

REPRESENTACIONES DE JUSTICIA SOCIAL EN PROFESORES EN FORMACIÓN

Social justice representations of trainee teachers

Almudena Juanes García

Email: nazcaljuagar@gmail.com

Liliana Jacott Jiménez

Email: liliana.jacott@uam.es

Antonio Maldonado Rico

Email: antonio.maldonado@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen.¹

El objetivo del presente estudio es conocer las representaciones que tienen los docentes en formación de la Justicia Social y de sus tres dimensiones (Murillo y Hernández-Castilla, 2011, Jacott y Maldonado, 2012): Redistribución, Reconocimiento y Representación/Participación), intentando explorar si existen diferencias por género, rama de estudios (Humanidades y Ciencias Sociales o Ciencias), o experiencia pedagógica o docente previa (con o sin ella). Para ello se ha diseñado y validado un cuestionario que nos ha permitido evaluar dichas representaciones en los estudiantes del Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad Autónoma de Madrid. Los resultados muestran que no existen diferencias significativas en las representaciones en cuanto al género, ni en cuanto a la rama de estudios. En cambio, sí se encuentran diferencias entre los sujetos con relación a la presencia o ausencia de su experiencia pedagógica previa. En el artículo, mostramos el concepto de Justicia Social desde el que trabajamos en nuestro equipo de investigación y la importancia de esta en la formación del profesorado, como tarea urgente para su implantación en los centros educativos. Para formar a los futuros docentes en Justicia Social, creemos que es fundamental conocer previamente las representaciones e ideas que tienen en este campo.

Palabras clave: Justicia Social, estudiantes para profesores, cuestionario, experiencia pedagógica.

Almudena Juanes García

Email: nazcaljuagar@gmail.com

Liliana Jacott Jiménez

Email: liliana.jacott@uam.es

Antonio Maldonado Rico

Email: antonio.maldonado@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

¹ Este trabajo forma parte de los siguientes proyectos de investigación: "Escuelas para la Justicia Social" del Plan Nacional I+D+i (2011) Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico, I+D+I. Ministerio de Ciencia e Innovación y "Educación y Justicia Social: una mirada interdisciplinar", CEMU-2012-024, I Convocatoria de la UAM de Proyectos de Investigación Multidisciplinares (2012)

Abstract.

The main of the present study is to know the Social Justice representations (and the three dimensions: Redistribution, Recognition and Representation/Participation. Murillo and Hernández-Castilla, 2011, Jacott and Maldonado, 2012) of training teachers, trying to explore whether there are differences by gender, type of studies (Humanities and Social Sciences or Sciences), or previous pedagogical or teaching experience (with or without it). For this objective, a questionnaire has been designed and validated that has allowed us to evaluate such representations in the students of the Master's Degree in Teacher Training in Secondary Education and Baccalaureate, Vocational Training and Language Teaching at the Universidad Autónoma de Madrid.

The results show that there are not significant differences in gender representations, nor in the field of studies. On the other hand, there are differences between the subjects in relation to the presence or absence of their previous pedagogical experience.

In the article, we show the concept of Social Justice from which we work in our research team and the importance of this in the training of teachers, as an urgent task for their implementation in schools. In order to train the future teachers in Social Justice, we believe that it is fundamental to know beforehand the representations and ideas that they have in this field.

Key words: Social Justice, students teachers, questionnaire, teaching experience

1 Introducción

El término Justicia Social parece estar en boga actualmente, ya que es utilizado en numerosos discursos políticos, sociales o educativos, pero ello no significa que haya una definición consensuada del término, de manera que se utilice con la misma intención en todos los ámbitos. Consideramos crucial hablar y trabajar para la Justicia Social en el entorno educativo, y por ello, en este artículo pretendemos acercarnos a la realidad del profesorado en formación, bajo un marco de la Justicia Social concreto, que trabajamos desde nuestro grupo de investigación.

Para lograr una educación de calidad, es fundamental un compromiso, tanto para la asignación de recursos financieros, como para los esfuerzos colectivos de todas las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: estudiantes, docentes, familias, medios de comunicación y el estado. En cuanto a los docentes, el pedagogo Juan Carlos Tedesco (2010) argumenta que están en una situación paradójica, dado que al mismo tiempo que se les reconoce como parte fundamental en la calidad de la educación, se aplican medidas que desprestigian su profesión.

Una manera de evitar esta situación, es diseñando políticas integrales para ellos que abarquen las condiciones de su trabajo, formación inicial y continua, y diseño de la carrera docente. Además, es vital incorporar metodologías que permitan a los estudiantes descubrir la pasión por el conocimiento, la experimentación y el dominio del razonamiento lógico

Como parte de su formación científica, siempre acompañadas de una plena confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos y el compromiso y la responsabilidad por los resultados por parte de los docentes. Todo ello unido a la importancia de promover una formación ciudadana dirigida a potenciar el pensamiento crítico, la ciudadanía global y la Justicia Social en este siglo XXI (Nussbaum, 2010; Westheimer y Kahne, 2004a).

Por tanto, para construir una sociedad justa es fundamental apostar por una educación de calidad para todos. Una educación de calidad incluye necesariamente la educación en Justicia Social, como punto clave en nuestra sociedad. El alumnado de hoy tiene que estar bien informado y conocer las diferentes realidades que existen, para así adquirir sus propios criterios y actitudes en su desarrollo. Esto se hace más necesario si cabe, en la época actual, que con la crisis, la globalización y los movimientos migratorios, están apareciendo un mayor número de injusticias y desigualdades (por ejemplo, en cuanto al género, clase social, cultura, capacidad, orientación sexual, etc.) y a su vez, estas son más complejas. Por suerte, también hay un aumento de la preocupación por lograr una Justicia Social y en definitiva, construir una sociedad más justa.

Así, consideramos realmente importante conocer las ideas previas que tienen actualmente los profesores en ejercicio y sobre todo, aquellos que están en formación, para en un futuro, partir de estas en la enseñanza. En nuestra opinión, es necesario empezar analizando cuáles son las representaciones que tienen los profesores sobre la Justicia Social y cómo dichas representaciones pueden incidir sobre sus prácticas educativas para poder implementar una educación que promueva la Justicia Social.

La escuela es la unidad principal en la educación, de forma que para lograr una educación en Justicia Social, son necesarias escuelas que trabajen por y para esta justicia,

Antes de concretar en estudios relacionados con esta temática, es fundamental desentrañar el concepto de Justicia Social e identificar cómo debe actuar una escuela para lograr esta, ya que de ello dependen las acciones que se desarrollen en el ámbito escolar.

En nuestro grupo de investigación, creemos que la Justicia Social debe definirse en función del contexto en donde se desea desarrollar y siempre teniendo en cuenta las circunstancias de dicho contexto, de manera que no consideramos a la Justicia Social con un significado único, sino que se debe adecuar al contexto que se esté tratando, entendiéndola siempre como un concepto nunca acabado (Griffiths, 2003), un proceso en desarrollo, que siempre debe estar sujeto a reflexión y mejora.

En este sentido, enfocamos a la Justicia Social como un proyecto dinámico a través de un continuo que va desde la desigualdad hacia la igualdad social, de manera que podemos pensar desde acciones que mantienen o incluso aumentan las situaciones de desigualdad, hasta acciones que contribuyen a eliminar o reducir las desigualdades, tal y como propone Bonnycastle (2011).

Asimismo, pensamos que la Educación hoy en día debe tomarse como un proyecto siempre sujeto a cambios y en constante revisión. Esto no significa que no se intente esclarecer el concepto o que no se deba avanzar en la educación, sino más bien al contrario, significa penetrar en estas ideas, siendo conscientes de que son temporales y que hay que ir adaptándose a cada revisión (Murillo y Hernández-Castilla, 2011). Por tanto, vemos a la Justicia Social como una idea movilizadora, a la manera de la deconstrucción de Derrida (1992), que nos impulsa a proponer cambios recursivos en las instituciones que promuevan situaciones de justicia, así como de cara a formar a niñas y niños en una actitud crítica que les haga conocer las desigualdades y luchar contra las situaciones de injusticia.

Con relación al enfoque de la Justicia Social, por parte de nuestro grupo de investigación, Murillo y Hernández-Castilla (2011) contribuyeron a que hubiera un marco teórico para la Justicia Social, integrando las tres líneas que habían desarrollado de manera separada, autores anteriormente para hablar de la Justicia Social, como dimensiones de la Justicia Social, e indicando la urgente necesidad de un marco que las integre, no sólo para las prácticas educativas, sino también a un nivel que no se suele tener tanto en cuenta, como es el nivel de las representaciones de las personas, representaciones que desde el presente estudio pretendemos conocer.

Así, consideramos a la Justicia Social, desde tres dimensiones: Redistribución, Reconocimiento y Representación/Participación.

La Redistribución está basada en el modo en que los bienes primarios (Rawls 1971; Beauchamp 2001), recursos (Dworkin, 1981) o capacidades de lograr realizaciones (Sen 2010) se encuentran distribuidos en la sociedad y sus reivindicaciones pretenden una reestructuración más justa de estos, poniendo el foco en las injusticias económicas.

El *Reconocimiento* está basado en el respeto cultural y la existencia de relaciones justas en la sociedad. De esta manera las reivindicaciones de justicia como Reconocimiento (Collins, 1991; Cole, 2000; Fraser y Honneth, 2006; Irvine, 2003; Taylor, 1993) están enfocadas a tener un mundo que reconozca, respete y valore las diferencias de un modo amistoso.

La tercera dimensión: *Representación o Participación* (Bell, 1997; Miller, 1999; Hartnett, 2001; Lee e Hipólito-Delgado, 2007, Fraser, 2008), sugiere

que la justicia implica la promoción del acceso y la equidad para asegurar la plena participación en la vida social, especialmente para aquellas personas que han sido sistemáticamente excluidas sobre la base de su etnia, edad, género, habilidad física o mental, educación, orientación sexual, situación socioeconómica u otras características del grupo de pertenencia.

Nosotros entendemos estas tres dimensiones como *dimensiones interrelacionadas de la Justicia Social*, de manera que creemos que ante una misma situación de injusticia, podemos actuar desde estas tres. Por ejemplo, ante una situación de una clase en una escuela, en la que haya estudiantes que tengan mayores dificultades de aprendizaje, se puede actuar desde estas tres dimensiones.

Así, la Redistribución podría darse, usando mayores recursos para que comprendan mejor las clases (recursos que pueden ser materiales, como libros adaptados, o personales, como profesores de apoyo, etc.).

El Reconocimiento estaría representado en la forma en la que se respete a cada estudiante en su desarrollo personal, puedan realizarse adaptaciones curriculares, con las diferencias individuales de cada uno y se valore la diversidad como una oportunidad para fomentar el intercambio entre estudiantes y con la comunidad educativa, lo que iría muy relacionado con la Representación, haciendo que estos participen en las clases, hablando de sus dudas, de aquello que no entienden, etc., así como de las decisiones que se tomen en la escuela.

La Educación puede ayudar, y mucho, a que las personas adquieran una visión crítica de la realidad, mediante escuelas de calidad que trabajen para la Justicia Social. En cambio, pensamos que bajo el término escuelas de calidad se han escondido muchas prácticas que poco tenían que ver con el desarrollo de la Justicia Social, sino más bien al contrario, con índices de calidad externos, tales como P.I.S.A., que evalúan las calificaciones del estudiante relacionadas exclusivamente con el aprendizaje memorístico de conocimientos vacíos, no contextualizados y sin ninguna visión crítica de la realidad.

Nuestro enfoque en cambio, y por ende, el de las escuelas de calidad hacia la Justicia Social implica que estas escuelas en primer lugar, deben ser *inclusivas*, es decir, que den pleno acceso, aprendizaje y participación de cualquier estudiante, sin importar la condición social en la que se encuentre. En este punto, rechazaríamos aquellas escuelas segregadas por género o recursos económicos de las familias de las y los estudiantes.

Además, implica que estas escuelas sean *eficaces*, pudiendo conseguir un desarrollo integral de todo el alumnado, en la línea de Sen (2010) y Nussbaum (2012) de potenciar sus capacidades; *democráticas*, permitiendo el diálogo y debate de todas aquellas personas que

formen parte de la comunidad educativa; *innovadoras*, mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje día a día, adaptándose a la diversidad de cada estudiante; y según nuestro punto de vista, *promotoras de la Justicia Social*.

En línea con las tres dimensiones que para nosotros deben guiar la Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación), las escuelas para la Justicia Social tienen que tener una distribución justa, no sólo de recursos en cuanto a bienes materiales, como podría ser un sistema de becas para las familias de estudiantes con menos recursos, sino también a nivel social. Creemos que la distribución de recursos únicamente materiales es una parte de la Redistribución, pero si nos quedamos sólo en ese campo, estaríamos adoptando formas relacionadas con la caridad y la compasión del menos favorecido, no desarrollando la Justicia Social, en cuanto a que no promovemos ningún cambio ni luchamos por la desigualdad existente. En cambio, abogamos porque esta distribución, aunque detrás haya cuestiones monetarias, se dé también en aspectos sociales, dedicando más esfuerzo a aquellas personas que más lo necesiten, con programas y profesorado adecuados a la diversidad de cada estudiante.

Además, las escuelas para la Justicia Social deben promover el reconocimiento, respeto y valoración de las diferencias individuales no sólo a nivel social entre estudiantes en el día a día de sus clases, sino también a nivel burocrático, mediante adaptaciones curriculares que den cuenta de esta diversidad.

Y por último, las escuelas para la Justicia Social tienen que luchar por la plena participación de todas las personas implicadas en el proceso educativo, haciendo especial hincapié en dar voz y voto a las y los estudiantes, que son las personas que se están formando y de cuya opinión, debería valerse el profesorado para desarrollar sus clases, así como el equipo directivo para organizar las diferentes actividades programadas en cada curso escolar.

De esta manera, se conseguiría crear una cultura escolar abierta, donde se compartan valores que fomenten la participación y el aprendizaje de todas las personas y se trabaje mediante la crítica constructiva, denunciando situaciones injustas y luchando por la justicia.

Además, las escuelas en sí deben ser comunidades profesionales de aprendizaje, en las que toda la comunidad educativa aprenda, innove y tengan un sentido de pertenencia con el centro (estudiantes, profesores, familias, etc.). La Educación no debe centrarse sólo en la adquisición de competencias básicas, sino también en el desarrollo socio-afectivo de sus estudiantes, y en la formación de ciudadanos orientados hacia la Justicia Social (Westheimer y Kahne, 2004a, 2004b) fomentando a su vez el compromiso y participación de estudiantes y sus familias, mediante un liderazgo democrático y distribuido.

Todas estas ideas del papel de la Educación bajo el marco de la Justicia Social no solamente pueden desarrollarse a nivel práctico, en el día a día de las aulas, sino que pueden y deben tratarse desde la investigación, acercándonos al conocimiento de aquellos valores que fomenten escuelas para la Justicia Social y escuchando las voces de todas las personas implicadas, con el objetivo de determinar qué impacto tienen estas escuelas así como las situaciones de injusticia en los entornos educativos, en ellas. Tanto la investigación, como las prácticas en la enseñanza en este contexto, deberían ayudar a guiar las políticas educativas hacia la Justicia Social.

Además, se hace necesaria la formación de las y los docentes en estas competencias, para acercarles la realidad de las representaciones de sus estudiantes, al tiempo que conocer sus propias representaciones, tal y como se puede deducir del trabajo de Cochran-Smith, Gleeson y Mitchell (2010) con docentes en formación, donde se muestra que muchos de estos, crearon auténticas oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes, lo que repercutió incluso en que realizaran trabajos de mayor calidad.

En esta línea, Jacott y Maldonado (2012) sugieren conceptualizar la Justicia Social en Educación como el posible resultado de actuaciones educativas, tanto en el nivel macro-educativo como en el micro-educativo, que tienen como consecuencia la reducción de las situaciones de inequidad, mediante la promoción de una o de varias de las tres dimensiones de Redistribución, Reconocimiento y Representación. Se trataría por tanto de un tipo de conocimiento práctico, fundamentado, por una parte en valores ideológicos profundos sobre la educación y, por otra en la experiencia y la formación académica. Así este conocimiento puede describirse como un sistema de representaciones en torno a las tres dimensiones de la Justicia Social que, son utilizadas por los docentes, a la hora de tomar una decisión educativa.

Por ello, además de estas tres dimensiones sobre Justicia Social, sería preciso añadir de manera transversal, la idea de justicia como adquisición de la conciencia crítica. Esta conciencia crítica supone una reorganización del pensamiento de las personas, de manera que se dé en ellas una reflexión profunda que lleve a la adquisición de una visión crítica de la realidad.

Chubbuck (2010) propone un marco de análisis para ayudar a conceptualizar la educación del profesorado y enseñar prácticas más justas socialmente para que los futuros profesores las implementen.

Este explica dos orientaciones que existen actualmente en la reflexión profesional del profesorado:

- La orientación individual en la que el profesorado novato, alude a las causas de las dificultades académicas o problemas de aprendizaje del alumnado desde una reflexión rudimentaria, entendidos como déficits del estudiante, la familia, la comunidad o la experiencia individual del estudiante. Así, las soluciones se centran en un análisis de las deficiencias como causas de los problemas de aprendizaje, pasando por un ajuste de su déficit instruyéndole en aquellas habilidades o contenidos en las que muestra dichas dificultades.
- La orientación estructural, que incluye además la orientación individual en la que el profesorado experto, cuenta con una reflexión más integrada sobre la enseñanza y el aprendizaje, de manera que aparece la estructura de desigualdad (escuela/sociedad) limitando el acceso. Así, las soluciones, añaden la actuación para cambiar las desigualdades estructurales en la escuela y la sociedad.

Por tanto, el marco de trabajo de Chubbuck (2010) para una educación socialmente justa debe partir de dos premisas fundamentales como parte del trabajo docente. La primera de estas premisas consiste en que el profesorado (y la estructura educacional) asuma y confíe en que todos los niños pueden ser capaces de aprender, mientras que la segunda parte del hecho de que todo el profesorado, experto y novato, muestre una disposición de justicia hacia cada estudiante. Todo ello llevará a los docentes a adoptar un currículo y una serie de políticas y prácticas instruccionales dirigidas a promover experiencias de aprendizaje de equidad y socialmente justas para todo el alumnado.

Creemos que este marco es relevante para analizar la relación entre las concepciones y las prácticas educativas del profesorado que promueve la Justicia Social. En nuestro estudio, nos interesa saber en qué medida los profesores en formación pueden encontrarse en el camino desde la orientación individual hacia la estructural, que incluye al individuo, puesto que a pesar de no ser expertos, se encuentran con una formación específica sobre estos temas educativos en el Máster.

2 Objetivos

Tras esta introducción al campo de la investigación en Justicia Social en el entorno educativo, mostramos los objetivos del presente trabajo.

En primer lugar, tenemos como objetivo la construcción y validación de un cuestionario que permita medir las representaciones de las tres

dimensiones de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación) en profesores en formación.

El segundo objetivo por tanto es conocer, a partir de los resultados obtenidos con el cuestionario, dichas representaciones en los estudiantes del Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad Autónoma de Madrid.

Esta investigación se enmarca dentro de las desarrolladas por nuestro grupo de investigación, en el que queremos obtener una visión completa de las representaciones de Justicia Social en todos los niveles educativos, con el objetivo de contrastar las ideas de profesorado y estudiantes e intentar acercarnos a una posición que englobe ambas, de cara a mejorar las prácticas educativas y las relaciones estudiantes-docentes. La idea principal de este trabajo es ver si estos estudiantes de profesores tienen concepciones acerca de la Justicia Social, que en un futuro podrán aplicar en la enseñanza de sus estudiantes de secundaria, o por el contrario no disponen de valores integrados en estos temas.

3 Hipótesis

1. Se plantea la existencia de diferencias en las representaciones de Justicia Social entre los estudiantes del Máster de la rama de Humanidades y Ciencias Sociales y los de la rama de Ciencias. Se piensa que aquellos de la rama de Humanidades y Ciencias Sociales tendrán representaciones más cercanas a la Justicia Social, que aquellos de la rama de Ciencias, por haber tenido en su formación asignaturas más relacionadas con este campo, así como un interés previo en esta formación que se les atribuye por su elección de la diferente formación universitaria.
2. Igualmente, se espera encontrar diferencias en las representaciones de Justicia Social entre hombres y mujeres. Esta hipótesis está en la línea de los resultados obtenidos por varias investigaciones en las que se ha observado que existen diferencias de género en cuanto al razonamiento prosocial, de manera que en la niñez y en la adolescencia, las mujeres tienden a ser más prosociales en su comportamiento, razonamiento y respuesta afectiva que los hombres. (Metzger, y Smetana, 2010, Eisenberg, 2006, Jaffe y Hayde, 2000)
3. Existirán diferencias también entre los sujetos que tienen experiencia docente previa y los que no, pensando en que los primeros tendrán mayores representaciones de Justicia Social relacionada con su práctica pedagógica, frente a los segundos.

4 Método

4.1 Participantes

Los participantes del presente estudio fueron 92 docentes en formación, que se encontraban estudiando el Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad Autónoma de Madrid. De estos 92 sujetos, en la recogida de datos se excluyeron 6 que dejaron en blanco más del 20 % de las preguntas del cuestionario, por lo que fueron finalmente 86 los sujetos analizados.

Cada docente en formación estaba cursando una especialidad de las 13 que ofrece dicho Máster, que hemos agrupado dentro de la rama en la que se orientan, siendo Humanidades y Ciencias Sociales (especialidades de Filosofía, Francés, Geografía e Historia, Griego y Latín, Inglés, Lengua castellana y Literatura, Música y Orientación educativa) o Ciencias (especialidades de: Biología y Geología, Dibujo, Educación Física, Física y Química y Matemáticas). Así, el análisis se ha realizado según esta variable con los datos que se reflejan en la tabla 1.

Tabla 1. Descripción de la muestra en función de su rama

	Frecuencia	Porcentaje
Humanidades y Ciencias Sociales	55	64,0 %
Ciencias	31	36,0 %
Total	86	100,0 %

Además, la distribución por género fue la que aparece en la tabla 2.

Tabla 2. Distribución por género

	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	17	19,8 %
Mujer	69	80,2 %
Total	86	100,0 %

Y, finalmente, la variable experiencia pedagógica se codificó por el tipo de experiencia, agrupando en dos categorías: con experiencia docente y sin experiencia docente, tal y como muestra la tabla 3.

Tabla 3. Distribución de los sujetos por experiencia docente

	Frecuencia	Porcentaje
Sin experiencia	33	38,4 %
Con experiencia	53	61,6 %
Total	86	100,0 %

Para observar de una manera más clara los datos de la muestra en su conjunto, se puede consultar la figura 1, en la que se recogen los porcentajes de los participantes según las tres variables analizadas: género, rama y experiencia docente.

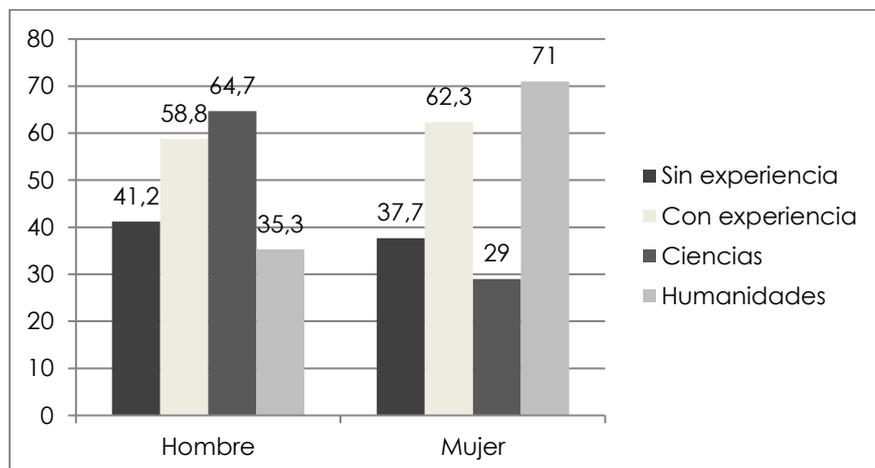


Figura 1. Porcentaje de participantes por rama, género y experiencia docente

La recogida de datos de los cuestionarios, se realizó mediante dos vías principales: en persona durante una clase del Máster (concertando cita previa con el profesor que imparte dicha clase) o mediante correo electrónico, al finalizar el Máster, es decir, en los meses de mayo y junio del curso 2011-12.

4.2 Diseño del cuestionario

El cuestionario fue diseñado por un equipo multidisciplinar en el que se encuentran los autores del presente artículo, (formado por doce expertos en psicología, antropología y educación) y profesores de secundaria que a su vez son expertos en Justicia Social en su condición de miembros del grupo de Investigación G.I.C.E.

Dicho equipo trabajó en la creación de diferentes dilemas en base a las tres dimensiones del concepto de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación/Participación) con el fin de diseñar un cuestionario para evaluar las representaciones de la Justicia Social de estudiantes de 2º y 4º de E.S.O. que a su vez, pudiera ser aplicado a profesores en formación, tanto de Educación Infantil y Educación Primaria como de Educación Secundaria.

Se acordó que el cuestionario adoptara la forma de un repertorio variado de dilemas que presentaran situaciones ficticias, pero plausibles, en las que el participante debía tomar una decisión entre tres alternativas posibles, de las cuales una de ellas es claramente promotora de la Justicia Social, otra de ellas claramente se aleja de la promoción de la Justicia Social y una tercera se sitúa en algún punto intermedio entre las alternativas anteriores, aunque no necesariamente de forma equidistante a ambas alternativas. Cada dilema se constituye como un ítem del cuestionario.

Inicialmente se diseñaron 92 dilemas, de los cuales, se seleccionaron 34 (haciendo los cambios oportunos para enfocarlos al profesorado en formación de nuestro estudio) concretamente: 10 dilemas de Redistribución, 12 de Reconocimiento y 12 de Representación. Finalmente, para este trabajo se han escogido sólo 24 dilemas (8 de cada dimensión) que conforman las 24 preguntas del cuestionario. A su vez, dichos dilemas están cada uno enmarcados dentro de una subdimensión (discapacidad, pobreza, convivencia, política, idioma, acceso a tecnologías de la información y la comunicación, acoso escolar, diversidad familiar, religión, igualdad de género, sanidad, altas capacidades, entre otras).

En el diseño final del cuestionario se han intercalado las preguntas de Redistribución, Reconocimiento y Representación de tal forma: Redistribución 1 -Reconocimiento 1- Representación 1, Redistribución 2-Reconocimiento 2-Representación 2, etc., las opciones de respuesta (a-b-c como las más justas socialmente), las subdimensiones, y si hacen referencia a los centros educativos, a nivel local o a nivel más global.

Por motivos de espacio, no podemos mostrar el cuestionario completo, pero a modo de ejemplo, explicamos uno de los dilemas, que se encuentra en el mismo, que corresponde con la dimensión de Redistribución y la subdimensión de pobreza. Es el siguiente:

En un colegio se ha planificado una excursión, de un día a un importante museo de la ciudad, como actividad extraescolar para dos grupos de estudiantes de 1º de E.S.O.

El equipo directivo y el equipo de profesores conocen que hay cinco estudiantes cuyas familias no tienen dinero para pagar el coste de esa actividad. ¿Qué deberían hacer?:

A) Que el colegio pague los gastos de los/as estudiantes que no tienen dinero.

B) Elevar un poco el precio de la excursión al resto de los dos grupos para que asistan todos.

C) Asegurarse que los chicos que no puedan ir a la excursión trabajen en el centro sobre lo que se puede ver en el museo.

Como puede observarse, en este dilema la opción C es la menos justa de las tres, dado que a diferencia de la A y la B, la solución de la C no permite que las y los estudiantes que no cuentan con recursos económicos suficientes, tengan las mismas oportunidades que los que sí cuentan con estos (en este caso, oportunidad de ir a la excursión).

En las alternativas A y B, en cambio, se intenta recaudar dinero para que estos estudiantes puedan ir a la excursión. La alternativa B propone que el dinero se recaude a través de los alumnos y sus familias, entre quienes se distribuirían los gastos económicos, para pagar la excursión a sus compañeros/as. La alternativa A, por otro lado, plantea que sea el colegio quien asuma el pago.

Aunque a simple vista, pueda parecer que ambas son buenas soluciones, dado que con las dos se conseguiría que estudiantes que no tienen dinero puedan ir a la excursión como el resto, desde el criterio de la Justicia Social, es más justa la alternativa A.

El colegio, a través del equipo directivo y del profesorado tiene que conocer la realidad de sus estudiantes y saber si hay estudiantes en situación de pobreza o desigualdad, para planificar actividades en consecuencia. Además, en el ejemplo, se asume que el equipo directivo y el profesorado conocen la situación de estos alumnos, por lo que no deberían haber propuesto una excursión a la que no todos pueden acceder, extendiendo así la situación de injusticia y desigualdad, de la que ya parten.

Desde nuestra perspectiva de Justicia Social, es fundamental que el colegio conozca la situación de sus estudiantes, realizando actividades en las que todos tengan cabida y si como en el ejemplo, la desigualdad ya se ha dado, es el responsable de facilitar las condiciones para que puedan tener acceso a las mismas oportunidades, en este caso, pagando los gastos. Además, en este punto no estaríamos hablando sólo de Redistribución en sí (en cuanto a reparto de recursos en para los estudiantes), sino también del Reconocimiento de los mismos derechos para todos ellos (derecho de realizar las mismas actividades, como ir a la excursión), y la Representación

de todos en los mismos entornos (tanto en actividades escolares como extraescolares).

Sin embargo, la alternativa C aún se da en algunas escuelas, lo que puede ser debido a diversos motivos: falta de conocimiento de la realidad del alumnado, falta de planificación del equipo directivo o profesorado, falta de comunicación entre los estudiantes, familias y el personal del centro, etc., por lo que nos parece crucial incluirla en el dilema.

4.3 Validación del cuestionario

Se realizaron dos validaciones del cuestionario. En primer lugar para la selección de 34 dilemas y posteriormente para valorar los 24 dilemas finales que tiene el cuestionario. Fueron validaciones inter-jueces con 33 expertos pertenecientes al grupo GICE, entre los que también se encontraban los miembros del equipo que elaboró los dilemas. Para realizar esta validación, se envió a los expertos mediante correo electrónico el cuestionario (con las tres dimensiones indicadas por separado), explicándoles el objetivo de la investigación y pidiéndoles una valoración de la Justicia Social que se promovería en cada alternativa. Se les pidió que cuantificaran esta valoración en una escala de 1 (menos Justicia Social) a 9 (más Justicia Social). También, se añadió una casilla para sus comentarios. Cada uno de los expertos realizó una valoración independiente del valor de Justicia Social de cada una de las alternativas de las 24 preguntas del cuestionario. Una vez calculado el valor medio de Justicia Social percibida de cada alternativa, se decidió conceder una puntuación de 1 a la alternativa con mayor valoración Justicia Social, y 0 a las otras dos alternativas de cada dilema. Como las 24 preguntas están agrupadas en función de las tres dimensiones de la Justicia Social, se creó una escala para cada una de ellas (Representación, Redistribución y Reconocimiento) de 0 a 8, dado que cada dimensión tenía el mismo número de preguntas en el cuestionario.

De este modo, para cada sujeto se pudieron calcular 3 puntuaciones correspondientes a cada una de esas tres dimensiones que permitieron comprobar su grado de representación de las tres dimensiones de Justicia Social.

3 Resultados

Para el análisis de los resultados se ha utilizado el programa estadístico de procesamiento de datos SPSS, versión 20. Se ha analizado tanto el cuestionario en sí en base a su fiabilidad como instrumento, como las representaciones de los participantes sobre Justicia Social, tal y como reflejaban los objetivos del estudio.

3.1 Análisis del cuestionario

Se ha realizado el análisis de fiabilidad, obteniéndose una fiabilidad para todo el cuestionario con alfa de Cronbach de $\alpha = 0,595$. Al revisar el índice de homogeneidad, se ha encontrado que tres ítems afectan directamente al valor de fiabilidad, de manera que realizando el análisis de fiabilidad prescindiendo de estos tres ítems, la fiabilidad alfa de Cronbach resulta $\alpha = 0,643$. A pesar de que se trata de un valor bajo, consideramos que es aceptable, teniendo en cuenta la propia heterogeneidad de la naturaleza de los dilemas presentados, y, por otra parte, del carácter piloto o experimental del cuestionario. En todo caso, George y Mallery (1995) consideran que este valor de alfa puede considerarse aceptable en el caso de constructos complejos, como es evidente que sucede en el caso de la Justicia Social.

3.2 Análisis de las representaciones

Para analizar las representaciones, los 24 dilemas se agruparon en tres variables: Redistribución, Reconocimiento, Representación/Participación. Estas tres variables indican la suma de las respuestas de cada sujeto a las 8 preguntas relacionadas con cada una de las variables (valores de 0 a 8). Además, se calculó una variable etiquetada como Justicia Social, como la suma de las tres variables anteriores (valores de 0 a 24).

Se realizaron las tablas de frecuencias del porcentaje de respuestas a cada una de las alternativas de cada pregunta, y las tablas de contingencias entre dichas respuestas y las variables: género, rama y experiencia docente, resultando una adecuada distribución en la elección de las alternativas.

Finalmente, para obtener los datos en su totalidad en cuanto a las representaciones sobre Justicia Social con sus tres dimensiones: Redistribución, Reconocimiento y Representación/Participación relacionadas con las variables de género, rama y experiencia docente, se han comparado las medias, mediante tres pruebas T para muestras independientes.

Los resultados obtenidos no establecen diferencias significativas entre hombres y mujeres, ni entre docentes de la rama de Ciencias y aquellos de la rama de Humanidades y Ciencias Sociales, para ninguna de las variables estudiadas: Redistribución, Reconocimiento, Representación y el Índice Global de la Justicia Social, puesto que los datos indican que la significación bilateral correspondiente en cada una de estas, fue mayor que el nivel de significación para una confianza del 95 % que se asumió ($> 0,05$). Por tanto, se rechazan nuestras hipótesis de partida en cuanto a diferencias posibles por género y rama de los docentes.

Sin

embargo, sí existieron diferencias estadísticamente significativas entre docentes con experiencia docente previa y sin ella, tal y como puede apreciarse en la tabla 4. En dicha tabla vemos como mientras para la variable Redistribución, no se encuentran diferencias significativas entre los sujetos con experiencia docente y sin ella, sí se encuentran estas diferencias para el resto de las variables (Reconocimiento, Representación y Justicia Social), lo que confirma nuestra hipótesis inicial.

Tabla 4. Diferencias en las variables: Redistribución, Reconocimiento, Representación y Justicia Social, según la experiencia docente

	Pruebas t
Redistribución	$t(84) = -0.223; p = .82$
Reconocimiento	$t(84) = -2.177; p < .05$
Representación	$t(84) = -2.051; p < .05$
Justicia Social	$t(84) = -2.032; p < .05$

**. En cursiva los resultados significativos en función de la experiencia docente.*

En resumen, puede concluirse que para las variables estudiadas, sólo han aparecido diferencias significativas con la variable experiencia docente. La prueba T nos indica que estas diferencias se encuentran en Representación, Reconocimiento y el índice global de la Justicia Social.

Nos parece importante especificar en qué dirección se encuentran las diferencias obtenidas con la variable experiencia docente en relación a la variable Justicia Social. Para ello, hemos calculado las medias de los valores de la variable Justicia Social para experiencia docente.

Los resultados, tal y como se muestran en la tabla 5 y en la figura 2, indican que los sujetos con experiencia docente previa expresan una representación más cercana a la Justicia Social que los sujetos sin dicha experiencia.

Tabla 5. Medias de la variable Justicia Social para experiencia docente

Experiencia docente	Media
Sin experiencia	13,8485
Con experiencia	15,2264

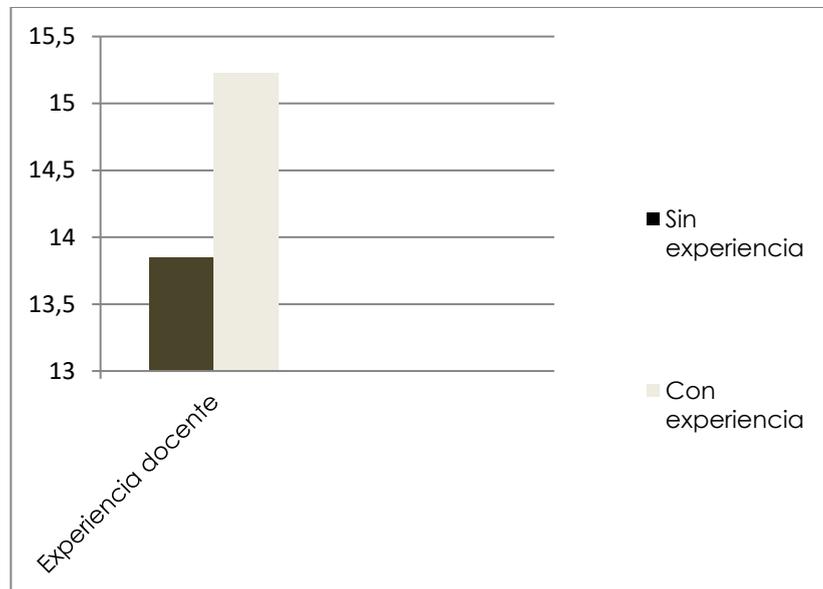


Figura 2. Medias de la variable Justicia Social para género, rama y experiencia docente.

4 Conclusiones

Se ha diseñado y validado un cuestionario de representación de Justicia Social confiable, según el índice de fiabilidad alfa de Cronbach del cuestionario completo, teniendo en cuenta la variable Justicia Social, como constructo complejo (George y Mallery, 1995). No obstante, es necesario seguir trabajando en el diseño de cuestionarios e instrumentos que permitan ver diferencias más sutiles. No se ha procedido a eliminar los tres ítems que afectaban a la fiabilidad alfa de Cronbach del cuestionario completo, dado que el hacerlo, no nos cambiaba radicalmente dicho índice. Es por ello, por lo que se recomienda que en futuras investigaciones se profundice más aún en el diseño de un instrumento que permita definir dilemas fáciles de comprensión para los participantes, teniendo en cuenta siempre que la respuesta de mayor Justicia Social no sea totalmente obvia.

En este sentido, creemos crucial señalar la importancia de instrumentos cualitativos para estudiar estas representaciones de Justicia Social, tanto en profesorado como en estudiantes, ya que nos permitiría ver respuestas espontáneas, profundizar en los argumentos de cada uno de ellos y cómo justifican sus decisiones acerca de una injusticia planteada. Precisamente, los autores de este trabajo, han desarrollado una entrevista semiestructurada para estudiantes de Educación Primaria, con base al cuestionario aquí

descrito y lo han aplicado de manera exitosa, por lo que sería muy interesante poder utilizar esta entrevista también para el profesorado.

Aun así, el cuestionario permite conocer las representaciones de las tres dimensiones de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación) de los profesores en formación del Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad Autónoma de Madrid., por lo que el presente estudio nos da un primer acercamiento general que apunta hacia unas diferencias a nivel de experiencia docente previa.

Pensamos que el no encontrar diferencias significativas con las variables género y rama, puede ser debido en parte a nuestra muestra. Se trata de estudiantes en formación para ser profesores, a los que se les supone una cierta motivación e interés por dar una enseñanza de calidad. De esta manera, es más probable que tengan una representación de Justicia Social mayor que el resto de la población, más si tenemos en cuenta que en el Máster que estudian se incluyen algunos contenidos muy cercanos a las dimensiones de la Justicia Social, especialmente en las materias comunes y que forman parte del núcleo psicopedagógico común que constituye la primera parte del máster, es decir el llamado módulo genérico.

Dado que los objetivos con nuestro estudio eran por un lado, tener un primer cuestionario piloto para poder medir las representaciones sobre Justicia Social en profesores en formación, y por otro, conocer dichas representaciones, no hemos avanzado hacia el resto de la población, pero pensamos que sería muy interesante un posible estudio posterior comparando profesores en formación con otros grupos, por ejemplo profesores en ejercicio, estudiantes de magisterio de los últimos cursos o como decíamos, estudiantes en todos los niveles educativos.

Por otro lado, nuestra investigación basada en los profesores en formación se ha realizado con la idea de contrastar las representaciones de estos sujetos, con las de los estudiantes de 2º y 4º de la E.S.O., para quienes se ha diseñado un cuestionario con dilemas aplicados a ellos, a partir del cuestionario de este trabajo.

En cuanto a la muestra, hubiese sido muy positivo tener más sujetos varones, así como un mayor número de sujetos estudiados, pero nos hemos visto limitados por los sujetos existentes en el Máster, que al igual que en la población de profesores en la actualidad, son en su mayoría mujeres.

La investigación nos ha servido asimismo para comprobar de primera mano como el hecho de dar una definición del concepto de Justicia Social es bastante complicado y en el ámbito de la educación, más aún, tal y como nos indicaban los autores (Griffiths, 2003; Murillo y Hernández-Castilla 2011). En nuestro diseño del cuestionario, fue costoso encontrar dilemas en los que todos los investigadores tuviéramos de manera muy clara las alternativas de

respuesta y los dilemas apropiados, así como con la posterior validación del cuestionario por parte de los expertos. La idea de Justicia Social puede parecer sencilla e intuitiva pero a la hora de ponerla en práctica con estrategias concretas, es difícil operativizarla. Por ello, creemos fundamental hacer pensar a los futuros profesores sobre ello, de cara a sus futuras prácticas. Esto se relaciona en gran parte con la necesidad que nos indicaba Cochran-Smith, Shakman, Jong, Barnatt, Terrell y McQuillan (2009) de redefinir el aprendizaje, de manera que los profesores tengan en cuenta todos los contextos de la enseñanza-aprendizaje: familia, grupos de comunidad, etc.

Igualmente, y aunque no se ha realizado un estudio detallado en este aspecto, nos parece que en nuestros participantes se ha observado el marco que apuntaba Chubbuck (2010) de orientación estructural (y no meramente individual). Los sujetos en general fueron bastante participativos y estuvieron ilusionados con la idea de formar parte de una investigación relacionada con sus concepciones, muchos de ellos hicieron comentarios con relación a esto e incluso escribieron en el cuestionario anotaciones acerca de la estructura que debía estar mediando en la solución de alguno de los dilemas. Sin embargo, dado que no teníamos datos suficientes para analizarlo, puesto que trascendía de los objetivos de nuestra investigación, no se realizó una codificación y análisis ulterior de estos comentarios.

Para finalizar, queremos hacer hincapié en la importancia que tiene este tipo de investigaciones en la sociedad actual. Como es bien sabido, la educación es uno de los pilares básicos de la sociedad y no podemos dejar que nos enseñen cuestiones meramente de conocimientos escolares. Sin negar la importancia de dichos conocimientos, pensamos que tenemos que sentar las bases hacia una educación de calidad, en la que la Justicia Social sea una parte imprescindible.

Referencias Bibliográficas

- Beauchamp, T. (2001). *Philosophical Ethics: An Introduction to Moral Philosophy*. Londres: McGraw-Hill Book Company.
- Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education. En M. Adams, L. A. Bell y P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook* (pp. 3-15). Nueva York: Routledge.
- Bonnycastle, C. (2011). Social Justice along a Continuum: A Relational Illustrative Model. *Social Service Review*, 85 (2), 267-295.
- Chubbuck, S. M. (2010). Individual and Structural Orientations in Socially Just Teaching: Conceptualization, Implementation, and Collaborative Effort, *Journal of Teacher Education* 61 (3), 197-210.
- Cochran-Smith, M., Shakman, K., Jong, C., Barnatt, J., Terrell, D. y McQuillan, P. (2009). Good and just teaching: The case for social justice in teacher education, *American Journal of Education*, 115 (3), 347-377.

- Cochran-Smith, M., Gleeson, A.M. y Mitchell, K. (2010). Teacher Education for Social Justice: What's Pupil Learning Got to Do With It? *Berkeley Review of Education*, 1(1), 35-61.
- Cole, M. (Ed.). (2000). *Education, equality and human rights: Issues of gender, race, sexuality, special needs and social class*. Londres: Routledge/Falmer Press.
- Collins, H. (1991). *Fighting words: Black women and the search for justice*. Nueva York: Routledge.
- Derrida, J. (1992). *El otro cabo. La democracia, para otro día*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Dworkin, R. (1981). What Is Equality? Part 2: Equality of Resources. *Philosophy and Public Affairs* 10(4), 283-345.
- Eisenberg, N. (2006). Prosocial Development. En W. Damon, R. M. Lerner y N. Eisenberg, N. (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Social, Emotional, and Personality Development* (pp.646-718). Hoboken, NJ: John Wiley y Sons.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate filosófico*. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Fraser, N. (2008). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Cambridge: Polity Press.
- George, D. y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference*, Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Griffiths, M. (2003). *A fair bit of Difference*. Buckingham: Open University Press.
- Hartnett, D. (2001). The history of justice. The Social Justice Forum, Loyola University, Chicago (paper).
- Irvine, J. J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. Nueva York: Teachers College Press.
- Jaffe, S. y Hyde, J. S. (2000). Gender differences in moral orientation: A metanalysis. *Psychological Bulletin*, 126(5), 703-726
- Jacott, L. y Maldonado, A. (2012). Social justice and citizenship education. En P. Cunningham y N. Fretwell (Eds.), *Creating Citizenship Communities: Local, National and Global. Selected Papers from the fourteenth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Academic Network* (pp. 511-517) London: CiCe.
- Lee, C.C. y Hipólito - Delgado, C. (2007). Counselors as agents of social justice. En C.C. Lee (Ed.), *Counseling for Social Justice* (pp. 13-28). Alexandria, VA: American Counseling Association.

- Metzger, A. y Smetana, J. G. (2010) Social Cognitive Development and Adolescent Civic Engagement. En L. R. Sherrod, J. Torney-Purta, J. y C.A. Flanagan, (Eds.), *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth* (pp. 221-248) Hoboken, NJ: John Wiley y Sons.
- Miller, D. (1999). *Principles of Social Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011) Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 9(4), 8-23.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. New York: Oxford University Press.
- Sen, A. (2010). *La idea de la Justicia*. Madrid: Taurus.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J. C. (19 de noviembre de 2010) Educación para la justicia social. *El País*. Recuperado de:
http://elpais.com/diario/2010/11/19/sociedad/1290121205_850215.html
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004a). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, 41(2), 237-269.
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004b). Educating the "good" citizen: Political choices and pedagogical goals. *Political Science and Politics*, 37(2), 241-247.