0,76	7,19	43,21	48,84
México	0,87	9,97	45,57	43,60
Portugal	0,36	6,54	50,91	42,20
España	1,52	17,24	53,08	28,16
Ciudad Aut. de Buenos Aires	4,10	21,09	47,29	27,52
Promedio	1,35	11,52	47,27	39,87

Datos Ponderados. Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018.

Por último, hay información de la frecuencia con la que los docentes ponen tareas que exigen a los estudiantes pensar críticamente. Los datos indican que el 2,4% de los docentes no lo hacen nunca, destacando los docentes chilenos y mexicanos con un 4%. También que el 22,7% solo lo hace ocasionalmente (el 31,7% de los españoles, el 29,8% de los portugueses y el 28,5 de los mexicanos). Y, por último, el 21,9% de los docentes afirman que siempre les ponen a sus estudiantes tareas que les exijan pensar críticamente. Cifra que para los portugueses y españoles no llega al 15%.

=====

Cuadro 13 - Distribución de docentes en función de la frecuencia de poner tareas que exijan a los estudiantes pensar críticamente

	Nunca o casi nunca	Ocasional-mente	Frecuente-mente	Siempre
Brasil	2,00	13,78	57,03	27,19
Chile	4,10	25,92	47,08	22,90
Colombia	0,81	11,66	52,23	35,30
México	3,99	28,60	51,23	16,17
Portugal	1,83	29,77	56,43	11,97
España	2,96	31,67	52,03	13,34
Ciudad Aut. de Buenos Aires	1,11	17,60	54,79	26,51
Promedio	2,40	22,71	52,98	21,91

Datos Ponderados. Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018.

La representación gráfica ayuda a visibilizar la diferencia por países. En esta ocasión, los resultados se alteran radicalmente: los docentes bonaerenses y españoles son quienes en mayor medida dicen que “mucho” o “siempre”, y los brasileños y chilenos los que menos (gráfico 3). Sin embargo, en este caso hay que diferenciar las preguntas de “posibilidad de hacer” y la de “hacer”. En el primer caso, España con claridad es el país donde los docentes afirman que hay menos posibilidades y Colombia donde más. En el segundo caso, en el “hacer”, los docentes de Buenos Aires y de España donde más de hace.

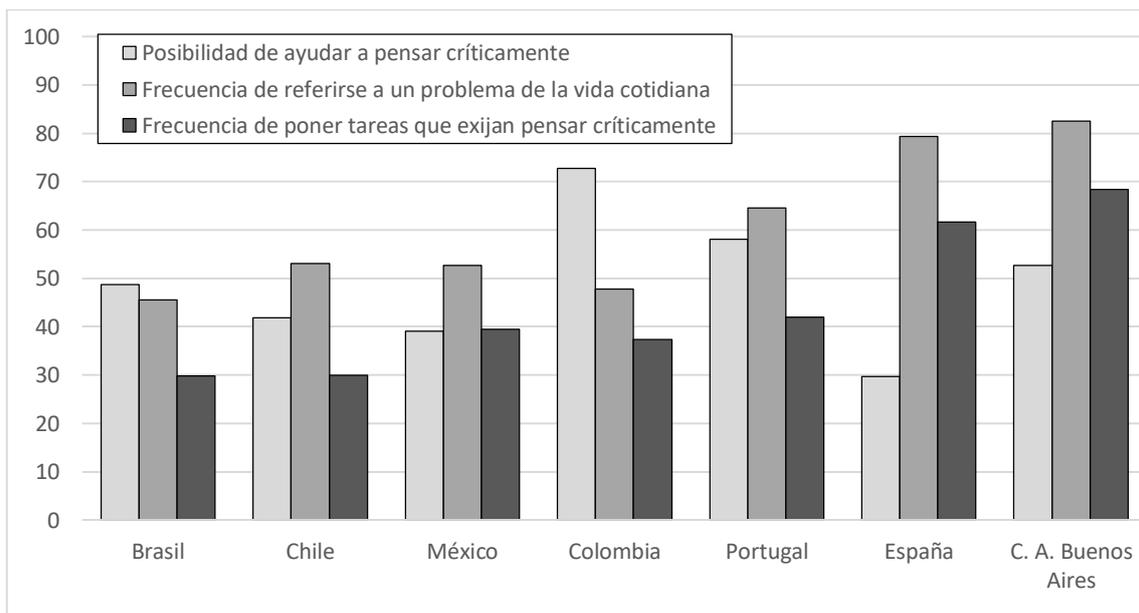


Gráfico 3 - Porcentaje de docentes que afirman “mucho” o siempre” en diversas cuestiones relacionadas con el desarrollo de una enseñanza crítica

Notas: Datos ponderados. Países ordenados por la puntuación promedio. Fuente: Elaboración propia a partir de TALIS 2018.

4 CONCLUSIONES

La primera conclusión de este estudio es la confirmación de que el concepto de enseñanza y las prácticas que tiene TALIS es radicalmente diferente a planteamientos de una enseñanza socialmente justa. Y esta afirmación puede generalizarse, al menos, a las evaluaciones impulsadas por la OCDE. Aunque, por otra parte, qué se podría esperar... Efectivamente, de los tres ámbitos planteados: Redistribución, Reconocimiento y Participación, apenas hace referencia y muy marginalmente a alguna cuestión en la dimensión de Redistribución, muy sesgada en la de Reconocimiento y, curiosamente, ni una sola de las preguntas hace referencia a la educación democrática. Así, no hay referencia alguna a planteamientos relacionados con diferentes capacidades, el género, o elección sexual, tampoco a cuestiones relacionadas con la participación de los alumnos en el aula o en las decisiones curriculares referidas a su participación en relación con los contenidos, la metodología o la evaluación.

Este hecho tiene una doble interpretación. De una parte, los equipos que diseñan el cuestionario tienen una concepción de la enseñanza absolutamente estática, homogeneizante y conservadora. Desde su perspectiva, no caben temas como la educación democrática, la atención a la diversidad o en el enfoque de género. Y dentro de los “equipos” se incluyen las autoridades educativas de los países que han formado parte de este estudio, dado que ellas son los que validan y, en última instancia, autorizan el uso de este cuestionario con esas preguntas (y no otras). Pero, además, TALIS devuelve la imagen de que eso es lo importante en la enseñanza. De tal forma que estos elementos “no importan”. Y eso, sin duda, tiene relevancia para las autoridades y para los y las docentes.

De las pocas cuestiones que incluye TALIS respecto a una enseñanza justa, la gran mayoría de ellas no hacen referencia a lo que el o la docente hace, sino su opinión de “hasta

=====

qué grado se puede hacer”. Pero no aporta información alguna del porqué de esta imposibilidad: si es el currículo oficial, las condiciones laborales, el contexto socioeconómico de la escuela, la dirección o las familias... En todo caso, dos ideas pueden ser destacadas. En primer lugar, que, según los y las profesionales, en muchos casos no es posible desarrollar una enseñanza justa. Los números indican claramente que apenas la mitad de los docentes piensan que las posibilidades son “muchas”, independientemente del tema preguntado. En segundo lugar, analizando los datos de los países, se han encontrado una serie de regularidades que le dotan de una gran solidez. España, seguidos de México y Brasil son, con gran diferencia los países donde hay menos posibilidades, siempre en opinión de los docentes, de desarrollar una enseñanza socialmente justa. Y Colombia, seguida de Portugal, las que más posibilidades hay. Sin embargo, en las pocas cuestiones relacionadas con lo que hacen los docentes (no lo que puede hacer), las cifras indican que los docentes bonaerenses y los españoles, son los que más desarrollan esas prácticas justas, y los brasileños y chilenos lo que menos.

En todo caso, las graves limitaciones de TALIS por recoger datos sobre una enseñanza justa, hacen que los resultados empíricos de este estudio sean más que limitados. Sin duda, si se quiere conocer cuáles son las prácticas docentes socialmente justas habrá que hacer un estudio *ad hoc*. En todo caso, esa diferencia entre el “poder hacer” y el “hacer” ha resultado especialmente interesante. Urgen, por tanto, mayores estudios que sitúen este tema de las prácticas justas en el debate educativo.

La sensación que queda al finalizar este estudio es de una cierta desolación. Las expectativas generadas por la liberación de la base de datos de TALIS 2018, donde se prometía una gran cantidad de información sobre las prácticas de enseñanza, han quedado frustradas. Ni la enseñanza democrática, la atención a la diversidad o el enfoque de género interesan. No cabe otra alternativa que formular una severa crítica a TALIS y el resto de los estudios de la OCDE y, con ello, a las administraciones educativas que los amparan y los pagan con fondos públicos, exigiendo estudios que realmente contribuyan a una mejor educación, una educación que sirva para una mejor educación. Con estos estudios la educación solo reproduce y legitima las desigualdades. Y no es posible mantenernos callados por más tiempo.

REFERENCIAS

- ADAMS, Maurianne; BELL, Lee Anne; GRIFFIN, Pat. **Teaching for diversity and social justice**. Nueva York, NY: Routledge, 2007.
- AGARWAL-RANGNATH, Ruchi. **Social Studies, Literacy, and Social Justice in the Common Core Classroom. A guide for Teachers**. Nueva York, NY, Teacher College Press, 2013.
- AINSCOW, Mel; DYSON, Alan; GOLDRICK, Sue; WEST, Mel. **Developing equitable education systems**. Abingdon: Routledge, 2013.
- ALLMAN, Paula. **Critical education against global capitalism: Karl Marx and revolutionary critical education**. Londres: Greenwood Press, 2001.
- APPLE, Michael. **Official knowledge: Democratic education in a conservative age**. Londres: Routledge, 2014.
- AU, Wayne; BIGELOW, Bill; KARP, Stan. Rethinking our classrooms: teaching for equity and justice. **Social Studies Research and Practice**, v. 4, n. 2, 2007, p. 25-35.
- BANKS, James. Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. **The Educational Forum**, v. 68, n. 4, 2007, p. 296-305.
- BEANE, James. **Curriculum integration: Designing the core of democratic education**. Nueva York, NY: Teachers College Press, 1997.
- BELAVI, Guillermina; MURILLO, F. Javier. Educación, Democracia y Justicia Social. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, v. 5, n. 1, 2016, p. 13-34.
- BENADUSI, Luciano. Equity and education: A critical review of sociological research and thought HUTMACHER, Walo, COCHRANE, Douglas y BOTTANI, Norberto (Eds.), **In pursuit of equity in education. Using International Indicators to Compare Equity Policies**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2001, p. 25-64.
- BENHABIB, Seyla. **Another cosmopolitanism**. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- BIESTA, Gert. A new logic of emancipation: The methodology of Jacques Rancière. **Educational Theory**, v. 60, n. 1, 2010, p. 39-59.
- BIESTA, Gert. The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. **Studies in Philosophy and Education**, v. 30, n. 2, 2011, p. 141-153.
- BIESTA, Gert. **Beyond learning: Democratic education for a human future**. Londres: Routledge, 2015.

=====

BIGELOW, Bill; CHRISTENSEN, Linda; KARP, Stan; MINER, Barbara; PETERSON, Bob. **Rethinking our classrooms: Teaching for equity and justice**. Milwaukee, WI: Rethinking Schools, 1994.

BLANCO, Rosa. La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 4, n. 3, 2006, p. 1-15.

BOLÍVAR, Antonio. Equidad educativa y teorías de la justicia. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 3, n. 2, 2005, p. 42-69.

BUTLER, Judith; FRASER, Nancy. **¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2017.

CARNEROS, Sergio; MURILLO, F. Javier; MORENO-MEDINA, Irene. Una Aproximación Conceptual a la Educación para la Justicia Social y Ambiental. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, v. 7, n. 1, 2018, p. 17-36.
<https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.001>

CHRISTENSEN, Linda. **Teaching for joy and justice: Re-imagining the language arts classrooms**. Milwaukee, WI: Rethinking Schools, 2009.

COOKE, Nicole; SWEENEY, Miriam (Eds.). **Teaching for justice: Implementing social justice in the LIS classroom**. Nueva York, NY: Library Juice Press, 2017.

DUK, Cynthia; MURILLO, F. Javier. Calidad, inclusión y atención a la diversidad. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 3, n. 2, 2009, p. 5-7.

ENGLUND, Tomas. Deliberative communication: A pragmatist proposal. **Journal of Curriculum Studies**, v. 38, n. 5, 2006, p. 503-520.

FARRELL, Joe. Changing conceptions of equality of education: Forty years of comparative evidence. En ARNOVE, Robert y TORRES, Carlos Alberto (Eds.), **Comparative Education. The dialectic of the global and the local**. Lanham MD: Roman & Littlefield Publishers, 1999, p. 149-177.

FRASER, Nancy. Reinventar la justicia en un mundo globalizado. **New Left Review**, v. 36, 2006, p. 31-50.

FRASER, Nancy. La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. **Revista de Trabajo**, v. 4, n. 6, 2008, p. 83-99.

FRASER, Nancy. **Escalas de Justicia**. Madrid: Herder, 2012.

FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **¿Redistribución o reconocimiento?** Madrid: Morata, 2003.

- GIROUX, Henry. **Pedagogía y Política de la Esperanza**. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.
- GUARRO, Amador. El currículo democrático y los retos de la escuela del siglo XXI. En ESCUDERO, Jesús; GUARRO, Amador; MARTÍNEZ, Ginés; RIU, Xavier (Eds.), **Sistema educativo y democracia: alternativas para un sistema escolar democrático**. Barcelona: Octaedro, 2005, p. 41-98.
- GUTMANN, Amy. **Democratic education**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1987.
- HONNETH, Axel. **La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales**. Barcelona: Editorial Crítica, 1997.
- HONNETH, Axel. **Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento**. Buenos Aires: Katz Barpal, 2007.
- HYTTEN, Kathy. Ethics in Teaching for Democracy and Social Justice. **Democracy and Education**, v. 23, n. 2, 2015, p. 1-10.
- LEE, Enid. **Beyond heroes and holidays: Practical guide to K-12 anti-racist, multicultural educational and staff development**. Washington, DC: Teaching for Change, 2007.
- MCLAREN, Peter. **La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación**. Ciudad de México: Siglo Veintiuno, 1984.
- MURILLO, F. Javier. La educación para la justicia social como enfoque para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En ALFARO, Margarita, ARIAS, Silvia; GAMBÁ, Ana (Eds.), **Agenda 2030. Claves para la transformación sostenible**. Madrid: Catarata, 2019, p. 182-199.
- MURILLO, F. Javier; DUK, Cynthia. Escuelas inclusivas para la justicia social. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 4, n. 1, 2010, p. 11-13.
- MURILLO, F. Javier; HERNÁNDEZ-CASTILLA, Reyes. Hacia un concepto de justicia social. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 9, n. 4, 2011, p. 7-23.
- MURILLO, F. Javier; HERNÁNDEZ-CASTILLA, Reyes. Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, v. 3, n. 2, 2014, p. 13-32.
- MURSELL, James. **Principles of democratic education**. Nueva York, NY: Norton, 1955.
- OAKES, Jeannie; LIPTON, Martin. **Teaching to change de world**. Boston, MA: McGraw-Hill, 2007.

=====



RAWLS, John. **Teoría de la Justicia**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1971.

RAWLS, John. **La justicia como equidad. Una reformulación**. Barcelona: Paidós, 2002.

RUITENBERG, Claudia W. Educating political adversaries: Chantal Mouffe and radical democratic citizenship education. **Studies in Philosophy and Education**, v. 28, n. 3, 2009, p. 269-281.

TAYLOR, Charles. **El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

YOUNG, Iris Marion. **Responsibility for Justice**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

Enviado em: 15/07/2019

Aprovado em: 02/08/2019