

Formación de Docentes para la Justicia Social desde la Indagación Biográfica

Teacher Training for Social Justice through Biographical Enquiry

Noelia Ceballos * y Ángela Saiz-Linares

Universidad de Cantabria, España

DESCRIPTORES:

Formación
Profesores
Justicia social
Biografía
Discriminación

RESUMEN:

Nos encontramos en un escenario social y educativo caracterizado por las desigualdades que precisa un compromiso con la equidad y la justicia social. Presentamos una propuesta formativa para la justicia social que se cimenta en el desarrollo de un proceso indagatorio colaborativo sobre las situaciones de discriminación presentes en la biografía escolar de las futuras maestras. El estudio es cualitativo e involucra a dos profesoras universitarias y a 65 alumnas del grado de Educación Infantil, en el marco de una asignatura obligatoria del plan de estudios. Para el proceso de indagación, se han desplegado diferentes estrategias como son: la elaboración de Viñetas, Ketso, observaciones participantes y análisis documental de los materiales producidos por las estudiantes. Los resultados evidencian que la iniciativa ha capacitado a los futuros docentes para: identificar las situaciones de discriminación presentes en su biografía desde un posicionamiento reflexivo y crítico, reflexionando sobre su origen (discapacidad, género y origen cultural y/o económico) y su intensidad (risas, bromas, insultos o agresión). En segundo lugar, ha permitido indagar sobre los apoyos que posibilitan erradicar cualquier forma de exclusión. En conclusión, se produce un análisis del currículo y la organización encaminado hacia la lucha contra la exclusión como acción de justicia para todos.

KEYWORDS:

Training
Teachers
Social justice
Biographies
Discrimination

ABSTRACT:

We find ourselves in a social and educational scenario characterized by inequalities that require a commitment to equity and social justice. We present a training proposal for social justice that is based on the development of a collaborative inquiry process on situations of discrimination present in the school biography of future teachers. The study is qualitative and involves two university professors and 65 students of the Early Childhood Education degree, within the framework of a compulsory subject of the curriculum. For the inquiry process, different strategies have been deployed, such as: the elaboration of vignettes, Ketso, participant observations and documentary analysis of the materials produced by the students. The results show that the initiative has trained future teachers to: identify situations of discrimination present in their biography from a reflective and critical position, reflecting on their origin (disability, gender and cultural and/or economic origin) and their intensity (laughter, jokes, insults or aggression). Secondly, it has made it possible to investigate the supports that make it possible to eradicate any form of exclusion. In conclusion, an analysis of the curriculum and the organization is produced, directed towards the fight against exclusion as an action of justice for all.

CÓMO CITAR:

Ceballos, N. y Saiz-Linares, A. (2022). Formación de docentes para la justicia social desde la indagación biográfica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 257-273.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.014>

1. Introducción

Presentamos los resultados de un proyecto de formación docente para la justicia social desarrollado con futuras maestras del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cantabria. A través de un proceso de indagación biográfica sobre las situaciones de discriminación, rechazo y exclusión experimentadas durante su escolarización, se busca identificar, problematizar, analizar y dibujar las líneas de transformación hacia la justicia social. Se trata de una propuesta que promueve una formación de docentes reflexiva (Bruno y Dell'Aversana, 2018) y comprometida con la justicia social, en tanto que plantea un proceso de indagación sistemático de naturaleza colaborativa (Cochran-Smith y Lytle, 2003) con la intención última de que las maestras en formación reelaboren críticamente sus propias creencias y valores en línea con aulas, escuelas y sociedades más justas (Krichesky et al., 2011; Vaillant y Marcelo, 2021).

Es incontestable que nos encontramos en un escenario social y educativo caracterizado por las desigualdades que precisa un compromiso vigoroso con el progreso hacia la equidad y la justicia social, donde las diferencias no constituyan un factor de exclusión o desventaja sino una oportunidad para mejorar la sociedad. Esta aspiración no es ninguna entelequia pues, ya en el siglo pasado, en la Declaración Universal de Derechos Humanos (UNESCO, 1948), la mayoría de los estados se comprometieron con estos pilares y, desde entonces, los diferentes tratados internacionales se han afanado por reforzarlos y concretarlos. La reafirmación más reciente la encontramos en el Marco de Acción en Educación 2030 para el Desarrollo Sostenible, que en su cuarto objetivo destaca la equidad y la inclusión para enfrentar las barreras sociales, culturales y económicas que limitan la educación (Calvo, 2013), abogando por la erradicación de cualquier forma de exclusión a fin de que todos los niños puedan participar exitosamente en la enseñanza y el aprendizaje. Este objetivo refiere a todos los alumnos, reclamando un mayor esfuerzo con aquellos que se hallan en mayor riesgo de exclusión educativa y social a causa de factores como la discapacidad, la pobreza, el género, la procedencia, etc. (UNESCO, 2018).

Este compromiso con la justicia educativa y social contiene implicaciones desafiantes para los sistemas educativos y las escuelas y para los docentes (Krichesky et al., 2011), pues en ellos recaen decisiones de orden curricular y organizativo. Por ello, hay un interés creciente en el ámbito internacional por la incorporación de los planteamientos de la justicia social en la formación del profesorado (Cochran-Smith, 2009; Mills et al., 2016), resultando imperativo articular marcos teóricos que puedan guiar esta formación (Boylan y Woolsey, 2015; Cochran-Smith, 2009), así como implementar dichas propuestas en los planes universitarios (Sleeter et al., 2004).

La justicia social es un concepto que alberga ideas y propuestas diversas difuminando, en algunos casos, sus planteamientos. Esto se hace especialmente visible en los debates sobre la justicia social en la educación (Cochran-Smith et al., 2009). A pesar de esta dispersión semántica, se pueden reconocer tres elementos comunes en torno a esta noción, como enuncian Boylan y Woolsey (2015): dimensión distributiva (Cochran-Smith, 2009; North, 2006), relacional o de reconocimiento, y participativa (Fraser, 2008). En la literatura educativa, encontramos una presencia mayoritaria de la idea de redistribución (Cochran-Smith, 2009; Cochran-Smith et al., 2009; North, 2006), entendida como una finalidad educativa orientada al acceso y la mejora del aprendizaje de los estudiantes y sus oportunidades educativas y sociales, que desafía las desigualdades de la escuela y la sociedad (Darling-Hammond et al., 2002). Por su parte,

la dimensión relacional o de reconocimiento busca incluir en los planteamientos educativos el respeto a la diversidad social y cultural (Cochran-Smith, 2009). La dimensión participativa versa sobre las oportunidades de desarrollar la agencia de los estudiantes en la toma de decisiones escolares y, en general, desplegar un modelo de gobernanza escolar democrática (Fraser, 2008). Asimismo, han proliferado las propuestas que tratan de concretar estas dimensiones de la justicia social en las escuelas (Belavi y Murillo, 2020; Vincent, 2020), destacando el trabajo de Belavi y Murillo (2020) quienes añaden dos dimensiones más a las ya mencionadas: un currículum escolar crítico y participativo y una cultura escolar democrática, todas ellas complejas e interconectadas.

Nuestro estudio se circunscribe a la segunda dimensión, el reconocimiento, que busca erradicar en las escuelas las prácticas que minusvaloran o censuran valores culturales y sociales diferentes de los hegemónicos en razón de la nacionalidad, la religión, la cultura, la elección sexual, la edad, etc. Los peligros de esta ausencia de reconocimiento no son triviales, pues se traducen en distintos tipos de discriminaciones, como la invisibilización, la segregación, la evitación, la denigración o, incluso, la agresión (Belavi y Murillo, 2020). Lo común a todas estas formas de discriminación, que suelen aparecer maridadas, es que contribuyen a que las víctimas internalicen esta visión negativa, brindándose explicaciones que apelan a características personales y no a deficiencias estructurales como origen de la injusticia social. Sostenemos la necesidad de abordar esta temática como un fenómeno social complejo y, sobre todo, estructural y profundamente arraigado en el sistema social, político, económico e ideológico (Sapon-Shevin, 2013), que requiere cuestionar los valores de la “normalidad” y entender que esta no es sino la expresión de los valores hegemónicos que es preciso deconstruir (Belavi y Murillo, 2020). Si bien la dimensión del reconocimiento es la principal protagonista de nuestra propuesta formativa, también abordaremos tangencialmente el resto, especialmente, la referente al currículo y la gobernanza escolar.

Por otro lado, nuestro trabajo se alinea con la propuesta de Krichesky y otros (2011) para la “Formación Docente para la Justicia Social” (*teaching for social justice*), entendiendo a esta como:

un proceso de desarrollo integral dirigido a formar profesionales comprometidos con los postulados y los fines de la justicia social, a través de un enfoque pedagógico que recupere contenidos de índole metodológico, emocional, actitudinal y político, abordados en un ambiente colaborativo, crítico y signado por la indagación reflexiva sobre la práctica, con el fin de generar escenarios educativos más justos y de mayor calidad para todos los estudiantes. (p. 65)

Precisamente la complejidad iluminada en esta definición constata que resulta un asunto capital en la formación docente que se orquesta a partir de dos líneas de acción que nosotras integramos en nuestra propuesta: en primer lugar, la necesidad de formular propuestas sustentadas en la indagación crítica y reflexiva sobre los marcos personales de los aspirantes a maestros, así como el análisis de la realidad en la que viven (Frederick et al., 2010; Krichesky et al., 2011; Roz y Pascual, 2021; Sleeter et al., 2004; Vaillant y Marcelo, 2021); en segundo lugar, la reivindicación de acciones que abordan la lucha por superar las barreras que impiden alcanzar la justicia social (Boylan y Woolsey, 2015), comprometiéndose con políticas y prácticas que miran al horizonte de la justicia social desde la acción local (Cochran-Smith, 2009; Krichesky et al., 2011).

2. Método

El objetivo de este artículo es analizar algunas situaciones de discriminación, rechazo y exclusión vivenciadas por las futuras maestras del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cantabria (España) durante su biografía escolar y examinar críticamente las condiciones que dificultaron o facilitaron actuar con justicia, de modo que puedan reescribir sus creencias y valores sobre pilares anudados con la justicia social (Krichesky et al., 2011; Vaillant y Marcelo, 2021).

Esta propuesta permite revisitar, desde un posicionamiento crítico, su historia escolar alumbrando las creencias, valores y prácticas que han ido sedimentándose, a veces implícitamente (Cochran-Smith, 2009). Se trata de formar a maestros capaces de reconocer las situaciones de desigualdad en la escuela (Méndez y Murillo, 2017; Vigo et al., 2019), tanto a nivel material como a nivel simbólico, que tienen un impacto significativo en los individuos, las familias, las comunidades y las sociedades (Burke y Whitty, 2019). Esta acción encaminada a la reflexión les invita también a analizar críticamente la realidad social y las políticas actuales para repensar, desde la resistencia, cómo transformar la escuela y la sociedad (Cochran-Smith y Lytle, 2003). Para este propósito, los estudiantes emprenden procesos de indagación colectiva sobre situaciones identificadas por ellos como injustas y/o de exclusión (Krichesky et al., 2011). Esto pone en juego una compleja red de conocimientos, marcos interpretativos, estrategias y metodologías (Cochran-Smith et al., 2009; Krichesky et al., 2011).

Esta propuesta formativa se desplegó con las aspirantes a maestras durante el curso 2019-20 en dos grupos de una asignatura obligatoria de la titulación (Acción Tutorial), participando 65 estudiantes, mujeres mayoritariamente. Se planteó como un trabajo colaborativo que formaba parte de los contenidos teórico-prácticos de la materia, y se planteó como un espacio de investigación sistemática y compartida donde prevaleció el diálogo y la reflexión (Beach, 2019; Cochran-Smith et al., 2016). De igual forma, el proyecto se desarrolló según unas etapas con el fin de que percibieran que era una actividad encaminada a un fin concreto por medio de un proceso planificado (y no como fruto de la serendipia) (Hopkins, 2013). Estas fases son las siguientes:

Primera fase: Indagación biográfica individual en forma de viñeta

Solicitamos a cada maestra en formación que identificase y narrase un episodio de su biografía escolar vinculado con una experiencia de discriminación en el que o bien (1) interrumpieron o intentaron interrumpir la acción discriminativa o (2) no lograron ni intentaron interrumpirla.

Se les emplazó a representar este incidente crítico en forma de viñeta, narrando con detalle la situación, los actores y los modos de actuar de cada uno, guiados por las siguientes preguntas clave:

- Si intentaron interrumpir un comportamiento de discriminación, ¿qué lo hizo posible? ¿Qué les movió a hacerlo?
- Si no lo intentaron interrumpir, ¿qué se lo impidió? ¿Por qué no lo hicieron?

Esta estrategia de indagación (viñetas) ha sido ampliamente utilizada en antropología y ciencias sociales para adentrarse en las subjetividades de los participantes (creencias, valores, actitudes) sobre temas sensibles (Palaiologou, 2017). En su forma tradicional, se presentan, en formato escrito o visual, situaciones hipotéticas sobre las que se invita a los participantes a dialogar (principio de “dialogicidad”) (O’Dell et al., 2012), sobre

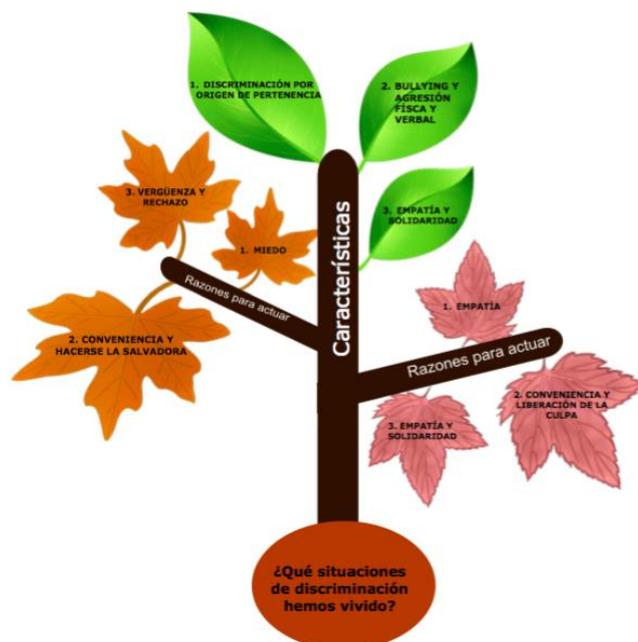
las múltiples posiciones que adoptan los sujetos que interactúan en la escena. En los últimos años, han florecido estudios que han imprimido algunas variaciones, como el de Palaiologou (2017), quien en su trabajo de investigación con niños solicita que sean ellos quienes represen con dibujos la situación sobre la que se investiga, esbozo que servirá como elicitador de la conversación posterior. En nuestro caso, hacemos uso de la estrategia con la innovación introducida por esta autora (que sean los propios participantes quienes elaboren la viñeta) y les invitamos a utilizar formatos heterogéneos de expresión: un texto, un video, un comic, etc., resultando en un total de 65 viñetas.

Segunda fase: Análisis en pequeño grupo a partir de la estrategia Ketso.

El segundo momento correspondió al proceso dialógico sobre las situaciones identificadas. Se intercambiaron las viñetas entre compañeras y realizamos grupos de 4 personas para discutirlos. Les ofrecimos viñetas que ellas no habían construido pero que brotaban de experiencias personales reales. Este intercambio se impulsó con la vocación de posibilitar un diálogo y análisis desde una perspectiva no personal y, por lo tanto, menos amenazadora. Para ello, se propuso el método Ketso, una estrategia que procede de la investigación-acción participativa (Wengel et al., 2019) y que nace con el objetivo de favorecer el diálogo sobre la base de un apoyo visual-táctil que facilita la organización y el análisis de las ideas (Alabbasi y Stelma, 2018). Así, las participantes construyeron conjuntamente un mapa visual sobre el tema de indagación, asentado en la metáfora del árbol: el tronco representa el asunto central, que se ramifica para visualizar los diferentes subtemas y finaliza con hojas para representar cada una de las ideas aportadas.

Figura 1

Metáfora del árbol en Ketso



Para incentivar el debate se ofreció un guion de preguntas:

- ¿Cuáles son las situaciones de discriminación descritas? ¿Qué tienen en común?

- ¿Cómo actúan los protagonistas?
- ¿Cuáles son las principales razones que han señalado para intervenir o no?
¿Qué tienen en común?
- ¿Cuáles son los obstáculos para actuar? ¿Qué tienen en común?

Tercera fase: Análisis en gran grupo

En la última fase, un representante de cada grupo expuso los hallazgos de los análisis realizados en pequeño grupo con el fin de arribar a conclusiones, colectivamente edificadas, acerca de las acciones escolares curriculares y organizativas que pueden coadyuvar a suprimir esas situaciones de injusticia y transformar las escuelas en espacios más justos e inclusivos.

Para analizar y evaluar la propuesta utilizamos una metodología de estudio de caso evaluativo (Simons, 2011), que tuvo por objeto desvelar el valor para la formación para la justicia social de la propuesta. Al efecto, utilizamos técnicas de producción de datos propias de la investigación cualitativa: observaciones participantes de las sesiones; análisis de documentos de los productos elaborados por el estudiantado; y cuestionario final con preguntas abiertas. El procedimiento de análisis consistió en un proceso de codificación temática (Huber, 2003), de orientación inductiva y deductiva: partimos de un bosquejo inicial de variables, pero la inmersión en los datos incitó a redefinir las categorías y códigos durante el proceso de análisis. Más específicamente, el análisis que aquí desarrollamos corresponde a las categorías siguientes: 1) motivos de discriminación, 2) agentes de discriminación, 3) espacios de discriminación, 4) espectadores de la discriminación y motivos, y 5) aliados que intervinieron y motivos.

3. Resultados

A través de las 65 viñetas sobre situaciones de exclusión rescatadas de la historia escolar de las futuras maestras, desplegamos los siguientes marcos teóricos y analíticos orientados por y hacia la justicia social.

3.1. ¿Qué razones incentivan la discriminación y en qué tipo de prácticas se traducen?

En las viñetas analizadas encontramos un amplio y muy heterogéneo conjunto de actitudes y prácticas que provocan un trato discriminatorio sobre las personas (Torres-Romero, 2009), y que pueden identificarse con los peldaños de la Pirámide del odio definida por Sapon-Shevin (2013). Prevalecen los peldaños iniciales, que recogen acciones que no implican la violencia física pero que se presentan como veredas inaugurales hacia ella: bromas, creación de rumores y/o estereotipos

Una de mis amigas (1ºESO), por situaciones familiares complicadas, no podía acudir con frecuencia al centro, eso suponía un rechazo por parte de un grupo. Cuando venía era tratada de manera despectiva, la miraban mal, se reían de ella, burlas y cuchicheos. A sus espaldas se especulaba que no venía porque no quería, que se estaría yendo por la mala vida, que era “una sinvergüenza”.
(Viñeta 3A-7)

En un peldaño posterior y representando un nivel mayor de intensidad, aparecen los insultos, la ridiculización y la estigmatización.

En mi clase (ESO) había un niño con el que había compartido primaria y nunca se le había discriminado. Al empezar el instituto y juntarnos con otros

colegios se le empezó a llamar “niño rata” por la forma que tenían sus dientes, a partir de ahí él fue dejando de socializarse. Cuatro personas pasaron a hacer un sonido (imitando el de un roedor) durante las clases, delante de los profesores. (Viñeta 3A-6)

Estas actitudes y prácticas, lejos de considerarse irrelevantes, requieren toda nuestra atención para frenarse y/o evitar que arrecien (Sapon-Shevin, 2013).

Un segundo elemento de reflexión se vincula con el origen de tales situaciones de discriminación, poniendo el foco en que dicho motivo no está en el rasgo en sí, sino en el proceso de estigmatización y exclusión que presentan dichas características cultural, histórica y socialmente (Torres-Romero, 2009). Varios son los asuntos que prevalecen: discapacidad, género y origen cultural y/o económico.

Un número significativo de situaciones están ligadas a las dificultades de aprendizaje y/o discapacidad.

La situación tuvo lugar en clase de inglés (1° ESO). La profesora estaba impartiendo la clase y una de mis compañeras se balanceó y se cayó de la silla. Toda la clase se rio y mi compañero dijo: “Déjala, es tonta.” La alumna tenía Síndrome de Down. (Viñeta 3A-16)

Las reflexiones que esta viñeta suscitó permitieron complejizar y deconstruir conceptos como “normalidad” y ampliar la noción de diversidad.

Una chica que es sorda salía algunas horas con la especialista y las restantes se encontraba en nuestra aula apartada de todo el grupo. En 4° se encontraba sentada hacia una de las paredes. No seguía la clase, tenía sus propios cuadernos. Ella estaba allí por estar ya que no mantenía ninguna relación con nosotros/as. (Viñeta 3C-10)

O, como en el caso de esta viñeta, analizar las decisiones que, en torno a la atención a la diversidad, se despliegan en las escuelas, como la organización de los apoyos educativos dentro y fuera del aula. En el caso de este relato, reflexionamos sobre cómo se generó segregación al mantener a la estudiante marginada de la actividad central.

Otro grupo de situaciones descritas refieren a la dificultad de participar en actividades y juegos condicionados por el género, esencialmente en la clase de Educación Física y el patio.

Las chicas en el recreo jugábamos, hablábamos... mientras los niños jugaban al fútbol. A una compañera le gustaba jugar al fútbol, y a lo largo de Primaria se unía a ellos, pero nunca llegaba a estar del todo aceptada, e incluso en ocasiones se burlaban de ella. (Viñeta 3C-2)

Este hecho está en relación con el dominio de los chicos en los espacios de recreo para actividades como el fútbol, mientras las niñas tienden a agruparse en los márgenes con actividades más tranquilas o estáticas (Tomé, 2017). Estas viñetas invitan a afrontar con las futuras maestras no solo cómo abordar esta situación concreta y puntual, sino a repensar cómo pueden reconfigurarse los espacios escolares para que alberguen respuestas educativas para todos/as.

Un tercer asunto alude a la diversidad cultural, donde aparece un amplio espectro de situaciones (burlas, insultos y agresiones) que tienen como foco de exclusión el origen de los niños/as.

Estábamos en Educación Física (4° ESO), teníamos que juntarnos en grupos de 6. Ese año llegó un alumno nuevo al instituto, de raza negra. Ese día en clase cuando mandó hacer los grupos, este compañero estaba sin grupo. Preguntó si se podía poner con un grupo de chicos, estos le dijeron que no mientras uno hizo un gesto de mal olor. El resto de los compañeros se rieron. (Viñeta 3A-30)

De nuevo elevamos el debate más allá de la escuela y exploramos las ideas que fortalecen estos discursos en la sociedad. Sirva de ejemplo las palabras recogidas en una de las viñetas “esos son los negros y los moros. Después piden ayudas como si fuera que les debemos algo” (Viñeta 3A-8). Esta frase, en boca de un estudiante, está cargada de estereotipos, prejuicios, racismo y xenofobia. Estas acciones cimentan situaciones de rechazo directo que se materializan en situaciones de rechazo social. Asimismo, denota que el racismo es una realidad cuyas raíces y ramas brotan más allá de los muros de la escuela. Es por ello que la escuela debe asumir urgentemente el propósito de identificar, problematizar, analizar y transformar dichas acciones, y así lo reflexionamos con las futuras docentes, en torno a: ofrecer información precisa, conciencia sensible y compromiso para contrarrestar las actitudes y prácticas discriminatorias, así como examinar el currículo para determinar la presencia, representación y roles que ocupan los diferentes grupos (Grant y Sleeter, 2009).

Por último, encontramos un grupo de experiencias que sitúan la causa de discriminación en el origen y nivel socioeconómico.

Sus padres se dedicaban a la industria lechera y ganadera. Era usual que acudiera a la escuela con prendas y botas de goma. El grupo-clase comenzamos a “cuchichear”, “tiene la ropa manchada”, “huele a vaca”, “tiene caca en las botas”, etc. [...] Unos minutos antes de que tocara el timbre, nos escondíamos para que cuando llegara “no nos pegara el olor a vaca”. (Viñeta 3A-13)

Pudiera parecer que estas acciones son propias de centros elitistas con grandes diferencias socioeconómicas entre el alumnado. Sin embargo, suceden, en las viñetas analizadas, en escuelas públicas y entre alumnado que convive en zonas próximas y de similar nivel económico. Este tipo de viñetas nos permitieron dialogar sobre el concepto acuñado por Adela Cortina como aporofobia (rechazo al pobre) (Cortina, 2017). Acompañado de la radiografía que de la comunidad de Cantabria ofrece el informe Foessa¹, abordamos con las futuras maestras cómo afrontar esta realidad en la escuela a través de la desmitificación de la posesión y la despatologización de la pobreza, la revisión del currículo o la redefinición de algunas prácticas habituales de la escuela, como las largas listas de materiales escolares que definen marcas.

3.2. ¿Quiénes son los agresores y dónde ejercen la discriminación?

Otro asunto de diálogo versó sobre la figura de los agresores o agentes de discriminación. Casi en la totalidad de los casos, las situaciones de exclusión provienen de compañeros/as con dos características predominantes: actúan en grupo y hacen uso de su superioridad (edad, fuerza, etc.).

El alumnado de 4º ESO a menudo tenía conductas de superioridad con los más pequeños, y se metían con los más vulnerables. Un día, jugando al fútbol, nos interrumpió M., que se encontraba buyendo de ese grupo. Rápidamente, los “valientes” llegaron y nos quitaron el balón para usarlo contra M. Lo pusieron contra la pared, y comenzaron a darle balonazos, lo que supuso llanto, dolor, sufrimiento e impotencia para M. (Viñeta 3A-42)

Las situaciones de discriminación analizadas se ubican en los cursos superiores de Primaria y Secundaria. Si bien en sus biografías recuerdan con mayor intensidad experiencias en estas etapas, la discriminación es una acción presente en cualquier edad

¹ La Fundación FOESSA (Fomento de Estudios Sociales y Sociología Aplicada), vinculada a Cáritas Española, elabora el Informe FOESSA sobre Exclusión y Desarrollo Social, siendo en 2020 la primera vez que incluye un apartado propio para Cantabria.

y cuyo germen se inicia y cimienta desde edades tempranas y, por ende, la acción docente debe producirse desde sus manifestaciones más imperceptibles.

Están menos presentes las situaciones de discriminación y/o exclusión que se realizan por parte de los docentes. Sin embargo, son de gran relevancia en los procesos de análisis y reflexión por su naturaleza. Entre las acciones o prácticas encontramos: gestos despectivos, palabras ofensivas, etc.

La maestra nos comunicó que se iba a incorporar un nuevo niño a clase. Nos decía que teníamos que ayudarlo y ser sus amigos/as. A pesar de estas palabras, su cara cambió cuando le vio, hizo un gesto de “repugnancia” al ver que J. tenía parálisis en el lado derecho del cuerpo. (Viñetas 3C-8)

Los futuros maestros deben ser conscientes de que los estudiantes aprenden de los adultos cómo afrontar la diversidad, el lenguaje para referirse a otros o a sí mismos y, también, cómo luchar contra la exclusión.

En otras ocasiones, no se identificaron gestos o palabras directas, pero sí acciones cotidianas que trasladan mensajes potentes a los estudiantes.

En Educación Física teníamos que hacer dos equipos. Dos personas escogen a quien quieren en su equipo. Claramente escogen en función de amistad, características físicas que lleven a ganar. Al final queda un alumno y ninguno de los dos equipos le quiere. Es el profesor el que le ubica en un grupo. (Viñeta 3A-14)

Este tipo de viñetas permitieron ampliar los marcos de análisis y plantearnos si las decisiones que como docentes acometemos en relación al currículo y la organización (por ejemplo, el modo de agrupar al alumnado, la finalidad de las actividades -competencia-, etc.), originan, perpetúan y fortalecen prácticas discriminatorias.

Finalmente, atendiendo a los escenarios, destaca que la mayor parte de dichas situaciones se producen en espacios donde se ejerce un menor control adulto: patio, salidas y entradas, transporte o comedor.

Mi hermano (12 años) ha ido a ritmo más lento. Un día le diagnosticaron TDH, en el colegio nunca hicieron nada para ayudarlo, es más le entorpecían más las cosas y no recibía apoyo. Los compañeros le empezaban a ver como un bicho raro y a veces le hacían pasar malos ratos. [...] Hasta que un día, nos subimos al bus y un grupo de 3 niños le empezaron a pegar mientras uno lo grababa todo. (Viñeta 3C-15)

Además de tener la oportunidad de dialogar sobre estos espacios como lugares de carácter educativo, esta reflexión alumbró el largo camino que queda por transitar hacia la justicia social y la inclusión. Pues, si realmente el alumnado desarrollase una formación basada en el respeto y el bien común, su comportamiento no dependería del ejercicio de supervisión adulta.

3.3. Mi papel como observador: ¿aliado de la víctima o del agresor?

A continuación, analizamos el papel de los observadores y los motivos que les impulsaron a terciar o no, bajo el propósito de reconocer aquellos factores que posibilitan llevar a cabo prácticas antiopresivas (Cochran-Smith, 2009).

3.3.1. ¿Por qué decido no intervenir?

En la mayoría de las situaciones descritas las personas observadoras, compañeros o adultos, no intervienen para detener la situación de injusticia. Sirva este fragmento, extraído de un diálogo durante la propuesta de Ketso, como epítome:

Aunque toda la clase se daba cuenta de la situación, nadie hacía nada por incluirla en un grupo, nunca se plantearon su situación ni lo que debía de sentir [...]. Por otra parte, los profesores, aun siendo conscientes de la situación nunca dijeron nada, ni lo planteaban como un problema, simplemente no actuaban, en consecuencia, no sintieron la obligación de intervenir. (Diálogo Ketso 3A)

Indagamos los motivos que subyacen a esta ausencia de intervención, en tanto que merced a ellos se alían los observadores con los agresores y se perpetúan las situaciones de discriminación.

Un primer motivo que los futuros maestros identificaron con frecuencia es el temor en convertirse ellos en víctimas.

En mi caso no actué por la influencia que tiene el grupo y las personas, es decir, el miedo a interrumpir esta elección y que en mi caso me perjudicase, trasladándome a mí a ese puesto. (Viñeta 3C-23)

Este motivo nos permitió discutir sobre la estrechez de la curva de la normalidad y la conciencia que va adquiriendo el alumnado de que desviarse levemente de esa norma puede entrañar consecuencias sociales perniciosas. Hallamos un esfuerzo consciente de los observadores por ajustarse denodadamente a unos patrones hegemónicos, aun cuando se encuentran incómodos en ellos, pues el malestar generado por esta disonancia es preferido a las repercusiones sociales que tiene no encajar. Este miedo al rechazo y también la necesidad de reconocimiento por parte del grupo dominante es tan importante que, en numerosas ocasiones, conduce a apoyar las acciones de los agresores y transformarse, consecuentemente, en cómplices:

Yo me reí para que no me tacharan como la rara o como que la defendía, ya que en el grupo siempre había una líder que era la que mandaba y teníamos que hacer, muchas veces, cosas que no nos gustaban para no salirnos del grupo. (Viñeta 3A-15)

En otros momentos, sobresalió como motivo la falta de conciencia sobre el perjuicio ocasionado, lo que abroga la capacidad de identificar la situación de opresión y, por ende, de desarrollar estrategias que permitan confrontarla.

En varias viñetas que hemos analizado los compañeros hicieron como si nada por lo normalizado que tenían este tipo de comportamientos. No eran conscientes de que este tipo de actuaciones pueden repercutir significativamente en su vida. (Diálogo Ketso 3C)

Llama la atención que únicamente en nueve viñetas aparece la palabra justicia, en alguna de sus formas, para aludir a las situaciones vivenciadas. Por el contrario, son más numerosos los alegatos que apelan a la conmiseración. Este descubrimiento posibilitó procesos reflexivos anudados con el reconocimiento (Belavi y Murillo, 2020), en tanto que interpretamos esta discriminación como una forma de coalición con la injusticia social sustentada en la falta del mismo, donde la persona afectada se concibe más como un sujeto de caridad que de derecho y la discriminación se termina atribuyendo a sus características personales.

Lo que realmente me pareció discriminatorio es que, estando rodeado de compañeros, con los que convives ninguno lo ayudara. Me sentí tan mal, me dio tanta pena, lo veía tan "pequeño" y tan solo, y a los compañeros tan crueles, que me tuve que contener las ganas de llorar. (Viñeta 3C-8)

Estas viñetas posibilitaron debatir sobre los motivos de esa falta de conciencia, sobresaliendo la ausencia de acciones curriculares u organizativas para tal fin. Primero, observamos que los contenidos vinculados con la diversidad y la justicia social parecen no formar parte de los currículos.

J tenía parálisis en el lado derecho del cuerpo. Un murmullo se hizo y todo eran preguntas: “¿qué le pasa”, “¿por qué anda así?”, “¿por qué tiene la mano así?”, etc. La maestra nos mandó callarnos, nunca nos explicó qué le pasaba, ni nunca antes nos había hablado de las personas con discapacidad. (Viñeta 3C-16)

Igualmente, comprobamos cómo tampoco se toman acciones en los espacios y tiempos escolares que estimulen la participación, la tolerancia o el trabajo en equipo. En varias viñetas el motivo que incita la discriminación es llegar nuevo a un centro donde los grupos se han mantenido invariables, decisión organizativa que ha asentado un severo “criterio de normalidad” vinculado a la familiaridad.

En mi caso tuve el mismo grupo, con los mismos compañeros, desde 5 años hasta 6° de primaria. En 1° de primaria se incorporó al grupo una niña nueva (todos los demás ya nos conocíamos). (Viñeta 3C-20)

Este tipo de viñetas estimulan la reflexión sobre la pertinencia de tomar decisiones organizativas y curriculares que posibiliten ejercer la convivencia democrática, que contribuyan a trabajar en grupos diversos, a dialogar, a valorar y a aprender de las diferencias y, sobre todo, a entender que forman parte de la existencia humana. Sin embargo, la actitud más común entre los docentes es ignorar las situaciones de discriminación.

Incluso, en algunos casos, la intervención tiene como resultado la segregación de la víctima, lo que termina por secundar los comportamientos discriminatorios y evidencia los prejuicios docentes.

La maestra no hacía caso a J., le puso en una mesa separa con un ordenador y unos cascos. De vez en cuando, salía de clase e iba a otra aula con la especialista [...] Al año siguiente ya no estaba en clase. La maestra se había encargado de que él fuera a la clase de educación especial y apenas tenía contacto con los demás. (Viñeta 3A-6)

De algún modo, estos relatos permitieron caer en la cuenta de cómo la discriminación ejercida por los alumnos es reflejo de valores y prejuicios que sostienen los adultos y, es más, tienen una profunda raigambre en las estructuras sociales, políticas y económicas. Esta revelación nos exhortó a dialogar sobre la necesidad de que los maestros diseñen actividades intelectualmente desafiantes para todos sustentadas en altas expectativas sobre lo que cada uno puede hacer y aprender.

3.3.2. ¿Qué me impulsa a interrumpir la situación de discriminación?

Cabe destacar que escasean los casos en los que existe intervención y, cuando ocurre, toma diferentes formas, donde las más usuales radican en ofrecer comprensión y apoyo emocional a la víctima, evitando la confrontación directa con los agresores.

Para la protagonista de la viñeta que analizamos la forma de mostrar empatía y apoyo fue seguir jugando con la víctima [...] Nunca replicó a aquellos niños que la insultaban, simplemente se limitaba a no hacerlo ella y continuar con su relación con ella. Suponemos que el miedo a que la rechazaran mueve a mostrar ese apoyo en la sombra. (Diálogo Ketso 3A)

Nuevamente, la necesidad de aceptación por parte del grupo dominante y el temor a represalias resulta más poderoso que el sentido de la justicia, y ello sobresale como razón fundamental de esta intervención en la “sombra”. Igualmente, los aliados suelen percibirse a sí mismos en una posición de vulnerabilidad y desprotección frente a los agresores, y esta carencia de poder obstaculiza el tipo de intervención deseable.

Creo que no nos sentíamos capaces de enfrentarnos a ellos ni de contárselo a ningún profesor debido a que nos sentíamos igual que él, sentíamos que la

situación podría empeorar. Simplemente jugábamos con él, hablábamos, etc.
(Viñeta 3A-8)

Otra vez descuella la idea de compasión más que la de justicia, y esta carencia de información y de educación frente a situaciones de desigualdad entorpece la capacidad de convertirse en un aliado contra la opresión.

No obstante, también descubrimos situaciones en las que los observadores se enfrentan a los agresores, especialmente, cuando existe una fuerte afectación personal: cuando la víctima es un amigo/a o, incluso, un familiar.

Decidieron actuar ante esta situación de discriminación porque esa chica era su amiga y conocían la situación. Sabían que no era justo que se la estuviera tratando así. Ante estos casos, creemos que la empatía es un valor fundamental. (Diálogo Ketso 3C)

Estos relatos en los que existe confrontamiento con los perpetradores y denuncia a los docentes revelan una condición común: son varios los observadores que experimentan una necesidad de justicia, y la fuerza del grupo infunde poder para desafiar la situación de opresión.

El profesor la mandó ponerse (chica de etnia gitana) en un grupo. Uno de los integrantes dijo que no, que olía mal. Entonces mi amiga y yo le dijimos al niño que se había confundido y que la pidiese perdón. El niño nos dijo que no iba a hacerlo que si olía mal no era su culpa, la niña se quedó quieta y con los ojos llorosos. Decidimos ir donde el profesor y decirle que, si se podía poner en nuestro grupo. (Viñeta 3A-11)

Vemos, en resumidas cuentas, cómo el maridaje entre la experimentación de sentimientos de justicia y saberse en una posición de poder (en este caso, proporcionada por el grupo) troca en circunstancia posibilitadora de apoyo a inclusión (Sapon-Shevin, 2013). En la misma línea, desvelamos otros relatos en los que el sentimiento de pertenecer a un colectivo invita a la acción.

Tenía una compañera a la que los chicos no le dejaban jugar al fútbol y se burlaban de ella. Tras pensar una amiga y yo en lo injusto que era, decidimos que queríamos jugar también. No nos lo permitieron... hasta que un día se lo comentamos a una maestra, que finalmente interfirió en el asunto, decidió realizar una breve charla en el aula, y se vieron "obligados" a dejarnos. (Viñeta 3C-19)

Advertimos que cuando se discrimina a alguien que representa a un colectivo mayoritario, como son las mujeres, la situación se interpreta vigorosamente como una cuestión de injusticia y de desigualdad estructural que requiere irrenunciablemente una intervención, donde identificarse con el colectivo discriminado impulsa a actuar con vehemencia. En su lugar, resulta más complicado encontrar aliados si la situación opresiva le sucede solo a una persona. Estos hallazgos invitan, de nuevo, a arrostrar con las maestras en formación la necesidad de un currículo escolar basado en la justicia social, que debe necesariamente ser abierto, rico, comprometido con las diferencias y con acciones explícitas de sensibilización sobre aquellos colectivos tradicionalmente excluidos.

Finalmente, hemos de señalar que las intervenciones de los profesionales educativos, cuando existen, responden a un modelo punitivo con los agresores, tras haber sucedido una denuncia por parte de la víctima o de algunos de los aliados. En ningún caso se ponen en marcha acciones proactivas destinadas a generar relaciones positivas, construir nuevos vínculos de apoyo entre alumnado, trabajar el respeto y la valoración de la diversidad y/o fomentar el sentido de pertenencia y la convivencia, más alineadas con la educación para la justicia social.

La tutora observó la situación y solo tras la denuncia de un compañero mandó a los agresores a la sala del director a por dos partes de castigo. Nos parece bastante increíble que no dedicara ningún momento para hablar con los ellos, ni que llevara a cabo una reunión de mediación con ambos alumnos. (Diálogo Ketso 3C)

La preeminencia de este modelo de intervención y la conciencia de su inutilidad por parte de los alumnos explica que la denuncia a los docentes no haya sido la estrategia de intervención mayoritariamente empleada.

Estos descubrimientos transportaron la atención de nuevo sobre las decisiones curriculares y organizativas (entremezclar los grupos de referencia, el trabajo en grupos cooperativos y, en general, todas aquellas acciones curriculares más participativas e interactivas en las que todos tienen algo que aportar y que se nutren del apoyo entre compañeros, y no de la competitividad) como facilitadoras del sentimiento de pertenencia, asegurando la reciprocidad y transformando el centro en un entorno seguro y acogedor. Igualmente, permitieron reflexionar sobre la necesidad de plantear acciones estratégicamente planificadas a nivel de centro, enmarcadas dentro del Plan de Acción Tutorial y/o el de Atención a la Diversidad, encaminadas a abordar proactivamente los conflictos y, en última instancia, a modificar los términos de la relación entre alumnos, entre estos y los docentes, entre estos y la familia y entre la escuela y la comunidad, donde todos los agentes puedan constituirse en aliados de referencia para detectar y/o revertir situaciones opresivas.

4. Conclusiones

Hemos presentado un proyecto de formación docente para la justicia social desarrollado en la Universidad de Cantabria (Cochran-Smith, 2009) que sigue la línea del trabajo de Krichesky y otros (2011). A continuación, establecemos algunas conclusiones en torno a los contenidos abordados y la metodología empleada.

Los contenidos encaminados a la justicia social de esta propuesta germinan de las experiencias de exclusión extraídas de la biografía escolar de las futuras docentes. Ello nos ha permitido discutir, primeramente, sobre cuán diversas son las situaciones de discriminación acontecidas en la vida escolar y la variedad de razones que conduce a los perpetradores a infligir dicha acción (Torres-Romero, 2009). Prevalcen la discapacidad, el género y el origen cultural y/o económico con un rasgo común: la exclusión en base a estas causas se explica como un proceso únicamente personal. Esta propuesta trata de superar esta mirada reduccionista y limitante, y propone entender la exclusión y la discriminación como procesos socialmente construidos (Sapon-Shevin, 2013).

Igualmente, esta propuesta formativa incide en la capacitación de los futuros docentes para identificar las situaciones de discriminación que se producen en el contexto escolar desde un posicionamiento reflexivo (Bruno y Dell'Aversana, 2018), incluidas aquellas más invisibles o cuya importancia se devalúa en el día a día (bromas, insultos, rumores, etc.), pero que suponen los pasos iniciales hacia situaciones de mayor violencia y exclusión. En esta línea de ampliar la mirada, encontramos que se acentúan estas prácticas excluyentes en los cursos superiores de la Educación Obligatoria. Sin embargo, se cimentan en los inicios de la escolarización, por lo que urge la revisión de aspectos curriculares y organizativos desde las edades tempranas.

Por otro lado, la propuesta formativa ha encaminado la reflexión hacia el papel que asumen los observadores (compañeros y docentes), como aliados contra la exclusión

o testigos que perpetúan, con su silencio, la situación de injusticia (Sapon-Shevin, 2013). Se evidencia que el miedo a convertirse en víctima de la discriminación o la necesidad de aceptación por el grupo de iguales son razones clave de la no intervención. Por otro lado, la conmiseración, la relación cercana con la víctima o el reconocimiento de características comunes, como el género, son las principales razones que impulsan la intervención. Estos hallazgos interpelan a caminar desde los posicionamientos alineados con la compasión hacia la lucha contra la exclusión como acción de justicia para todos (Boylan y Woolsey, 2015; Cochran-Smith, 2009; Krichesky et al., 2011).

En consecuencia, estos contenidos han facultado un análisis amplio y complejo acerca de las decisiones en torno al currículo y la organización (agrupamiento del alumnado, finalidad de las actividades-competencia, etc.) desde la premisa de que la escuela debe asumir urgentemente el propósito de identificar, problematizar, analizar y transformar dichas acciones hacia la justicia social. Pero, también, las acciones, palabras y sucesos cotidianos, pues es en el día a día de la escuela donde los estudiantes aprenden cómo afrontar la diversidad y cómo luchar contra la exclusión (Cochran-Smith y Lytle, 2003).

De la misma manera que es necesario fortalecer los contenidos curriculares en la formación docente para la justicia social, es perentorio repensar los procesos formativos en los que anidan. En armonía con lo propuesto por Krichesky y otros (2011), esta propuesta formativa encontró en las narraciones biográficas de los futuros docentes el nicho de conocimiento sobre el que reflexionar. Por un lado, permitió aflorar y revisar críticamente las creencias, valores y prácticas biográficamente construidas que configuran su acervo pedagógico (Cochran-Smith, 2009). Por otro lado, posibilitó emprender un proceso sistemático y compartido de indagación (Beach, 2019; Cochran-Smith et al., 2016) que instó a las futuras docentes a permanecer abiertas a nuevas ideas, teorías y prácticas para atender a aquellos que reclaman su espacio desde los márgenes.

Entre las limitaciones del trabajo encontramos que esta propuesta formativa se enmarca en dos grupos de una asignatura obligatoria. Dado su carácter local y acotado, las conclusiones no pueden ser generalizables, pero, sin lugar a duda, alumbran reflexiones de gran relevancia en la tarea de repensar la formación docente en clave de justicia social. Asimismo, nos sitúa ante un reto: plantearnos cómo podemos convertir esta propuesta en una acción transversal en el plan de estudios de la facultad. Un reto especialmente relevante en estos momentos de revisión y reelaboración de los planes de estudio.

Referencias

- Alabbasi, D. y Stelma, J. (2018). Using Ketso in qualitative research with female Saudi teachers. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(2), art 15. <https://doi.org/10.17169/fqs-19.2.2930>
- Beach, D. (2019). Teacher education cultural diversity, social justice and equality: Policies, challenges and abandoned possibilities in Swedish teacher education. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 26-44. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11390>
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 18(3), 3, 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Boylan, M. y Woolsey, I. (2015). Teacher education for social justice: Mapping identity spaces. *Teaching and teacher education*, 46, 62-71. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.007>

- Bruno, A. y Dell'Aversana, G. (2018). Reflective practicum in higher education: The influence of the learning environment on the quality of learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 345-358. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1344823>
- Burke, P. y Whitty, G. (2019). Equity issues in teaching and teacher education. *Peabody Journal of Education*, 93(3), 272-284. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2018.1449800>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación*, 6(1), 19-35. <https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.525>
- Cochran-Smith, M. (2009). Re-culturing teacher education: Inquiry, evidence, and action. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 458-468. <https://doi.org/10.1177/0022487109347206>
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: Adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman y L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-80). Octaedro.
- Cochran-Smith, M., Shakman, K., Jong, C., Terrell, D., Barnatt, J. y McQuillan, P. (2009). Good and just teaching: The case for social justice in teacher education. *American Journal of Education*, 115(3), 347-377. <https://doi.org/10.1086/597493>
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chavez Moreno, L., Mills, T. y Stern, R. (2016). Research on teacher preparation: Charting the landscape of a sprawling field. *Handbook of research on teaching*, 5, 439-547. https://doi.org/10.3102/978-0-935302-48-6_7
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: Un desafío para la democracia*. Paidós.
- Darling-Hammond, L., French, J. y Garcia-Lopez, S. P. (2002). *Learning to teach for social justice*. Teachers College Press.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Frederick, R., Cave, A. y Perencevich, K. (2010). Teacher candidates' transformative thinking on issues of social justice. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 315-322. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.004>
- Grant, C. y Sleeter, C. (2009). *Turning on learning: Five approaches for multicultural teaching plans for race, class, gender, and disability*. John Wiley & Sons.
- Hopkins, D. (2013). Exploding the myths of school reform. *School Leadership & Management*, 33(4), 304-321. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.793493>
- Huber, G. (2003). Introducción al análisis cualitativo de datos. En A. Medina y S. Castillo (Eds.), *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales* (pp. 81-129). Universitas.
- Krichesky, G., Martínez-Garrido, C., Martínez, A. M., García, A., Castro, A. y González, A. (2011). Hacia un programa de formación docente para la justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 63-77.
- Mills, M., G., Baroutsis A., Te Riele, K. y Hayes, D. (2016). Alternative education and social justice: Considering issues of affective and contributive justice. *Critical Studies in Education*, 57(1), 100-115. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1087413>
- North, C. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning (s) of social justice in education. *Review of educational research*, 76(4), 507-535. <https://doi.org/10.3102/00346543076004507>
- Méndez, A. y Murillo, F. J. (2017). Reivindicando la labor intelectual y transformativa del profesorado en una educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), 383-399. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.022>

- O'Dell, L., Crafter, S., de Abreu, G. y Cline, T. (2012). The problem of interpretation in vignette methodology in research with young people. *Qualitative Research*, 12(6), 702-714. <https://doi.org/10.1177/1468794112439003>
- Palaiologou, I. (2017). The use of vignettes in participatory research with young children. *International Journal of Early Years Education*, 25(3), 308-322. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1352493>
- Roz, C. C. y Pascual, I. (2021). Beneficios de la investigación-acción en un programa de formación docente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 73-88. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.005>
- Sapon-Shevin, M. (2013). Inclusion as if we meant it: A social justice perspective. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 57-70.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Sleeter, C., Torres, M. y Laughlin, P. (2004). Scaffolding conscientization through inquiry in teacher Education. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 81-96.
- Tomé, A. (2017). Estrategias para elaborar proyectos coeducativos en las escuelas. *Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 89-116. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1979>
- Torres-Romero, J. (2009). La discriminación en la escuela. *Ethos educativo*, 47, 17-31.
- UNESCO. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. UNESCO.
- UNESCO. (2018). *Reunión mundial sobre la educación 2018*. UNESCO.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Vigo, B., Dieste, B. y García, D. (2019). Formación de profesorado en y para la justicia social. Una investigación etnográfica. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 88-107. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11415>
- Vincent, C. (Ed.). (2020). *Nancy Fraser, social justice and education*. Routledge.
- Wengel, Y., McIntosh, A. y Cockburn-Wooten, C. (2019). Co-creating knowledge in tourism research using the Ketso method. *Tourism Recreation Research*, 44(3), 311-322. <https://doi.org/10.1080/02508281.2019.1575620>

Breve cv de los/as autores/as

Noelia Ceballos

Doctora en Educación. Actualmente es profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria. Sus campos de investigación son: prácticas y políticas en la Educación Infantil; participación inclusiva y procesos de escucha en la Educación Infantil, un modelo crítico de "voz", investigación participativa con niños y niñas y educación e investigación para la justicia ecosocial. Los proyectos de investigación en los que ha participado han hecho uso de diversos enfoques de investigación cualitativa: investigación etnográfica y participativa con niños muy pequeños. Email: ceballosn@unican.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6962-8566>

Ángela Saiz-Linares

Doctora en Educación. Actualmente es profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria. Sus campos de investigación son: la formación inicial del profesorado y el practicum, la inclusión y exclusión educativa y social, el movimiento de la voz del alumnado, la investigación participativa y educación e investigación para la justicia ecosocial. Los proyectos de investigación en los que ha participado han hecho uso de diversos enfoques de investigación cualitativa. Email: salizla@unican.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9226-9346>