

Actitudes y comportamientos de Justicia social del profesorado en contextos desafiantes: un estudio de caso¹

Teachers' social justice attitudes and behaviours in challenging contexts: a case study

 **Irene Moreno-Medina** | Cátedra Unesco en Educación para la Justicia Social de la Universidad Autónoma de Madrid

Cómo citar: Moreno-Medina, I. (2024). Actitudes y comportamientos de Justicia social del profesorado en contextos desafiantes: un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.of.5930>

Resumen

Esta investigación busca conocer cuáles son las actitudes y comportamientos del profesorado de escuelas situadas en contextos desafiantes y comprender cómo muchos de ellos se convierten en docentes socialmente justos. Para alcanzar este objetivo se utiliza el enfoque metodológico de estudios de casos en cinco centros educativos: tres públicos y uno privado-concertado de España y uno público de Portugal. Los participantes fueron el personal docente y no docente de las escuelas. El análisis de documentos, la observación no participante y la realización de entrevistas semiestructuradas permitieron la recogida de datos. El análisis de estos indica i) dos tipos de perfiles docentes: uno,

¹ Este artículo ha sido desarrollado en el marco del Proyecto I+D+i de Excelencia "Escuelas en contextos socio-económicamente desafiantes: Una aproximación desde la Educación para la Justicia Social de Investigación" Ref: EDU2014-56118-P. Financiado con fondos del Ministerio de Economía y Competitividad, Gobierno de España



comprometido con la educación y la justicia social; otro, agotado y desmotivado; b) cómo son las prácticas, motivaciones y liderazgo de docentes que trabajan por la Justicia Social. Así, se evidencia la necesidad de una formación específica para el profesorado en Justicia Social y sensibilización contra las desigualdades.

Palabras clave: formación docente, escuela desfavorecida, zona de prioridad educativa, justicia social.

Abstract

This research seeks to know what the attitudes and behaviours of teachers in schools are in challenging contexts and to understand how many of them become socially just teachers. To achieve this objective, the methodological approach of case studies was used in five schools: three public and one private in Spain and one public school in Portugal. The participants were the teaching and non-teaching staff of the schools. Document analysis, non-participant observation and semi-structured interviews allowed data collection. The analysis of these data indicates i) two types of teacher profiles: one, committed to education and social justice; the other, exhausted, and unmotivated; b) how are the practices, motivations and leadership of teachers working for Social Justice. Thus, the need for specific training for teachers in Social Justice and awareness of inequalities is evident.

Keywords: teacher training, disadvantaged school, educational priority zone, social justice.

I. Introducción

Ser un docente implicado con la Justicia Social no es algo sencillo. Requiere de sensibilización y de formación específica para poder comprender las injusticias sociales y conocer cómo trabajar para cambiarlas. Por esta razón, en los últimos años se demanda una mayor investigación sobre la práctica educativa enfocada a la enseñanza

y el aprendizaje de la diversidad o de las cuestiones más sociales en la formación docente (Hambacher y Ginn, 2021; Truscott y Obiwo, 2021) y sobre la formación profesional docente y la práctica en educación para la Justicia Social (Dover et al., 2020). Los y las docentes socialmente justos/as son agentes de cambio con un alto compromiso al establecimiento de una sociedad justa y democrática y, para ello, requieren una formación docente que permita el pensamiento crítico, el conocimiento de las diferentes culturas y perspectivas y autotrabajar los prejuicios (Cochran-Smith, 2020). La formación profesional docente es un pilar básico en la construcción de un perfil de educadores comprometidos con la Justicia Social. Son numerosos los autores y las autoras que lo consideran así, dando sus propios argumentos a partir de investigaciones que han estado realizando en los últimos años. El estudio de Goodwin y Darity (2019) analiza programas de formación inicial del profesorado y los investigadores destacan la necesidad de que estos deban incluir conceptualizaciones sobre lo que supone la equidad educativa y la Justicia Social. Asimismo, Albalá et al. (2021) realizan un estudio cuantitativo para averiguar las actitudes de los docentes hacia la Justicia Social y la inclusión en el que señalan que el profesorado difiere en sus actitudes según sus creencias sobre la justicia. Por esto, indican que es importante que, para conseguir contextos educativos más justos, el profesorado trabaje la inclusión y la justicia. Para ello, Spitzman y Balconi (2019) proponen para dar respuesta a esta necesidad formativa, que el equipo docente establezca relaciones con la cultura de los estudiantes. Es decir, que los docentes trabajen para crear conexiones con el alumnado que se base en prácticas interculturales, que tengan relación con sus antecedentes y con sus necesidades lingüísticas.

Existe evidencia científica que indica el impacto positivo en el estudiantado cuando los líderes escolares y docentes trabajan por la Justicia Social. Esto se recoge en la revisión realizada por Hunt y Sheiver (2018) y Shaked (2019). Shaked, además, señala que, a pesar de conocer ese buen impacto, existen limitaciones sobre cómo preparar a los docentes para que tengan formación en educación para la Justicia Social. Y es que, para que la escuela esté comprometida en Justicia Social hay que ofrecer al profesorado un proceso de aprendizaje sobre la justicia y es obligatorio que se debata sobre el tema y fomentar el aprendizaje democrático entre el profesorado (Butin, 2015; Burns y Miller, 2017). Para Butin (2015) se debe hacer un trabajo previo con los docentes que permita respaldar el trabajo que posteriormente se hace en el aula, por lo que es esencial que la formación contemple también los procesos democráticos y educativos.

Este proceso de aprendizaje para los educadores es complejo porque no existe un marco común de formación en Justicia Social. Es más, no es una formación regulada y básica en la formación de docentes, sino que se recurre a ella tras la finalizar su titulación. Por ello, la formación para la Justicia Social que reciben aquellos estudiantes que se van a dedicar a la enseñanza tiene que estar focalizada en la Justicia Social y que sea compulsada, porque es necesario que se haga también de manera oficial (Kohli et al., 2015). La oficialidad de la formación profesional docente en la educación para la Justicia Social permitiría, además, darle el reconocimiento sociopolítico que requiere un tema como este en nuestra sociedad. Asimismo, tal y como está configurada la formación del futuro profesorado, se requiere una mejora de las competencias y los contenidos durante su aprendizaje. Es ineludible que esta formación no sea solamente una especialización y, por lo tanto, algo optativo, sino que sea algo permanente en la formación para cualquier

docente, para que también se vean beneficiados de este aprendizaje aquellos que no tienen una perspectiva de educación sobre la opresión (Francis et al., 2017; Francis y Le Roux, 2011).

La Justicia Social es un concepto complejo y con diferentes dimensiones. Siguiendo la línea de Murillo y Hernández-Castilla (2011), la Justicia Social tiene un enfoque tridimensional como Re(distribución), Reconocimiento y Representación. Por un lado, el concepto de Justicia Social como (Re)Distribución (Nussbaum, 2006; Rawls, 1971) se basa en el reparto o distribución de los bienes. Los bienes son comprendidos tanto los recursos materiales como, también, los culturales o las capacidades. Por otro lado, Justicia Social como Reconocimiento (Collins, 1991; Fraser, 2008; Fraser y Honneth, 2003) hace referencia al respeto por todas las culturas, así como su propio reconocimiento. Y Justicia Social como Participación —Representación— (Fraser, 2008; Fraser y Honneth, 2003; Miller, 1999; Young, 2000) se refiere a garantizar a todas las personas tener la oportunidad de participar de manera activa en la toma de decisiones que se hace en el ámbito social. Según Cuenca (2012) no se puede considerar el concepto de Justicia Social sin uno de los pilares nombrados antes y, además, según Carneros et al. (2018) tampoco se puede concebir la idea de Justicia Social sin Justicia Ambiental porque son luchas políticas unidas.

Esto significa que la formación docente para la Justicia Social debe tener diferentes enfoques para que pueda abarcar de manera correcta todos los pilares de la educación para la Justicia Social. Según Kelly-Jackson (2015) los cursos de formación docente para los futuros maestros han de tener un planteamiento hacia la comprensión de las relaciones de poder, de la exclusión —y por tanto la inclusión— sobre la docencia con una

perspectiva culturalmente sensible, de género y de democracia educativa. En relación con esta idea, es interesante la perspectiva de Ebersole et al. (2016), puesto que hablan del término enseñanza sensible para el profesorado, un concepto que tiene una estrecha relación con la Justicia Social. Para estas autoras es necesario que, tras la formación, exista por parte de los docentes el compromiso de recolectar los datos del contexto de sus estudiantes para poder tomar decisiones que sean justas para ellos.

Lee (2011), en su investigación, confirma que la formación docente debe considerar los principios de la Justicia Social tanto para docentes noveles como aquellos con más experiencia para preservar los conocimientos y la sensibilidad adquirida. Frederick et al. (2010) también exponen que la formación docente con programas de educación para la Justicia Social ha marcado diferencias positivas anteriormente. En otra prueba que se realizó en Estados Unidos se encontraron efectos positivos en la salud mental de los educadores que compartieron sus historias de resiliencia ante los desafíos de desigualdad en las escuelas (Farnsworth, 2021). Estas prácticas educativas, igualmente, aumentan el conocimiento que los profesores tienen sobre sí mismos y aquellos que se han visto sumergidos en experiencias de formación en Justicia Social lo han considerado como algo positivo (Bali et al., 2020).

El enfoque de la práctica docente hacia la Justicia Social debe ser clara. Por ello, Sensoy y DiAngelo (2019) dan importancia, también, al autoconocimiento de los educadores y al conocimiento de los grupos privilegiados y los oprimidos. El autoconocimiento permite al profesorado saber cuál es su posición en la sociedad. La intención de estas autoras, Sensoy y DiAngelo (2019), es reconocer el lugar en el que están los docentes como grupo mayoritario y poder trabajar desde una perspectiva adecuada con los grupos

minoritarios. Para ambas es esencial que, además de una formación teórica, el profesorado pueda aprender sobre sus propias experiencias.

En definitiva, los docentes para la Justicia Social tienen que ser profesionales responsables y capaces del cambio educativo, con formación específica en Justicia Social, preocupados por la educación inclusiva y sean personas reflexivas y críticas (Pantic y Florian, 2015). De hecho, Pantic y Florian explican que en la formación docente enfocada al profesorado para la Justicia Social se requiere tener un compromiso con esta, con la inclusión, con la comprensión de lo colectivo y de otros agentes educativos y ser docentes flexibles. El docente, además de ser un agente educador, tiene que ser activista (Navarro, 2017). Westheimer (2020) defiende, igualmente, la idea del maestro activista, dándole una especial importancia a la promoción de la participación en la vida social en todos los horizontes posibles y que, del mismo modo, se fomente que los y las estudiantes sean ciudadanos y ciudadanas con una especial orientación a la justicia. Son los y las docentes quienes pueden conseguir que se eliminen barreras en el aprendizaje y en la participación a la vez que promueven oportunidades de éxito entre sus estudiantes (Jiménez et al., 2017).

Una de las características que han de tener los docentes, según Murillo e Hidalgo (2018), es que especialmente en aquellos contextos socioeconómicamente desafiantes confíen tanto en la idea de aprender por parte de los estudiantes como también hacerse responsables de sus logros (Murillo, 2021). Es más, el papel de los líderes educativos en la práctica escolar de Justicia Social es esencial, puesto que favorece la relación con la comunidad: consiguen implicar más a las familias, se entienden con los agentes socioeducativos del barrio y conocen las necesidades educativas de sus estudiantes,

especialmente la de aquellos que necesitan mayor atención (Hernández et al., 2013).

Por lo tanto, siendo conscientes de esta realidad, el objetivo de esta investigación es comprender cuáles son las actitudes y comportamientos del profesorado de escuelas situadas en contextos desafiantes y cómo se convierten en docentes socialmente justos.

II. Método

Dada la naturaleza cualitativa de nuestra indagación y para alcanzar el objetivo se realiza una investigación basada en el enfoque de estudios de casos. El estudio de caso se utiliza para comprender un fenómeno en profundidad (Yin, 2018). Una decisión clave en el estudio de casos es la propia selección de estos. Los criterios de selección que se establecieron para que permitiesen la elección de escuelas en contextos desafiantes fueron: i) que fuesen centros con, al menos, etapas de educación primaria e infantil, ii) que formasen parte de barrios con alta tasa de desempleo y con baja renta per cápita y iii) que el alumnado matriculado en el centro viviese en el mismo barrio en el que se situase de la escuela. Estos criterios no contemplaron otros factores como son la titularidad de los centros o las líneas de estos.

Finalmente, fueron seleccionados cinco centros educativos de educación primaria. Cuatro de las escuelas participantes se encontraban en diferentes barrios de Madrid capital (España) y una de ellas en Oporto (Portugal). Todos los centros eran de titularidad pública menos uno de Madrid que era de titularidad privada-concertada.

El trabajo de campo se orientó a partir de las categorías de análisis *a priori* que se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Categorías a priori

Categoría	Descripción	Subcategorías
Actitudes y comportamiento de los docentes	Comprender la disposición de ánimo manifestada de algún modo por parte de los docentes, sus comportamientos y la relación de estos con la equidad y la justicia. Cómo es la motivación, quién está verdaderamente motivado y cuáles son las razones. Si existe un sentido de responsabilidad social debido al contexto en el que se encuentran o por la población con la que trabajan.	Motivación. Fomento de un buen o mal clima de trabajo. Sentido de la responsabilidad. Carga emocional. Sentido de equidad y justicia.
Prácticas docentes	Profundizar en cuáles son las metodologías que utilizan los docentes y su sentido y cómo los docentes adaptan su trabajo al contexto de los estudiantes. También conocer cuáles son las líneas de trabajo del centro o de subequipos de trabajo, así como la existencia de proyectos colaborativos en el propio centro o con agentes externos. Qué docentes tienen algún tipo de formación, si esta se ofrece desde el propio centro o desde otra institución y si esta formación incluye en su práctica docente y tiene relación con el contexto de la escuela.	Metodologías utilizadas. Formaciones de los docentes. Líneas de trabajo. Proyectos colaborativos. Adaptación al contexto.
Relación entre docentes y el resto de comunidad educativa	Comprender el tipo de relaciones que se da entre los miembros de la comunidad educativa. Si hay trabajo en equipo y quiénes lo forman. Cómo los docentes y el equipo directivo se relacionan tanto con las familias, como con entidades socioculturales o educativas que rodean al centro. Qué profesores están implicados en esta relación y las razones de esta. Si hay algún espacio para ello, qué miembros de la comunidad aceptan esa relación y si forman parte de una institución reglada o es un grupo formado por personas independientes.	Tipo de relaciones entre el profesorado. Trabajo en equipo. Tipo de liderazgo por parte del equipo directivo y de los docentes. Relación con las familias. Tipo de colaboración con asociaciones del barrio.

Fuente: Elaboración propia.

Las personas participantes fueron treinta y cuatro profesionales: los miembros del equipo directivo, el equipo docente y el equipo no docente de los centros (educadores sociales, trabajadores sociales, personal de enfermería y asesores educativos). Este último grupo de participantes varió en cada centro porque dependía de las características de la escuela y del personal con el que contaban, tal y como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Participantes del estudio

Centros	CEIP Nororma	CEIP Axarquía	Colegio Guadalteba	CEIP Los Guadalhorce	TEIP Costal del Sol
Participantes					
Miembros equipo directivo	1	3	1	1	1
Docentes	4	3	1	8	2
Personal no docente	1	2	2	-	4

Fuente: Elaboración propia.

Para la recogida de datos se procedió a la revisión de los documentos claves de los centros, se utilizó la observación no participante y se realizaron entrevistas semiestructuradas, así como entrevistas abiertas e informales.

Para la revisión de los documentos claves se consultaron los documentos más relevantes de cada centro como son: a) Proyecto Educativo de Centro, b) el Plan de Convivencia y/o informes del centro, c) planes y proyectos vigentes y finalizados, d) Página web del centro y blogs particulares de las clases y proyectos, e) Blog, cuando los había, de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos o de la Asociación de Familias de Alumnos y f) los documentos de trabajo internos que fueron ofrecidos por los propios centros.

Para la observación no participante se utilizó un diario de campo: la investigadora estuvo en cada centro durante toda la jornada escolar en el tiempo de estudio con los diferentes participantes. Todas las asistencias siempre fueron aceptadas por los participantes a los que se acompañaban y se realizaron según las necesidades y horarios propuestos por el centro educativo. Para este diario se recogieron observaciones de las situaciones relacionadas esencialmente con el objetivo de la investigación. Esto es, de hechos que ocurrieron en diferentes espacios y con diferentes actores, sin tomar parte de estos ni interactuar con la comunidad escolar.

Para las entrevistas semiestructuradas se realizó un guion con los núcleos temáticos del estudio basado en las categorías *a priori* que se formaron anteriormente. En el guion original se reflejaron treinta preguntas centrales, aunque no todas se realizaron ya que las personas entrevistadas contestaban a algunas de ellas cuando daban respuesta a otras preguntas. Además de las preguntas relacionadas directamente con las temáticas a abordar, el inicio de la entrevista tenía preguntas de encuentro y para terminar la entrevista se establecieron unas preguntas de cierre.

Durante la realización de estas se fueron adaptando a las respuestas de los participantes y se indagó más en aquellas preguntas cuyas respuestas fueron breves, para poder profundizar más en los asuntos esenciales. Todo esto creando *rapport* y de manera no invasiva. Las personas participantes fueron quienes eligieron los espacios, horarios y fechas. La duración de las entrevistas fue de entre sesenta y noventa minutos.

Para realizar el trabajo de campo se siguieron las siguientes etapas: i) contactar con los centros educativos para poder acceder a ellos informando sobre el objetivo de la investigación a través de llamadas y correos electrónicos, ii) una primera reunión presencial con el equipo directivo para aclarar dudas, iii) aprobación del trabajo de campo del estudio por parte de claustro tras ser informado tanto equipo docente como no docente sobre la investigación, iv) se comenzaron a realizar las entrevistas tras la manifestación por parte de los y las participantes su deseo de participar en el estudio de forma completamente voluntaria. Tras las primeras entrevistas con el equipo directivo se procedió a la lectura de los documentos claves.

El final de la recogida de datos a través de las entrevistas lo marcó la información acumulada, esto es, cuando no se obtenían más datos nuevos y relevantes relacionados

con el objetivo de la investigación. El periodo de tiempo que se dedicó a la recogida de datos en las escuelas fue distinto, según las necesidades de la investigación, siendo de un mes para el CEIP Axarquía (titularidad pública), el Colegio Guadalteba (titularidad privada-concertada) y el TEIP Costa del Sol (titularidad pública), y de dos meses para el CEIP Nororma (titularidad pública), y el CEIP Guadalhorce (titularidad pública). Respetando, así también, las necesidades espaciales y temporales de cada centro educativo y de su comunidad escolar.

Tras finalizar la recogida de datos y la transcripción de estos, se inició el análisis. Para ello, se utilizó el software Atlas.ti para el trabajo de etiquetaje en los datos. Estos fueron analizados por escuelas. Para hacer la triangulación, una vez terminado el trabajo de campo y el análisis de los datos, se les ofreció a todas las escuelas los resultados en forma de informe.

Figura 1. Fases de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

El proceso de investigación se desarrolló bajo los principios éticos de la investigación humana, recogidos en la Declaración de Helsinki y para la realización de la investigación se pusieron en práctica las directrices del Comité de Ética para la Investigación de la Universidad Autónoma de Madrid. Los nombres de los y las participantes voluntarios/as no aparecen y el nombre de sus centros educativos no son reales, ya que se garantizó la confidencialidad de los datos.

III. Resultados

De acuerdo con los objetivos de la investigación, se presentan a continuación los resultados obtenidos divididos en tres bloques: el primer relacionado con las actitudes y comportamientos de los docentes, el segundo con las prácticas educativas y el último con las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar.

3.1 Actitudes y comportamientos del profesorado de escuelas situadas en contextos desafiantes

El estado emocional de los docentes, en un contexto socioeconómicamente desafiante, es complejo y diverso. Para los profesores ha supuesto una transformación en su trabajo y en su estado personal. Por eso, en todas las escuelas se pueden identificar dos perfiles: uno, motivado y comprometido con la educación, el cambio, la comunidad y la justicia social; el otro, agotado y desmotivado.

Uno de los factores importantes que afectan a los docentes y a su forma de participación en la escuela son los conflictos que llegan al aula y se manifiestan a través de la violencia. A pesar de destacar un grupo de docentes que trabajan para la Justicia Social también se puede observar que algunos docentes no cuentan con las estrategias suficientes para poder trabajar en estos contextos. Hay testimonios en todos los centros que lo reflejan:

Que hay días difíciles, muchos, muchísimos. Yo he llorado, me he ido llorando de aquí muchas veces. (CEIP Axarquía, Maestra 3, 9:9)

Es muy duro emocionalmente. (CEIP Nororma, Maestra 2, 7:3)

Es más, estos niveles de implicación también tienen consecuencias ya que el trabajo de los docentes conlleva a que se adquieran roles profesionales que no corresponden directamente con la educación formal. Es decir, los docentes cumplen con funciones

relacionadas con el ámbito social en muchas ocasiones. Quien no consigue tener esa implicación o saber actuar ante las dificultades que nacen desde los contextos desafiantes, no se queda en la escuela. Así se manifiesta desde los centros:

La implicación aquí del profesorado es... o se tiene o... esto es muy quemante. Hemos tenido gente que ha aguantado aquí muy poquito. (Colegio Guadalteba, Educador Social, 2:3)

Hemos tenido personas que lo llevaban mal y han pedido concurso de traslado. Depende de cómo tú seas, las expectativas que tengas... aquí somos más trabajadores sociales que maestros. (CEIP Guadalhorce, Jefa de Estudios, 1:11)

Y, aunque las consecuencias sean esa alta movilidad del profesorado que pide traslado o se va del centro, hay docentes que tienen un alto compromiso con la Justicia Social y se quedan en el centro. Destaca el sentido de la responsabilidad del equipo humano que trabaja en los centros y su implicación con la comunidad de la escuela y del barrio. Lo resume una persona del equipo no docente:

El trabajo es difícil con estos jóvenes, que es algo constante y agotador. Pero si esta escuela no estuviese en este contexto, no tendría sentido nuestro papel. (TEIP Costa del Sol, Trabajadora social, 1:21)

Los maestros y maestras se implican, pueden cubrir esta necesidad de manera momentánea y asistencial, aunque su objetivo sea un cambio permanente y basado en la justicia y la equidad:

Me gustó el colegio por eso, sobre todo porque eran coherentes, pensaban en lo que hacían. [...] Esta gente, los profes, viven en el entorno, duermen en el entorno, ven todo lo que hay en el entorno y quieren cambiarlo. (Colegio Guadalteba,

Educador Social, 2:17)

Trabajamos de forma justa con nuestros alumnos, permitiendo la individualidad en la diferencia. Hacemos una escuela inclusiva, donde igualdad significa justicia.

Miramos por las diferencias individuales para promover acciones conjuntas. (TEIP Costa del Sol, Psicóloga, 6:2)

3.2 Prácticas docentes

En los centros educativos se desarrollan distintas prácticas docentes que se ajustan a las necesidades que llegan a la escuela debido a las características del contexto desafiante que les rodea. En el caso del CEIP Axarquía, el equipo directivo señaló que al cambiar la estrategia —y basarse, especialmente, en las metodologías activas— se habían encontrado con docentes que no podían seguir esa manera de trabajar. Algo claro en la escuela era la necesidad de cambiar y dejarlo reflejado en el proyecto de centro para que todos estuviesen en la misma línea y que no fuese solo en el aula. Este compromiso requiere mucha responsabilidad y un aprendizaje enfocado en el contexto en el que se encuentra la escuela, por lo que varios docentes no se veían capaces porque significaba un importante esfuerzo físico y psicológico. Así lo indica la directora:

No es cómoda nuestra forma de trabajar porque no trabajamos con libros. Trabajamos con metodologías activas. Hay que preparar mucho las clases, hay que coordinarse mucho y hay profesoras a las que no les gusta trabajar así. [...] Hay que tener capacidad de improvisación, tener muchos recursos... y hay gente que no los tiene. Hay otros que se van porque el reto que suponen nuestros niños, les supera. Dicen «Me supone tanta tensión que no lo soporto». (CEIP Axarquía, Directora, 4:8)

Para este trabajo es necesario tener conocimiento del contexto, de sus características, de cómo funciona. Pero no es todo, hay que formarse y así poder dar respuesta a las necesidades de sus estudiantes. Estos centros, en general, también destinan mucho tiempo tanto a la elaboración de proyectos que contribuyen en la mejora de la escuela y del barrio, como a los seminarios de formación.

Todos los profesores hemos formado un seminario para desarrollar el proyecto del centro y desarrollarlo mejor. (CEIP Axarquía, Maestra 4, 6:1)

Estamos muy motivados, muy vocacionales, pero también muy cansados. Muy cansados. Estos últimos años hemos hecho un esfuerzo grande en formación y eso se paga. [...] Si no estuvieran vocacionados no estarían aquí. De hecho, hemos tenido docentes que se han ido, que al final no han aguantado. (Colegio Guadalteba, Director, 3:7)

El equipo directivo de cada escuela siempre intenta ayudar, especialmente, a los docentes recién llegados para que comprendan qué es lo que sucede en el entorno y puedan adaptar su labor educativa a las necesidades de sus estudiantes. Asimismo, estos líderes educativos promueven el trabajo en equipo y buscan estrategias útiles para ser aplicadas en la realidad de estos contextos.

La directora se involucra, ya no solo a nivel de lo que es el niño y de la educación, también se involucra en otros niveles de la vida. (CEIP Axarquía, Maestra 1, 2:28)

Pero los docentes que forman parte del equipo directivo también se encargan de otras tareas. Por ejemplo, destaca el papel de la directora del CEIP Guadalhorce, quien es la referente para las familias y no hay tutorías con los maestros de cada clase. Cuando surge cualquier problema, madres y padres acuden a ella, nunca a los tutores de

referencia. Estos no han conseguido crear un vínculo lo suficientemente fuerte como para que las familias los busquen a ellos y no al equipo directivo. A las funciones que ya tienen se le suman esas tutorías. Hay otro factor que se añade a la carga de trabajo en la secretaría: el nivel de lectoescritura de algunas familias es tan bajo que necesitan ayuda con los trámites burocráticos.

Intentamos hacer de mediadores entre familia y profes para que los tutores entiendan por qué los niños son así. Intentamos coordinar un poco todo para que se pueda trabajar bien. (CEIP Guadalhorce, Jefa de estudios, 1: 12)

Nosotros no estamos en el despacho encerrados, no. Nos enteramos de lo que pasa en clase y con los compañeros [...] En el horario lectivo estás todo el día para allí, para allá, pasan cosas de clase, vienen aquí malitos. El trabajo administrativo lo hacemos después del horario lectivo. Este cole no se presta a que el equipo directivo no esté metido en la dinámica del cole. (CEIP Guadalhorce, Jefa de Estudios, 1:15)

Las dificultades económicas que enfrentan las familias de los estudiantes, tanto para adquirir el material escolar, como para la vestimenta, es otra de las situaciones comunes en estas cinco escuelas. El problema es que estas familias tampoco pueden permitirse pagar los libros de trabajo, cuadernos, lápices o incluso materiales específicos de asignaturas, tales como, la flauta dulce y el cuaderno de pentagramas en música. “Yo moralmente no soy capaz de tener a un niño de brazos cruzados. Entonces le doy otras fichas adicionales que hago yo” (CEIP Nororma, Maestra 2, 7:2). Han sido los docentes y el equipo directivo quienes han facilitado la colaboración con otras entidades para resolver este problema o han solicitado algún tipo de ayuda económica para solucionar

esta situación. El no contar con el material hace que los profesores no puedan planificarse correctamente, por lo que han tenido que buscar alternativas, diferentes a la Administración, que den respuesta a esta necesidad, y diseñar actividades ingeniosas que permitan la adquisición de las competencias, aunque no todos los estudiantes cuenten con los mismos recursos.

Además de lo expuesto, hay otro tipo de problemas que no quedan recogidos en la investigación porque no son constantes; son incidencias que no se han previsto. En todas las escuelas se dan, diariamente, distintas contingencias que necesitan una intervención, más o menos, urgente. La capacidad de improvisar buenas prácticas, que ayuden a solucionar estas situaciones, es una gran ventaja para el equipo humano, pero también resulta una tarea agotadora que mueve la agenda en cualquier momento del día, sin previo aviso y que, por lo tanto, requiere adaptarse a las necesidades del contexto de manera frecuente.

Tienes que estar muy integrado en toda la problemática de la población, sino difícilmente puedes llevar a cabo tu cometido. Aquí lo académico es secundario, las notas no son importantes. Cuando hacemos evaluación aquí, hablamos de esto, no hablamos de las notas. Partimos de que es imposible, que los chavales necesitan tener un entorno normalizado para sacar buen nivel académico.
(Colegio Guadalteba, Educador Social, 2:8)

3.3 Relaciones entre la comunidad educativa

En algunos casos, puede haber diferencias entre docentes con respecto a las metodologías o las formas de comprender el contexto, sin embargo, están muy unidos y se ha generado un alto nivel de colaboración entre ellos. La colaboración es un elemento

esencial en estas escuelas para producir algún tipo de cambio y mejora que cause impacto en estudiantes, familias y en el barrio. Se rescatan algunas citas en las que se pone de manifiesto la unión entre los profesionales de los centros, especialmente en los momentos más difíciles:

Yo tuve un intento de agresión cuando llegué y vamos, el apoyo fue total. A pesar de las diferencias de metodologías, cuando pasa algo la gente se vuelca contigo. Y para a mí eso es lo más importante. (CEIP Guadalhorce, Maestra 4, 4:7)

La relación entre los profesores es buena. Si piden un poco de ayuda, «oye, que es que esto», creo que entre ellos se ayudan bastante. «Oye, que necesito apoyo para esto», «oye, que he pensado que podemos hacer» y creo que ahí sí que se apoyan entre ellos. (CEIP Nororma, Enfermera, 4:12)

Los docentes de estas escuelas se ven sometidos a una alta carga emocional y laboral extra para llegar a los mínimos necesarios del currículo y para ofrecer a los niños, familias y al barrio algún tipo de mejora. Pero todo esto lo hacen sin recibir un apoyo real. El trabajo puede llegar a resultar demasiado complejo y algunos no son capaces de soportarlo. El profesorado que no tiene implicación y compromiso social no sabe sobrellevar las situaciones con las que puede encontrarse en el día a día del centro. Una vez que los docentes comprenden que la dinámica de esta escuela no es la misma que la de otras, ubicadas en contextos favorables, entienden la magnitud de la labor que les toca realizar. El equipo directivo brinda orientación y apoyo a los nuevos profesores o a aquellos que son nóveles en un entorno como el descrito:

No tenía ni idea de cómo eran estos niños. Intenté investigar por internet, buscar sobre cosas de su cultura. Y lo que encontraba tampoco era lo que yo percibía de

ellos en el aula. (CEIP Guadalhorce, Maestra 2, 2:1)

Intentamos hacer de mediadores entre familia y profes para que los tutores entiendan por qué los niños son así. Intentamos coordinar un poco todo para que se pueda trabajar bien. (CEIP Guadalhorce, Jefa de estudios, 1: 12)

Es necesario contar con unas características profesionales y personales muy potentes, ligadas al compromiso social. Las particularidades del contexto requieren que el trabajo sea colaborativo:

Una vertiente humanitaria fuerte y que trabaja mucho en red y en pro de los alumnos. Se procura crear estrategias y superar dificultades, estableciendo puentes constantes con las familias, implicándonos en el proceso educativo. (TEIP Costa del Sol, Docente 2, 4:1)

La gente sabe que ese tiempo es para invertir, no lo vas a recuperar. Entonces sí, se implican mucho, saben el contexto en el que están. Hay gente que está muy bien formado, que tiene muy buen CV y podrían haber estado trabajando en otros coles... [...] Pero esto engancha. Esto engancha mucho y cuando llegas no quieres irte de aquí. (Colegio Guadalteba, Educador Social, 2:19)

Asimismo, el equipo docente siente, poco a poco, el desgaste y, a veces, se pierde la motivación porque tienen sobrecarga de funciones, trabajo burocrático impuesto y agotamiento acumulado. Consideran que para una mejor inclusión de sus estudiantes necesitan más asistentes que participen en el acompañamiento:

Son contextos difíciles, dan trabajo, son los marginados de la educación. [...] Noto alguna resistencia al cambio. Resistencia porque el trabajo que hacen es muy agotador. Es una lucha diaria y hay profesores que tienen cansancio acumulado.

(TEIP Costa del Sol, Asesora educativa, 7:22)

Yo preparo las clases, sí. Soy maestro y tengo unas herramientas, pero en estos ocho años que llevo de secretario me he dado cuenta de que he perdido mucho como maestro porque estoy dándole vueltas a la cabeza. Estás todo el día así, y yo también me implico mucho en cosas que no debería implicarme. (CEIP Nororma, Secretario, 9:8)

Las relaciones de docentes y equipo directivo no se quedan solamente en el centro, salen de esas pareces para establecer lazos con el contexto de este. Desde los centros hacen manifiesta esta idea, pues procuran un trabajo constante con las familias, pero también con el medio que rodea a la escuela:

Es una escuela interventora en su medio y que procura la equidad y la Justicia Social. (TEIP Costa del Sol, Directora, 5:7)

Somos como una familia. Conocemos a las familias, sabemos quiénes son hermanos, cómo tratar a las familias. (CEIP Guadalhorce, Jefa de Estudios, 1:3)

IV. Discusión y conclusiones

Durante la pesquisa se ha manifestado de forma clara la existencia de dos grandes grupos de docentes que se ven afectados de manera distinta por el contexto que rodea a la escuela. Por un lado, profesores que tienen un alto compromiso con la educación para la Justicia Social: maestros que tienen presente los contextos, sus características e intentan comprender cómo esto afecta en la vida de sus estudiantes y sus familias. De hecho, en relación con este resultado, Larson et al. (2018) y Sleeter (2018). afirman que los docentes que tienen una mayor sensibilización a la diversidad cultural tienen mejores

estrategias educativas. Por otro lado, profesores que trabajan en perspectiva de déficit porque no conocen las peculiaridades del contexto (Amatea, et al., 2012) y no saben cómo trabajar con estudiantes de contextos desafiantes.

Observamos que reconocer, para una práctica evaluativa justa, la heterogeneidad del alumnado y sus familias es clave para que el profesorado pueda comprometerse (Murillo e Hidalgo, 2018) —el reconocimiento es un pilar de la educación para la Justicia Social— para que las características del contexto repercutan lo menos posible de manera negativa y no altere el funcionamiento de la escuela. Y es que, nos encontramos que, además de trabajar por la Justicia Social existen docentes, que además de educadores, son activistas (Cochran-Smith, 2020).

Los equipos directivos de estas escuelas están formados por profesionales que cuentan con experiencia previa en la enseñanza en las mismas. Esto ha permitido una mayor inmersión en la realidad de los colegios y del barrio, y, por lo tanto, y la elaboración de un plan de centro más acorde con las necesidades de sus estudiantes. Respecto a este hecho, Clarke y O'Donoghue (2021) afirman que un buen liderazgo educativo se da cuando se busca la promoción de cambios sociales y eliminación de las injusticias. Entendemos, por lo tanto, que estos equipos directivos —que también son docentes— han estado ejerciendo un buen liderazgo a través de la praxis de la Justicia Social.

El análisis de fortalezas de este estudio destaca la posibilidad de acceder a diferentes centros educativos situados en contextos socioeconómicamente desafiantes cuyos docentes, o al menos un grupo de ellos, trabaja por la educación para la Justicia Social. Además de dar voz al profesorado y los profesionales del área socioeducativa y su realidad en estas escuelas. Por otra parte, también existen algunas limitaciones como la

imposibilidad de generalizar los resultados por tratarse de un estudio de casos y por el posible sesgo de las propias personas entrevistadas durante la investigación.

El desarrollo de esta investigación plantea nuevas preguntas. Este estudio podría complementarse con otro estudio cuantitativo que permita la generalización de los hallazgos y profundizar en los factores de éxitos relacionados con los docentes que trabajan desde un enfoque de educación para la Justicia Social. Otra línea de investigación más compleja y que requiere un enfoque longitudinal es examinar el impacto en la vida de los y las estudiantes de aquellos docentes que han trabajado desde esta perspectiva de Justicia Social.

En resumidas cuentas, los docentes para la Justicia Social requieren tanto una formación específica como una sensibilización contra las desigualdades y las injusticias. Aquellos educadores que además tengan la oportunidad y la habilidad para ser un líder en la escuela en temas de Justicia Social tendrán el poder de abarcar mucho más de lo que puede hacer en el aula. Que los maestros sean capaces de darle voz a los estudiantes y convertir sus vivencias en instrumentos para el empoderamiento y la transformación de su espacio más cercano es una gran manera de comenzar con esta tarea cuando no se tienen las herramientas suficientes.

Referencias

Albalá, M. A., Etchezahar, E. D. y Maldonado, A. (2021). Creencias sobre la inclusión y la justicia social en la educación: factores implicados. *Prisma Social*, 33,162-182.
<https://revistaprismasocial.es/article/view/4258>

- Amatea, E., Cholewa, B. y Mixon, K. (2012). Influencing preservice teachers' attitudes about working with low-income and/or ethnic minority families. *Urban Education*, 47, 801-834. <https://doi.org/10.1177/0042085912436846>
- Bali, M., Cronin, C. y Jhangiani, R. S. (2020). Framing Open Educational Practices from a Social Justice Perspective. *Journal of Interactive Media in Education*, 2020(1), 10, 1-12. <https://doi.org/10.5334/jime.565>
- Burns, L. D. y Miller, S. (2017). Social justice policymaking in teacher education from conception to application: Realizing Standard VI. *Teachers College Record*, 119(2), 1-38.
- Butin, D. W. (2015). Dreaming of justice: Critical service-learning and the need to wake up. *Theory Into Practice*, 54(1), 5-10. <https://doi.org/10.1080/00405841.2015.977646>
- Carneros, S., Murillo, F. J. y Moreno-Medina, I. (2018). Una Aproximación Conceptual a la Educación para la Justicia Social y Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 17-36. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.001>
- Clarke, S. y O'Donoghue, T. (2021). Researching School Leadership in Context: Lighting the Crucible of Experience. *Journal of the Australian Council for Educational Leaders*, 27(2), 68-74.
- Cochran-Smith, M. (2020). Teacher education for social justice: 40 years of advocacy. *Action in teacher education*, 42(1), 49-59. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1702120>
- Collins, H. (1991). *Fighting words: Black women and the search for justice*. Routledge.

- Cuenca, R. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 1(1), 79-93. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/310/313>
- Dover, A. G., Kressler, B. y Lozano, M. (2020). "Learning Our Way Through": Critical Professional Development for Social Justice in Teacher Education. *The New Educator*, 16(1), 45-69. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2019.1671566>
- Ebersole, M., Kanahole-Mossman, H. y Kawakami, A. (2016). Culturally Responsive Teaching: Examining Teachers' Understandings and Perspectives. *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 97-104. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i2.1136>
- Farnsworth, V. (2021). Story as advocacy: preservice teachers discover resilience, purpose, and identities of well-being. *International Journal of Emotional Education*, 13(1), 20-34.
- Francis, B., Mills, M. y Lupton, R. (2017). Towards social justice in education: Contradictions and dilemmas. *Journal of Education Policy*, 32(4), 414-431. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1276218>
- Francis, D. y Le Roux, A. (2011). Teaching for social justice education: the intersection between identity, critical agency, and social justice education. *South African Journal of Education*, 31(3), 299-311. <https://doi.org/10.15700/saje.v31n3a533>
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Verso Press.

- Frederick, R., Cave, A. y Perencevich, K. C. (2010). Teacher candidates' transformative thinking on issues of social justice. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26, 315-322. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.004>
- Goodwin, L. y Darity, K. (2019). Social justice teacher educators: what kind of knowing is needed? *Journal of Education for Teaching*, 45(1), 63-81. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1550606>
- Hambacher, E. y Ginn, K. (2021). Race-visible teacher education: A review of the literature from 2002 to 2018. *Journal of Teacher Education*, 72(3), 329-341. <https://doi.org/10.1177/0022487120948045>
- Hernández-Castilla, R., Euán, R. y Hidalgo, N. (2013). Prácticas del liderazgo escolar implicado en la promoción de la Justicia Social: Estudio de un caso en educación secundaria. Profesorado. *Revista de currículo y Formación del Profesorado*, 17(2), 263-280. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19569>
- Hunt, C. S. y Seiver, M. (2018). Social class matters: class identities and discourses in educational contexts. *Educational Review*, 70(3), 342-357. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1316240>
- Jiménez, F., Lalueza, J.L. y Fardella, K. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 10-23. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>
- Kelly-Jackson, C. (2015). Teaching for social justice and equity: The journey of a teacher educator. *The New Educator*, 11(3), 167-185. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2014.966400>

- Kohli, R., Picower, B., Martinez, A. N. y Ortiz, N. (2015). Critical professional development: Centering the social justice needs of teachers. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 6(2), 7-24. <https://libjournal.uncg.edu/ijcp/article/view/1057>
- Larson, K. E., Pas, E. T., Bradshaw, C. P., Rosenberg, M. S. y Day-Vines, N. L. (2018). Examining how proactive management and culturally responsive teaching relate to student behavior: Implications for measurement and practice. *School Psychology Review*, 47(2), 153-166. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0070.V47-2>
- Lee, Y. A. (2011). What does teaching for social justice mean to teacher candidates? *The Professional Educator*, 35(2), 1-20. <https://eric.ed.gov/?id=EJ988204>
- Miller, D. (1999). *Principles of Social Justice*. Harvard University Press.
- Murillo, F. J. (2021). Justicia social y educación. En J. J. Vergara y F. J. Murillo, F. J. (Coords.), *Miradas que educan. Diálogos sobre educación y justicia social* (pp. 13-23). Zimbra/Baladre.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2018). Las concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes. Un estudio fenomenográfico desde la perspectiva de los docentes. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 995-1010. <https://doi.org/10.5209/RCED.54405>
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4321>

- Navarro, O. (2018). We can't do this alone: Validating and inspiring social justice teaching through a community of transformative praxis. *Curriculum Inquiry*, 48(3), 335-358. <https://doi.org/10.1080/03626784.2018.1468212>
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of justice: disability, nationality, species membership*. Harvard University Press.
- Pantic, N. y Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 333-351. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Sensoy, Ö. y DiAngelo, R. (2019). "Yeah, but I'm Shy!": Classroom Participation as a Social Justice Issue. *Multicultural Learning and Teaching*, 14(1), 1-10. <https://doi.org/10.1515/mlt-2018-0002>
- Shaked, H. (2019). School leaders' contribution to social justice: A review. *International Journal of Educational Reform*, 28(3), 303-316. <https://doi.org/10.1177/1056787919857259>
- Sleeter, C. E. (2018). La transformación del currículo en una sociedad diversa: ¿quién y cómo se decide el currículum? *RELIEVE*, 24(2), 1-12. <https://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13374>
- Spitzman, E. y Balconi, A. (2019). Social Justice in Action: A Document Analysis of the Integration of Social Justice Principles into Teaching. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 19(5), 1-17. <https://doi.org/10.14434/josotl.v19i5.25071>
- Truscott, D. M. y Obiwo, S. M. (2021). School-Based Practices and Preservice Teacher Beliefs About Urban Teaching and Learning. *Peabody Journal of Education*, 96(1), 54-64. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2020.1864246>

- Westheimer, J. (2020). Can education transform the world? *Kappa Delta Pi Record*, 56(1), 6-12. <https://doi.org/10.1080/00228958.2020.1696085>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research: Design and methods* (6th ed.). SAGE.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Cátedra.