

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Función e importancia del profesorado desde la justicia social y la justicia curricular

Role and importance of teachers from social justice and curricular justice

Papel e importância dos professores da justiça social e da justiça curricular.

*MAGALY HERNÁNDEZ ARAGÓN 

* Doctora en Investigación e Innovación Educativa. Maestría en Educación, campo Formación docente. Profesora Investigadora de Tiempo Completo adscrita al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, México. Línea de investigación: Derechos Humanos, Educación y Justicia social. Correo electrónico: magaly.haragon@gmail.com

OPEN ACCESS 

DOI: <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.18v.1i.1044>

Información del artículo

Recibido: julio de 2020
Revisado: junio de 2021
Aceptado: julio de 2021
Publicado: enero - junio 2022

Palabras clave: Profesorado, currículum, saberes, justicia social, justicia curricular.

Keywords: Teachers, curriculum, knowledge, social justice, curricular justice.

Palavras-chave: Professores, currículo, conhecimento, justiça social, justiça curricular.

Cómo citar: /how cite:
Hernández Aragón, M. (2022). Función e importancia del profesorado desde la justicia social y la justicia curricular. *Sophia*, 18(1). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.18v.1i.1044>

Sophia-Educación, volumen 18 número 1. Enero/junio 2022. Versión español.

RESUMEN

La figura y función del profesorado ha sido objeto de un amplio análisis y debate. Su estudio es abordado desde múltiples y diversas perspectivas, sobre todo reconociendo la importancia que reviste en el desarrollo educativo de un país. Este artículo sitúa el análisis de la figura y función del profesorado desde la justicia social y la justicia curricular, dos conceptos potentes que nos hacen volcar la mirada en las prácticas pedagógicas que desarrolla el profesorado en los centros escolares; en el tipo de formación que se brinda a los niños, a los jóvenes y, por consiguiente, en las subjetividades y colectividades que se configuran desde lo educativo. Esto es, el cuestionarse acerca de la función del profesorado de situarse como promotor de una estructura social dominante e injusta o la de ubicarse como un docente que gesta cambios desde sus microespacios encaminados a formar personas con pensamientos y actuaciones que permitan forjar sociedades más justas, plurales e incluyentes.

Copyright 2022. Universidad La Gran Colombia



Conflicto de interés:

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Correspondencia de autor:

magaly.haragon@gmail.com

ABSTRACT

The concept of pedagogy, pedagogical subject and the pedagogy as a science, discipline, knowledge and reflection, have been studied by many authors on all continents. This approach include the traditions of Germany, France, United States and Latin America. The conceptions of pedagogy have been set up throughout the history of education differ in the various regions and countries. This is why a thorough, detailed and profound analysis of the notion of pedagogy epistemic configuration requires to take into account not only the own epistemic from the same dimension but also its geographical dimension. This article reflects on the components of the curriculum: training purposes and content of learning. It is assumed that training purposes must guide the actions of learning and that learning contents are not beautiful or ugly, easy or difficult.

RESUMO

The figure and role of teachers has been the subject of extensive analysis and debate. Its study is approached from multiple and diverse perspectives, especially recognizing its importance in the educational development of a country. This article analyzes the figure and function of teachers from the perspective of social justice and curricular justice, two powerful concepts that make us look at the pedagogical practices developed by teachers in schools; at the type of training provided to children and young people and, consequently, at the type of subjectivities and collectivities that are configured from the educational point of view. That is, the questioning of the role of teachers as promoters of a dominant and unjust social structure or as teachers who bring about changes from their micro-spaces aimed at forming people with thoughts and actions that allow them to forge fairer, more plural and inclusive societies.

Introducción

El profesorado, en su figura y función, ha sido un tema recurrente de investigación y análisis. El presente artículo aborda su estudio desde el desarrollo de sus prácticas pedagógicas en el marco de las implicaciones derivadas de la *justicia social* y la *justicia curricular*; es decir, ¿se posiciona como reproductor del orden social hegemónico permeado por la injusticia social y una visión fragmentada y clasista de la realidad? o bien, ¿se coloca como un agente transformador de la realidad que posibilita el diálogo con visiones y lógicas de pensamiento alternativas a la hegemónica? Preguntas que invitan a una reflexión permanente sobre el *qué, cómo y desde dónde* se enseña; *para qué o para quién* se forma.

El artículo se estructura en tres apartados: *educación y justicia social* brinda el encuadre reflexivo desde el que se entretienen las tramas complejas que reviste la relación y vinculación de la justicia social con y en la educación; *saberes, dispositivos de poder social* da cuenta de la configuración y validación institucional de los saberes signados por las racionalidades dominantes gestadas desde el neoliberalismo pedagógico que segrega e invisibiliza las alternativas tanto cognitivas como sociales; y finalmente, *el profesorado y la justicia curricular*, relación que permite dirigir la atención al currículum donde se legitiman ciertos saberes y promueven prácticas pedagógicas que efectúa el profesorado monitoreadas por visiones hegemónicas que generan y perpetúan prácticas desiguales, injustas y excluyentes. Sin embargo, es también el profesorado, quien puede replantear sus prácticas formativas, mediante procesos de autorreflexión, desde los enfoques de la justicia social y la justicia curricular que posibilite configurar pensamientos y actuaciones más justas, incluyentes y plurales.

Educación y justicia social

La justicia social, en cuanto a su naturaleza, alcances y prioridades, toma distintos matices dependiendo del posicionamiento ideológico dominante. A partir de ese constructo ideológico, se determina un modelo de sociedad y con ello sus relaciones sociales e institucionales, otorgándoles y priorizando específicos valores e ideales de *justicia social* que, a su vez, condicionan los modelos de participación, atención y priorización de necesidades que integre a una sociedad (Torres, 2012).

Desde esta perspectiva, en toda estructura social subyace una concepción de justicia social, misma que no comienza y se configura desde cero, en tanto es producto de procesos sociales e históricos en el que subyacen específicas racionalidades que dictan los senderos transitados y por transitar (Veleda, Rivas & Mezzadra, 2011). En este contexto, es importante poner atención en las racionalidades que sustentan los modelos de sociedad dominante y, por consiguiente, en los tipos de relaciones sociales e institucionales legitimadas, ya que no es válido ni aceptable que se instaure un orden social en el que se considere una sola visión del mundo y segregue a las ‘minorías’ que no concuerdan con las ideologías y ordenamientos hegemónicos:

[...] Nada, ni el avance de la ciencia y/o tecnología, puede legitimar un “orden” desordenador en el que solo las minorías del poder despilfarran y gozan mientras que a las minorías con dificultades incluso para sobrevivir se les dice que la realidad es así, que su hambre es una fatalidad de fines de siglo [...] (Freire, 2012, p. 97).

Es fundamental no olvidar que la justicia social, al margen de los usos y conveniencias políticas e ideológicas, va más allá de los derechos individuales y colectivos, demanda un *equilibrio y armonía* que debe de presidir la vida social en que se interactúa (Connell, 2006). De ahí, la necesidad que se brinde atención, desde una mirada emancipadora, analítica y reflexiva, de todos aquellos espacios donde se gestan y desarrollan visiones dirigidas a perpetuar los ordenamientos sociales e ideológicos dominantes o bien canalicen esfuerzos para promover cambios con visiones dialógicas, plurales y solidarias; siendo la educación escolar uno de estos espacios.

La educación, como derecho humano, posee un carácter universal, instaurándose como uno de los principios rectores de una estructura social democrática, reconocida desde 1948 en la Declaración Universal de los Derechos Humanos; cuyo objetivo es asegurar el acceso a la educación para la niñez y juventud de todo el mundo, posibilitando con ello la igualdad de oportunidades y la conformación de sociedades sostenibles y sustentables instituidos con los ideales de paz, libertad y justicia (Unesco/Unicef, 2008).

La visión más integral y social de la *educación como derecho* que no lo restringe solo al tema de la ‘gratuidad del acceso’, se sustenta en los cuatro principios que estableció en 1989 la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, a saber:

[...]la no discriminación; el interés superior del niño; el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo del niño en el mayor grado posible; y el derecho del niño a expresar sus opiniones acerca de todas las cuestiones que le afectan y a que se dé la debida importancia a sus opiniones en función de su edad y madurez (Unesco/Unicef, 2008, p. 8).

Con estos principios se detona el poder y alcance otorgado a la educación, como derecho social, para formar a la niñez y juventud como agentes autónomos y activos socialmente. Aunque se aclara que el estudio de la educación como derecho humano y social es un campo que aún se encuentra en construcción y constante cambio (Veleda et al., 2011).

Sin embargo, el logro de tales alcances está transitando por caminos complejos y sinuosos, debido a múltiples y variados problemas, obstáculos y circunstancias presentados en distintas partes del mundo, tales como los conflictos bélicos, la pobreza, cuestiones de género, así como la indiferencia y oposición de muchos gobiernos, atribuidos a cuestiones de índole cultural y religioso (Fontán, 2015). Por lo tanto, el tema de la educación como derecho humano tiene que ubicarse en el reconocimiento de las desigualdades sociales, ya que para promoverlo, se tiene que partir del conocimiento de las personas a quienes va dirigida, toda vez que los sujetos en condiciones de desigualdad social, antes que situarse como *sujetos de derecho*, se les tiene que reconocer como *sujetos de necesidad* y desde esa condición ubicar la desigualdad e injusticia social (Veleda et al., 2011).

Lo anterior ha configurado un escenario de preocupación y de desesperanza social, en tanto hay cada vez más jóvenes, niños y niñas sin el acceso a la educación básica; aunque ello también convoca a pensar que el derecho a la educación sea vista y practicada más allá de la cuestión del acceso y la gratuidad formal, esto es, más allá de la escuela (Veleda et al., 2011); promoviendo aquellas acciones y programas no formales, no gubernamentales que inciden en reducir el rezago educativo, transcurriendo de una educación escolarizada y cerrada a una educación permanente, abierta y de libre acceso, sin discriminación ni exclusión, que posibilite situar fehacientemente a “la educación como un derecho humano fundamental, y no como un servicio” (Fontán, 2015, p. 118); esto es, colocar a la educación como un medio transformador activo y no como un medio pasivo provisto por el Estado o los gobiernos; en tanto el derecho a la educación “no es algo que se ofrece ni puede ser compatible con cualquier idea de la educación como mercancía que se compra y se vende [...]” (Veleda et al., 2011, p. 56).

En este sentido, es importante colocar la mirada analítica en los alcances de la educación como derecho humano universal y su impacto en la configuración de sociedades justas, ya que la educación, tanto en proceso como en producto, implica un *acto de justicia*, aunque para algunas personas, educación y justicia social pertenezcan a dos categorías distintas. Ambas categorías están íntimamente implicadas en la generación de condiciones que movilizan las estructuras de poder establecidas, así como en la distribución de privilegios y oportunidades, generando las clases de los favorecidos y no favorecidos (Connell, 2006).

La educación y la justicia social, históricamente, han estado en una interesante relación. Por un lado, la educación, como se indicó líneas arriba, ha sido considerada como un derecho humano y social de carácter universal; por el otro lado, la presencia de la justicia en la educación se ha planteado desde el acceso a la escolarización y los títulos otorgados, hablándose de una *justicia distributiva*: quién recibe un determinado bien social (educación, por ejemplo) y cuánto recibe de él. Sin embargo, la limitante de dicha visión es que no se ve a la educación, desde su propia naturaleza, la de ser un proceso social; es decir, la educación no solo se distribuye; la educación se vive y se gesta a partir de las interacciones que tenemos con los otros, mediante las cuales se comunican una visión de ser y estar en el mundo:

La justicia no se puede alcanzar mediante la distribución de la misma cantidad de un bien estándar a todos los niños de todas las clases sociales. La educación es un proceso que opera mediante relaciones, que *no se pueden* neutralizar ni cambiar para que incluyan en su propia esencia la posibilidad de una distribución igual del bien social. Este “bien” significa cosas distintas para los hijos de la clase dirigente y para los de la clase trabajadora, y les reportará (o acarreará) a cada uno cosas diferentes (Connell, 2006, p. 28).

En consecuencia, la educación como proceso formal e institucionalizado, tiene que partir del reconocimiento de su visión homogeneizante y segregadora que la permea en sus mecanismos de enseñanza, así como en su organización institucional y curricular, lo cual conlleva favorecer a los más favorecidos por el sistema y acentuar las desigualdades sociales y educativas, atribuyendo dichas desigualdades a méritos individuales y no a ventajas o desventajas sociales externas a la escuela, ya que: “la justicia educativa depende en primera instancia de lo que sucede fuera de la escuela: la estructura social, el acceso al trabajo, las condiciones de vida de las familias, la infraestructura de servicios y la atención a la salud” (Veleda et al., 2011, p. 32).

Se hace necesario, por tanto, que se brinde una relación distinta entre la educación con la justicia social, de tal manera que las miradas de dicha relación trasciendan la visión distributiva basado en el otorgamiento de un derecho y se transite hacia el análisis de los procesos educativos como construcción social hegemónica de saberes y de formas de enseñanza que legitiman las estructuras y prácticas sociales desiguales, reproduciendo las oportunidades a los más favorecidos y marcando la segregación con los menos favorecidos. Connell (2006), denomina a este último “ciclo de la pobreza”, siendo las escuelas legitimadoras de las jerarquías sociales, produciendo y distribuyendo un tipo de conocimiento que representa una forma hegemónica de entender el mundo y de mantener las relaciones de poder que favorecen a un determinado grupo social. Por ello, es importante que se reconozca que todo conocimiento reproducido en los salones de clases, integra específicos *contenidos culturales*, cuya selección, distribución y transmisión coadyuva a preservar los intereses de un determinado colectivo hegemónico y a construir relaciones de poder que legitimen su ordenamiento social dominante (Torres, 2012).

Saberes, dispositivos de poder social

Los saberes se derivan de una estructura social, no se desarrollan en lo abstracto toda vez que son resultados de procesos sociales e históricos con específicos referentes e intereses que le otorgan las personas que lo legitiman y avalan. Saberes que, una vez producidos y legitimados, se constituyen como reguladores de las prácticas escolares desarrolladas en los salones de clases, mismas que configuran formas de ver, entender y de relacionarse con el mundo. Así, el saber o conocimiento educativo se constituye como uno de los medios ideológicos más eficientes para fortalecer las desigualdades o bien marcar una ruptura con dicho sistema; de ahí la importancia de poner atención en los procesos de *construcción, selección y distribución* que se efectúa en el marco de la transmisión del conocimiento educativo (Bernstein, 1997).

En este sentido, es importante recalcar los alcances de los saberes como sistemas de control o de sistemas de gobierno, como los denomina Popkewitz (2010), en tanto los saberes no solo configuran un perfil formativo, sino también condicionan y predisponen un estilo de vida; es decir, el impacto ideológico de los saberes no solo recaen en sus dimensiones cognitivas, sino trascienden en la internalización de disposiciones para comprender la realidad, formando concretas subjetividades y colectividades. Por lo tanto, la construcción de pensamientos y acciones transcurren por una serie de sistemas de poder y control, cuyos procesos son tan sigilosos que no se pueden percibir, conscientemente, los efectos producidos en nuestra razón y comportamiento.

Así, considerando la legitimidad que la sociedad le confiere al conocimiento educativo formal, es comprensible que su integración, desarrollo y validación que este posea en un determinado espacio y tiempo, sea reflejo de las racionalidades dominantes signadas por el neoliberalismo pedagógico (Gómez-Sollano & Adams, 2019), quien posee el monopolio para poder validar y legitimar entre lo verdadero y lo falso, entre un pensamiento válido y un pensamiento inválido, entre saberes viables reconocidos y saberes descalificados o ignorados (Santos, 2018a); constituyéndose de esta manera, saberes que se naturalizaron como los únicos, certeros y válidos, esto es, *saberes globales*, en tanto no importa el contexto social y cultural en el que se desarrolla.

La comprensión del proceder de los saberes globales como los legítimos y válidos en todo el mundo, necesariamente nos remite al análisis de sus bases mismas: el pensamiento occidental hegemónico, que instituyó sus instrumentos para lograr la dominación capitalista, colonial y patriarcal; siendo uno de estos instrumentos por excelencia, los saberes, refrendados en la categoría de la ciencia o el conocimiento científico, acogidos bajo el denominado *pensamiento abismal* que se encarga de marcar unilateralmente la división entre los saberes, experiencias y actores que son visibles, inteligibles o útiles y los que son invisibles, ininteligibles, olvidados o peligrosos (Santos, 2018b).

Desde las sociologías de las ausencias, es posible identificar las cinco *monoculturas* que ha configurado y desarrollado el conocimiento eurocéntrico: la monocultura del conocimiento válido, la monocultura del tiempo lineal, la monocultura de la clasificación social, la monocultura de la superioridad del universal y lo global y la monocultura de la productividad (Santos, 2018b). A través de estas cinco monoculturas se han construido, no sólo los diferentes cánones de conocimientos que se han establecido para los niveles escolares, sino también se han diseñado los esquemas de pensamientos y patrones de comportamientos que regulan las relaciones sociales.

Transitar hacia propuestas que impliquen una ruptura con estas cinco monoculturas del conocimiento eurocéntrico donde se reconozca la diversidad o pluralidad de conocimientos existentes en el mundo (ecología de saberes);

demanda, en primera instancia, “tomar distancia de la tradición eurocéntrica” (Santos, 2018b, p. 25), a fin de posibilitar una mirada analítica e identificar realidades que han sido ignoradas o invisibilizadas a través del colonialismo (del poder, del saber y ser), el capitalismo y el patriarcado, este último proceso emprendido por la “sociología de las ausencias”, mediante la cual se identifican las “maneras y los medios por los cuales se produce la no existencia, la invisibilidad radical y la irrelevancia” (p. 47).

Para ello, se hace necesario forjar, por una parte, una lectura analítica, crítica y dialéctica de conceptos que han sido socialmente construidos e históricamente constituidos, desde una mirada hegemónica, que solo brinda una perspectiva sesgada de la realidad al no integrar las visiones de los grupos sociales que han sido marginados y olvidados por no responder a intereses y conveniencias de la cultura dominante (Giroux, 2014). Por otra parte, es necesario la construcción de nuevos conceptos categóricos que permitan dar cuenta de realidades cambiantes y posibiliten el diálogo y la expresión de las voces, sentires y pensares de las personas y expresiones culturales que construyen realidades que han sido invisibilizadas y marginadas constantemente en los currículos escolares, en las formas de producción y distribución del conocimiento, en los discursos oficiales, en los sistemas de evaluación; en fin, en todas las prácticas escolares realizadas en las instituciones educativas que son portadoras de una específica carga cultural hegemónica (Zemelman, 2001).

Así, pese a los procesos de deslegitimación e invisibilidad que, reiterada y sistemáticamente, se realiza de los saberes y perspectivas que no se adecuan a los lineamientos hegemónicos, estos siguen presentes, permeando las relaciones sociales diarias desde la resistencia y marginación.

Un ejemplo concreto lo tenemos con los saberes derivados de la pluralidad cultural. Las pluralidades de culturas existentes en el mundo se sitúan como una diferencia, en tanto su pensamiento se gesta desde una cosmovisión no occidentalista. Desde esta lógica, producen conocimientos y prácticas pedagógicas fundadas desde lo colectivo, reivindicando sus propios saberes, integrando sus costumbres, rituales, simbolismos, necesidades, así como sus sistemas éticos y sus propias estructuras políticas que dan cuenta de su visión de la vida, enfocadas a la autonomía, libertad y justicia social (Stahler-Sholk y Baronnet, 2017).

Con ello queda clara la presencia de saberes que difieren de los globalmente útiles, saberes que responden a determinadas necesidades, contextos y prácticas; es decir, a una realidad particular, rompiendo de esta manera, con la cadena homogeneizante a los cuales responden los saberes globales, siendo los que, en la mayoría de los casos, prevalecen en los currículos y en las diferentes prácticas escolares institucionalizadas. De ahí la trascendencia de construir, visibilizar y comunicar saberes problematizados con lo histórico y social que posibilite articular “[...] el pasado, el presente y el imaginario con el aquí y el ahora, estableciendo canales fluidos entre lo macro y lo micro, entre el plano académico y cotidiano, entre lo público y lo íntimo [...]” (Gómez-Sollano & Corenstein, 2017, p. 28), brindándole paso a los *saberes socialmente productivos* cuyo sentido le es conferido dada su interrelación, precisamente, con lo contextual, lo histórico y lo social; articulando el plano cognitivo y social.

Desde los planteamientos de las alternativas epistemológicas dirigidas a la “producción y validación de los conocimientos anclados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que sistemáticamente han sufrido la injusticia, la opresión y la destrucción causada por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado” (Santos, 2018b, p. 29), se sustentan las bases para la instauración de un orden social plural, en donde cada grupo social se sitúe como una alternativa legitimada que representa el mundo como ellos mismos lo conciben y desde sus propios términos y mecanismos, brindándole la voz a los sujetos sociales, para conocer “las palabras con las que nombran sus mundos” (Gagliano, 2009, p. 75). Debido a ello, se desafía a la epistemología colonialista convencional, en dos sentidos: uno, valida y reivindica a saberes que han sido suprimidos por las lógicas dominantes (epistemicidio masivo) y dos, transforma la lógica del sujeto que conoce y el objeto de conocimiento, toda vez que los saberes están vinculados a ciertas prácticas sociales, no son entes abstractos, sino productos históricos, sociales y políticos.

En este contexto, cobra sentido la articulación de las alternativas epistemológicas fundadas desde la formación escolar, a partir de las racionalidades y voces propias de los grupos sociales más desfavorecidos e invisibilizados históricamente, ya que:

[...] mientras la escuela perpetúe sus prácticas implícita o explícitamente discriminatorias, mientras los alumnos pertenecientes a familias más postergadas sigan siendo percibidos como inferiores, excluidos o sencillamente invisibles, será imposible avanzar en la construcción de la justicia educativa (Veleda et al., 2011, p. 60).

Por lo tanto, es importante transcurrir del “cuánto” se enseña a “qué” se enseña, desde qué visiones se configuran los contenidos de enseñanza; colocando el ángulo de lectura en el *qué conocimientos y conocimientos de quiénes* son los que se seleccionan, distribuyen y transmiten en los distintos niveles escolares (Connell, 2006), toda vez que son los saberes los que movilizan y materializan específicos *ethos* personales y colectivos *ad hoc* a determinadas racionalidades e intereses (Gómez-Sollano & Adams, 2019).

El profesorado y la justicia curricular

Santos (2018b) plantea que “no hay justicia social, sin justicia cognitiva”, no muy alejado de la propuesta de Connell (2006) de una *justicia curricular*, cuyo sustento surge de la integración de la justicia en la educación, pero no de forma, sino de esencia; centrando la atención en uno de los dispositivos en donde se producen específicas desigualdades: el *currículum* y a partir del cual se generan múltiples desigualdades a nivel de relaciones interpersonales. De ahí que Tedesco (2017) señale que “promover adhesión a la justicia moviliza diferentes variables del sistema educativo. La principal, sin duda alguna, es la variable curricular” (p. 210); notándose con ello, la relación intrínseca entre las relaciones de poder, el conocimiento y el currículum.

El currículum, en la mayoría de la veces, es un dispositivo configurado y desarrollado desde el pensamiento abismal hegemónico en tanto margina otras formas de organización del conocimiento, está integrado en la estructura de poder de las instituciones educativas y ocupa todo el espacio cultural, al definir las ideas sobre lo que debe ser el aprendizaje que el sentido común dicta a la mayoría de las personas (Connell, 2006, p. 56)

De esta manera, contribuye a perpetuar las relaciones sociales desiguales y excluyentes, favoreciendo a las clases hegemónicas en su pensar y actuar. Incluso, desplazando la importancia del *contenido* por los *resultados*, esto es, hoy en día se le presta más atención a los aprovechamientos o competencias académicas desarrolladas que a los contenidos que integran el qué enseñar; pues como lo señala Plá (2017), “[...] el contenido, o más exactamente, el conocimiento, ha quedado fuera de la discusión sobre la justicia social y la educación”. (p. 38)

Lo anterior promueve el denominado *proceso de des-diferenciación* del conocimiento, tendiente a homogeneizar las diferencias de producción del conocimiento (Plá, 2017), invisibilizando las especificidades que aporta el contexto, sentidos y significados que producen sujetos en un espacio concreto y bajo una particular lógica de pensamiento. Precisamente, en sentido contrario a estos planteamientos homogeneizantes y totalizantes, los sustentos y alcances de la *justicia curricular* implica brindarle una mirada distinta al currículum, desde la visión de los “otros”, los dominados, los marginados, los excluidos.

Lo anterior demanda poner atención en lo que se enseña, se hace y se decide en los salones de clases en un ambiente de respeto, comprensión e integración de las visiones y necesidades de todos los colectivos sociales y de las ideologías existentes tanto las hegemónicas como las contrahegemónicas; toda vez que “comprometerse con una educación crítica y liberadora obliga a investigar en qué medida los objetivos, contenidos, materiales curriculares, metodologías didácticas y modelos de organización escolar son respetuosos con las necesidades de los distintos colectivos sociales que conviven en cada sociedad” (Torres, 2012, p. 11) y no sólo dirigidas a imponer un canon cultural con una perspectiva mutilada de las realidades sociales que integran a nuestra sociedad.

Dentro de este punto, es importante señalar que no se trata de dejar fuera los conocimientos o perspectivas occidentalistas; por el contrario, de lo que se trata es tender puentes de diálogo en los múltiples y diversos enfoques de entendimiento del mundo que flexibilicen las tensiones y brechas existentes entre los distintos mundos que se han generado con la polarización resultante de regirnos por un ordenamiento hegemónico que controla y segrega. En ello radica la importancia de generar condiciones y promover herramientas analíticas que posibiliten hacer evidentes las imposiciones, discriminaciones y omisiones ideológicas que se hace, desde la visión hegemónica, sobre aquellas que no comparten su visión de ver y entender el mundo.

Por lo tanto, los alcances de una justicia curricular no solo tienen que ver con la atención y mejora de los “[...] insumos materiales del proceso educativo (infraestructura, equipamiento, salarios docentes, horas de clases, etcétera), es una condición necesaria pero no suficiente [...], sino de políticas acompañadas de aspectos cualitativos del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Tedesco, 2017, p. 218), encaminadas a formar subjetividades y colectividades con perspectiva social “[...] que permitan el desarrollo de una mayor conciencia social, solidaridad reflexiva, adhesión a la justicia y responsabilidad social [...]” (p. 222). Esto compromete una doble vía de la educación: como forjadora de esta construcción social a partir de una nueva y distinta conciencia individual

movilizada por los actores educativos que la implican como proceso y como resultado. Y es, precisamente, en este punto en donde interviene y se relaciona la importancia de la función que desempeña el profesorado en su quehacer profesional de la enseñanza debido a que permite generar relaciones de enseñanza más democráticas y promover espacios sociales más justos y humanos (Zeichner, 2010).

El profesorado se instituye como una figura clave en la configuración de un determinado tipo de procesos formativos y, en consecuencia, en el cambio o perpetuidad de una estructura social, toda vez que son ellos los que “construyen, transmiten, apropian y resignifican los saberes” (Gómez-Sollano & Adams, 2019, p. 132). Por ende, al ser el encargado de formar ciudadanos, se convierte en el punto central en la transmisión de los saberes legitimados que se plantean en cada uno de los grados escolares, ya que ¿por qué el currículum oficial que operan en los centros escolares contienen determinados tipos de saberes y no otros?, ¿bajo qué lógica se seleccionan, organizan y distribuyen los saberes que fungen como los oficiales a desarrollarse en la formación de la niñez o juventud? Naturalmente, la selección de los saberes oficiales o válidos, no se deja a campo abierto, toda vez que se sitúan como un medio o dispositivo de poder para alcanzar ciertos fines (Ducoing, 2014).

Sin embargo, el profesorado también se sitúa como un agente transformador, promoviendo las bases críticas, reflexivas, solidarias y plurales para asentar estructuras sociales justas. Dicho posicionamiento, demanda que el profesorado opere el currículum pero desde una perspectiva social e histórica que dé cuenta de los espacios y tiempos político-sociales que permean su configuración y desarrollo; que lo analice como una categoría totalmente observable y por supuesto, cambiante, reconociéndolo como portador de una ideología dominante (Orozco, 2016); posibilitando con ello, analizar y movilizar las intencionalidades políticas, las experiencias formativas y comprender el sentido oculto de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en los espacios escolares.

Esto permitiría que el profesorado hiciera evidente el control y manejo del sujeto que se realiza desde las racionalidades hegemónicas para normalizar y naturalizar los patrones de pensamientos, comportamientos y actitudes que perpetúan el sistema de gobierno convencional. Razón por la cual, desde la *justicia curricular*, se propone que la configuración de un currículum y en el desarrollo de las prácticas pedagógicas que efectúa el profesorado, se consideren la integración transversal de tres principios que permitiría la formación de un pensamiento crítico con perspectiva social, justa y solidaria (Connell, 2006):

Los intereses de los menos favorecidos. Social e históricamente, lo convencional es que el currículum integre la visión del poder hegemónico o de las clases más favorecidas. Lo que se plantea con este principio, es constituir un currículum contrahegemónico, integrando los intereses y perspectivas de los menos favorecidos; es decir, “plantear los temas económicos desde la situación de los pobres y no de los ricos. Establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres. Plantear las relaciones raciales y las cuestiones territoriales desde la perspectiva de los indígenas. Exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales. Y así sucesivamente” (p. 64). Se requiere un currículum que sea transversal en la configuración y distribución de saberes y perspectivas contrahegemónicas para posibilitar los cambios de estructuras sociales injustas y desiguales.

La participación y escolarización común. Se rechaza elaborar los currículum desde una posición social dominante que no permita la inclusión y participación de los grupos sociales que, históricamente, han sido silenciados, marginados o menos favorecidos. Para lograr una participación inclusiva en diseños, tomas de decisiones y operaciones de políticas públicas o sociales, es necesario que todos tengan los mismos accesos y oportunidades de educación, no sólo desde la visión de la justicia distributiva, sino desde el tipo de saberes y perspectivas que constituyen los contenidos curriculares que se dirijan a práctica escolares no jerarquizadas y de cooperación (currículum común).

La producción histórica de la igualdad. Se parte del reconocimiento que la igualdad no es estática, sino al ser producto de procesos sociales, toma matices y formas distintas; por ello, al abordar la desigualdad desde su estructura de producción, se posibilita insertar los cambios en las relaciones sociales mismas que generen pensamientos y actuaciones más inclusivas e igualitarias.

La integración de estos tres principios, por una parte, en el diseño y desarrollo del currículum y, por la otra, en las prácticas pedagógicas del profesorado, posibilitaría, por un lado, la dilucidación de los verdaderos intereses ocultos en los centros escolares que, históricamente, han priorizado las necesidades y perspectivas de las macroestructuras políticas y sociales dominantes pese a la diversidad ideológica, cultural y social en la que nos situamos; por el otro lado, se generarían espacios de encuentros y diálogos con colectivos sociales favorecidos

y desfavorecidos que coadyuvan a la ruptura de paradigmas sociales e ideológicos desiguales, estáticos, hegemónicos, mutiladores y simplificadores.

En consecuencia y mirando desde la perspectiva de la función del profesorado, implementar un currículum bajo las directrices de estos tres principios precisa de toda una plataforma que integra desde elementos técnicos hasta posicionamientos ideológicos y políticos que permita movilizar los contenidos culturales hegemónicos que se han integrado en los currículos oficiales y en la enseñanza escolar formal, favoreciendo el desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas y sociales que posibiliten comprender el mundo desde miradas alternas, incorporando la pluralidad de perspectivas sociales habidas y por haber e incidan en la instauración de culturas de diálogo, cooperación, solidaridad y resolución de problemas encaminadas a construir sociedades plurales justas y humanas (Torres, 2012).

Hablar de justicia curricular, implica que existe su contraparte, esto es, un currículum hegemónico que se caracteriza por ser injusto, implementado a través de las instituciones educativas, identificándose como productor y reproductor de discursos discriminatorios; sin embargo, dichas instituciones, dado el compromiso social que se le atribuye, debe transitar hacia posicionamientos que la caractericen como espacio de resistencia y de denuncia de discursos y acciones encaminadas a legitimar *prácticas de marginación* (Torres, 2012).

El tránsito que hagan las instituciones educativas para constituirse como espacios de resistencia y de denuncia, posibilitaría cuestionar aquellas acciones institucionales que, por años, han sido incuestionables como lo son, los libros de texto, las prácticas escolares, los discursos oficiales, los sistemas de evaluación, entre otros, los cuales ponderan un privilegio en sí mismos, de legitimar lo que en ellos se dicen y hacen, sin cuestionar el origen de su contenido cultural; reconociendo que éstos “seleccionan, organizan e interpretan las informaciones para presentarlas como las verdades objetivas, neutrales, o sea, como el conocimiento y verdad oficial” (Torres, 2012, p. 214).

Al respecto, Torres (2012) al señalar los libros de textos como una práctica escolar que incentiva la marginación y discriminación, menciona nueve tipos de sesgos que se desarrollan en las intervenciones curriculares operadas por el profesorado, configurando un tipo de enseñanza y realidad que se transmite al estudiante y que genera la conformación de pensamientos y actuaciones injustas y desiguales; pero que, al mismo tiempo, se encuentran enraizadas en el pensamiento del docente mismo, inhabilitando su capacidad de cuestionar, criticar e impedir la reproducción de dichas prácticas discriminatorias:

La *segregación*. Es una práctica que se manifiesta cuando se efectúan agrupamientos, contenidos y tareas escolares diferenciadas con base en separaciones de sexo, clase social, etnia y capacidades del estudiantado; categorizaciones realizadas desde modelos ideológicos dominantes que determinan la superioridad de un grupo social sobre otros.

La *exclusión*. Son aquellas que se caracterizan por ignorar a la pluralidad de culturas presentes en la sociedad, silenciando sus perspectivas y realidades sociales, estableciendo una visión como hegemónica y válida de corte racista, clasista, sexista, homofóbica, entre otras acciones discriminatorias. Dentro de este tipo de intervención curricular inadecuadas se encuentran las “culturas silenciadas”, siendo intervenciones curriculares que se sustentan en un modelo monocultural, marginando al resto de las culturas que no comparten sus visiones e intereses. Santos (2018b), denomina como “pensamiento abismal” en donde se silencia y transgrede a todo aquello que no se alinee al canon hegemónico cultural y social.

La *desconexión*. Referida a que las situaciones sociales emanadas de la presencia de grupos sociales y culturales plurales no son abordados de manera continua y con el fundamento social que se requiere. Existen dos modalidades: “El día de...” y la “asignaturización”. La primera, son abordados dichas situaciones o problemas sociales en un día especial y sólo en ese día, ya que en el resto del año son olvidadas y marginadas. La segunda, es una forma común de organizar y sistematizar los contenidos a estudiar, dificultando la comprensión de la realidad y, por consiguiente, de los problemas sociales, culturales, políticos y religiosos; en tanto los contenidos están integrados en asignaturas que se encuentran desconectadas e incomunicadas entre sí. Se instauran y desarrollan como islas aisladas unas de otras.

La *tergiversación*. Son estrategias didácticas encaminadas a seleccionar y desarrollar un determinado tipo de texto para legitimar las desigualdades sociales, económicas, políticas, religiosas, étnicas, de género y lingüísticas;

permeando la construcción de pensamientos discriminatorios que inciden en acciones racistas e injustas. De ahí que

Una educación verdaderamente emancipadora, tiene que servir para sacar a la luz este tipo de falseamientos, así como subterfugios a través de los que se vinieron construyendo las explicaciones racistas que impregnan nuestro sentido común y, lo que es peor, la ciencia que se vende como neutral y objetiva (Torres 2012, p. 233).

Existen dos tipos de tergiversación: “la naturalización y la estrategia ni... ni”. La primera implica que las situaciones derivadas de la pluralidad social y cultural sean reelaboradas, reinterpretadas para presentarlas como culpables de sus propios problemas y los de la sociedad en general. Se naturalizan los discursos racistas, sexistas, clasistas, etc., de acuerdo con los patrones ideológicos hegemónicos. Por su parte, las estrategias “ni...ni”, integra a aquellas visiones que no están ni de una parte, ni de otra, avalando la indiferencia ante las problemáticas sociales que no afectan sus propios intereses.

La *psicologización*. Es aquella que busca la explicación de las situaciones de marginalidad basándose en análisis de las personas de manera individual o en las relaciones interpersonales, sin analizarlos desde categorías macro como el poder, la hegemonía o estructuras sociales.

El *paternalismo y pseudotolerancia*. Se basan en visiones jerárquicas, de superioridad de unas culturas o realidades sobre otras, justificando los actos de barbarie o racismo que se han realizado, históricamente, de unas culturas sobre otras. Una de las estrategias representativas de este tipo de intervención curricular es el “tratamiento Benetton”, Modelo que utiliza informaciones de problemáticas sociales pero despolitizándolas y leyéndolas con una visión y escenario distinto, su tratamiento es darle una perspectiva emocional, con el objetivo de promover el sentimentalismo en el espectador, pero sin la generación de una visión crítica y política.

La *infantilización*. Se desarrolla a través de dos modalidades: “waltdisneización y curriculum de turistas”. La primera refiere cuando se mantiene al estudiantado al margen del análisis de las problemáticas sociales, manteniéndolos en una especie de paraíso artificial, presentándoles un panorama romántico de la vida real. La segunda, alude a cuando las situaciones sociales derivadas de la complejidad de la sociedad en la que vivimos, son tratadas con los estudiantes de manera muy superficial y banal; sin profundizar en los análisis correspondientes que ameritan dichas problemáticas. Estas dos estrategias minimizan las capacidades de análisis y reflexión de la niñez, negándoles el derecho de conocer las problemáticas con sus respectivos significados e implicaciones, manejados en un lenguaje acorde a su edad, pero no con un lenguaje y visión infantilizados.

Como realidad ajena o extraña. Es cuando las realidades complejas rebasan los mecanismos de los centros escolares (muchas veces de manera intencionada) y son abordadas como una realidad lejana o ajena a los actores que intervienen en el centro escolar. Se enfatiza lo diferente, lo raro y lo ajeno a la cultura hegemónica para que sea visto como algo pintoresco o folclórico, brindando el mensaje que son problemas sin alcance ni solución.

El *Presentismo, sin historia*. Este tipo de desarrollo curricular reconoce las distintas culturas y realidades, pero borra su historia y desarrollo social. Es decir, no reconoce su trayecto social de luchas, de reconocimientos, de triunfos. La intención de ello, es que las nuevas generaciones no consideren opciones de transformaciones sociales que permitan acabar con las continuas marcas de injusticia y desigualdades que caracteriza al presente que hoy vivimos.

Hacer notorio lo invisible (sociología de las ausencias) acerca de lo que, desde el diseño y desarrollo curricular, se silencia y se genera, demanda que se reconozca que se vive en una sociedad injusta y desigual con acciones sociales racistas, clasistas y sexistas, cuyo móvil es la visión hegemónica que pretende mantener el poder. Se reconoce que los sistemas educativos fueron creados desde una visión eurocéntrica que descarta todo tipo de propuestas alternativas a los lineamientos que ella establece. Sin embargo, las instituciones y los tiempos no son estáticos debido a que los sujetos que la integran son personas que pueden promover transformaciones, pero para ello se necesita crear bases y redes de formación docente y escolar que se sitúen bajo una lógica distinta a la hegemónica que permita movilizar categorías sociales macro para entender la influencia y relación que existe entre la estructura social macro y las organizaciones escolares micro, como lo es el salón de clases, el cual como espacio de formación, precisa ser cuestionada desde miradas críticas, plurales, reflexivas y propositivas.

Conclusión

Movilizar las estructuras curriculares injustas y promover prácticas pedagógicas desde la justicia social, compromete que el profesorado posea y opere desde un pensamiento crítico, reflexivo y emancipador, asumiendo una filosofía de educación justa, solidaria y multicultural crítica; estimulando en la formación del estudiantado: una *perspectiva global* de las circunstancias socioculturales que le rodean de una manera mediata o inmediata, el abordaje de *cuestiones de poder, historicidad y condicionantes* en las problemáticas sociales, *marcos de análisis generales e integrados*, el desarrollo de las *dimensiones de justicia y equidad*, de *alternativas en la solución de problemas*, *evaluar y reflexionar* sobre acciones realizadas, así como la incentivación de asumir *responsabilidades y toma de decisiones*. Para ello, se requiere que el profesorado parta y valore la *experiencia y el conocimiento del propio estudiantado*; promueva en clases con ejemplos proactivos la *superación de conflictos y situaciones de marginación y opresión*; reconozca y potencie los *estilos y personalidad de cada estudiante*; empleo de estrategias de enseñanza y aprendizajes *flexibles y participativas* e integración de estudiantes a diferentes grupos sociales y culturales (Torres, 2012).

De ahí que sea fundamental volcar la mirada en dos momentos de la justicia curricular. Uno, referente al currículum que ejecuta el profesorado en los distintos niveles escolares y dos, en el currículum que se implementa durante su formación inicial, ya que si se considera al profesorado como “una fuerza vital para el cambio”, es necesario, en primera instancia poner especial atención en la configuración y desarrollo de su trayecto formativo, que incidan en la formación de un profesorado sensible, crítico y comprometido no solo con lo que acontece en el aula, sino en toda la comunidad.

Lograr esta meta compromete que la formación y actuación del profesorado, permita romper esquemas tradicionales de concebir a los problemas sociales, educativos, económicos y políticos como ajenos a ellos; se transite a pensamientos y miradas multirreferenciales, complejas que posibiliten ver más allá de lo que aparentemente acontece; se cultive una sensibilidad cultural más receptiva del profesorado que favorezca el reconocimiento e integración de voces y perspectivas que han sido silenciadas y marginadas pero que forman parte de la vida social y escolar, ya que como menciona Zemelman (2006), el hombre siempre se construye en los microespacios, esto es, en el actuar y devenir de la cotidianidad; por lo tanto, “la vida del proceso formativo está justo en la relación del profesor con el señor, niño, joven o adolescente que tiene enfrente...” (p. 85). Y es ahí en donde se gesta el poder que tiene el profesorado, mediante el desarrollo de prácticas docentes comprometidas socialmente, de brindar significativos aportes para las construcciones de sociedades justas, dinámicas, abiertas, solidarias e incluyentes.

Referencias bibliográficas

Bernstein B. (1997). La estructura del discurso pedagógico. Morata.

Connell, R.W. (2006). Escuelas y justicia social. Morata.

Ducoing Watty, P. (2014). La eficacia versus la emancipación del sujeto en la formación de profesores. En P. Ducoing Watty (Coord.). Pensamiento crítico en educación (pp. 425-440). México: IISUE-Unam.

Freire, P. (2012). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI.

Fontán, T. (2015). La educación, ¿un derecho universal? En El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación, (23) 111-123. En https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/14014/1/0235347_00023_0011.pdf

Gagliano, R. (2009). Saberes socialmente productivos y nuevas realidades educativas emergentes. En M. Gómez-Sollano (Coord.). Saberes socialmente productivos y educación. Contribución al debate, pp. 61-78. Unam.

Giroux, H.A. (2014). Teoría y resistencia en educación. Siglo XXI y Cesu-Unam.

- Gómez-Sollano, M. & Corenstein Zaslav, M. (2017). Referentes para pensar la relación entre saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Dimensiones de análisis y categorías intermedias. En Gómez-Sollano & M. Corenstein Zaslav (Coords.). Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias (pp. 21-40). Unam.
- Gómez-Sollano, M. & Adams, T. (2019). Hegemonía y alternativas pedagógicas. Los nudos ciegos de la teoría. *Educação (Unisinos)*. 23(1), 124-140. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2019.231.08>
- Orozco, B. (2016). Apuntes para la reactivación del discurso teórico curricular en México. En A. De Alba y A. Casimiro Lopes. (Coords). *Diálogos curriculares entre México y Brasil* (pp. 25-41). IISUE-UNAM.
- Plá, S. (2017). Pensamiento histórico y justicia curricular. Una reflexión teórica. En S. Plá y S. P. Rodríguez Ávila (Coords). *Saberes sociales para la justicia social. Educación escuela en América Latina* (pp.19-44). Bogotá: UPN.
- Popkewitz, T. (2010). Estudios curriculares y la historia del presente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 356-370. En <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141FIRINV.pdf>
- Santos, B. S. (2018a). Pensando desde el Sur y con el Sur. En P. Meneses, Arriscado J., Lema, C., Aguiló A. y Lino N. *Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas* (pp. 31-71) . Buenos Aires: CLACSO. En http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181203040213/Antologia_Boaventura_Vol1.pdf
- Santos, B. S. (2018b). Introducción a las epistemologías del sur. En M. P. Meneses y K. Bidaseca (Coords). *Epistemologías del Sur* (pp. 25-61). Buenos Aires: CLACSO. En http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf
- Stahler-Sholk, R. y Baronnet, B. (2017). La escuela es la comunidad: luchas indígenas y autonomía en México. En S. Plá y S. P. Rodríguez Ávila (Coords). *Saberes sociales para la justicia social. Educación escuela en América Latina* (pp. 99-135). Bogotá: UPN.
- Tedesco, J. C. (2017). Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe. Aportes para la agenda post 2015. En *Perfiles Educativos*, XXXIX(158), 206-224. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13253901012>
- Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Unesco/Unicef (2008). Un enfoque de la EDUCACIÓN PARA TODOS basado en los derechos humanos. En http://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf
- Veleda, C.; Rivas, R. & Mezzadra F. (2011). La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación Argentina. Buenos Aires: CIPPEC/UNICEF. En <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2536.pdf>
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata.
- Zemelman, H. (2001). Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las Ciencias Sociales Latinoamericanas. En <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/5564/Documento7.pdf?sequence=1>
- Zemelman, H. (2006). El magisterio ante los desafíos del presente. En M. Gómez Sollano y H. Zemelman (Coords.). *La labor del maestro: formar y formarse*. Editorial Pax