



Sinéctica, Revista Electrónica de
Educación

ISSN: 1665-109X

arufe@iteso.mx

Instituto Tecnológico y de Estudios
Superiores de Occidente
México

de la Cruz Flores, Gabriela
Justicia curricular: significados e implicaciones
Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, núm. 46, enero-junio, 2016, pp. 1-16
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
Jalisco, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99843455010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



JUSTICIA CURRICULAR: SIGNIFICADOS E IMPLICACIONES

Gabriela de la Cruz Flores

gabydc@unam.mx

Currículo: doctora en Psicología. Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM. Sus líneas de investigación versan sobre equidad e inclusión educativa, evaluación educativa, y tutoría en educación superior.

Recibido: 31 de mayo de 2015. Aceptado para su publicación: 4 de noviembre de 2015.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/616>

Resumen

En este artículo, analizamos el concepto de justicia curricular y sus diversas implicaciones para el campo de la educación, en general, y para los centros educativos y la práctica pedagógica, en particular. El concepto de justicia curricular cobra peso en las sociedades democráticas contemporáneas porque la vida escolar representa un microsistema de la ciudadanía y los valores que rigen las estructuras socioculturales en las cuales se desenvuelven los individuos; al mismo tiempo, la dinámica escolar realimenta, reconfigura y transforma los espacios externos al ámbito educativo, como la familia, el campo laboral y la comunidad en su conjunto. Justicia curricular evoca no sólo al derecho a aprender, sino a que dichos aprendizajes sean valiosos para la gestión de la autonomía y la participación activa en las esferas públicas y privadas de la sociedad contemporánea. Concluimos que el concepto de justicia curricular orientado a la promoción de aprendizajes significativos y valiosos es una vía potente para reestructurar los centros educativos y la vida al interior de las aulas.

Palabras clave: justicia curricular, equidad educativa, igualdad educativa, currículo democrático.

Abstract

The concept of curricular justice and its various general implications to the field of education was analyzed and, in particular, for educational and pedagogical practice centers. The concept of curricular justice put weight in contemporary democratic societies, as school life represents a microsystem of citizenship and values that frame the sociocultural structures where individuals operate; but at the same time, school dynamics gives feedback and reconfigures and transforms external spaces outside of educational field, like the family, the workplace and the community as a whole. Curricular justice evokes not only the right to learn, but also the value of knowledge for autonomy management and active participation in public and private spheres of contemporary society. It is concluded that the concept of curricular justice is a powerful way to restructure schools and the life inside the classroom for promoting significant and valuable learning.

Keywords: curricular justice, educational equity, educational equality, democratic curriculum.

INTRODUCCIÓN

El propósito de este artículo es analizar y valorar el alcance del concepto justicia curricular en la sociedad contemporánea; para ello, se estructura en dos apartados. El primero pondera algunas tradiciones y aproximaciones actuales en torno a la noción de justicia social (Murillo y Hernández, 2011), en las cuales se identifican tres corrientes básicas: distribución, reconocimiento y participación; cada una ofrece diferentes enfoques y aportaciones al concepto de justicia curricular. Recuperamos el análisis de dichas tradiciones, en tanto que la justicia curricular puede ser considerada como parte del entramado de los ámbitos de la justicia social. En el segundo apartado, planteamos la interrogante ¿por qué hablar de justicia curricular? En particular, analizamos de qué manera el neoliberalismo y la llamada sociedad del conocimiento condicionan en el contexto contemporáneo los fines y propósitos de la justicia curricular. Finalmente, en las conclusiones sugerimos pautas generales para promover la justicia curricular en los centros educativos.

El análisis del concepto de justicia curricular demanda reconocer inicialmente que, a nivel global, la educación y con ella los sistemas educativos enfrentan lo que podríamos definir como una crisis de paradigma: transitar de modelos educativos agazapados y arropados en escuelas forjadas como “instituciones concha” (Giddens, 2000) hacia la configuración de modelos más sensibles y acordes con la voráGINE que acompaña a la sociedad del siglo XXI, en la cual las escuelas se reconocen como parte de un conglomerado de entornos y espacios abiertos al aprendizaje. En este tránsito, los significados sobre conocimiento, aprendizaje, docentes, estudiantes, escuela y del propio currículo se convierten en espacios cóncavos.

Esta crisis plantea una veta de análisis de alta importancia para el propio concepto de justicia curricular, que se recuperará a lo largo del documento. En este sentido, el concepto de interés no sólo se restringirá a la valoración de qué tanto el currículo atiende las necesidades formativas de los más desprotegidos o de los peor situados en el sistema educativo, sino que, además, ponderará la justicia curricular como la generación de condiciones para que el currículo se convierta en un espacio de aprendizaje en entornos altamente cambiantes y complejos, donde la capacidad adaptativa y creativa se convierte en el capital más precisado para el desarrollo de la sociedad contemporánea.

JUSTICIA CURRICULAR: APROXIMACIÓN AL CONCEPTO

En este apartado, analizamos dos conceptos de naturaleza compleja y polisémica: justicia y currículo. No es nuestra intención entrar en el debate teórico sobre ambos términos; por ello, acotaremos definiciones breves al respecto.

Justicia, en esencia, implica construir y gozar de garantías y derechos consensuados que permitan el desarrollo y la convivencia de las personas en sociedad. Justicia, con frecuencia, se entrelaza con igualdad y equidad. Así, aquélla se asienta en el principio de igualdad *entre y para todos* de bienes, recursos materiales y culturales, de satisfacción e incluso de capacidades que desplieguen libertad y poder de decisión, tal como lo propone Sen (2010). A través de la igualdad, se procura establecer *un terreno parejo* que otorgue condiciones para que cualquier persona goce, en un primer momento, de las mismas oportunidades que, a su vez, le permitan, en un segundo momento, igualdad de resultados que favorezcan su integración como ciudadano pleno en su comunidad.

Sin embargo, las desigualdades son marcadas, reiteradas e insidiosas por variados factores económicos y sociales, como el género, la edad, la salud, la educación, el empleo, los grupos de referencia, la región de procedencia, entre otros; por lo tanto, tratar *igual a los desiguales* promueve desigualdad y, por ello, surge la necesidad de poner en marcha acciones compensatorias que rebasen la simple igualdad para dar más a quienes menos tienen.

En virtud de lo anterior, el debate se reconfigura y surge el concepto de equidad. En particular, en el campo educativo, el European Group for Research on Equity in Educational Systems (EGREES) define un sistema educativo equitativo como “aquel en el que los resultados no estén determinados de ninguna manera por la pertenencia a ningún grupo y en el cual se dé respuesta apropiada (se *compense*) a los diferentes puntos de origen” (2005, p. 21).

En palabras de Bolívar (2005), un sistema educativo será más equitativo que otro si las desigualdades en el ámbito educativo son ventajosas para los más desfavorecidos y, además, se cuestiona de forma continua cómo mejorar la condición de los peor situados. En este sentido, la equidad es más justa que la igualdad, pues ejerce una acción compensadora; es decir, podemos aceptar una pluralidad cultural y de trayectorias formativas, pero se deben garantizar resultados comunes mínimos al final de la educación obligatoria. Por ello, la equidad es conceptualmente superior a la igualdad al compensar condiciones de desigualdad.

En síntesis, el concepto de equidad hace frente a las desigualdades considerando las diferencias a fin de compensar y nivelar disparidades. Así, mientras la igualdad nos habla del *qué de la justicia* (bienes, recursos, satisfacción, capacidades), la equidad distingue el *cómo de la justicia* (reconociendo y compensando diferencias).

Para fines de este trabajo, concebimos la justicia curricular como parte del entramado de los ámbitos de la justicia social; por ello, recuperamos enfoques teóricos al respecto.

Para Murillo y Hernández (2011), en la actualidad, es posible identificar tres vertientes analíticas, no excluyentes, sobre la justicia social entendida como: distribución, reconocimiento y participación. La primera hace referencia a la distribución, según la tradición de Rawls (1991), de bienes primarios (derechos, libertades, oportunidades, ingreso y riqueza, respeto a sí mismo), los cuales debiesen distribuirse considerando principios de igualdad, equidad y mérito. En esta misma línea, se distingue la visión de Sen (2010), quien va más allá de la distribución de bienes primarios para apuntalar la distribución de capacidades para la toma de decisiones basadas en la libertad y en el fomento de la dignidad humana.

La segunda vertiente, justicia social como reconocimiento, advierte que la sociedad se ha organizado y estratificado utilizando modelos hegemónicos y de dominación; por ello, la justicia social se expresa cuando se reconoce a los grupos minoritarios, lo cual conllevaría en teoría a una sociedad inclusiva, abierta a la diversidad y a la atención de los grupos que, históricamente, han sido marginados y vulnerables.

Por último, en la tercera vertiente de la justicia social entendida como participación, se prioriza la generación de condiciones para que todos, en especial aquellos que han sido excluidos e invisibilizados histórica y sistemáticamente, adquieran una posición central en la toma de decisiones dentro de las esferas públicas y privadas de la sociedad. Más adelante, analizaremos estas vertientes y sus posibles repercusiones para el concepto de justicia curricular.

Por su parte, el término currículo no ha quedado exento de múltiples significados e interpretaciones. El currículo está asociado en general a decisiones de orden político sobre lo que se espera de los sistemas educativos y sus actores, y en particular se relaciona con los procesos de formación y escolarización, de ahí parte de su complejidad en tanto el currículo expresa y traduce parte de los conocimientos y valores culturalmente seleccionados que se esperan fomentar en los miembros más jóvenes como futuros ciudadanos a través de la educación formal, la cual, según Connell (2006), es ante todo una empresa moral.

Bourdieu y Passeron (2001), mediante la teoría de la reproducción, afirman que la vida dentro de las escuelas reproduce las desigualdades sociales, económicas y culturales. Sin embargo, para el propio Connell (2006) este proceso es de doble vía, pues tanto la escuela reproduce desigualdad como la propia sociedad reproduce la desigualdad generada en las escuelas. Por otra parte, el panorama se torna menos opaco cuando han surgido experiencias innovadoras como semilleros de resistencia en la generación y puesta en marcha de currículos democráticos (Apple y Beane, 2005; Guarro, 2002; Schultz, 2007) que pretenden revertir las desigualdades y asimetrías vía la educación. Así, el currículo puede ser utilizado como un instrumento de control y del poder hegemónico o como un camino para fomentar la democracia, la participación y la liberación.

Habiendo delineado los conceptos de justicia y currículo, pretendemos inicialmente ponderar algunas aproximaciones sobre la justicia curricular articulando las tres vertientes actuales de justicia social referidas por Murillo y Hernández (2011) con el propósito de trazar posibles rutas para conceptualizar y operacionalizar la indagación de aquélla. Luego, detallaremos las posturas de Connell (2006) y Torres (2011), quienes aportan referentes concretos sobre el qué y para qué de la justicia curricular.

Desde la vertiente de la justicia social entendida como distribución, el concepto de justicia curricular puede focalizarse en la generación de un currículo único y universal, que garantice *igualdad* en el acceso y la construcción de saberes esenciales para el desarrollo de una sociedad basada en valores democráticos; dicho currículo podría tener un mayor alcance si fomentara la libertad, la toma de decisiones y la dignidad humana. En otras palabras, la justicia curricular analizada desde la vertiente de la justicia social como distribución priorizaría un currículo único y universal, orientado al aprendizaje de saberes que posibiliten el crecimiento humano en todas sus aristas (cognitivo, físico, valoral, interpersonal, emocional) e incorpore a los individuos a la vida democrática desde las edades más tempranas.

Por otra parte, desde la vertiente de la justicia social como reconocimiento, la justicia curricular puede ser entendida como el diseño y desarrollo de estrategias educativas diversificadas que operen con base en principios de equidad, en aras de reconocer las diferencias e incluso las dificultades en el aprendizaje y ofrecer apoyos específicos al estudiantado. Al respecto, algunas precisiones. Primera: en entornos de alta vulnerabilidad (social, económica o cultural), diversificar estrategias no significa reducir o seleccionar ciertos saberes, sino construir alternativas que recuperen las experiencias, vivencias, problemas y contextos de los estudiantes; en el caso particular de nuestros pueblos indígenas, esta precisión demanda preservar su cultura y lengua.

Segunda precisión: la diversificación de estrategias debiese ser un proyecto de colectivos docentes, pero no una empresa aislada, que permee la propia organización y gestión de los centros escolares. Tercera precisión: es imprescindible la generación de culturas educativas inclusivas en las cuales, de manera

sistemática e intencional, se reconozcan las diferencias como una vía para el enriquecimiento colectivo. Al respecto, Slee (2012) señala:

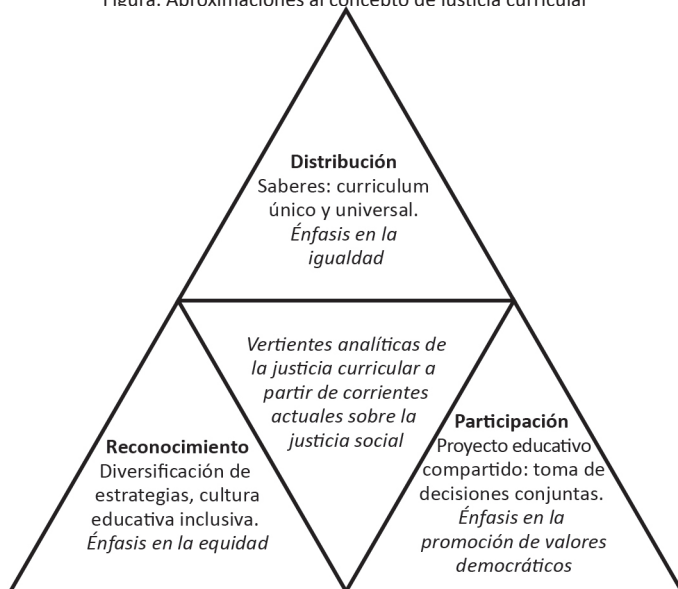
La educación inclusiva no es un problema técnico que resolver mediante un conjunto de medidas compensatorias, sean adaptaciones curriculares, la disposición física de la escuela, la forma de la prueba y la provisión de ayudantes para interpretar lo mejor que puedan las instrucciones del maestro (lo cual) no llega a cuestionar la arquitectura de la exclusión [...]. La educación inclusiva debe declararse como una empresa mucho más radical y creativa. Es simultáneamente, una táctica y una aspiración. Es también una declaración de valor (p. 16).

Por ello, la generación de culturas educativas inclusivas demanda un replanteamiento amplio y sistémico sobre la filosofía, pedagogía, estructura y organización de los centros educativos.

Desde la tercera vertiente de la justicia social entendida como participación, la justicia curricular puede orientarse a la generación de condiciones para que la comunidad educativa participe y tome decisiones consensuadas y orientadas al bien común. En lo referente al aula, implicaría promover el diálogo, la escucha activa y la reciprocidad, así como fomentar el trabajo colaborativo como una vía para negociar y llegar a acuerdos. En el centro escolar, encerraría romper con relaciones jerarquizadas entre autoridades, docentes y padres de familia y construir rutas que favorezcan la comunicación y la toma de decisiones conjuntas. En otras palabras, esta vertiente alienta procesos educativos sustentados en valores democráticos.

Estas tres vertientes de la justicia social vinculadas a la justicia curricular mapean diferentes énfasis complementarios sobre el qué y para qué de esta última, tal como se ilustra en la figura.

Figura. Aproximaciones al concepto de justicia curricular



Por otra parte, en el campo teórico se distinguen los aportes de Connell (2006) y Torres (2011) al concepto de justicia curricular. En la década de los noventa, Connell ofreció una aproximación a dicho concepto, en la cual destacaba la generación de culturas contrahegemónicas a favor de los menos favorecidos, con frecuencia marginados o excluidos de los sistemas educativos y, por ende, de los sistemas sociales y de participación democrática. Para Connell, la justicia curricular se materializa cuando los temas y contenidos se abordan desde la posición de los menos favorecidos, esto significa, por ejemplo:

... plantear los temas económicos desde la situación de los pobres y no de los ricos. Establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres. Plantear las relaciones territoriales desde la perspectiva de los indígenas. Exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales. Y así sucesivamente (Connell, 2006, p. 64).

Como se aprecia, la visión de Connell conlleva la crítica y la oposición ante el autoritarismo embebido en estructuras hegemónicas; sin embargo, habría que preguntarse si la simple oposición contrahegemónica conduce a mayores cuotas de libertad y empoderamiento.

Un elemento importante de la justicia curricular que distingue Connell es la promoción de un currículo común. Lo anterior significa garantizar saberes mínimos en la población y, además, promover prácticas de aprendizaje no jerarquizadas y de cooperación, de ahí su carácter *común*, en tanto sea un currículo compartido orientado a modelar intercambios basados en valores democráticos.

Por su parte, Torres (2011) refiere que la justicia curricular

... es el resultado de analizar el *currículum* que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse como personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinadas a construir un mundo más humano, justo y democrático (p.11).

La definición que ofrece Torres a diferencia de la referida por Connell resalta tres momentos clave para analizar la justicia embebida en el currículo, a saber: en el diseño, en el desarrollo y en la evaluación curricular, lo cual metodológicamente ofrece componentes de análisis para trazar e indagar elementos de la justicia curricular. Por ejemplo:

- Desde el diseño surgen preguntas como: ¿quiénes participaron en el diseño del currículo? ¿Se consideraron diversas voces que representan variados sectores de la sociedad? ¿Qué saberes se privilegian y por qué? Dichos saberes ¿potencian el desarrollo de todos y todas? ¿Qué valores sustenta al currículo? ¿Qué modelo de ciudadano se espera formar? ¿Se identificaron las posibles desventajas socioculturales de centros educativos, docentes, alumnos, padres de familia y se avizoraron posibles medidas compensatorias?
- Desde el desarrollo curricular, algunas preguntas clave podrían ser:

¿de qué manera los docentes hacen adecuaciones al currículo a fin de promover aprendizajes relevantes y significativos? ¿Cómo se promueven prácticas de colaboración entre la comunidad educativa? ¿Qué significa una escuela inclusiva y cómo se fomenta la inclusión desde las aulas? ¿Cómo se entrelazan los contenidos con las experiencias y contextos de los estudiantes y de los propios maestros?

•Por último, desde la evaluación curricular se desprenden ciertas interrogantes: ¿el currículo ofrece herramientas para el desarrollo futuro de los estudiantes como ciudadanos plenos y autónomos? ¿El centro escolar y la comunidad en general se han beneficiado del proyecto educativo derivado del currículo? ¿De qué manera la comunidad educativa ha resignificado y se ha apropiado del currículo en aras de transformar y mejorar su propio entorno (personal, familiar, escolar)?

Con lo expuesto hasta el momento, concluimos que la justicia curricular conlleva el análisis de los contenidos, las metodologías y las estrategias de enseñanza, los sistemas de evaluación, así como de los mecanismos de participación, gestión y organización escolar, en pro de cuestionar los modelos imperantes y replantear al interior de las escuelas su función y responsabilidad en la formación de las nuevas generaciones.

A nivel macro, el concepto de justicia curricular nos permite comprender y afrontar fenómenos de exclusión educativa, como el abandono escolar, el fracaso escolar e incluso la violencia en las escuelas, en tanto que el currículo pudiese resultar ajeno, poco significativo e incluso promotor de apatía y desinterés perpetuando ciclos de violencia estructural (La Parra y Tortosa, 2013). En el orden micro, dicho concepto promueve resignificar la labor educativa y trasladarnos al terrero de la intervención pedagógica mediante la construcción de proyectos de innovación curricular dirigidos, por ejemplo, al reconocimiento y atención a la diversidad mediante la generación de culturas inclusivas; al fomento de la participación y el trabajo colaborativo de todos los integrantes de la comunidad (estudiantes, profesores, autoridades, padres de familia); y a la diversificación de la enseñanza y los ambientes de aprendizaje que reconozcan las diferencias y potencien el aprendizaje.

Después de abordar diversas vertientes en torno al concepto de justicia curricular, en el siguiente apartado discutiremos por qué es importante hablar de justicia curricular en la agenda educativa de la sociedad contemporánea.

¿POR QUÉ HABLAR DE JUSTICIA CURRICULAR?

En sistemas educativos como el mexicano marcado por las desigualdades y el autoritarismo, el fomento de prácticas de justicia curricular orientadas y concatenadas se vuelve un imperativo. En el contexto actual se identifican, por lo menos, dos fenómenos económicos y sociales que tienen un impacto de vital trascendencia en la educación y en los sistemas escolarizados, los cuales permiten argumentar sobre la importancia de discutir el concepto de justicia curricular. Dichos fenómenos son el neoliberalismo y la sociedad del conocimiento:

- El neoliberalismo ha trasladado el concepto de mercado al campo educativo, lo cual ha potenciado la estratificación y legitimado la desigualdad social y económica.
- La llamada sociedad del conocimiento ha revolucionado los mecanis-

mos para aprender y desaprender a fin de contender con la incertidumbre y ambivalencia fruto de nuestros tiempos, y cuestiona el paradigma de las instituciones escolares acotadas antes por ambientes predecibles y controlables.

Veamos en detalle cada inciso y sus posibles implicaciones para la justicia curricular.

Neoliberalismo y educación: los centros educativos como núcleo de la economía

El neoliberalismo, como paradigma imperante de la economía y política contemporánea, ha reconfigurado la función de la educación, de los procesos de escolarización y del propio currículo. Afianzando sus raíces en los principios de libertad individual y competencia como cimientos del avance social y económico, rechaza la intervención del Estado del bienestar, el cual, según esta corriente, fomenta el igualitarismo y la merma de la competitividad entre los individuos en detrimento de la prosperidad colectiva (Pardo y García, 2003). Por ello, establece la necesidad de abrir el mercado a fin de que los individuos con plena libertad participen ofreciendo sus productos/mercancías y, en contraparte, puedan elegir entre una amplia gama que satisfaga mejor sus intereses.

El neoliberalismo promueve la desregulación (eliminar las barreras para el ingreso y la competitividad en el mercado), la liberalización (mayor apertura y flexibilidad en el mercado) y la privatización (se anima y privilegia la incorporación de particulares en servicios antes regulados y controlados por el Estado) como mecanismos que garantizan la apertura del mercado. En síntesis, lo que privilegia el neoliberalismo es un mercado económico supuestamente libre, regulado por la oferta y la demanda. Su impulso desmedido en países como el nuestro ha traído terribles consecuencias, como son mayores márgenes de pobreza y exclusión, que han debilitado los sistemas democráticos, pues quienes participan en dicho mercado económico son los que cuentan no sólo con mayores recursos económicos, sino socioculturales. Al respecto, Giroux (2008) ofrece un abordaje incisivo en torno al neoliberalismo y advierte que éste se afianza en valores antidemocráticos, sistemas autoritarios y prácticas de racismo, los cuales atentan contra cualquier vestigio de dignidad e intelectualidad.

Pardo y García (2003) analizan de una manera muy reveladora el impacto del neoliberalismo en la educación pública. De su discusión se entrevé que la lógica de los sistemas educativos actuales se asemeja a la de los sistemas educativos duales de los siglos XIX y principios del XX, en los que se instruía de manera separada: "... a los hijos de las clases trabajadoras (escuela elemental) y a los hijos de las clases elevadas (escuela secundaria) porque, a fin de cuentas, unos y otros iban a ocupar distinto lugar en la sociedad y estaban llamados a desempeñar funciones distintas" (p. 68).

Ahora pareciera que no impera una visión clasista para separar al estudiantado; empero, los resultados del libre mercado en materia educativa (donde la educación es una mercancía más) acrecientan las desigualdades y las disparidades entre aquellos estudiantes que asisten a escuelas públicas y los que tienen acceso a escuelas particulares.

Pérez (1999) contrasta ciertas características de los sistemas educativos públicos y particulares, las cuales se presentan a manera de síntesis en la tabla.

Tabla. Comparación entre sistemas educativos públicos y particulares		
Rubros de análisis	Públicos	Particulares
Escolarización	Instrumento político al servicio de la democracia.	Instrumento al servicio del libre intercambio de mercancía.
Calidad	Se mide en relación con la igualdad de oportunidades.	Se somete a la competencia del mercado.
Currículo	Común, universal, en contra de la discriminación.	Los centros escolares gozan de plena libertad para definir su propia cultura pedagógica e ideario ideológico, lo cual se concreta en prácticas curriculares y sociales determinadas que dan identidad al producto.
Regulación	Se regulan mediante el control de variables de entrada (condiciones equitativas de recursos y docentes) supervisadas por el Estado.	Se regulan con la intervención mínima del Estado y ponen el acento en las variables de salida (productos de la escuela): rendimiento académico y asimilación de valores.
Docentes	Funcionarios públicos, con libertad para implementar, desde sus competencias profesionales, estrategias de intervención adecuadas a cada situación.	Profesionales contratados en función de su competencia y su afinidad con el ideario de las escuelas.
Efectividad	Éxito en la cobertura y en la eficiencia terminal.	Éxito en la demanda y en los resultados de pruebas estandarizadas (por ejemplo, la prueba PISA).

Fuente: elaboración a partir de Pérez (1999).

De dicho contraste, llama la atención el énfasis exacerbado de los sistemas educativos particulares por la competitividad y obtener los mejores resultados a fin de que su mercancía amplifique su espectro de demanda. Esta lógica pone en desventaja a los sistemas educativos públicos y llega, incluso, a deslegitimar y desacreditar su función. No es de extrañar que con frecuencia se atente contra las escuelas públicas y se les responsabilice de bajos rendimientos y problemáticas de orden estructural (como, por ejemplo, la violencia social, la fragilidad del tejido social o la falta de oportunidades laborales). Aunado a ello, la figura del docente de escuelas públicas se ha pulverizado con estereotipos que desvirtúan su labor social. Al respecto, Torres (2011) señala:

En pocos años, sobre la base de toda clase de manipulaciones informativas, de recortes en los presupuestos invertidos directamente en los centros públicos, así como en la formación y actualización del profesorado, se ha ido construyendo todo un conjunto de tópicos sobre los centros públicos y su falta de calidad; acerca de la irresponsabilidad del profesorado, argumentando sin rigor, difamando acerca de su vagancia y de la inutilidad de su trabajo en las aulas (p. 97).

Pareciera que en el fondo esta desvirtualización de los sistemas educativos públicos trae de la mano ensanchar el terreno del sector particular, donde la responsabilidad del Estado se difumina de modo gradual para incentivar la participación

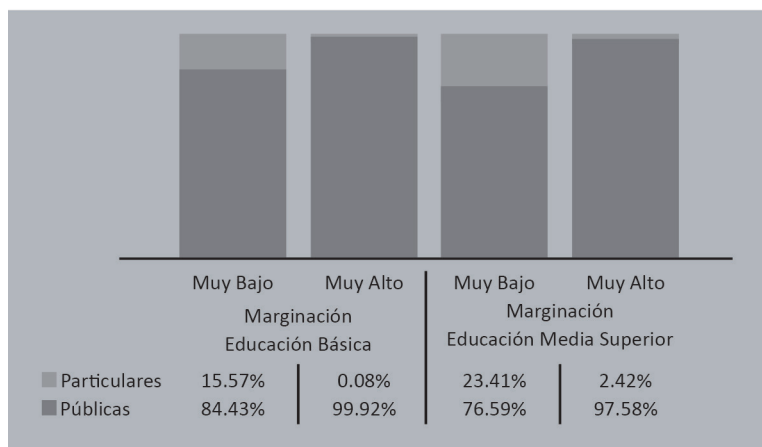
mayoritaria de aquéllos. Sin embargo, el entramado de ataques hacia la educación pública no sólo es fruto de posibles intereses neoliberales. Pardo y García (2003) comentan que las críticas se multiplican cuando de manera reiterada las escuelas públicas se muestran desconectadas de sus comunidades; imperan métodos educativos que privilegian la repetición mecánica de contenidos de poco interés para los estudiantes; se fomenta el trabajo individual de los docentes; la organización de los centros escolares tiende a burocratizar la vida escolar; los canales de participación de los padres y de otros miembros de la comunidad resultan insuficientes, etcétera. Por su parte, Guarro (2002) afirma:

La escuela actual está cada vez más lejos de poder dar respuesta a las necesidades sociales y a las de los ciudadanos. Los cambios que la rodean están superando su capacidad de adaptación y, poco a poco, va quedando como una institución obsoleta, y su elevado presupuesto se hace cada vez más difícil de justificar para los resultados que obtiene (p. 13).

En el caso de México, valorando cuantitativamente el crecimiento de las escuelas públicas y particulares, según datos emitidos por el Sistema Nacional de Información Estadística Educativa, se distingue un crecimiento notorio en el número de escuelas particulares; por ejemplo, comparando el ciclo 1990-1991 con lo pronosticado para 2019-2020, observamos que la oferta total a escala nacional de las escuelas particulares alcanzará una tasa de crecimiento de 198% (de 15,891 a 47,459 escuelas), mientras que para las escuelas públicas se señala una tasa de crecimiento de 52% (de 144,077 a 219,824).

Otro dato que resulta de interés es el tipo de población meta de las instituciones de educación particular. De acuerdo con cifras reportadas en el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED), que considera los grados de marginación (Conapo, 2011) muy bajo y muy alto, advertimos que, por ejemplo, para el ciclo educativo 2012-2013 (ver gráfica), las instituciones particulares en los sistemas de educación básica y media superior se concentraron en aquellos sectores con un grado de marginación muy bajo.

Gráfica 1. Porcentaje de estudiantes atendidos por escuelas públicas y privadas por grado de marginación (muy bajo vs. muy alto).
Ciclo 2012-2013



Fuente: elaboración a partir de los datos del SIGEP, SEP: www.siged.sep.gov.mx

Las cifras expuestas plantean, por un lado, un crecimiento en el número de escuelas pertenecientes al sector particular y, por otro, atendiendo el grado de marginación de la población se observa que el sector particular centra su oferta en aquellos ubicados en un grado de marginación muy bajo. Esta situación plantea un reto importante en términos de justicia curricular en tanto el régimen de las instituciones (públicas o particulares) y el tipo de población de referencia pudiesen devenir en posibles sesgos en cuanto a experiencias de aprendizaje, atención y seguimiento del estudiantado, sistemas y estándares de evaluación, formación docente, trabajo colegiado, etcétera. Las diferencias se ensanchan cuando sectores de la población con un alto grado de marginación son atendidos por instituciones (sean públicas o particulares) que no compensan las desigualdades y ajustan la acción educativa a lo mínimo indispensable, lo cual perpetúa los ciclos de marginación y pobreza, no sólo económicas, sino de capacidades humanas. Escuelas públicas y particulares están llamadas a garantizar el derecho a aprender; lo contrario agudizaría los ciclos de exclusión y las brechas entre sectores sociales.

Sociedad del conocimiento y el derecho a aprender ¿aprender qué?

En la actualidad es un lugar común afirmar que el conocimiento se ha convertido en pieza clave para el desarrollo de la sociedad contemporánea. En torno a la generación e innovación del conocimiento gira la economía y se tasa el crecimiento de las naciones. La articulación entre tecnología y conocimiento ha configurado nuevas realidades con códigos propios que han revolucionado nuestras formas de interactuar, comunicar y producir conocimiento en un mundo global. Hoy con un clic tenemos acceso a información de diversa índole; por ejemplo, sobre genoma humano, nanotecnología, calentamiento global, conflictos armados e iniciativas de paz, en los cuales lo local y lo global confluyen. Sin embargo, ese mar de información es estéril cuando no logramos seleccionar, codificar, interpretar y hacer propia dicha información para tomar decisiones, y se abren nuevas brechas en

el conocimiento que a la larga resultan más caóticas y brutales que las económicas, pues debilitan la capacidad de participar y tomar decisiones. Para Innerarity (2011), refiriéndose a la educación:

Una sociedad del conocimiento y la innovación desplaza los anteriores ideales de formación –ser perfecto, estar bien informado, o ser crítico– hacia una nueva competencia que solemos llamar creatividad, y que podría entenderse como la capacidad de modificar nuestras expectativas cuando la realidad las desmiente en lugar de insistir en decirle a la realidad lo que ésta debería ser (pp. 13-14).

La apuesta de Innerarity por la creatividad implica cambios cognitivos y sociales orientados a contender con la incertidumbre, utilizando la ciencia y la técnica como posibilidades de acción para un número creciente de personas, donde la pluralidad y la inventiva tienden a revertir procesos rutinarios y homogeneizados del comportamiento, los cuales aún persisten en nuestros sistemas educativos.

La sociedad del conocimiento plantea nuevos retos al campo educativo que debiese avizorar la justicia curricular. Uno de dichos retos se desprende del necesario y vital acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lo cual brindaría un terreno inicial de igualdad. Sin embargo y allanado el acceso a estas tecnologías, encontramos un problema de segundo orden: su articulación con el aprendizaje y la promoción de capacidades de largo alcance que desplieguen procesos reflexivos, creativos y de innovación. Así, por ejemplo, cuando las herramientas tecnológicas se emplean para reproducir y consumir información desarticulada de las experiencias de los estudiantes e incluso de sus propias comunidades, aquéllas sólo promueven prácticas hegemónicas, de enajenación y dominio.

Por su parte, cuando el uso de las herramientas tecnológicas está orientado a la búsqueda, selección y decodificación de la información; la integración y conexión creativa de saberes que desplieguen variadas interpretaciones; el trabajo colaborativo en torno a experiencias y situaciones que confrontan a los estudiantes con problemas de su comunidad, se favorece no sólo la apropiación de las herramientas, sino la articulación de la escuela con los entornos donde se desarrollan los propios estudiantes y la comunidad en su conjunto.

Así, la justicia curricular relacionada con el acceso y uso de la tecnología implica incorporar las TIC en los ámbitos escolares y promover que los estudiantes se apropien de las herramientas en aras de desplegar capacidades cognitivas e interpersonales orientadas a la construcción del conocimiento. El reto radica en garantizar el acceso a las tecnologías y también al conocimiento y al aprendizaje con igualdad y equidad.

Un segundo reto que planea la sociedad del conocimiento a la justicia curricular se relaciona con el tipo de habilidades y saberes que se privilegien como núcleos del aprendizaje. Cuando la atención se centra en el aprendizaje de habilidades y saberes finitos acotados al ámbito escolar, se priva al estudiantado de la capacidad de contender con la ambigüedad y la incertidumbre inherentes a nuestro tiempo. Por otra parte, cuando el eje del aprendizaje se enfoca al derecho a aprender (Darling-Hammond, 2001), la dinámica escolar debiese promover experiencias de aprendizaje en las cuales los estudiantes extiendan los saberes escolares a la comprensión y reflexión de su propia realidad y, de manera paralela, conozcan otras realidades y culturas construyendo abordajes locales y globa-

les, que promuevan el crecimiento individual y colectivo. Además, el derecho a aprender en la sociedad del conocimiento requiere desarrollar capacidades para flexibilizar los procesos cognitivos en un mundo de alta complejidad y promover la autorregulación como una vía para el aprendizaje continuado.

En síntesis, la dinámica curricular tiende a ser injusta cuando el centro del aprendizaje se limita a saberes acotados al ámbito escolar; en cambio, sería más justa cuando los aprendizajes permiten encontrar nexos con los entornos socio-culturales de los estudiantes; confrontar distintos puntos de vista; promover la capacidad de aprender-desaprender a fin de contender con la incertidumbre; y por último, construir una cultura escolar sustentada en la participación y la democracia, semillas de una ciudadanía activa.

REFLEXIONES FINALES

En este escrito hemos señalado que la justicia en el ámbito curricular implica el derecho a aprender de todos, en especial de aquellos grupos o sectores de la población marginados y excluidos. Al centrar la justicia curricular en el derecho a aprender, surgen una serie de cuestionamientos: ¿qué tipo de aprendizajes y para qué? ¿Cómo promover aprendizajes significativos y relevantes en entornos sociales y culturales marcados por la desigualdad? ¿Cuál es el rol de las escuelas como células de gestión del aprendizaje? Por ello, en esta sección proponemos algunos principios para orientar la acción educativa en pro de gestionar culturas escolares y pedagógicas cuyo núcleo sea el cuestionamiento y la reflexión sobre prácticas de igualdad, equidad y promoción de valores democráticos desde el currículo.

Principios generales para promover la justicia curricular desde la dinámica de los centros educativos

Un eje central en el análisis de prácticas educativas orientadas al fomento de la justicia curricular se relaciona con la gestión y organización de los centros educativos. Así, por ejemplo, estructuras educativas burocráticas (Cantón, 2003) tienden a crear ambientes verticales, imperativos, poco favorables al diálogo y a la construcción de un proyecto educativo en común. Por otra parte, organizaciones adhocráticas (Cantón, 2003) constituyen estructuras horizontales, participativas, democráticas, abiertas al exterior que les permiten ser más proclives al cuestionamiento y la mejora continua.

En este sentido, el fomento a la justicia curricular demanda estructuras de naturaleza adhocrática dirigidas a desarrollar proyectos de intervención educativa acordes y situados a las necesidades de los estudiantes y la comunidad en su conjunto, en especial de proyectos inclusivos que compensen la desigualdad; garantizar canales de participación en los que se reconozca el trabajo colegiado; y crear sistemas de evaluación orientados a la mejora del centro educativo. Para fomentar la justicia curricular, los centros educativos están llamados a convertirse en verdaderos centros intelectivos donde la comunidad converge, reflexiona y transforma su entorno, en tanto los centros educativos y la comunidad se desarrollan en planos paralelos.

El éxito de los centros educativos es el éxito de la comunidad. Lo contrario, es decir, el fracaso en la comunión entre ambos entornos, según Benchimol, Krichesky y Pogré (2011) y Fernández (2011), tiende a perpetuar y reproducir ciclos de miseria y pobreza, así como generar en los estudiantes cierta antipatía y recelo,

en tanto la cultura escolar no concuerda, y rivaliza, incluso, con espacios externos a los centros escolares.

En resumen, para promover la justicia curricular desde la dinámica de los centros educativos se sugiere:

- Fomentar organizaciones escolares adhocráticas. Para ello es conveniente, por ejemplo, discutir en las reuniones de consejo técnico escolar, en el caso de México, qué tipo de centro educativo se espera ser y animar hacia pequeñas acciones que contribuyan al aumento de la participación de la comunidad escolar. El rol de directores y supervisores es de vital importancia en tanto coadyuven a la generación de condiciones para la apertura y el diálogo.
- Alentar el trabajo colegiado hacia proyectos que contribuyan a la mejora del aprendizaje de los estudiantes y la participación de los padres de familia. Es importante que dichos proyectos se anclen con el contexto y las propias necesidades y problemáticas de la comunidad escolar.
- Promover espacios para la evaluación del desempeño docente al interior de los centros educativos, no como mecanismos coercitivos y de control, sino como nichos para la mejora de la labor docente, que a la larga se asocien con la mejora del aprendizaje de los estudiantes, meta crucial de la justicia curricular, la cual refrenda el derecho a aprender.

Principios generales para promover la justicia curricular desde la vida al interior de las aulas

El fomento a la justicia curricular desde las aulas demanda, por lo menos: realizar adecuaciones a los contenidos considerando los contextos donde se desarrollan los estudiantes; esto no significa trivializar los estándares de aprendizaje, sino diversificar las estrategias de enseñanza y generar ambientes que movilicen el aprendizaje y la reflexión de los estudiantes; promover procesos de metacognición y no sólo el dominio de saberes conceptuales y procedimentales; fomentar el diálogo y la interacción entre y con los estudiantes a través del trabajo colaborativo, donde se priorice la escucha activa, la reciprocidad y el consenso; realizar procesos de evaluación orientados a identificar logros y como una vía para fortalecer el propio aprendizaje, pero no como un instrumento de poder; construir, junto con los estudiantes, opciones de futuro y que el conocimiento se convierta en pieza clave para el desarrollo personal; y mostrar amor, confianza y estima hacia los estudiantes, pues desde el terreno de la afectividad también se logra avanzar en la esfera de la equidad y el reconocimiento del otro (Lynch, Baker y Lyons, 2014).

Algunas acciones para promover la justicia curricular en el aula son:

- Realizar adecuaciones curriculares orientadas a contextualizar los contenidos a los entornos donde se desarrollan los estudiantes; por ejemplo, a través de la problematización de situaciones cercanas a su cotidianidad y, al mismo tiempo, promoviendo el análisis de problemáticas regionales, nacionales y globales.
- Diversificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje, lo cual implica reconocer que existen diversas vías y estilos cognitivos; lo anterior no impide que todos lleguemos al dominio de saberes esenciales y de valores democráticos.

- Promover la inserción gradual y paralela de procesos metacognitivos como parte medular del aprendizaje; esto, en potencia, facilitará que los estudiantes tomen conciencia y mayor autonomía en su propio aprendizaje.
- Fomentar actividades de aprendizaje ancladas al trabajo colaborativo, a fin de que los estudiantes desplieguen actitudes de empatía, solidaridad y escucha activa, vitales para desarrollar culturas escolares democráticas y participativas.
- Utilizar los procesos de evaluación del aprendizaje como una vía para realimentar el aprendizaje e implicar a los estudiantes a través de procesos de autoevaluación y coevaluación.
- Generar ambientes de aprendizaje afectivos y que los centros escolares se conviertan en verdaderos espacios donde se aprecie y valore a cada estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. y Beane, J. (2005). *Escuelas democráticas* (cuarta edición). Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), 42-69. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.htm>
- Benchimol, K., Krichesky, G. y Pogré, P. (2011). ¿Por qué no están en la escuela?: modos de exclusión instrumental e incidentes críticos que empujaron a jóvenes de la provincia de Buenos Aires a dejar la escuela secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15 (3), 139-147. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=958>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Cantón, I. (2003). La estructura de las organizaciones educativas y sus múltiples implicaciones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 139-165. Recuperado de <http://aufop.com/aufop/revistas/arta/imprensa/90/1170>
- Connell, R. (2006). *Escuela y justicia social* (tercera edición). Madrid: Morata.
- Consejo Nacional de Población (Conapo) (2011). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010*. México. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/mf2010/CapitulosPDF/1_4.pdf
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- European Group for Research on Equity in Educational Systems EGREES (2005). *Equity in European educational systems: A set of indicators*. Lieja: European Commission Directorate General of Education and Culture.
- Fernández, J. (2011). A la búsqueda de elementos diferenciadores que aumentan los resultados y las expectativas de alumnos en riesgo de exclusión educativa. *Revista de Educación*, 355, 309-330. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_13.pdf
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado*. Madrid: Taurus.
- Giroux, H. (2008). *Against the terror of neoliberalism. Politics beyond the age of greed*. Boulder CO: Paradigm Publishers.
- Guarro, A. (2002). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.

- La Parra, D. y Tortosa, J. (2013). Violencia estructural: una ilustración del concepto. *Documentación Social*, 131, 57-73. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/23375>
- Lynch, K., Baker, J. y Lyons, M. (2014). *Igualdad afectiva. Amor, cuidados e injusticia*. Madrid: Morata.
- Murillo, J. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4), 8-23.
- Pardo, J. y García, A. (2003). Los estragos del neoliberalismo y la educación pública. *Educatio Siglo XXI*, 20, 39-85. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/134/118>
- Pérez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (segunda edición). Madrid: Morata.
- Rawls, J. (1991). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schultz, B. (2007). "Not satisfied with stupid band-aids": A portrait of a justice-oriented, democratic curriculum serving a disadvantaged neighborhood. *Equity & Excellence in Education*, 40 (2), 166-176. Doi: 10.1080/10665680701218459
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia* (segunda edición). México: Taurus.
- Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) (2015). *Estadística educativa*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de www.siged.sep.gob.mx
- Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (2015). *Serie histórica y pronósticos de la estadística del Sistema Educativo Nacional*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html
- Slee, R. (2012). *Escuela extraordinaria. La exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.