

**Representaciones de justicia social de estudiantes de secundaria de la Institución  
Educativa Técnica Industrial Marco Aurelio Bernal de la ciudad de Garagoa  
-Boyacá**

**Juan Pablo Franco Parra**

**Asesora:**

**Dra. Ana Mercedes Sandoval Penagos**

**Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD**

**Escuela de Ciencias de la Educación – ECEDU**

**Especialización en Educación, Cultura y Política**

**Garagoa – Boyacá**

**Mayo de 2020**

## Dedicatoria

*A mis padres, Guillermo y María, mis modelos de  
justicia, solidaridad y compromiso social.*

### Resumen Analítico Especializado (RAE)

<b>Título</b>	Representaciones de justicia social de estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Técnica Industrial Marco Aurelio Bernal de la ciudad de Garagoa -Boyacá
<b>Modalidad de trabajo de grado</b>	Monografía
<b>Línea de investigación</b>	Visibilidad, gestión del conocimiento y educación inclusiva.
<b>Autores</b>	Juan Pablo Franco Parra
<b>Institución</b>	Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD
<b>Fecha</b>	Mayo 04 de 2020
<b>Palabras claves</b>	Justicia social – Representaciones de justicia social - Educación para la justicia social- Reconocimiento – Inclusión – Participación - Equidad.
<b>Descripción</b>	Este trabajo presenta los resultados de una investigación monográfica cuyo objetivo es analizar las representaciones de justicia social que han asimilado los estudiantes de secundaria de la

	<p>Institución Educativa Técnica Industrial Marco Aurelio Bernal del Municipio de Garagoa. Se desarrolla a partir de un enfoque investigativo mixto con diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante y desde referencias teóricas a las obras de Rawls, Sen, Nussbaum, Dubet y Fraser. Los resultados evidencian cómo las representaciones de justicia social son, también, reclamos de justicia por parte de los estudiantes y, de otra parte, cómo la intervención de familias, docentes y líderes educativos puede predisponer al estudiante para asumir posiciones a favor o en contra de la justicia social.</p>
<p><b>Fuentes</b></p>	<p>Para el desarrollo de la investigación se usaron las siguientes fuentes principales:</p> <p>Butler, J., &amp; Fraser, N. (2000). <i>¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo</i>. Editorial Traficante de Sueños: Madrid.</p> <p>Dubet, F. (2011). <i>Repensar la Justicia Social</i>. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.</p> <p>Fraser, N. (1997). <i>Redistribution and Recognition: Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition</i>. New York: Routledge.</p> <p>Fraser, N. (2008). <i>Escalas de Justicia</i>. Barcelona: Herder.</p> <p>Gonzales, M. T. (2014). El Liderazgo para la Justicia Social en Organizaciones Educativas. <i>Revista</i></p>

	<p><i>Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)</i>, 3(2), 85 - 106.</p> <p>Honneth, A., &amp; Fraser, N. (2006). <i>¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico</i>. Madrid: Ediciones Morata, S.L.</p> <p>Murillo, J., &amp; Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. <i>Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)</i>, 3(2), 13 - 32.</p> <p>Nussbaum, M. (2012). <i>Crear Capacidades: propuesta para el desarrollo humano</i>. Buenos Aires: Paidós.</p> <p>Olivo, M. Á. (2016). El performance de los docentes en la idea de justicia: elementos para una crítica de la doctrina moral en su trabajo. <i>Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)</i>, 5(2), 131 - 155.</p> <p>Peña-Sandoval, C., &amp; Montecinos, C. (2016). Formación inicial de docentes desde una perspectiva de justicia social: una aproximación teórica. <i>Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)</i>, 5(2), 71 - 86.</p> <p>Rawls, J. (1979). <i>Teoría de la Justicia</i>. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>Sen, A. (2000). <i>Desarrollo y Libertad</i>. Barcelona: Editorial Planeta.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Contenidos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portada.</li> <li>• RAE – Resumen analítico del escrito.</li> <li>• Índice general.</li> <li>• Índice de tablas y figuras.</li> <li>• Introducción.</li> <li>• Justificación.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Definición del problema.</li><li>• Marco Teórico.</li><li>• Aspectos metodológicos.</li><li>• Resultados.</li><li>• Discusión.</li><li>• Conclusiones y recomendaciones.</li><li>• Referencias.</li><li>• Anexos.</li></ul>
<b>Metodología</b>	<p>La presente investigación se estructura desde un método mixto de diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC) en el que predomina un método cualitativo, de diseño fenomenológico, usado tanto para la revisión documental como para identificar y analizar las representaciones de justicia social que ha asimilado la población elegida. De manera subordinada, se emplea un método cuantitativo, de diseño correlacional causal, para medir el nivel de influencia que tienen los miembros de la comunidad educativa en la construcción de las representaciones de justicia social que expresaban los estudiantes.</p>

	<p>Respondiendo a este enfoque metodológico, la presente investigación se desarrolló en tres momentos, a saber: fase conceptual, fase empírica y fase analítica.</p>
<p><b>Conclusiones</b></p>	<p>Los hallazgos investigativos que se presentan en este estudio brindan una caracterización detallada de las representaciones de justicia social que han asimilado los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Técnico Industrial Marco Aurelio Bernal del municipio de Garagoa Boyacá. La evidencia empírica recolectada demuestra una correlación entre representación de justicia social y reclamos de justicia que, a su vez, responden a factores como el género y el grado escolar. En consecuencia, las representaciones que asumen los estudiantes de esta institución educativa, en su orden de incidencia, son: respeto / reconocimiento, participación, igualdad, retribución / castigo, distribución de recursos, aplicación de los Derechos Humanos, equidad e inutilidad.</p> <p>En cuanto a su origen, los estudiantes deben sus representaciones de justicia social, principalmente, a actores miembros de la comunidad escolar (familias, docentes y líderes educativos). Al respecto, las</p>

respuestas de los estudiantes permiten caracterizar las funciones que desempeñan, o que están llamados a desempeñar, cada uno de los estamentos que intervienen en la construcción de justicia social desde la escuela: en primer lugar, el papel de las familias consiste en brindar ejemplos e inculcar valores de igualdad y equidad (dando especial énfasis a la igualdad de género); segundo, el rol de los docentes consiste en brindar sentido y significado a las representaciones de justicia que sostienen los estudiantes; y, por últimos, los líderes escolares han de brindar condiciones de inclusión que permitan, al pleno de la comunidad, ver satisfechos sus derechos educativos. En este aspecto, es importante mencionar que la corrección de representaciones de justicia social limitadas a la retribución y la creación de estrategias destinadas a la inclusión no sólo académica, sino también social, económica y cultural, son dos de los grandes retos que debe asumir con urgencia esta institución educativa.

El contraste de los resultados empíricos con teorías y antecedentes investigativos, relacionados con el presente estudio, permitió encontrar factores y



características comunes en todas las investigaciones sobre las representaciones de justicia social en contextos educativos, resaltando, principalmente, las exigencias de participación y reconocimiento que formulan estudiantes de escuelas de distintas latitudes. De otra parte, como principal particularidad o diferencia entre el caso estudiado y los antecedentes investigativos analizados, los estudiantes encuestados, en un importante porcentaje, asumieron representaciones de justicia social que se basaban en la retribución y el castigo.

Estos hallazgos investigativos deben orientar la creación de un proyecto para la promoción de la justicia social que, reconociendo las particularidades del contexto social, económico y cultural de la escuela y los estudiantes, genere estrategias que permitan a los estudiantes experimentar un espacio de seguridad, igualdad y justicia que, a su vez, los oriente y comprometa a replicar iniciativas similares en sus comunidades. En concreto, la Institución Educativa Técnico Industrial Marco Aurelio Bernal debe, de manera prioritaria, debe adelantar estrategias de inclusión social, económica y cultural, que cierren las

	<p>brechas y acerquen las posiciones sociales de los individuos que la conforman; en esta misma línea, la implementación de modelos de justicia restaurativa en el análisis y resolución de los conflictos que surgen en la institución y la apertura de nuevos, más amplios y eficaces mecanismos de participación estudiantil, son algunos de los retos que debe asumir este colegio.</p>
<p><b>Referencias bibliográficas</b></p>	<p>Acevedo-Zapata, S. (2018). Formación de maestros en educación inclusiva desde la Universidad Abierta y a Distancia. En A. O. (Coord.), <i>Cuadernos de Educación Inclusiva</i> (Vol. II, págs. 357 - 368). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.</p> <p>Aguiló, A. (2009). La ciudadanía como proceso de emancipación: retos para el ejercicio de ciudadanías de alta intensidad. <i>Astrolabio. Revista internacional de filosofía</i>(9), 13-24.</p> <p>Alarcón, G., Diaz, S., &amp; Hernández, L. (2018). Las nociones de justicia que construyen las niñas en pleno siglo XXI. <i>Revista Virtual Via Inveniendi et Iudicandi</i>, 14(1), 67 - 89.</p> <p>Asante-Muhammed, D., Collins, C., Hoxie, J., &amp; Nieves, E. (2016). <i>The Ever-Growing Gap: Without Change, African-American and Latino Families Won't Match White Wealth for Centuries</i>. Washington D.C.: CFED &amp; Institute for Policy Studies.</p> <p>Belavi, G., &amp; Murillo, J. (2016). Educación, Democracia y Justicia Social. <i>Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)</i>, 5(1), 13 - 34.</p> <p>Berger, P., &amp; Luckmann, T. (1966). <i>La construcción social de la realidad</i>. Buenos Aires: Amorrortu editores.</p> <p>Bernal, C. (2010). <i>Metodología de la investigación</i>. Bogotá: Pearson Educación.</p>

- Borda, M. (2013). *El proceso de investigación: una visión general de su desarrollo*. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.
- Butler, J., & Fraser, N. (2000). *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo*. Editorial Traficante de Sueños: Madrid.
- Carneros, S., & Murillo, J. (2017). Aportaciones de las Escuelas Alternativas a la Justicia Social y Ambiental: Autoconcepto, Autoestima y Respeto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 129 - 150.
- Cerdas, V., García, J. A., & Slater, C. (2018). Escuelas para la justicia social. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 13(2), 161 - 183.
- Chapman, L., & West-Burnham, J. (2009). *Education for social justice: Achieving wellbeing for all*. Londres: Continuum International Publishing Group.
- Congreso de la República de Colombia. (15 de marzo de 2013). Ley 1620. *Ley de Convivencia Escolar*. Bogotá D.C.: Diario Oficial de Colombia.
- Corona, J. (2015). Uso e importancia de las monografías. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 34(1), 64 - 68.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la Justicia Social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- El Campesino. (12 de junio de 2019). *El Campesino: La Voz del Campo Colombiano*. Obtenido de Carta del Campo: Todos unidos por una mejor educación: <https://www.elcampesino.co/carta-del-campo-todos-unidos-por-una-mejor-educacion/>
- Escobar, D. (2008). *De la Justicia Restaurativa a la Disciplina Restaurativa: la justicia restaurativa aplicada a la resolución de conflictos en el colegio*. Bogotá: Corporación Excelencia en la Justicia.
- Fascioli, A. (2017). ¿Es la vida familiar relevante para la justicia social? *Ideas y Valores*, 66(163), 81 - 103.
- Fraser, N. (1997). *Redistribution and Recognition: Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition*. New York: Routledge.

- Fraser, N. (2008). *Escalas de Justicia*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la Autonomía*. México D.F.: Siglo XXI.
- Friedman, M. (1983). *Libertad de Elegir*. Madrid: Ediciones Orbis.
- Gamboa, L., & Londoño, J. (2015). Postconflicto en Colombia. *Desbordes*, 6, 55 - 59.
- García Sandoval, Y., Gamboa Mora, M., Rivera Piragauta, J., & Tibaduiza Rodríguez, Ó. (2017). *Lineamientos para la presentación de trabajos de grado de los programas de especializaciones de la ECEDU*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Gonzales, M. T. (2014). El Liderazgo para la Justicia Social en Organizaciones Educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 85 - 106.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Hidalgo, N., & Murillo, J. (2016). Evaluación de estudiantes para la justicia social. Propuesta de un modelo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 159 - 179.
- Honneth, A., & Fraser, N. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- ICFES. (2017). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICCS 2016 - Informe Nacional Para Colombia 2017*. Bogotá: Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior.
- ICFES. (2017). *Las Características del Aprendizaje - Ambiente Escolar, La percepción del colegio y la relación de los estudiantes con los profesores*. Bogotá: Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social II* (págs. 478 - 494). Barcelona: Paidós.
- Jornet-Meliá, J., Sancho-Álvarez, C., & Bakieva, M. (2015). Diseño y Validación del Constructo Teórico de Justicia Social Percibida por el Alumnado en los Centros Escolares. *Revista*

	<p><i>Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)</i>, 4(2), 111 - 126.</p> <p>Juanes, A., Jacott, L., &amp; Maldonado, A. (2017). Análisis cuantitativo de representaciones de justicia social en estudiantes de educación primaria españoles y argentinos. En R. d. (RILME), <i>Avances en liderazgo y mejora de la educación: Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación</i> (págs. 465 - 469). Madrid: RILME.</p> <p>Márquez, Á. (2007). La justicia restaurativa versus la justicia retributiva en el contexto del sistema procesal de tendencia acusatoria. <i>Prolegómenos. Derechos y Valores</i>, 10(20), 201 - 212.</p> <p>Mejía, Ó. (2013). <i>Curso de Filosofía Política</i>. Bogotá: Editorial UN.</p> <p>Montané, A. (2015). Justicia social y educación. <i>Revista de Educación Social</i>(20), 92 - 113.</p> <p>Murillo, J., &amp; Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. <i>Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)</i>, 3(2), 13 - 32.</p> <p>Murillo, J., &amp; Hernández-Castilla, R. (2015). Esperanza Crítica en Educación para la Justicia Social. <i>La Revista Internacional de Educación para la Justicia Social</i>, 4(2), 5 - 9.</p> <p>Nussbaum, M. (2012). <i>Crear Capacidades: propuesta para el desarrollo humano</i>. Buenos Aires: Paidós.</p> <p>Observatorio de Acciones Colectivas para la Educación y la Pedagogía en Colombia (OACEP). (2019). <i>Voces colectivas por la construcción de alternativas en educación</i>. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.</p> <p>Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito (UNODC). (2006). <i>Manual Sobre Programas de Justicia Restaurativa</i>. Nueva York: Naciones Unidas.</p> <p>Olivo, M. Á. (2016). El performance de los docentes en la idea de justicia: elementos para una crítica de la doctrina moral en su trabajo. <i>Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)</i>, 5(2), 131 - 155.</p>
--	---

	<p>Peña-Sandoval, C., &amp; Montecinos, C. (2016). Formación inicial de docentes desde una perspectiva de justicia social: una aproximación teórica. <i>Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)</i>, 5(2), 71 - 86.</p> <p>Perines, H., &amp; Hidalgo, N. (2018). "La escuela confía en que los estudiantes podemos cambiar el mundo": un estudio de las escuelas que trabajan para la justicia social. <i>Revista Colombiana de Educación</i>(75), 19 - 38.</p> <p>Rawls, J. (1979). <i>Teoría de la Justicia</i>. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>Razeto Pavez, A. (2016). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria. <i>Estudios Pedagógicos</i>, 42(2), 449 - 462.</p> <p>Restorative Justice Consortium. (2005). <i>Statement of Restorative Justice Principles as applied in a school setting</i>. Londres: Restorative Justice Consortium.</p> <p>Schilling, F., &amp; Angelucci, C. (2016). Conflictos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, 46(61), 694 - 715.</p> <p>Schopenhauer, A. (1788). <i>Aforismos sobre el arte de vivir</i>. Madrid: Alianza Editorial.</p> <p>Sen, A. (2000). <i>Desarrollo y Libertad</i>. Barcelona: Editorial Planeta.</p> <p>Sepúlveda, C., Brunaud, V., &amp; Carreño, C. (2016). Justicia social en la escuela: representación de estudiantes de educación secundaria y desafíos para la formación del profesorado. <i>Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)</i>, 5(2), 109 - 129.</p> <p>UNESCO. (2004). <i>Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana</i>. Santiago de Chile: Editorial Trineo S.A.</p> <p>Valdés, R., &amp; Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. <i>Perspectiva Educacional</i>, 58(2), 47 - 68.</p>
--	--

## Índice de Contenido

Introducción .....	1
Justificación.....	2
Definición del problema.....	5
Objetivos .....	7
Objetivo General .....	7
Objetivos específicos .....	7
Marco Teórico .....	8
Justicia Social.....	9
Justicia distributiva.....	10
Enfoque de capacidades .....	12
Igualdad de posiciones .....	14
Participación paritaria .....	18
Escuelas para la justicia social .....	21
<i>El papel del docente en la promoción escolar de la justicia social.....</i>	<i>23</i>
<i>Líderes educativos, inclusión y promoción de la justicia social.....</i>	<i>27</i>
<i>Familia, equidad de género y justicia social. ....</i>	<i>30</i>
<i>Percepciones estudiantiles de justicia social.....</i>	<i>33</i>
Aspectos Metodológicos .....	37
Tipo de investigación .....	37

Enfoque de la investigación. ....	38
Fase conceptual .....	39
Fase empírica metodológica.....	40
<i>Población.</i> ....	40
<i>Operacionalización.</i> .....	42
<i>Recolección de datos.</i> .....	43
Fase empírica analítica. ....	45
Resultados .....	47
Discusión.....	62
Conclusiones y Recomendaciones .....	71
Referencias.....	73
Anexos.....	79



## Índice de Tablas

Tabla 1 Población estudiantil por grados y género .....	40
Tabla 2 Desarrollo de ítems .....	43
Tabla 3 Encuestas aplicadas por grado y género.....	44
Tabla 4 Representaciones de justicia social .....	48
Tabla 5 Factores que influyen en la construcción de representaciones de justicia social .....	58

## Índice de Figuras

Figura 1 Equilibrio de género en la institución .....	41
Figura 2 Cálculo del tamaño de la muestra con EPI INFO .....	42
Figura 3 Encuestas aplicadas por género .....	45
Figura 4 Secuencia de análisis en estudios mixtos.....	46
Figura 5 Representaciones de justicia social.....	47
Figura 6 Representaciones de justicia social ponderadas por género .....	50
Figura 7 Representaciones de justicia social por grado .....	54
Figura 8 Representaciones de justicia social por género / grado .....	57
Figura 9 Representaciones de justicia social ponderadas por factor de influencia .....	61

## **Introducción**

Este estudio monográfico presenta un análisis de las representaciones de justicia social de los estudiantes de la Institución Educativa Técnica Industrial Marco Aurelio Bernal del municipio de Garagoa – Boyacá (Colombia). Se estructura a partir de un enfoque investigativo mixto de diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC) en el que predomina un método cualitativo tanto en el acopio y categorización del material documental como en la estructuración de los instrumentos de medición y el análisis de los resultados obtenidos.

En el apartado teórico, la presente investigación parte de cuatro grandes enfoques conceptuales sobre justicia social, a saber: el enfoque distributivo de Rawls, el enfoque de capacidades de Sen y Nussbaum, la igualdad de posiciones de Dubet y la participación paritaria de Fraser. Estas teorías, apoyadas a su vez por antecedentes investigativos que se relacionan con el análisis de representaciones y contextos educativos de y para la justicia social, son puestas en diálogo con los hallazgos empíricos, buscándose, de este modo, síntesis que, por un lado, orienten la formulación de proyectos de intervención en la comunidad educativa seleccionada y, de otra parte, completen y brinden nuevas perspectivas a los estudios de justicia social en ambientes escolares.

## Justificación

Colombia ha ingresado, pese a los avatares y vaivenes de nuestra historia, a un escenario de relativa calma que algunos se han aventurado a denominar posconflicto<sup>1</sup>. Este escenario, alejándonos de las discusiones lingüísticas en torno a la correcta etiqueta a utilizar, trae consigo una serie de retos que han de ser asumidos por el gobierno nacional y por la sociedad colombiana en pleno, siendo, en esta tarea, el sector educativo un eje fundamental para la construcción y sostenimiento de una nueva generación de ciudadanos que opten por el diálogo y la concertación racional en la solución de los conflictos sociales a que se vean enfrentados.

La necesidad descrita es justificada por los bajos resultados obtenidos, en torno al nivel de cultura ciudadana manejado en nuestros colegios y la percepción del ambiente escolar, en las instituciones educativas colombianas. En efecto, según cifras del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana, ICCS, el 49% de los estudiantes colombianos se inclina por aceptar y justificar la violencia frente a escenarios de conflicto social (ICFES, 2017, pág. 75). Así, según este estudio, los jóvenes de nuestro país muestran un alto descontento social con las desigualdades que los rodean y, al no encontrar mecanismos de participación y concertación eficientes, terminan asumiendo actitudes de afinidad con salidas violentas y vías de hecho como respuesta válida frente a sus reclamos sociales (ICFES, 2017, pág. 75).

De otra parte, respecto al ambiente escolar y la percepción de justicia social al interior de las instituciones educativas, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES, informa que un 46% de los estudiantes encuestados en las pruebas Saber 3º, 5º y 9º, califican como

---

<sup>1</sup> Por transparencia conceptual, en el presente artículo se adopta la noción de Luis Fernando Gamboa y Jhoan Sebastián Londoño (2015) que, extraída de trabajos investigativos de la Universidad del Rosario, considera el posconflicto como “el periodo de tiempo que sigue a la superación total o parcial de conflictos armados” (pág. 56).

injustos a sus profesores y, en igual porcentaje de estudiantes, se califica negativamente la disposición de escucha y apoyo por parte de los docentes (ICFES, 2017, pág. 15). En efecto, si tenemos en cuenta que la escuela se encargar de brindar una base conceptual y ética para las representaciones de justicia social que asumirán los estudiantes (Carneros & Murillo , 2017, pág. 131) y, en consecuencia, que la escucha por parte de los docentes es fundamental en la consecución del éxito académico y convivencial de sus estudiantes (ICFES, 2017), se hace imperativo abordar y tomar los correctivos necesarios para reducir la desconfianza de los estudiantes hacia sus escuelas y profesores y, en concordancia, trabajar por consolidar prácticas y procesos que lleven a la vivencia de la justicia social al interior de las instituciones educativas.

Lo anterior, sumado a lo establecido en la Ley de Convivencia Escolar respecto a la “formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural” (Ley 1620, 2013), obliga a las instituciones educativas a diagnosticar los niveles de convivencia escolar que disfrutan sus estudiantes y, puesto que la indisciplina, como afirman Schilling y Angelucci (2016), es con frecuencia una respuesta frente a la sensación de injusticia social (pág. 16), es necesario concluir que la creación de un ambiente escolar de paz y sana convivencia requiere previamente la identificación y análisis de las representaciones de justicia social que manejan los propios estudiantes. Según esto, el logro de una convivencia pacífica en las instituciones educativas pasa necesariamente por cimentar y trabajar en favor de garantizar la democracia escolar y la lucha contra las situaciones y relaciones desiguales que se enquisten en las propias escuelas.

El reto es claro, brindar transformaciones pedagógicas y nuevas estrategias de solución de conflictos que permitan a docentes, directivos y orientadores de las instituciones educativas colombianas, convertirse en auténticos mediadores y activistas en favor de la justicia social,

generando, en las escuelas y colegios colombianos, espacios para la formación de una nueva ciudadanía que tienda a la luchar contra las desigualdades de sus comunidades, apelando soluciones no violentas de los conflictos y, en últimas, que se encuentre a la altura de los retos que exige la coyuntura histórica que afronta, en la actualidad, nuestro país.

## Definición del problema

La escuela, más allá de brindar conocimientos básicos en diferentes áreas o técnicas, es la responsable de socializar e introducir al individuo en las costumbres, rituales, instituciones, creencias y normas propias de la comunidad política (Berger & Luckmann, 1966, pág. 182). La educación, por tanto, parafraseando a Freire, no puede ser neutral o pasiva frente al hecho político, esta, al contrario, es una actividad con una clara ideología y objetivo, formar ciudadanos críticos y comprometidos con la democracia y la reducción de las desigualdades (Freire, 1996, pág. 108). El fin de todo el proceso educativo es, por tanto, el formar ciudadanos críticos, de alta intensidad (Aguiló, 2009, pág. 18), que, exhibiendo valores de justicia social, tomen compromiso por la denuncia y solución de situaciones de desigualdad que existan en sus comunidades. Para lograrlo, primero, se debe partir de un reconocimiento del estudiante, futuro ciudadano, como un sujeto libre y capaz de asumir posiciones críticas, un ser consciente de su entorno social y de las injusticias que allí se presentan. Debido a esto, escucharlos, interpretar sus ideas, representaciones, emociones y sentimientos, es un deber que ha de ser asumido por toda la comunidad educativa.

El anterior *deber ser* contrasta con las últimas cifras suministradas por el Observatorio de Acciones Colectivas para la Educación y la Pedagogía en Colombia (OACEP) (2019), donde se indica que el 13% de las movilizaciones educativas del año 2017 fueron protagonizadas por estudiantes de niveles básico y medio, resaltándose entre sus exigencias la defensa la educación pública y la solución a conflictos al interior de las instituciones educativas (pág. 10). En efecto, aunque maestros y estudiantes universitarios acaparan la atención pública con sus movilizaciones, como se indica en las cifras del OACEP, es creciente el uso de esta vía, como

mecanismo de presión, por parte de estudiantes de la básica y media académica. El sistema educativo colombiano, como lo indican estas cifras, está demostrando ineficiencia a la hora de escuchar, analizar y responder cada vez mayores reclamos de justicia social por parte de los jóvenes colombianos.

Por lo anterior, para la presente investigación se tomó como escenario a la Institución Educativa Técnico Industrial Marco Aurelio Bernal de la ciudad de Garagoa Boyacá, institución en la que se ha desarrollado un interesante proceso de movilización juvenil que, a inicios del año 2019, lideró un cese de actividades académicas como medida de presión contra el cierre de dos especialidades por parte de la Secretaría de Educación de Boyacá (El Campesino, 2019). Esta experiencia de movilización educativa, innovadora en la región circundante al colegio, ha inspirado la creación de un proyecto de intervención en consolidación y promoción de la justicia social; por ello, en este trabajo se presentarán las representaciones de justicia social que han formado los estudiantes de secundaria de esta institución, presentando sus orígenes y poniendo en diálogo estos hallazgos con experiencias investigativas similares realizadas en otros países. Aquí se condensarán las bases de lo que será una experiencia educativa que, se espera, redunde en mayores índices de confianza, participación y compromiso por parte de los jóvenes del mencionado colegio.

En síntesis, la pregunta a abordar en la presente investigación es: ¿Cuáles son las representaciones de justicia social que han asimilado los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Técnica Industrial Marco Aurelio Bernal del Municipio de Garagoa?



## **Objetivos**

### **Objetivo General:**

- Analizar las representaciones de justicia social de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Técnico Industrial Marco Aurelio Bernal de la ciudad de Garagoa -Boyacá.

### **Objetivos específicos:**

- Contrastar los hallazgos teóricos con las representaciones de justicia social manejadas por la población escolar seleccionada.
- Identificar las representaciones de justicia social asumidas por los estudiantes en el ámbito educativo seleccionado.
- Determinar el grado de participación de la comunidad educativa en la formación de valores y representaciones de justicia social.

## Marco Teórico

Arthur Schopenhauer, en su libro más optimista, *Aforismos Sobre el Arte de Vivir*, califica la juventud como etapa de aprendizajes que marcarán el porvenir del individuo, una etapa vital cargada de ilusiones y proyectos que, al enfrentar el duro baño de realidad, engendra episodios de rebeldía e inconformismo frente a las autoridades y sistemas político – sociales en que se forma la persona (Schopenhauer, 1788, pág. 200). En esta etapa se construyen los cimientos de lo que, en el mañana, será un ciudadano ejemplar, una mujer o un hombre justo y feliz.

En sintonía con la interpretación del filósofo alemán, Berger y Luckmann (1966) consideran al humano como un ser en construcción y a la juventud como un momento clave en el proceso de socialización e institucionalización del individuo (pág. 88). En la juventud el trabajo de la familia, institución encargada de introducir al individuo en los valores y costumbres de la comunidad y la cultura, es complementado por la escuela, la cual se encarga de promover la internalización de los universos simbólicos pre - aceptados socialmente. En últimas, la escuela procura que lo subjetivo se haga congruente con lo objetivo o, en otras palabras, que el sujeto asuma el mundo del otro (Berger & Luckmann, 1966, pág. 163). Esta construcción dialéctica de la realidad favorece la generación de “pactos sociales” en torno a nociones tan sensibles como la libertad, la propiedad, el gobierno, la justicia, entre otras.

Respecto a esta última, la escuela estructura, por medio de la interacción comunitaria y el aprendizaje, las representaciones de justicia social a las que apelarán los individuos en su cotidiano vivir<sup>2</sup>; por ello, si como maestros y humanistas, deseamos combatir los alarmantes

---

<sup>2</sup> El concepto de representación que se usará en el presente trabajo es extraído de la obra de Jodelet (1986) y corresponde, de manera general, a “imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permite interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para

casos de desigualdad que aquejan a nuestras naciones, debemos, primero, repensar nuestro modelo educativo, empezando por las relaciones de poder al interior de la escuela. De esta forma, se producirá una nueva estirpe de ciudadanos comprometidos con la democracia y sus principios de equidad, pluralismo y la solidaridad.

Teniendo en mente este objetivo, a continuación, se presentará una síntesis de las principales corrientes y pensadores que han abordado la noción de justicia social y, posteriormente, se brindará un recorrido a través de investigaciones que versan sobre la manera en que las representaciones de justicia social pueden ser influenciadas desde el entorno escolar.

### **Justicia Social**

Debido a su amplio contenido y reducida extensión, resulta difícil definir de manera clara y exhaustiva el concepto de justicia social, pues este abarca toda la existencia humana, desde la relación con otros individuos hasta la relación con el medio ambiente (Carneros & Murillo , 2017, pág. 131); de ahí que no exista un claro consenso entre académicos, y menos entre personas del común, acerca del alcance y significado de esta noción, sin embargo, dentro de las tantas definiciones que se han hecho, podemos agrupar las tendencias conceptuales en cuatro grandes conjuntos: la justicia distributiva de John Rawls; el enfoque de capacidades defendido por Martha Nussbaum y Amartya Sen; el modelo de igualdad de posiciones expuesto por François Dubet; y, por último, la participación paritaria propuesta por Nancy Fraser. A continuación, se dará un panorama general de estas cuatro corrientes.

---

clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos” (págs. 472 - 473). Las representaciones corresponde, por tanto, a imágenes mentales que los individuos adquieren por influjo directo de su contexto social y que son usados para evaluar y categorizar la cotidianidad.

### **Justicia distributiva.**

Defensor del liberalismo económico y, a su vez, crítico de las profundas desigualdades que el modelo capitalista labra al interior de las sociedades, John Rawls formula una teoría de la justicia que intenta mediar entre los principios de libertad e igualdad que han caracterizado la tradición jurídico – política occidental desde la irrupción del contractualismo de la mano de pensadores como Locke, Hobbes, Rousseau y Kant (Mejía , 2013, pág. 226). Así, consciente de que una teoría radical de la libertad no puede, al tiempo, sostener un concepto de igualdad absoluta, Rawls limitará la segunda (igualdad) al acceso de los bienes primarios, aquellos que son indispensables para el desarrollo vital de los individuos (Belavi & Murillo, 2016, pág. 15). Al respecto, explica Rawls:

Como primer paso, supongamos que la estructura básica de la sociedad distribuye ciertos bienes primarios, esto es, cosas que se presume que todo ser racional desea. Estos bienes tienen normalmente un uso, sea cual fuere el plan racional de vida de una persona. En gracia a la simplicidad supongamos que los principales bienes primarios a disposición de la sociedad son derechos, libertades, oportunidades, ingreso y riqueza (Rawls, 1979, pág. 69).

Esta teoría de la justicia defiende una redistribución de los bienes primarios bajo un enfoque de equidad que se basa en los principios de igual libertad para todos, igualdad equitativa de oportunidades y diferencia o tratamiento desigual en favor de los más desfavorecidos de la sociedad (Rawls, 1979, pág. 280). Por lo tanto, la desigualdad, desde la perspectiva de este filósofo estadounidense, no siempre es dañina, al contrario, una distribución desigual de los bienes primarios puede ser considerada justa si incrementa el bienestar general y, en concreto,

beneficia a los segmentos más desfavorecidos de la sociedad (Rawls, 1979, pág. 281). En palabras de Rawls (1979):

Todos los bienes sociales primarios —libertad, igualdad de oportunidades, renta, riqueza, y las bases de respeto mutuo—, han de ser distribuidos de un modo igual, a menos que una distribución desigual de uno o de todos estos bienes redunde en beneficio de los menos aventajados (pág. 281).

Es importante aclarar en este punto que los principios de libertad, igualdad y diferencia que postula Rawls se limitan a la esfera jurídico - política y no son éticamente vinculantes para los individuos (Mejía , 2013, pág. 236). En efecto, las instituciones estatales están obligadas a regirse por los tres principios siguiendo un orden serial según el cual el cumplimiento de un principio estará supeditado al cumplimiento de los anteriores, siendo la libertad, en este orden lexicográfico, quien tiene prelación sobre los demás (Rawls, 1979, pág. 280). La observancia de esta secuencia de principios dará como resultado unas instituciones virtuosas o, en otras palabras, instituciones imparciales que medien en los conflictos de intereses de los individuos y promuevan el bienestar de toda la sociedad (Mejía , 2013, pág. 237).

En conclusión, la justicia social es cierto equilibrio entre la igualdad de derechos del colectivo y las necesidades del individuo particular (Chapman & West-Burnham, 2009, pág. 29). Según esto, la justicia social es, en términos aristotélicos, la justa medida que balancea la igualdad de derechos y la discriminación positiva que exige un enfoque basado en la equidad, enfoque que procura el cierre de brechas económicas entre sectores acomodados y desfavorecidos de la sociedad.

### **Enfoque de capacidades.**

Si bien la justicia distributiva sienta las bases para la consecución de sociedades más justas y equitativas, sus principios y normativas, a ojos de autores como Amartya Sen y Martha Nussbaum, parecen no funcionar o, por lo menos, ser insuficientes a la hora de cerrar, definitivamente, brechas e injusticias sociales. En efecto, en *Desarrollo y Libertad*, Sen critica el modelo de justicia de Rawls por reducir fenómenos de evidente injusticia como la pobreza a un plano de carencia de bienes primarios, de privación de recursos (Sen, 2000, pág. 96). Contrario al modelo de Rawls, Sen afirma que

la inclusión en la base de información no sólo de las rentas sino también de los bienes primarios no es suficiente para abordar todas las diferencias que existen en la relación entre la renta y los recursos, por una parte, y el bienestar y la libertad, por otra. De hecho, los propios bienes primarios son principalmente distintos tipos de recursos generales, y el uso de estos recursos para poder hacer cosas valiosas está sujeto casi a la misma lista de diferencias que analizamos en el apartado anterior cuando examinamos la relación entre la renta y el bienestar; la heterogeneidad personal, la diversidad relacionada con el medio ambiente, las diferencias de clima social, las diferencias entre perspectivas relacionales y la distribución dentro de la familia (Sen, 2000, pág. 97).

El análisis de las desigualdades e injusticias sociales no puede ser reducido meramente a variables como los bienes y las rentas, índices como el PIB son ejemplo de ello; estos fenómenos sociales son más profundos de lo que aparentan y refieren a múltiples dimensiones en la vida y relaciones de los individuos, por ello, es necesario un nuevo enfoque, más holístico, para el análisis de las desigualdades y este, proponen Sen y Nussbaum, es el enfoque de capacidades. La

principal ventaja de este enfoque, sostiene Nussbaum (2012), es que “concibe cada persona *como un fin en sí misma* y no se pregunta solamente por el bienestar total o medio, sino también por las oportunidades disponibles para cada ser humano” (pág. 38). Esta propuesta impulsa, en el ámbito económico, una nueva forma de desarrollo que acentúa el carácter simbiótico de la sociedad y propugna por intercambios más equitativos que redunden, no sólo en el crecimiento de los bienes y rentas de los individuos, también en el desarrollo de sus capacidades, entendiendo estas como “oportunidades (habitualmente interrelacionadas) para elegir y actuar” (Nussbaum, 2012, pág. 40).

Específicamente, el enfoque de capacidades, como sostiene Sen (2000), no se refiere a habilidades o estados anímicos, en su lugar, es un proceso de expansión de la libertad, tomando a la misma en sus dos acepciones: como fin y como herramienta (pág. 55). Entre las primeras, las libertades fundamentales (fines), Sen ubica el evitar privaciones como la inanición, la desnutrición, la morbilidad evitable, la mortalidad prematura, el analfabetismo y la censura, entre otras (Sen, 2000, pág. 55); En el segundo grupo encontramos las libertades políticas, los servicios económicos, las oportunidades sociales, las garantías de transparencia, la seguridad protectora (Sen, 2000, pág. 57); estas libertades fomentan y aseguran un desarrollo más completo de las sociedades y los individuos.

Por su parte, Nussbaum (2012), alejándose de la teoría de Sen, sustituye el énfasis en la libertad que hace el economista indio por un énfasis en la dignidad (Montané, 2015, pág. 99). Así, Nussbaum (2012) distingue, por un lado, las capacidades internas o “características de una persona (los rasgos de su personalidad, sus capacidades intelectuales y emocionales, su estado de salud y de forma física, su aprendizaje interiorizado o sus habilidades de percepción y movimiento)” (pág. 40); y, de otra parte, las capacidades combinadas que, además de incluir las

capacidades internas, agrega las “condiciones sociales/ políticas / económicas en las que puede realmente elegirse el funcionamiento de aquellas” (Nussbaum, 2012, pág. 42). El sentido de esta distinción es indicar las tareas que debe cumplir toda sociedad, esto es, brindar condiciones formales y materiales para que los individuos puedan desarrollar sus proyectos de vida de manera exitosa y digna. Una sociedad será digna, justa, si brinda a todos sus ciudadanos, como mínimo, las capacidades centrales o básicas, a saber: vida - salud física - integridad física – cultivo de los sentidos, imaginación y pensamiento – desarrollo emocional – formación de la razón práctica – libre afiliación – relación armónica con otras especies – juego y ocio – Control sobre el propio entorno político y material (Nussbaum, 2012, pág. 54).

En síntesis, el enfoque de capacidades parte de una visión holística del ser humano, de sus necesidades y limitaciones. Entiende que una simple distribución de rentas y bienes es insuficiente si, a su vez, no se cuenta con las capacidades y condiciones políticas, sociales y económicas básicas para el disfrute de una vida digna. La intervención estatal, contraria al modelo neoliberal, es indispensable si se desea construir un modelo económico más armónico y benéfico para todos, esto es, un modelo que apueste, no únicamente por el crecimiento económico, sino por la dignidad y el desarrollo humano integral.

### **Igualdad de posiciones.**

Dubet categoriza dos corrientes teóricas relacionadas con la noción de justicia social que, a pesar de tener un objetivo común, a saber, “reducir la tensión fundamental que existe en las sociedades democráticas entre la afirmación de la igualdad de todos los individuos y las inequidades sociales nacidas de las tradiciones y de la competencia de los intereses en pugna” (Dubet, 2011, pág. 11), difieren tanto en sus métodos, principios y postulados, que son con



frecuencia antagónicas e incompatibles. Estas teorías son la igualdad de posiciones y la igualdad de oportunidades.

La primera teoría, igualdad de posiciones, parte del reconocimiento de una estructura social en la que los individuos ocupan un espacio o posición que, debido a las desigualdades de ingreso, educación, raza, cultura..., tiende a determinarlos y limitar su autonomía (Dubet, 2011, pág. 11). Un individuo llega al mundo inscrito, por herencia familiar, en una posición determinada dentro de la jerarquía social que, debido a la perpetuación de modelos oligárquicos, impone sobre sus hombros un cierto estatus, rango de ingresos, acceso a servicios y bienes, entre otros. La apuesta por la igualdad de posiciones, teoría que suscribe Dubet, consiste en cerrar paulatinamente la distancia que existe entre posiciones al interior de la sociedad, dejando en segundo plano la movilidad social y la promesa individual de subir en la jerarquía social. Al respecto afirma Dubet (2011):

(...) se trata menos de prometer a los hijos de los obreros que tendrán las mismas oportunidades de ser ejecutivos que los propios hijos de los ejecutivos, que de reducir la brecha de las condiciones de vida y de trabajo entre obreros y ejecutivos. Se trata menos de permitir a las mujeres gozar de una paridad en los empleos actualmente dominados por los hombres que de lograr que los empleos ocupados por las mujeres y por los hombres sean lo más iguales posible (pág. 12).

Modelos de justicia como el de Rawls mantienen intacta la estructura social y la distancia que existe entre las distintas posiciones que la componen. Su enfoque de equidad permite cuotas de participación y movilidad social para sectores marginados de la sociedad, pero esto sólo actúa como paliativo, el grueso de la población que sufre el peso de la desigualdad, e incluso aquellos a los que se les permite subir en la escala social, seguirán expuestos a la misma discriminación.

Por ejemplo, el triunfo de Barack Obama no significó mayor cambio para el estatus y posición social de la población afrodescendiente de los Estados Unidos, de hecho, la brecha de ingresos de hogares blancos y negros creció durante esta administración (Asante-Muhammed, Collins, Hoxie, & Nieves, 2016, pág. 7). Al respecto, explica Dubet:

no es lo mismo obtener, para las minorías etnoraciales, una representación igualitaria en el Parlamento y en los medios, que transformar los empleos que ocupan en la construcción y la administración pública para volverlos más remunerativos y menos penosos. Puedo o bien abolir una posición social injusta, o bien permitir a los individuos que escapen de ella, pero sin someterla a juicio; y aun si en el largo plazo quiero conseguir las dos cosas, antes tengo que elegir qué es lo que haré primero (Dubet, 2011, pág. 14).

Es clara, por tanto, la prioridad que tiene la igualdad de posiciones frente al enfoque de igualdad de oportunidades que, según Dubet, “consiste en ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático”. Este segundo enfoque, muy cercano también a la propuesta de Sen y Nussbaum, se centra en las habilidades y capacidades del individuo para escalar en la jerarquía social, dejando en segundo plano la necesidad de reivindicar los grupos y posiciones sociales menos favorecidos. Sostiene Dubet (2011):

Con la igualdad de oportunidades, la definición de las inequidades sociales cambia sensiblemente en relación con un modelo de posiciones: aquellas son menos desigualdades de posición que obstáculos que se oponen al desarrollo de una competencia equitativa. En este caso, el ideal es el de una sociedad en la cual

cada generación debería ser redistribuida equitativamente en todas las posiciones sociales en función de los proyectos y de los méritos de cada uno (pág. 12).

La distinción entre estos dos modelos es aún más clara si nos remitimos a sus principios, mientras los teóricos de la libertad de posiciones parten de la diada explotación/trabajo, los defensores de la igualdad de oportunidades, entre los que encontramos a gran parte de los economistas liberales de nuestra época, estiman más importante la diada discriminación/identidad (Dubet, 2011, pág. 77). Así, mientras en la igualdad de oportunidades la distribución de la riqueza, parte elemental de todo modelo de justicia social, es un imperativo ético de caridad y filantropía, en la igualdad de posiciones esta distribución responde a una deuda social que adquieren los ricos con los pobres, pues estos, con su trabajo, son causantes del capital que perciben aquellos (Dubet, 2011, pág. 25).

Por último, Dubet aclara que la igualdad de posiciones no es una teoría que abogue por el igualitarismo (Dubet, 2011, pág. 26), al contrario, su propósito, en lugar de abolir toda la jerarquía social, es acercar las posiciones por medio de reconocimientos, derechos y beneficios de tipo colectivo (Dubet, 2011, pág. 26). Las conquistas sociales, políticas y económicas, ganadas por los movimientos obreros de los siglos XIX y XX, el surgimiento del Estado de Bienestar, el avance de la educación pública, entre otras, son ejemplos de reivindicaciones que han representado una mejoría en la calidad de vida de sectores sociales que por siglos fueron marginados, acercando sus posiciones a las de sectores más favorecidos de la sociedad. Estas conquistas, a su vez, han repercutido, a nivel individual, en mayores espacios para la autonomía y en una ampliación real de las posibilidades de movilidad social. Sobre esto, argumenta Dubet (2011):

Cuando no todos los individuos pueden ser propietarios y rentistas, cuando su fuerza de trabajo queda sometida a las aleatoriedades del mercado, es necesario que ellos se beneficien con apoyos seguros: calificaciones reconocidas, derechos sociales, leyes laborales, seguros colectivos, etc. Si no fuera así, estarían condenados a no ser más que sujetos heroicos que construyen y combaten solos, o proletarios obligados a cambiar su libertad por su supervivencia (pág. 104).

La adopción de un modelo de igualdad de posiciones implica enormes transformaciones de tipo estructural que, por ejemplo, la igualdad de oportunidades no plantea, de ahí la amplia aceptación y adopción, hoy en día, de este último enfoque. Sin embargo, si deseamos combatir realmente las desigualdades que afligen nuestras sociedades no basta con formar clases sociales más heterogéneas y diversas, hace falta, también, estrechar la distancia que existe entre posiciones, generar condiciones para que los menos favorecidos, en su conjunto, reciban reivindicaciones que no se centren en sus méritos sino en su importancia dentro de la propia sociedad. Hacer esto no hará desaparecer las desigualdades, pero sí las hará más sorteables y, dentro de la medida de lo posible, soportables.

### **Participación paritaria.**

La propuesta de Nancy Fraser, respecto al problema de la justicia social, se caracteriza tanto por su fecundidad como por su evolución y honestidad argumentativa. Un primer acercamiento lo podemos rastrear en su obra *Redistribution and Recognition: Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition* (1997) donde la autora estadounidense parte de escenarios de flagrante desigualdad que agrupa en injusticias de tipo económico e injusticias socioculturales. Así, mientras las primeras, ampliamente denunciadas por movimientos obreros, exigen redistribución de los recursos materiales, las segundas, apoyadas en movimientos sociales y culturales, solicitan

reconocimiento, valoración de la diferencia (Fraser, 1997, pág. 12). Tales reclamos, son abordados con frecuencia de un modo reduccionista, haciéndose dependiente, según el enfoque desde el que se realice el abordaje, uno de otro: para un marxista ortodoxo, por ejemplo, la falta de reconocimiento es consecuencia de la incorrecta distribución del capital, mientras para un feminista la inequidad económica es consecuencia del no reconocimiento del trabajo de la mujer<sup>3</sup>.

Al contrario, la propuesta filosófica de Fraser parte de una posición moral según la cual ninguna injusticia puede ser considerada más grave que otra: el racismo, la homofobia, el machismo, entre otras tantas, no pueden ser consideradas menos (o más) importantes que la inequidad económica. Toda injusticia, no importa su clase, económica o sociocultural, debe ser rechazada y subsanada con igual prioridad e interés. Por esto, Fraser defiende una concepción bivalente de la justicia que, en palabras de la propia autora estadounidense, “trata a la redistribución y al reconocimiento como perspectivas diferentes de la justicia y dimensiones de ella, a la vez que las incluye dentro de un marco más amplio que las abarca a ambas” (2006, pág. 43).

El marco más amplio que menciona la autora, aquel que abarca a su vez el reconocimiento y la redistribución, es la paridad de participación (Honneth & Fraser, 2006, pág. 43). Tal teoría es desarrollada exhaustivamente en *Escalas de Justicia*, libro en el que Fraser, siguiendo la dialéctica hegeliana, sintetiza en el concepto de participación igualitaria las otrora antítesis de redistribución y reconocimiento. Al respecto afirma la propia Fraser:

---

<sup>3</sup> Dos ejemplos de debates de Nancy Fraser contra opiniones reduccionistas los podemos hallar en *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico* (2006), en donde dialoga con Axel Honneth, y *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo* (2000), en el que la interlocutora es Judith Butler.

Desde mi punto de vista, el significado más general de justicia es la paridad de participación. De acuerdo con esta interpretación democrática radical del principio de igual valor moral, la justicia requiere acuerdos sociales que permitan a todos participar como pares en la vida social. Superar la injusticia significa dismantelar los obstáculos institucionalizados que impiden a algunos participar a la par con otros, como socios con pleno derecho en la interacción social (Fraser, 2008, pág. 39).

Redistribución, reconocimiento y, en mayor medida, participación son, por tanto, los pilares de la noción de justicia social que propone Fraser (Valdés & Gómez-Hurtado, 2019, pág. 49). Sin embargo, aunque rechaza el Estado mínimo que proponen teóricos neoliberales como Friedman<sup>4</sup>, su propuesta no se encamina a dejar en las manos del Estado, y su aparato burocrático, la total responsabilidad de responder a las demandas sociales. Contrario a esto, Fraser propone un modelo en el que, al aumentar la participación política de los ciudadanos y una mayor democratización de del proceso estatal de deliberación, se pueda dar respuesta a las exigencias de reconocimiento y distribución de los ciudadanos. Al respecto explica Fraser:

La distribución y el reconocimiento son también algo político en el sentido de que una y otra sufren el rechazo y el peso del poder; y normalmente se las ha contemplado como si requirieran el arbitraje del Estado. Pero yo entiendo lo político en un sentido más específico y constitutivo, que remite a la naturaleza de la jurisdicción del Estado y a las reglas de decisión con las que estructura la

---

<sup>4</sup> Desde una perspectiva neoliberal, la justicia social es un obstáculo para la libertad personal: toda intervención política en favor de reclamos de equidad implica, necesariamente, restringir y coartar la libertad económica de una parte de la población (Friedman , 1983, pág. 17). Por esto, desde este enfoque político económico, la justicia social es reemplazada por la eficacia, dejándose la distribución de riqueza en manos del libre mercado y la participación individual en el proceso productivo (Mejía , 2013).

confrontación. Lo político, en este sentido, suministra el escenario en donde se desarrollan las luchas por la distribución y el reconocimiento. Al establecer los criterios de pertenencia social, y al determinar así quién cuenta como miembro, la dimensión política de la justicia especifica el alcance de las otras dos dimensiones: nos dice quién está incluido en y quién excluido del círculo de los que tienen derecho a una justa distribución y al reconocimiento mutuo. Al establecer las reglas de decisión, la dimensión política establece también los procedimientos para escenificar y resolver los conflictos en las otras dos dimensiones, la económica y la social: nos dice no sólo quién puede reivindicar redistribución y reconocimiento, sino también cómo han de plantearse y arbitrarse esas reivindicaciones. (Fraser, 2008, pág. 41).

Hasta el momento se ha analizado teóricamente este concepto, sin embargo, cómo influyen las escuelas en la formación de representaciones de justicia social y qué actores influyen en este proceso es algo que se analizará a continuación.

### **Escuelas para la justicia social.**

Por muchos años los estudios en torno al papel de la escuela en la formación de representaciones de justicia social apelaron a esta como un espacio de armonía, concordia y búsqueda desinteresada del conocimiento (Schilling & Angelucci, 2016, pág. 697), pero tal imagen pugnaba con la realidad: la escuela es un espacio de conflictos, exógenos y endógenos, en donde de cotidiano se pueden apreciar intensas luchas de poder que, con frecuencia, desembocan en episodios de violencia y resolución arbitraria de conflictos (Schilling & Angelucci, 2016, pág. 703). Esta nueva tendencia en las investigaciones educativas que parte de una visión holística de las complejidades del ámbito escolar, inspirada en la obra de Paulo Freire,

propone interpretar la escuela como escenario de disputas sociales cuyo estudio y tratamiento interno tendrá repercusiones en las representaciones de justicia social que se manejen fuera de los límites de la escuela.

De esta forma, una escuela orientada hacia la formación de un individuo que apele a la justicia social debe ser, antes, una escuela justa (Murillo & Hernández-Castilla, 2014, pág. 15), una escuela que, como oportunamente la caracterizan Carneros y Murillo (2017), fortalezca el autoestima, promueva el respeto, aborde contenidos críticos frente a la injusticia y despierte en el estudiante la consciencia y necesidad de pasar a la acción (pág. 131). Esta perspectiva alternativa intenta sustituir a la “escuela tradicional” que se caracteriza por roles, reglas y estructuras inamovibles en donde, bajo formas de relación autoritarias, el estudiante depende de las opiniones y conocimientos de docentes y directivos y que, en últimas, genera sujetos indiferentes a los reclamos de justicia social

Por lo anterior, en la consolidación de una sociedad más justa es indispensable la intervención de la escuela, pues esta es el mejor medio para transmitir los principios, valores y prácticas que, a futuro, se espera repercutan en una ciudadanía activa, comprometida con la lucha contra escenarios de inequidad, exclusión y pobreza. Al respecto, Valdés y Gómez (2019), haciendo referencia al trabajo de Kugelmass, sostienen que el fin de la escuela es “eliminar todo indicio de exclusión por cualquier circunstancia, pertenencia a determinada clase social, etnia, religión, género, o bien por la lengua materna, la cultura de origen o la manifestación de ciertas habilidades” (pág. 49). La escuela es un espacio propicio para la inclusión y, por tanto, para el desarrollo de habilidades sociales que reduzcan la desigualdad y promuevan el cumplimiento de los Derechos Humanos dentro y fuera del establecimiento educativo. La construcción de una sociedad más justa, como acertadamente lo concluyen Carnero y Murillo (2017), requiere de escuelas plenamente justas, no



simplemente acciones o actividades que contribuyan a reparar algunas injusticias que se presentan en el ámbito escolar (pág. 146).

Es importante resaltar que, en el estudio que Carneros y Murillo hacen del aporte de las escuelas alternativas al problema de la justicia y la convivencia escolar, se resalta el alto nivel de participación democrática que se aprecia en estas instituciones, el cual es correlacional, y causa directa, de los bajos índices de conflictos resueltos por vía violenta (Carneros & Murillo , 2017, pág. 142). Esto contrasta con escuelas de corte jerárquico donde el estudio y resolución de casos de conflicto pasan a manos de maestros, directivos y padres de familia, dejándose de lado el papel de los estudiantes como víctimas, victimarios y mediadores en la solución dialogada de faltas a la convivencia escolar (Carneros & Murillo , 2017, pág. 142). Una escuela que eduque para la justicia social deberá ser, por tanto, democrática, equitativa y crítica (Hidalgo & Murillo, 2016, pág. 163).

Queda claro, por las razones y argumentos antes expuestos, que la labor pedagógica debe romper los límites de la escuela y proyectarse al colectivo social, construyendo las bases de una ciudadanía más participativa que defienda y promueva la democracia y, sobre todo, reduzca la crueldad y las injusticias en sus comunidades. Sin embargo, qué papel desempeñan los diferentes miembros de la escuela en la consolidación de valores de justicia y compromiso social es una cuestión que se analizará a continuación.

### ***El papel del docente en la promoción escolar de la justicia social.***

Sumergiéndonos en el ámbito educativo y, en particular en los roles que allí intervienen, la labor del docente influye de manera fundamental y determinante en la construcción de las representaciones de justicia social que realizan sus estudiantes; el papel del profesor como juez

del aula y su rol en la distribución de justicia influye en el modo en que los estudiantes asumen el concepto de justicia social (Jornet-Meliá, Sancho-Álvarez, & Bakieva, 2015, pág. 113).

El docente, además de impartir conocimientos, es juez y mediador de los conflictos y situaciones que se presentan en el aula de clase, por esto, es indispensable su formación previa, y actualización constante, en temas de equidad, respeto y promoción de la diversidad, incluyendo en los currículos, sin importar el área, prácticas y temáticas encaminadas a la formación en valores cívicos y democráticos (Chapman & West-Burnham, 2009, pág. 109). Se busca que la justicia social, más que una asignatura o contenido más, sea una práctica y referente constante del quehacer pedagógico del docente. Una escuela justa requiere docentes ecuanímenes, abiertos al diálogo, que den igualdad de oportunidades y brinden el apoyo necesario a los estudiantes que, por razones emocionales, físicas o cognitivas, así lo requieran. En palabras de Chapman y West-Burnham:

Across schools, there is a need to challenge the idea that teachers 'give' a lesson. Schools need to demonstrate a different understanding about learning, one that is seen more as a dialogue in which adults and children share equally. Thus the interaction supports people's sense of belonging, one of mutual learning in which all participants grow to develop acceptance (Chapman & West-Burnham, 2009, pág. 109).

Siguiendo esta línea, la investigación de César Peña-Sandoval y Carmen Montecinos (2016) es esclarecedora; ellos, partiendo del contexto educativo chileno, proponen una formación docente que apele al uso de recursos y particularidades de las comunidades, al reconocimiento de las diferencias culturales de los individuos, a la búsqueda de relaciones más justas entre personas y colectivos, a la participación activa de la familia y los estudiantes en el proceso educativo y a

la potenciación de las capacidades de los estudiantes para la consecución de una sociedad más democrática (pág. 81). Coherente con este enfoque formativo, Acevedo (2018), y el Centro Latinoamericano en Educación Inclusiva (CELEI), proponen una formación que tienda a la vivencia de la democracia, la participación ciudadana activa y la toma de consciencia, y posterior superación, de las barreras que se interponen al disfrute total de los derechos de las personas (pág. 63). En síntesis, en las universidades y centros de formación docente deben

proporcionar a sus estudiantes algo más que contenido y que puedan aprender sobre el mundo que les rodea y su papel en este. En segundo lugar, desarrollar en los futuros profesores la perspectiva y el conocimiento para entrar en el salón de clases conscientes de las desigualdades estructurales que existen y el papel de la educación y sus programas para enseñar a favor de la justicia social. (Sepúlveda, Brunaud, & Carreño, 2016, pág. 114)

Por lo anterior, una formación docente que apele al respeto y fomento de la pluralidad impactará positivamente en la formación de una ciudadanía que exhiba altos criterios y representaciones de justicia social en su diario vivir. Pero, repensar la formación docente no es suficiente, se necesita, también, modificar la práctica pedagógica y la relación docente – estudiante dentro y fuera del aula. En concreto, un modo de repensar esta práctica y encaminarla hacia la formación en justicia social la presentan Hidalgo y Murillo (2016), quienes cuestionan el sistema tradicional de evaluación, el cual, debido a su esquematismo, estandarización y medición cuantitativa, es una herramienta de perpetuación de inequidades sociales (pág. 160). Así, para generar conciencia de justicia social entre los estudiantes es necesario, como precondition, transformar el modo en que se evalúa en el aula, tendiendo a usar herramientas de evaluación

que generen en los estudiantes una sensación de evaluación justa. Esta evaluación, como proponen Hidalgo y Murillo (2016) debe ser:

equitativa; es decir, una evaluación del desarrollo integral, adaptada, culturalmente sensible, cualitativa, continua y que valore el progreso del estudiante, no el punto de llegada. Pero también que sea una evaluación participativa: democrática, dialógica y cooperativa. Y, por último, que sea crítica, que contribuya a cambiar, explícitamente política, no jerárquica, transformadora y emancipadora (pág. 171).

Complemento a esto, Olivo (2016) propone, también, dignificar y emancipar la labor del docente. En efecto, las condiciones laborales a las cuales es sometido el docente impactan positiva o negativamente en la forma en que este se relaciona con sus estudiantes e impulsa en ellos representaciones de justicia social. La burocratización y la bancarización de la educación, donde el docente se distancia moralmente del estudiante, pervierte el fin de la educación y genera representaciones contrarias a la cooperación, la equidad y la justicia (pág. 137). Por esto, es importante dar autonomía al docente para que, a su vez, renuncie a transferencias doctrinarias del conocimiento y, en su lugar, tienda a ofrecer conocimientos no dogmáticos que puedan ser sometidos a la interpelación y el diálogo; en últimas, una educación para la justicia social debe brindar al estudiante, más que conocimientos y normas, herramientas para detectar y luchar por eliminar situaciones de abierta desigualdad e injusticia. Al respecto, afirma Olivo:

en la educación se pretende ofrecer en libertad y responsabilidad los medios para decidir y actuar en lo conveniente para todos. Asimismo, tales medios y fines, en lugar de ser fijos, se encuentran abiertos a un permanente cuestionamiento, ello no porque se pretenda ajustar la realidad a una abstracción

ideal, sino sencillamente para permanecer en la acción justa. Lo anterior significa que en la educación se mantiene viva la llama del deseo y el esfuerzo por una vida mejor, que será constantemente buscada a través de la razón, el espíritu, las emociones y, en suma, cualquier medio que facilite experimentar que la acción debida continúa (Olivo, 2016, pág. 144)

En conclusión, el docente influye de manera determinante en la formación de representaciones de justicia social entre sus estudiantes, por ello, es importante impulsar en las universidades y centros de formación pedagógica un currículo que tienda a la práctica de principios de justicia, democracia y equidad, y, al tiempo, replantear, al interior de las instituciones educativas, la manera en la que se establecen las relaciones en el aula, procurando, primero, replantear y revalorizar la labor pedagógica, tendiendo a modelos educativos que se dirijan más hacia la formación en autonomía que a la bancarización y burocratización; segundo, hacer más cercano el docente a las necesidades de los estudiantes, convirtiéndolo, más que en juez, en mediador de los conflictos; y, tercero, elaborar estrategias valorativas que trasciendan lo cuantitativo y brinden un panorama más claro y justo de las capacidades y progreso de los estudiantes. La promoción de la justicia social, en últimas, es un deber que no se limita, en las escuelas, a las áreas de Ciencias Sociales o Humanidades, este es un proyecto que debe ser transversal a todas las asignaturas y personal docente de las instituciones educativas, pues ellos son, sin importar su énfasis, modelos de justicia en las aulas de clase.

### ***Líderes educativos, inclusión y promoción de la justicia social.***

Si bien, al interior de las escuelas, los docentes cargan, en gran medida, con la responsabilidad de formar en valores de justicia social, investigaciones recientes han dado énfasis y especial importancia al papel que, en este propósito, desempeñan los líderes educativos. En efecto,

superando parcialmente la división entre funciones administrativas y funciones pedagógicas, los directivos y personal administrativo de las instituciones educativas han empezado a cobrar relevancia en los estudios relacionados con la formación y percepción de justicia social en las instituciones educativas (Gonzales, 2014, pág. 87). Artículos como *Escuelas para la Justicia Social* de Cerdas, García y Slater (2018), donde se analiza el papel que desempeñan los líderes educativos en la construcción de escuelas para la justicia social en Costa Rica, y *Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social* de Murillo y Hernández-Castilla (2014), que presenta un panorama de las características que deben poseer los líderes educativos de escuelas para la justicia social, entre otros, son ejemplos del creciente interés que está suscitando la figura del líder educativo en las investigaciones acerca de la formación para la justicia social desde las escuelas.

Pero, pese a sus particularidades, los estudios en torno a la influencia de los líderes educativos en la formación de representaciones de justicia social coinciden en que la principal tarea de estos es brindar condiciones de inclusión al interior de las escuelas, esto es, eliminar toda forma de exclusión social, económica, religiosa, política, cultural... que pueda presentarse en la institución educativa (Valdés & Gómez-Hurtado, 2019, pág. 49). En otras palabras, el objetivo de todo líder educativo ha de ser, además de velar por la eficiencia económica y académica, identificar y cerrar las brechas sociales, económicas y culturales que existan entre profesores o estudiantes. Al respecto afirman Valdés y Gómez:

Un liderazgo para la inclusión y la justicia social debe abarcar diversas dimensiones escolares (culturas, políticas y prácticas inclusivas) y diversas etapas/fases de escolarización (acceso, participación y aprendizaje). Además, debe tener como principal propósito el disminuir las barreras que están originando y

sosteniendo la exclusión. Asumir el logro de aprendizajes curriculares sin una perspectiva de inclusión y justicia social implica prestar atención solo a una parte del problema, sin focalizar en las causas estructurales y paradigmáticas (Valdés & Gómez-Hurtado, 2019, pág. 61).

Así, como respuesta a la patente existencia de profundas inequidades al interior de las escuelas, un liderazgo educativo para la promoción de la justicia social debe contar, como lo apunta Gonzales en *El Liderazgo para la Justicia Social en Organizaciones Educativas* (2014), con las siguientes características: primero, tener un propósito moral claro que lo motive y comprometa en el cierre de las brechas sociales y económicas<sup>5</sup>; segundo, ser inclusivo y democrático, esto es, promover el bien colectivo y la participación de todos los estamentos que componen la institución educativa, privilegiando una comunicación horizontal, no jerárquica ni autoritaria; tercero, inspirar la reflexión crítica, el compromiso y la acción de toda la comunidad educativa para cerrar las brechas e injusticia que se presente al interior de la comunidad misma; y, cuarto, equilibrar la exigencia académica con la adaptación curricular, procurando formar de un modo más integral a los hombres y mujeres que, finalizada la formación escolar, asumirán el pleno de su ciudadanía (págs. 90 - 101).

Siguiendo esta línea, Murillo y Hernández (2014) defienden la formación de liderazgos educativos más éticos que técnicos, liderazgos que no se limiten a la administración de recursos educativos y hagan compromisos reales en favor de la equidad, la justicia social y la reducción de desigualdades económicas, sociales, religiosas y de género al interior de las escuelas (pág. 24). Debido a esto, un verdadero líder educativo para la justicia social debe ser, antes que nada,

---

<sup>5</sup> Específicamente, los valores que, desde la perspectiva de María Teresa Gonzales, todo líder educativo ha de cultivar son la “equidad, igualdad, participación, inclusión, educación buena para todos los alumnos” (Gonzales, 2014, pág. 102)

colaborativo, accesible, reflexivo, arriesgado, transparente, siempre abierto a atender las necesidades de todos los miembros de la comunidad educativa, y, por último, convencido y comprometido con el propósito de hacer más democrática y justa su institución educativa (Murillo & Hernández-Castilla, 2014, pág. 28).

Resumiendo, la labor de los líderes educativos es generar condiciones para la inclusión y la formación en igualdad de condiciones. Su misión, como acertadamente apuntan Murillo y Hernández (2015), es la de guiar la institución educativa hacia un modelo pedagógico que, alejado de posiciones ingenuas, míticas o diferidas, tan propias del modelo neoliberal que rige nuestras naciones, asuma una esperanza crítica que propenda a la generación y adecuación de condiciones humanas, materiales y sociales, al interior de las instituciones educativas, que permitan al estudiante, sin importar su contexto socio – cultural, adelantar exitosamente su proceso de aprendizaje y, a futuro, obtener las herramientas necesarias para erradicar de sus comunidades los casos más flagrantes de injusticia y desigualdad (págs. 5 - 7).

### ***Familia, equidad de género y justicia social.***

El proceso educativo no se inscribe únicamente dentro de las fronteras de la escuela, este permea toda la vida del individuo, sus relaciones y contextos, incluido, de un modo privilegiado, el hogar. La familia, como lo declara la UNESCO en su estudio sobre la *Participación de las Familias en la Educación Infantil Latinoamericana* (2004), ejerce gran influencia sobre el desempeño académico del estudiante en la escuela y el colegio, pues estos últimos vienen a “continuar y fortalecer con su conocimiento especializado lo que la familia ha iniciado y continúa realizando” (pág. 23).

El contexto familiar es el espacio donde el individuo recibe la socialización primaria, esto es, la introducción a la estructura social objetiva en la que desenvolverá su vida y sobre la que se



construirán los significantes que servirán de apoyo en los subsiguientes procesos de socialización (Berger & Luckmann, 1966, pág. 164). En la familia el niño recibe el capital social y cultural que lo acompañará al momento de enfrentar la socialización secundaria o escolar<sup>6</sup>; este capital, si no existe intervención alguna por parte de líderes educativos y docentes, será determinante en el éxito o fracaso académico del estudiante. La labor de la escuela consiste, por tanto, en brindar las condiciones necesarias para solventar posibles carencias socioculturales de los estudiantes en su niñez (Razeto Pavez, 2016, pág. 450).

Es claro, por lo anterior, que el contexto familiar influye en gran medida en el rendimiento académico del estudiante, pero, su papel e importancia en el proceso formativo va más allá; los comportamientos y representaciones de justicia social que asumen los jóvenes son asimilados, en gran parte, desde los propios hogares (Murillo & Hernández-Castilla, 2014, pág. 27). Debido a esto, como primer paso, es necesario reconocer el papel de la familia como una esfera de justicia que no debe ser ajena a la revisión y regulación de sus roles y prácticas (Fascioli, 2017, pág. 84). En efecto, diversas corrientes y tradiciones de pensamiento han considerado la familia, igual que

la escuela, como un espacio apolítico, privado y de neutralidad, por lo cual todo tipo de intervención era concebida como beligerante e ilegítima; sin embargo, con el surgimiento de movimientos sociales de búsqueda de reconocimiento, el feminismo entre ellos, se ha exigido que sus roles, prácticas y relaciones deben sometidos a parámetros de justicia (Fascioli, 2017, pág. 92).

Ahora, si bien el Estado no debe, ni puede, regular cada una de las interacciones y prácticas que se dan dentro del hogar, su función, si desea fomentar la equidad y la formación de individuos que apuesten por la justicia social, es adelantar procesos pedagógicos y campañas de intervención que

---

<sup>6</sup> En el presente trabajo se interpretará el capital sociocultural, siguiendo la definición brindada por Razeto Pavez, “(...) no solo (...) como la cantidad de años de escolaridad alcanzados por los padres, sino que también como la capacidad que estos tienen de desplegar esfuerzos y acciones concretos para apoyar la educación de sus hijos” (Razeto Pavez, 2016, pág. 450).

transformen la estructura y jerarquía familiar (Fascioli, 2017, pág. 94). Sobre esto, Fascioli (2017), haciendo referencia a Okin, afirma que el Estado debe:

alentar y facilitar que hombres y mujeres compartan igualmente el trabajo remunerado y no remunerado, sean responsables por la vida doméstica del hogar y del cuidado de los niños, ofrezcan servicios de alta calidad en el cuidado diario de los hijos disponible para todas las familias, tengan jornadas de trabajo flexibles, se distinga entre políticas vinculadas al embarazo y nacimiento de las vinculadas a maternidad y paternidad responsable, etc. (pág. 94).

Por lo anterior, es claro que la escuela no puede ser ajena al proceso educativo que el individuo vive en su hogar, debido a esto, es necesaria la creación estrategias de intervención familiar que acerquen y hagan participe la familia en el proceso formativo escolar y, además, permitan generar consciencia y cambio en las relaciones de poder que se dan al interior de la institución familiar (Razeto Pavez, 2016, pág. 452). Se debe procurar que la familia, lugar donde el individuo es socializado y recibe las bases cognitivas y emocionales que definirán su personalidad, sea un espacio donde conviva el amor y la justicia, o, en otras palabras, donde las exigencias de justicia no disuelvan el lazo afectivo (Fascioli, 2017, pág. 100). En síntesis, un hogar para la justicia social es, en su interior, un hogar justo, un espacio donde se exhibe un trato de igualdad entre sus miembros y donde las labores son repartidas de manera equitativa, sin apelar a obsoletos roles de género.

En conclusión, una educación para la justicia social no puede ser abordada únicamente desde las aulas por el personal docente, y, mucho menos, ser entendida como un contenido más dentro del currículo de las humanidades. Contrario a esto, la educación para la justicia social ha de interpretarse como un proyecto transversal que, bajo la supervisión, guía y motivación de los

líderes educativos de la institución, involucre tanto a docentes como a familias, facilitando de este modo un aprendizaje más significativo que repercuta en la formación integral de ciudadanos comprometidos con la reducción de las injusticias y las desigualdades en sus comunidades. Por esto, como sostienen Murillo y Hernández:

El trabajo compartido y la acción convergente surgen cuando se reúnen capacidades, conocimientos, experiencia práctica y perspectivas de los miembros de la organización, con vistas a resolver tareas complejas que requieren recursos y plantean exigencias mayores que los individuos aislados. Es importante repetir que las ideas e ideales que contribuyen a desarrollar pensamientos, actitudes y actuaciones equitativas, justas e inclusivas no están ligados únicamente a quien ocupa un rol formal o a un individuo en particular, sino que deben ser abordados con la comunidad educativa en su conjunto (Murillo & Hernández-Castilla, 2014, pág. 24).

Hasta aquí se han identificado las instituciones e individuos que intervienen en el proceso de educación para la justicia social. Cómo perciben, interiorizan y responden a estos valores sociales es una cuestión que se abordará a continuación.

### ***Percepciones estudiantiles de justicia social.***

La revisión de investigaciones relacionadas con la construcción de representaciones de justicia social en contextos educativos nos deja un amplio y esperanzador panorama acerca del interés y relevancia que tal proceso está despertando entre sociólogos, psicólogos, pedagogos, etc. Al respecto, podemos mencionar trabajos como el de Sepúlveda, Brunaud y Carreño (2016), el cual partiendo de las representaciones de justicia social que han asimilado estudiantes de enseñanza media en Chile, brinda una serie de retos y recomendaciones para tener en cuenta en

la propia formación docente (pág. 112). Respecto a las representaciones de justicia social, los investigadores encuentran que los estudiantes tienden a describir esta noción como un bien común que se halla estrechamente conectado con categorías conceptuales como la participación, la igualdad, la diversidad y el compromiso contra la injusticia (Sepúlveda, Brunaud, & Carreño, 2016, págs. 119 - 120). Sin embargo, al contrastar estos ideales de justicia social con la propia realidad escolar, los estudiantes manifiestan un profundo pesimismo y desconfianza sobre la capacidad y compromiso de la escuela, docentes y directivos por luchar contra la exclusión y la desigualdad (Sepúlveda, Brunaud, & Carreño, 2016, pág. 118). Así, partiendo de este desencanto con el papel de la escuela como lugar para la formación y la vivencia de la justicia social, los autores proponen fortalecer y abrir aún más la democracia al interior de las instituciones educativas, procurando ofrecer al estudiante un modo de relación más horizontal que lo haga sentir parte importante y funcional de la institución (Sepúlveda, Brunaud, & Carreño, 2016, pág. 125).

Cambiando de país, más no de línea investigativa, en Colombia resalta el trabajo de Alarcón, Díaz y Hernández (2018), quienes investigan las representaciones de justicia social que son elaboradas por niñas de la localidad de Kennedy en la ciudad de Bogotá (pág. 82). Es de remarcar que este estudio brinda un interesante enfoque de género que es analizado desde un modelo de justicia distributiva que pretende dar luces sobre la percepción de justicia en las relaciones en el hogar y la escuela. De esta manera, aunque en edades tempranas no es posible rastrear con claridad una noción de justicia (Alarcón, Díaz, & Hernández, 2018, pág. 85), este estudio demuestra que desde su propia infancia los estudiantes son capaces de detectar y denunciar injusticias que observan a diario y que se relacionan, principalmente, con fenómenos de violencia contra la mujer.

En esta misma línea, Juanes, Jacott y Maldonado (2017), partiendo las teorías de redistribución, reconocimiento y representación, realizan un estudio comparativo entre las representaciones de justicia social de niños de primaria de Madrid y Buenos Aires (pág. 466). Así, mediante un análisis cuantitativo, los investigadores plantean que, aunque el grado, el género y la ciudad influyen en los ámbitos de representación y reconocimiento, hay un cierto acuerdo en que la noción de redistribución de bienes primarios es fundamental a la hora de construir justicia social (Juanes, Jacott, & Maldonado, 2017, pág. 469).

Por último, Schilling y Angelucci, en *Conflitos, Violências, Injustiças na Escola? Caminhos Possíveis para uma Escola Justa*, al analizar las razones y motivaciones que se ocultan tras episodios de conflicto y violencia en las aulas, dictaminan que estos son una manera de expresar inconformidad e, incluso, de luchar contra lo que el estudiante considera injusto en la escuela. Bajo esta perspectiva, los conflictos y episodios de indisciplina y violencia que podemos apreciar en las aulas no son simples fenómenos de irracionalidad o rebeldía sin sentido, estos expresan en muchas ocasiones la profunda decepción del estudiante frente a prácticas o situaciones que ellos interpretan como injustas. La indisciplina, por tanto, es una queja manifiesta acerca de la incongruencia de sus ideales de justicia social con situaciones de la cotidianidad de las aulas y la institución. La imposición de castigos que apelan únicamente a lo punitivo es una causa de esto (Schilling & Angelucci, 2016, pág. 17).

A partir de estas investigaciones podemos concluir que la formación de escuelas de y para la justicia social requiere, como condición previa e ineludible, identificar las representaciones de justicia social que maneja la comunidad educativa, detectando cuáles son sus ideales e inconformidades. Una vez logrado esto, se deben crear condiciones para la superación de las desigualdades como la inclusión educativa y la apertura de espacios democráticos que hagan

participe tanto a estudiantes, como padres de familia y profesores, de las decisiones que son tomadas en la institución educativa. Una escuela justa es, por lo anterior, una escuela democrática y participativa, un espacio abierto a la crítica y la discusión pluralista.

## Aspectos Metodológicos

### Tipo de investigación

Respondiendo a los objetivos proyectados al inicio de la presente estudio, y atendiendo los *Lineamientos para la presentación de trabajos de grado de los programas de especialización de la ECEDU (2017)*, se optó por la realización de un ejercicio monográfico, documental de alcance correlacional<sup>7</sup>, que describa a profundidad el concepto de justicia social y su asimilación en entornos educativos como el elegido para el presente trabajo. Al respecto, la noción de “monografía” utilizada ha sido la postulada por Corona (2015) según la cual este tipo de investigación se caracteriza por:

“revelar, demostrar y argumentar con evidencia lógica y razonable la realidad científica de un hecho, a través de otros hallazgos relacionados con la temática estudiada. Es decir, permite la integración, organización y evaluación de la información teórica y empírica existente sobre un problema, focaliza el progreso de la investigación actual y las posibles vías para su solución, a fin de poder explicar argumentos novedosos que aún no se han abordado en lo anterior y sustente teorías o refutar las ya existentes.” (pág. 66)

Ahora, para romper con el reduccionismo bibliográfico al cual se tiende a caer a la hora de hablar de estudios monográficos, en la presente investigación se ha adoptado un enfoque investigativo mixto que permite poner en diálogo la revisión documental realizada con los hallazgos empíricos obtenidos. A continuación, se detalla el enfoque elegido.

---

<sup>7</sup> Las investigaciones de alcance correlacional buscan “conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular. En ocasiones sólo se analiza la relación entre dos variables, pero con frecuencia se ubican en el estudio vínculos entre tres, cuatro o más variables” (Hernández-Sampieri, Fernández, & Baptista, 2014, pág. 93).

### **Enfoque de la investigación.**

Teniendo en cuenta que el objetivo general de la presente investigación es analizar las representaciones de justicia social de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Técnico Industrial Marco Aurelio Bernal de la ciudad de Garagoa -Boyacá, y que el emplear un enfoque investigativo que apele, en simultaneo, a métodos cuantitativos y cualitativos puede brindar un panorama detallado que facilite un análisis holístico de la problemática planteada; en este estudio se acogió un método investigativo mixto que como definen Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014) consiste en

“un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (pág. 534).

Ahora, dentro del enfoque seleccionado, se siguió un diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC)<sup>8</sup>, en el que predominó un método cualitativo, de diseño fenomenológico<sup>9</sup>, que se usó tanto para la revisión documental como para identificar y analizar las representaciones de justicia social que ha asimilado la población elegida. De otra parte, empleando un método cuantitativo, de diseño correlacional causal<sup>10</sup>, se midió el nivel de

---

<sup>8</sup> Este diseño, como explican Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014), usa métodos cuantitativos y cualitativos, sin embargo, contrario a otros diseños metodológicos, aquí se le da mayor peso a un método (ya sea cuantitativo o cualitativo), el cual se llamará método predominante, mientras el otro, llamado método incrustado, tendrá la función de apoyar y dar fuerza a los hallazgos investigativos del primero (pág. 559).

<sup>9</sup> Este diseño tiene como propósito “explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (Hernández-Sampieri, Fernández, & Baptista, 2014, pág. 493)

<sup>10</sup> “Estos diseños describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento Determinado” (Hernández-Sampieri, Fernández, & Baptista, 2014, pág. 157)



influencia que tienen los miembros de la comunidad educativa en la construcción de las representaciones de justicia social que expresaban los estudiantes.

Respondiendo a este enfoque metodológico, la presente investigación se desarrolló en tres momentos, a saber: fase conceptual, fase empírica y fase analítica. Estas etapas se describirán detalladamente a continuación.

### **Fase conceptual.**

Entendiendo que el análisis documental “consiste en un acopio de la información escrita sobre un determinado tema, con el propósito de establecer relaciones, diferencias, etapas, posturas o estado actual del conocimiento respecto al tema objeto de estudio” (Bernal, 2010, pág. 111), para dar consistencia teórica y descubrir las más recientes corrientes investigativas que se relacionan con el problema de investigación planteado, en una primera etapa se seleccionaron los principales referentes teóricos que han versado sobre el problema en cuestión, la justicia social. Posterior a esto, usando buscadores como Dialnet, Scielo, Academia.edu, OpenDOAR y los repositorios académicos de la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, se elaboró una base de datos de documentos que pudieran ser relevantes para el objetivo investigativo. Cabe mencionar que en este punto se usaron como criterios de selección: la relevancia, el rigor investigativo, la presentación de datos empíricos y la cercanía espacio temporal de los estudios.

La información recolectada sirvió de base para la estructuración del marco teórico y, a su vez, para la selección de las principales variables y categorías de análisis que, posteriormente, sirvieron como sustrato para la elaboración de los instrumentos de medición. Igualmente, este análisis documental sirvió como referente a la hora de analizar los hallazgos investigativos que surgieron en la segunda etapa de esta investigación.

### **Fase empírica metodológica.**

Una vez identificadas las categorías de análisis más importantes en los estudios relacionados con la formación en justicia social desde las escuelas, se procedió a elaborar y aplicar, como instrumento de recolección de datos, una encuesta semiestructurada que tuvo en cuenta, en su elaboración, los siguientes aspectos:

#### ***Población.***

Una población según Borda (2013) es “el conjunto de personas, animales o cosas sobre quienes se desea dar respuesta al problema de investigación” (pág. 147). Asumiendo esta definición, para delimitar el alcance de la investigación y adaptarla a los objetivos planteados, se tomó como universo poblacional a los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Técnico Industrial Marco Aurelio Bernal del municipio de Garagoa Boyacá; esta población, de 629 estudiantes, se organiza, según género y grado, como se muestra a continuación:

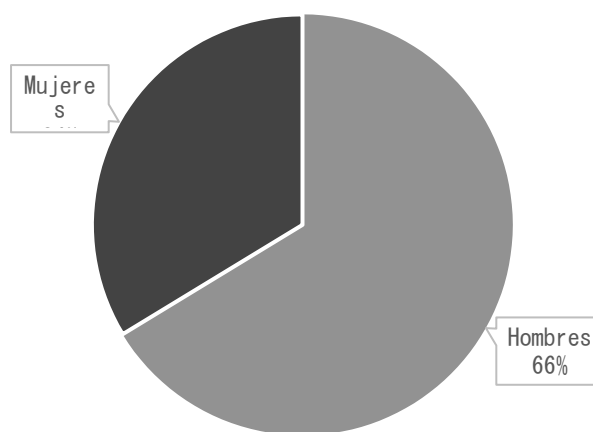
Tabla 1

*Población estudiantil por grados y género*

Grado	Hombres	Mujeres	Total
Sexto	72	33	105
Séptimo	74	45	119
Octavo	61	38	99
Noveno	75	40	115
Décimo	71	25	96
Once	64	31	95
Total	417	212	629

Fuente: elaboración propia

Así, en la tabla anterior se aprecia una de las particularidades de la población educativa de esta institución, su predominancia masculina, estando el equilibrio de género, como se puede observar en la figura 1, en una proporción de 34% de población femenina frente a un 66% de población masculina. Este fenómeno se debe, en gran medida, al enfoque técnico industrial de la institución educativa y al imaginario, ligado a su tradición histórica, de ser un colegio especialmente para hombres. Estas cifras son el sustrato del enfoque de identidad género que se aplicó en la fase empírica analítica.



*Figura 1* Equilibrio de género en la institución

Una vez delimitada y caracterizada la población, con ayuda del programa EPI INFO<sup>TM</sup>, se determinó el tamaño de la muestra, tomándose en consideración la siguiente información: tamaño de la población (629), porcentaje estimado de la muestra (50%), error máximo aceptable (5%) y nivel de confianza (95%). De esta manera, como se observa en la figura 2, la cantidad mínima de encuestas necesarias para lograr satisfacer los criterios de validez aplicados fue de 238.

**Population survey or descriptive study**  
**For simple random sampling, leave design effect and clusters equal to 1.**

Population size:	629	<b>Confidence Level</b>	<b>Cluster Size</b>	<b>Total Sample</b>
Expected frequency:	50 %	80%	130	130
Acceptable Margin of Error:	5 %	90%	189	189
Design effect:	1,0	95%	238	238
Clusters:	1	97%	269	269
		99%	323	323
		99.9%	398	398
		99.99%	444	444

*Figura 2* Cálculo del tamaño de la muestra con EPI INFO

### ***Operacionalización.***

Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014) definen la operacionalización como “el paso de una variable teórica a indicadores empíricos verificables y medibles e ítems o equivalentes” (pág. 211). En la presente investigación, después de cumplir con la recolección de fuentes documentales e identificar en ellas las variables y categorías convergentes, se procedió a usar las mismas como base para la formulación de las dimensiones, indicadores e ítems que facilitarían la elaboración de la encuesta semiestructurada que se aplicó a la población seleccionada. De esta manera, se usaron dos variables generales, las características demográficas y educativas (género y grado) y las representaciones de justicia social. Este proceso permitió poner en diálogo los hallazgos empíricos con las teorías y antecedentes investigativos que orientaron la investigación. En la siguiente tabla se detalla el proceso de operacionalización desde las variables hasta los ítems aplicados en las encuestas.

Tabla 2

*Desarrollo de ítems*

Variable	Dimensión	Indicador	Ítem
Características demográficas y educativas		Género	1- Femenino 2- Masculino 3- LGBTI
		Grado	1- Sexto 2- Séptimo 3- Octavo 4- Noveno 5- Décimo 6- Once
Representaciones de justicia social	Opinión	Definición individual de justicia social	En pocas palabras ¿qué entiende usted por justicia social? (pregunta abierta)
	Influencia	Grado de influencia de los actores de la comunidad educativa sobre la definición de justicia social del estudiante	Sugerencias (Pregunta abierta)  Su idea de justicia social está influida, principalmente, por 1- Su familia. 2- Sus docentes. 3- Los líderes educativos de su colegio (rector y coordinadores) 4- Otra (especificar)

Elaborada por el autor con base en Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014)

***Recolección de datos.***

Establecida la población, el tamaño de la muestra y los ítems, se realizó una prueba piloto en la que se verificó la confiabilidad del instrumento de recolección de datos; esta prueba permitió la detección y aplicación de cambios en la redacción y escala de medición. Finalmente, previo

consentimiento por parte de las directivas de la institución (ver Anexo 01), se socializó, por medio de un formulario de Google, la encuesta definitiva (ver Anexo 02). La encuesta estuvo disponible entre los días 27 de marzo y 03 de abril, momento en el que, al alcanzar 245 encuestas diligenciadas, y superar por tanto la muestra mínima necesaria, se dio por cerrado el proceso de recolección de datos.

En la siguiente tabla se detalla el número de encuestas diligenciadas por los estudiantes de la Institución Educativa Técnica Industrial Marco Aurelio Bernal:

Tabla 3

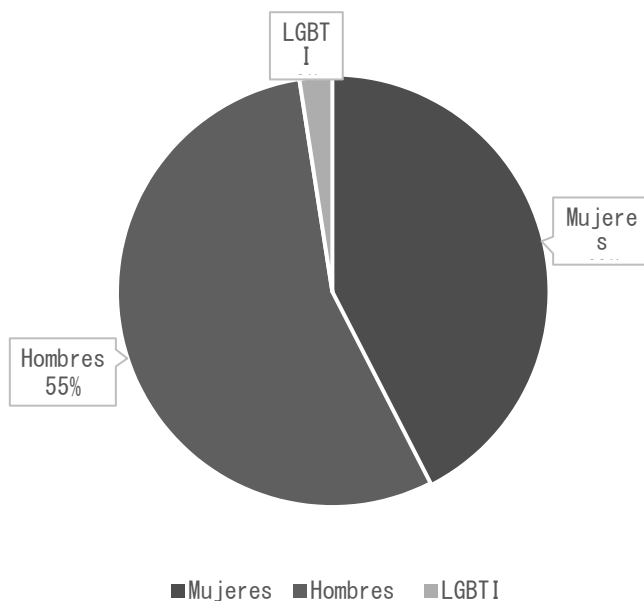
*Encuestas aplicadas por grado y género*

Grado	Estudiantes	Encuestas aplicadas	Población femenina	Población masculina	Población LGBTI
Sexto	105	38	21	17	
Séptimo	119	41	20	21	
Octavo	99	42	19	23	
Noveno	115	39	17	21	1
Décimo	96	40	14	23	3
Once	95	45	13	30	2
Total	629	245	104	135	6

Fuente: elaboración propia

Es de resaltar que la población femenina se mostró especialmente dispuesta a participar, respondiendo un 42% de las encuestas que, comparada con el universo poblacional presentado en la tabla 1, nos arroja un 49% de participación (104 / 212). La población masculina, por su parte, respondió el 55% de las encuestas, alcanzando un 32% de participación (135 / 417). Por último, el restante 3% de las encuestas fue diligenciado por estudiantes que se identificaron como parte

de la comunidad LGBTI. Estos datos facilitarán, en la sección de discusión y conclusiones, brindar un panorama de las representaciones de justicia social desde una perspectiva de identidad género.

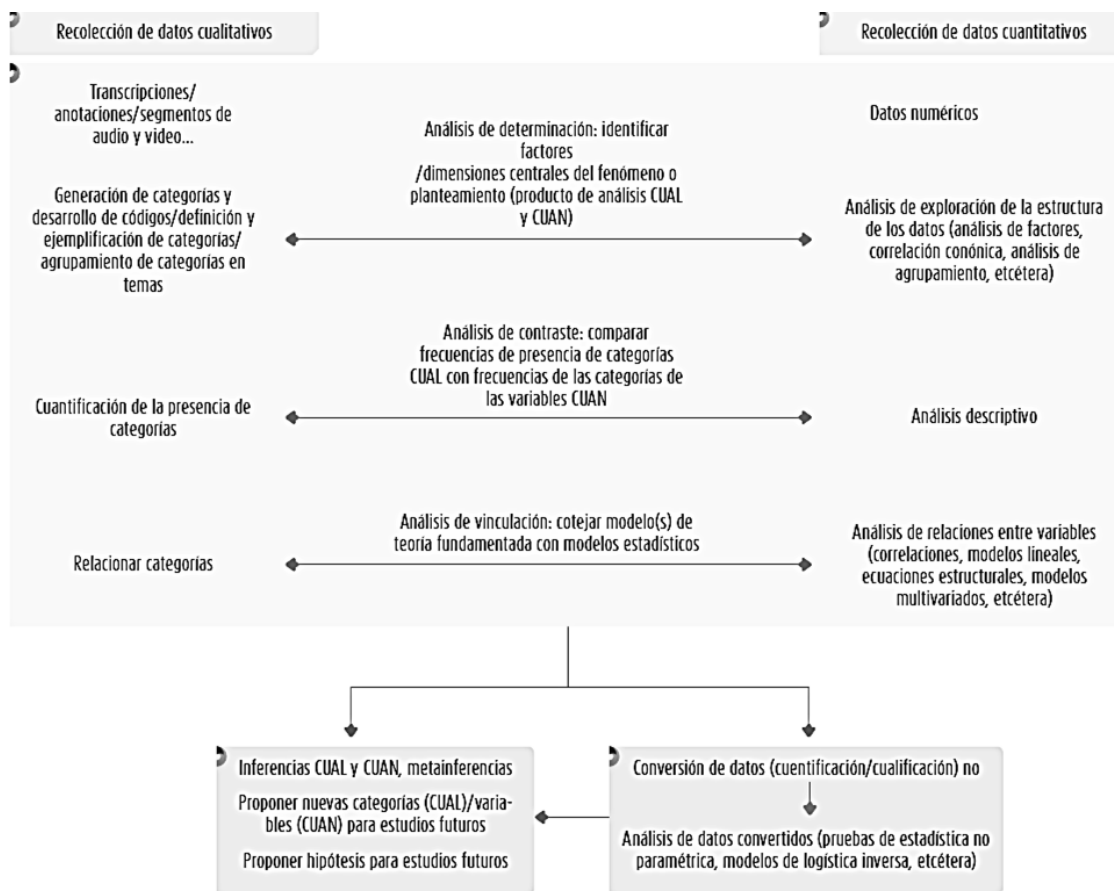


*Figura 3 Encuestas aplicadas por género*

### **Fase empírica analítica.**

Para el análisis de los resultados empíricos se procedió, en coherencia con el diseño metodológico adoptado y siguiendo la propuesta de Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014) (ver figura 4), de la siguiente manera: primero, se cuantificaron los datos cualitativos, asignando códigos a los resultados empíricos y extrayendo de estos, según incidencia y semejanza, las categorías de análisis más importantes; segundo, se cualificaron los datos cuantitativos, esto es, se analizaron los resultados relacionados con el grado de influencia de los actores educativos desde las categorías formadas en el primer paso; tercero, se procedió a comparar los datos cualitativos con los cuantitativos, presentando las principales relaciones por medio de representaciones gráficas como diagramas de líneas o mapas conceptuales; por último, se consolidaron los datos, poniéndolos en discusión con las teorías y antecedentes investigativos

que se encontraron en la fase conceptual. Se buscó, siguiendo este proceso, mostrar cómo los hallazgos empíricos particulares guardan relación con similares estudios aplicados en otras latitudes, aportando nuevos datos a la discusión sobre la formación en justicia social desde las escuelas.

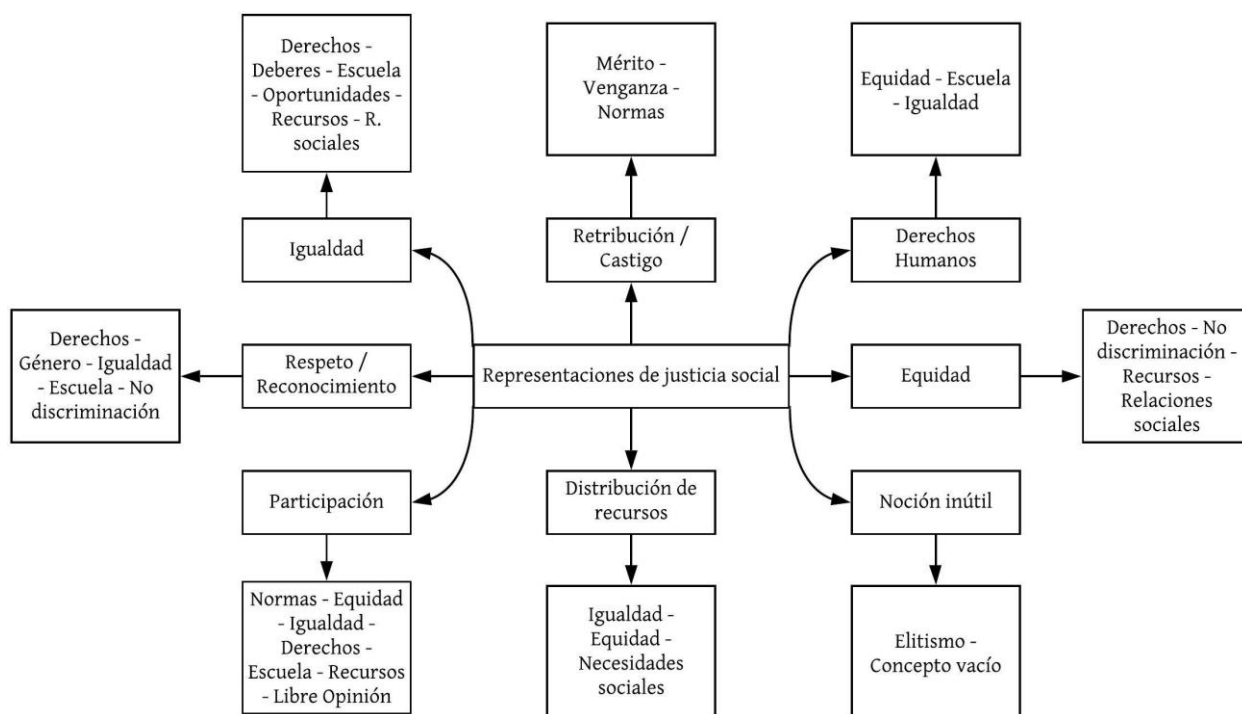


*Figura 4* Secuencia de análisis en estudios mixtos – Tomado de *Metodología de la Investigación* (pág. 576), por Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M, 2014, Mc Graw Hill.



## Resultados

Aplicado el instrumento de recolección de datos a los estudiantes de la sección secundaria de la Institución Educativa Técnico Industrial Marco Aurelio Bernal de la ciudad de Garagoa (IETI MAB en adelante), en cuanto a la representación de justicia social que maneja esta población, se pudieron rastrear ocho diferentes categorías que, a su vez, se relacionan, con otras quince representaciones subordinadas. Las representaciones principales fueron: respeto / reconocimiento, participación, igualdad, retribución / castigo, distribución de recursos, Derechos Humanos, equidad e inutilidad. En la figura 4 se da un panorama general de las representaciones de justicia social que maneja la población encuestada.



*Figura 5* Representaciones de justicia social

Ahora, como se observa en la tabla 4, al cuantificar la incidencia de las mismas representaciones de justicia social, se puede concluir que los estudiantes se inclinan,

principalmente, por representaciones como el respeto / reconocimiento, la participación y la igualdad. Estas representaciones, estrechamente ligadas al concepto de democracia, brindan un diagnóstico claro de lo que, a ojos de los estudiantes, le hace falta a la institución, esto es, apostar por ampliar los espacios de discusión y participación, promoviendo la pluralidad y la igualdad entre todos los miembros del colegio.

Tabla 4

*Representaciones de justicia social*

Representación	Femenino	Masculino	LGBTI	Total
Respeto / Reconocimiento	39	26	4	69
Participación / Democracia	28	33	1	62
Igualdad	21	31	1	53
Retribución / Castigo	4	16		20
Distribución de recursos	3	13		16
Derechos Humanos	5	6		11
Equidad	3	8		11
Noción inútil	1	2		3
Total	104	135	6	245

Fuente: elaboración propia

Ahondando en este punto, la manera en que los estudiantes del IETI MAB redactaron sus representaciones de justicia social, y el contenido de estas, permite inferir que las representaciones son, a su vez, reclamos de justicia o reivindicaciones exigidas a docentes, líderes escolares y comunitarios, los cuales son percibidos como causantes, por acción u omisión, de los fenómenos de desigualdad que estos observan en su entorno, especialmente en la escuela. Opiniones como “que exista iguales oportunidades para hombres y mujeres” (mujer / grado

noveno), “es aquella en la cual la comunidad en general se reúne a participar de una huelga para reclamar algún derecho que haya sido vulnerado” (hombre / grado séptimo) o “que todos los miembros de la institución son tratados de la misma forma”, son ejemplos que demuestran cómo las representaciones de justicia social, las cuales varían según grado y género, son al tiempo reclamos frente a la percepción de injusticia contra el propio individuo o el grupo social con el que este se identifica.

De otra parte, resalta entre los hallazgos investigativos la aceptación, por una porción importante de la población escolar, de representaciones de justicia social que guardan relación con nociones como el castigo y la venganza. Estas representaciones que se recogieron bajo la categoría de retribución / castigo <sup>11</sup>, tienen en común la exigencia de medidas correctivas contra los miembros de la comunidad que infringen una norma o actúan afectando el bien común. En efecto, bajo formulas como “lo que yo entiendo es que si a alguien le roban dinero hay que atrapar a al ladron y meterlo a la carcel” (Hombre / grado séptimo) o “es cuando la sociedad castiga a los que no cumplen normas” (hombre / grado noveno), se expresa la adopción de enfoques de justicia en los que la norma debe ser aplicada bajo una fuerte coacción por parte de las autoridades, las cuales aquí cumplen la función de defender el bien común. Estas tendencias, ajenas al diálogo y la concertación, marcan un reto para la institución, la cual debería emprender procesos pedagógicos que apelen más a la concertación y la reparación.

Tal es el panorama general de las representaciones de justicia social en el IETI MAB, sin embargo, una interpretación más clara y detallada se obtiene cuando los resultados se ponderan por género y grado. A continuación, como lo presenta la figura 5, se detallará la incidencia de las

---

<sup>11</sup> La justicia retributiva, como la define Márquez (2007) es “dar un mal por otro mal, es retribuir al delincuente con un castigo, es decir, con la pena, en especial la de privación de la libertad por el mal causado a la víctima con el delito” (pág. 204)

ocho representaciones de justicia social según la identidad de género de los estudiantes encuestados.

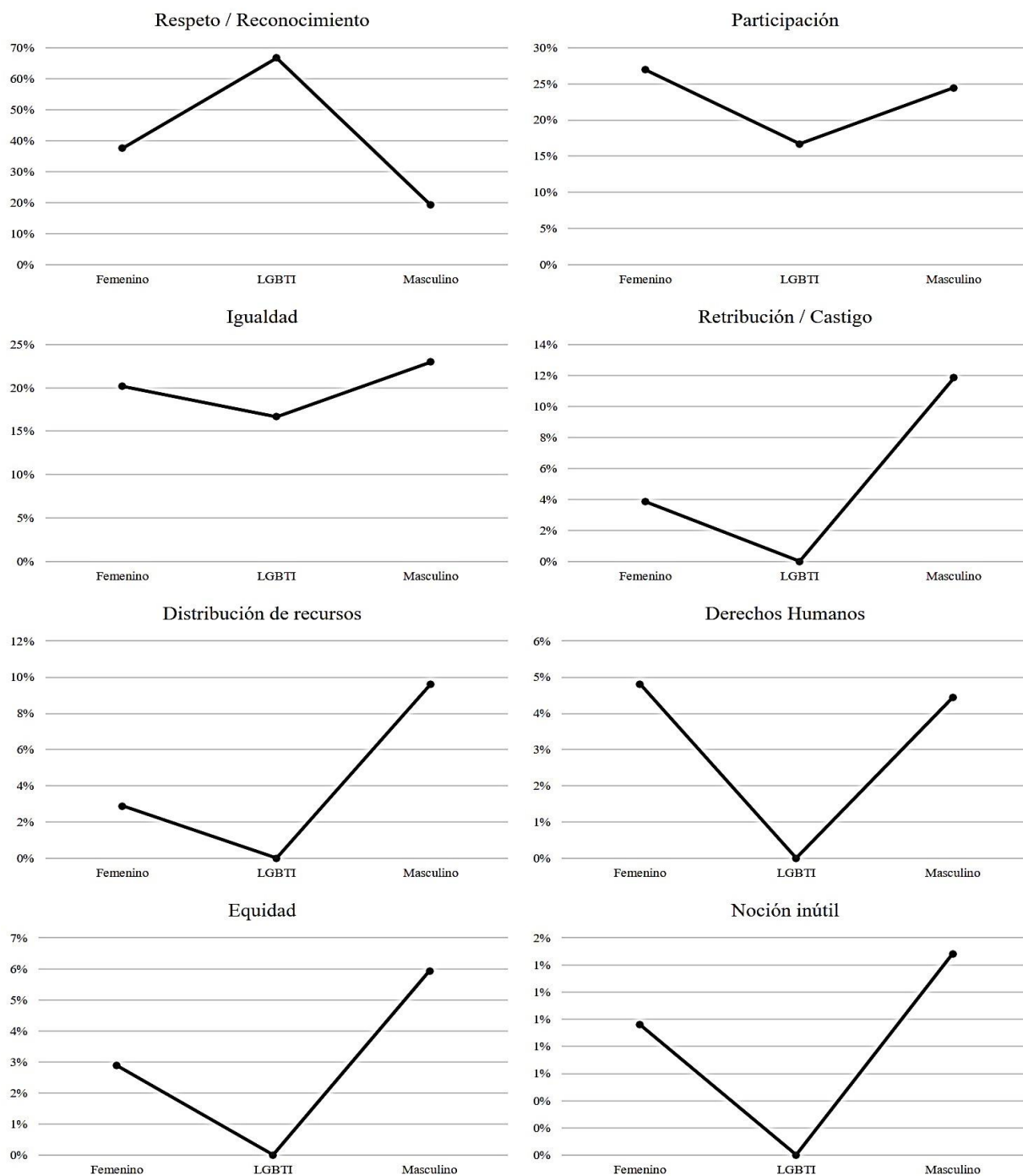


Figura 6 Representaciones de justicia social ponderadas por género

Como se observa, la apelación a una u otra representación de justicia social, desde una perspectiva de identidad género, dista de ser homogénea. Por ejemplo, las mujeres de la institución se inclinan por dar relevancia a factores como el reconocimiento, la participación y la igualdad en general. “Es como un tipo de respeto y equidad donde todos tienen los mismos derechos” (mujer / grado décimo), “dar espacios para opinar a cada persona equitativamente” (mujer / grado décimo) y “es orden e igualdad que garantiza todos los derechos de las personas para que así puedan prosperar las sociedades”, son algunas de las opiniones que se encontraron en el estudio y resumen las representaciones / reclamos de la población femenina del IETI MAB. En síntesis, las estudiantes del plantel educativo exigen reconocimiento y no discriminación en un colegio de tradición masculina, igualmente, exigen abrir espacios para el diálogo y la participación, en igualdad de condiciones, dentro de la orientación y organización de la institución.

La población LGBTI, por su parte, a pesar de ser minoritaria en la institución, participó y aprovechó la encuesta para dar sus perspectivas respecto a lo que es la justicia social y lo que debe hacer el colegio para cerrar las brechas y desigualdades que estos perciben a diario. Así, la representación / reclamo más importante fue, de manera mayoritaria, el respeto / reconocimiento, expresado en opiniones como “respeto a la integridad humana” (estudiante / grado noveno) o “que todos seamos tratados igual” (estudiante / grado décimo). Sin embargo, a pesar de la predominancia de la categoría de respeto / reconocimiento, aquí también cobra relevancia la exigencia de dialogo. Al respecto, un estudiante LGBTI de grado décimo brinda un diagnóstico detallado de la justicia social en su salón y colegio, el cual, por su pertenencia, se presentará íntegramente a continuación:

“En cada curso o grupo participa únicamente en opiniones y demás, aquellos que muestran auto intelectualismo, o liderazgo. En mayoría de los casos solo se tiende a tener en cuenta la opinión de estos, ya que son "los voceros del grupo", en nuestra IE no se llega a dialogar de manera correctamente, se llega en ultimas a un dialogo incompleto y del que no se plantea al inicio de la discusión, puesto que muy pocos participan en la construcción de un dialogo para llegar a un acuerdo entre comunidad, aquellos que quieren participar sus opiniones están sujetas a juzgamiento y críticas, las cuales no contribuyen a un dialogo sano, ni fomentando la participación entre los estudiantes. Para que nuestra IE sea más justa y más equitativa y participativa, es cambiando la imagen mental de esta en los estudiantes, muchos creen que no se logra desarrollar cosas o actividades creativas sin la ayuda colaborativa económica de rector o coordinadores, nos afinamos a ellos en sus decisiones y opiniones sin saber que somos nosotros quienes deberíamos cortar con su indiferencia, lo cual es lo que muchos anhelamos, y es allí en donde la comunidad estudiantil mostramos firmeza y coraje ante decisiones que en ocasiones no tomamos como benéficas para nuestra IE, los estudiantes quieren resaltar una IE donde se promueva la creatividad, la competitividad entre los demás, pero creen que un alto mando incorrecto es quien desmotiva a todo su batallón, incluso haciendo ofensas a aquel que lo dirige, es quizá entonces cambiar de mando, o tomar nuestro propio mando. No sé si tu maestro te has preguntado que hacer por mis estudiantes, para que ellos muestren interés en ti, no sé si te has detenido a preguntarte que nos gusta y que no, creería

en que sí, pero realmente de qué manera nos conoces a aquellos que tratamos de entenderte a ti”

Por último, la población masculina, si bien mantiene en un alto porcentaje los reclamos de respeto / reconocimiento, se inclina más por las representaciones / reclamos de justicia social que privilegian la participación y la libre opinión. Así, expresiones como “poder opinar sin miedo a ser castigado” (hombre / grado octavo), “que nos escuche” (hombre / grado octavo) y “que entre todas las personas de una comunidad podemos ponernos de acuerdo para solucionar un problema mediante una propuesta decente”, ilustran cómo para la población masculina del IETI MAB es clave la apertura de espacios para la participación y la libre opinión en la institución.

De otra parte, es necesario mencionar que la apelación a la retribución y el castigo, en las representaciones de justicia social, es más común entre hombres que entre mujeres. En efecto, mientras el 12% de los hombres se inclinan por dicho enfoque, sólo un 4% de las mujeres encuestadas apelaron a lo punitivo a la hora de hablar de justicia social. Así, expresiones como “la recompensa buena o mala que todos recibimos por nuestras acciones” (hombre / grado once) y “el método de identificar lo bueno y castigar lo malo en la sociedad” (hombre / grado décimo), se hacen más habituales entre la población masculina, los cuales tienden a relacionar la retribución con el mérito, esto es, “premiar y castigar a quien lo merezca” (hombre / séptimo). Situación similar ocurre con la noción de distribución de bienes y recursos, la cual tiene mayor acogida entre hombres (10%) que entre mujeres (3%).

En conclusión, la interpretación de las encuestas, desde una perspectiva de identidad género, permite detectar la existencia de un trato desigual, hacia hombres, mujeres y población LGBTI, que subyace a las heterogéneas representaciones de justicia social brindadas por los estudiantes. Los roles y estatus asignados, según identidad de género, definen en gran medida la percepción y

representación de justicia social, de ahí que, en un colegio de tradición masculina como este, las mujeres y la población LGBTI luchen más por el reconocimiento y los hombres, en cambio, privilegien la representación y la necesidad de opinar libremente en la toma de decisiones en la conducción de su colegio.

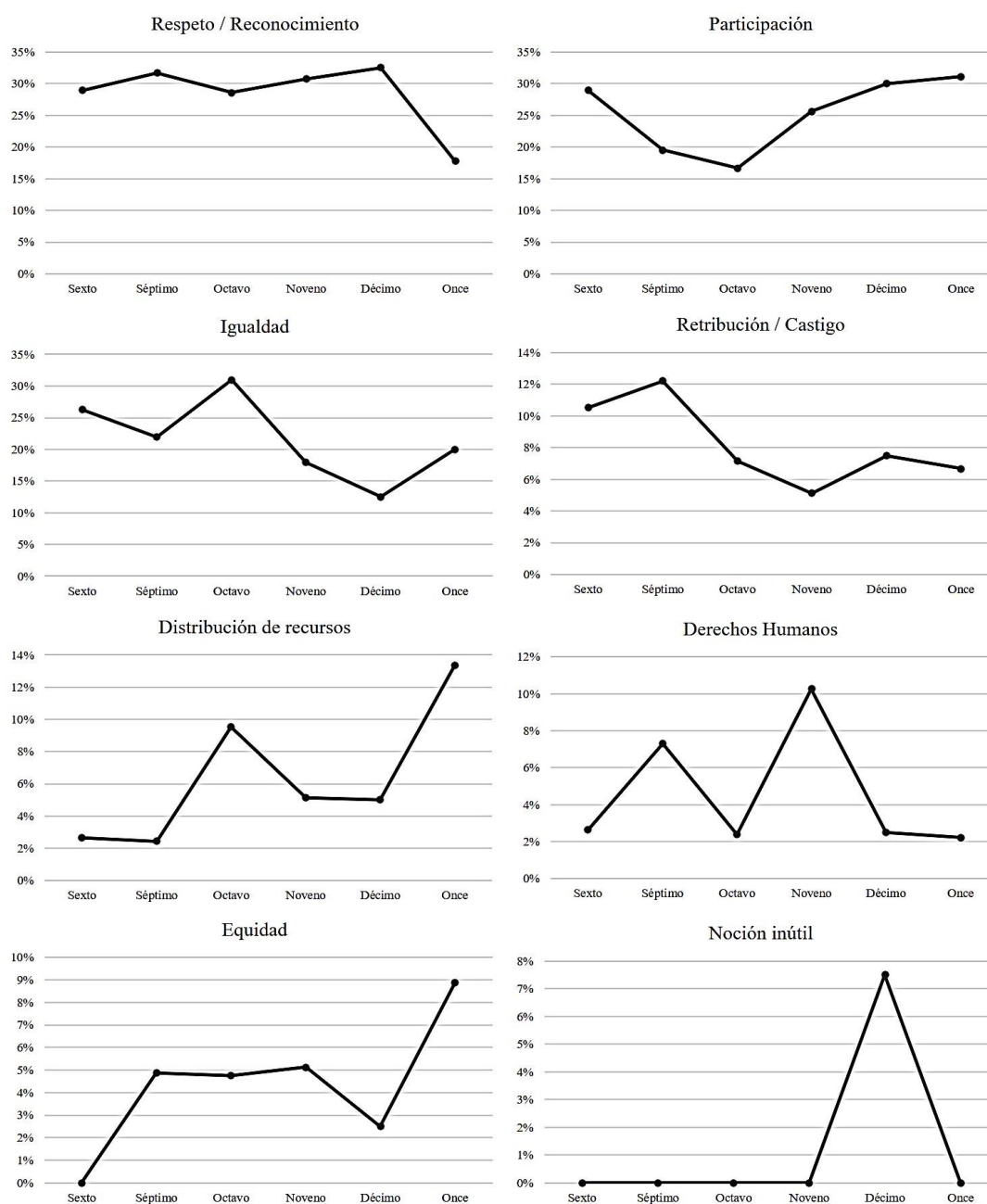


Figura 7 Representaciones de justicia social por grado



Por otra parte, como se puede apreciar en la figura 6, las representaciones de justicia social varían de un grado escolar a otro. Mientras representaciones como la retribución y la igualdad (en general), a lo largo de la vida escolar, se van haciendo menos incisivas, las exigencias de participación y equidad aumentan a medida que nos acercamos a los grados superiores. Estos cambios responden a la influencia de la acción pedagógica que llevan a cabo docentes y líderes escolares, los cuales paulatinamente influyen en el contenido de las representaciones de justicia social de los estudiantes. Así, la igualdad empieza a especificarse y a ser relacionada con el respeto, la participación y la distribución de recursos; y, de otra parte, la retribución es paulatinamente eliminada, dándose espacio a nociones más cercanas a la concertación y el reconocimiento de los Derechos Humanos.

Ahora, como se muestra en la figura 7, si se cruzan el enfoque de identidad de género con la agregación por grado, se puede detallar, por ejemplo, cómo para los hombres la participación es una preocupación constante en todos los grados, en cambio, nociones como la distribución de recursos cobran importancia a partir de grado octavo y la equidad se acentúa especialmente en once. Por su parte, la población LGBTI empieza a reconocerse como tal en grado noveno y mantiene constante sus peticiones de respeto y reconocimiento hasta grado once. Por último, la población femenina, cuya exigencia de reconocimiento es constante de sexto a once, se inclina, entre los grados sexto y octavo, por exigencias de igualdad, pero, desde grado noveno, transitan a dar mayor importancia participación. La constatación de estos hechos permite comprender porqué un proyecto de intervención en justicia social, como el que se planea construir a partir de estos resultados, no puede ser igual en todos los grados y menos dejar de lado la cuestión de género, al contrario, tal proyecto debe reconocer las particularidades de cada grado y etapa de desarrollo físico, cognitivo y emocional de los estudiantes, llevando a la práctica

representaciones de justicia social que tengan como punto de partida el reconocimiento del otro en sus particularidades.

En conclusión, los estudiantes del IETI MAB no son pesimistas frente a la noción de justicia social en su institución educativa. Al contrario, tal y como lo demuestra su participación en esta encuesta y como se corrobora en sus respuestas y sugerencias, son conscientes de los problemas que afronta su colegio y, al respecto, se muestran propositivo y abiertos a la concertación (58% de los estudiantes brindaron sugerencias para construir justicia social en su colegio), de ahí su creciente interés por participar de las decisiones que toma la institución y su exigencia, dirigida a docentes y líderes educativos de ser escuchados. En efecto, como se vio, las representaciones de justicia social cumplen al mismo tiempo la función de expresar un deber ser y de denunciar una injusticia o reclamar algún tipo de reivindicación que, centrándonos únicamente en el contexto escolar, se relacionan con cambios de metodología pedagógica y trato equitativo a los estudiantes con dificultades académicas por parte de sus profesores y de mayor compromiso, apertura al diálogo e interés por evitar el deterioro de su colegio, hacia los líderes educativos de la institución. Al respecto, dos estudiantes sugieren:

“Que se den los recursos necesarios, que haya más participación de todos, que tanto docentes como estudiantes luchen por ser un mejor colegio. Que no lo dejemos caer para que más adelante la comunidad en general pueda aprovechar esta gran institución” (hombre / grado once)

“Deben tratar de que los directivos como el rector y coordinador tomen más autoridad y sean responsables en su labor, apoyen a las propuestas de la respectiva(o) personera(o) e incentivar con los profesores proyectos educativos o

tratar de cambiar la metodología de las clases para que no se vuelvan tan aburridas” (mujer / grado once)

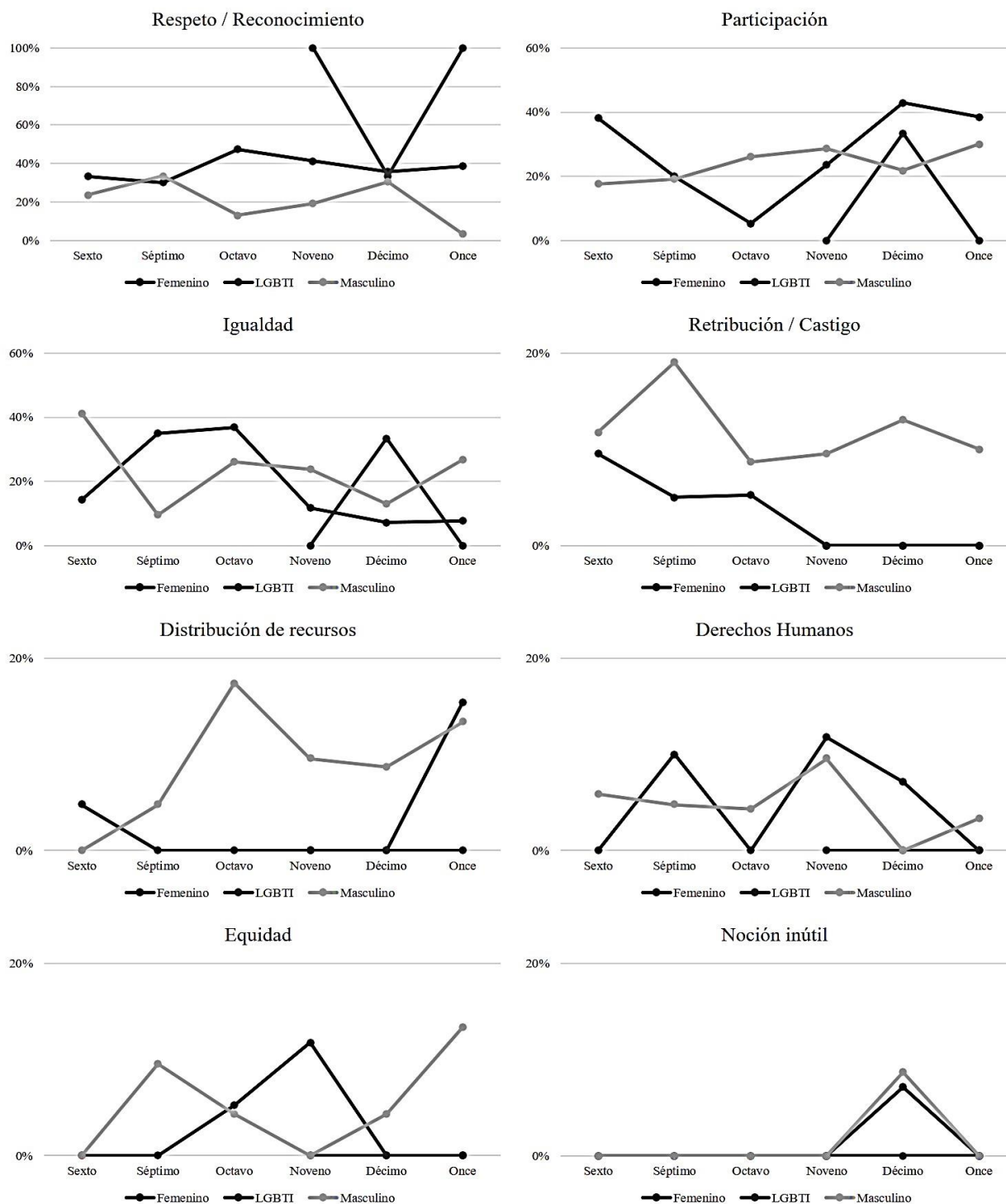


Figura 8 Representaciones de justicia social por género / grado

Apartándonos un tanto de los contenidos de las representaciones y, en su lugar, sumergiéndonos en sus orígenes, como se presenta en la tabla 5, los estudiantes encuestados reconocen como principales modelos de justicia social, dentro del ámbito escolar, a sus familias, docentes y líderes educativos. Sin embargo, algunos estudiantes atribuyen sus representaciones a fuentes de Internet y a elaboraciones autónomas, independientes de las opiniones de otros individuos.

Tabla 5

*Factores que influyen en la construcción de representaciones de justicia social*

Representación	Familia	Docentes	Líderes educativos	Autonomía	Internet
Respeto / Reconocimiento	34	28	6	1	
Participación	31	20	6	2	3
Igualdad	24	22	5	2	
Retribución / Castigo	13	3	3	1	
Distribución de recursos	9	5	2		
Derechos Humanos	4	2	3	2	
Equidad	7	3	1		
Noción inútil				3	
Total	122	83	26	11	3

Fuente: elaboración propia

De esta manera, como se demuestra también en la figura 8, la familia es el factor educativo más importante en la formación de representaciones de justicia social entre los estudiantes del IETI MAB. Su influjo es mayoritario en siete de las ocho categorías de justicia social que se identificaron en la encuesta. Al respecto, es de resaltar su protagonismo dentro de las representaciones de participación, distribución de recursos, Derechos Humanos y equidad. La familia es reconocida por los propios estudiantes como un espacio de aprendizaje, las actitudes y enseñanzas que estos reciben en el hogar configuran en buena medida la manera en que estos evalúan y se enfrentan al contexto social y económico que los circundan.

Sin embargo, así como la familia determina en gran medida el que los jóvenes estudiantes del IETI MAB apelen a enfoques de justicia social basados en el respeto, la representación y los Derechos Humanos, su participación en la formación de un enfoque de justicia social que se identifica con la retribución y el castigo es, también, fundamental. En efecto, de los estudiantes encuestados que se identificaron con una representación de justicia social que se limita a la retribución, el 65% indicó que tal noción era influida por enseñanzas o prácticas recibidas desde el hogar. Así, el impulso de un modelo de justicia restaurativa en la institución requerirá, de manera ineludible, contar con una intervención pedagógica en los hogares, intentando que la noción de justicia no se limite al castigo o la venganza.

Por su parte, los docentes aparecen como apoyo en todas las representaciones de justicia social, su labor en las aulas, como instructores y jueces, es fundamental para dar sentido y significado a las representaciones de justicia social de los estudiantes. Así, si bien no son reconocidos en ninguna representación como influencia mayoritaria, su intervención es decisiva a la hora de cimentar determinada visión de justicia social: desde promover, por ejemplo, la igualdad, el respeto y la participación, hasta fomentar la justicia retributiva con prácticas autoritarias.

Al interior de la escuela, el estamento que más genera desconfianza, o que por lo menos no es identificado en gran medida con la noción de justicia social, son los líderes escolares, estos son vistos por los estudiantes como responsables de buena parte de los problemas que afronta hoy la institución. De hecho, el paro educativo que adelantaron los estudiantes en el año 2019 puede interpretarse como un llamado de atención hacia el personal administrativo del colegio (El Campesino, 2019). Tal situación es un indicio claro de lo mucho que falta por cimentar y visibilizar el papel de los líderes escolares, rector y coordinadores, como promotores de la

inclusión educativa y el fomento de los Derechos Humanos al interior del colegio, por lo que, es urgente, que estos se hagan más cercanos a la comunidad educativa, especialmente a padres y estudiantes, para generar con estos los espacios de diálogo y concertación que con tanta insistencia solicitan los estudiantes del IETI MAB.

Por último, es importante resaltar el creciente número de estudiantes que afirma construir de manera autónoma sus representaciones de justicia social. Al respecto, resalta la posición pesimista, noción inútil, dentro de este conjunto de estudiantes; la totalidad de los estudiantes encuestados que mostró una opinión contraria a la justicia social aseguró, también, haber formado de un modo autónomo tal posición. Esto, aunque indica el surgimiento de un estudiantado crítico, implica un nuevo reto, de tipo intelectual y pragmático, por parte de los docentes y líderes educativos, los cuales deben ufanarse por persuadir a este grupo de estudiantes, minoritario pero importante, por asumir posiciones un poco más optimistas y comprometidas con la noción de justicia social.

En conclusión, la formación para la justicia social, para ser exitosa e integral, debe contar con la participación de las familias, los docentes y los líderes escolares. Mientras los primeros deben inculcar con su ejemplo principios de empatía y solidaridad desde los hogares, los segundos han de dar sentido y significado a las representaciones de justicia social, mientras los terceros, líderes escolares, deben esmerarse por dar condiciones de inclusión, participación y resolución pacífica de conflictos que, alejadas de autoritarismos, fomenten el respeto, la pluralidad, la igualdad de posiciones / oportunidades... y, de manera especial, la autonomía y el sentido crítico, optimista, respecto a la noción de justicia social. Sólo un trabajo coordinado de todos estos estamentos puede sentar las bases de una escuela que forme ciudadanos comprometidos con el avance de la justicia social en sus sociedades.

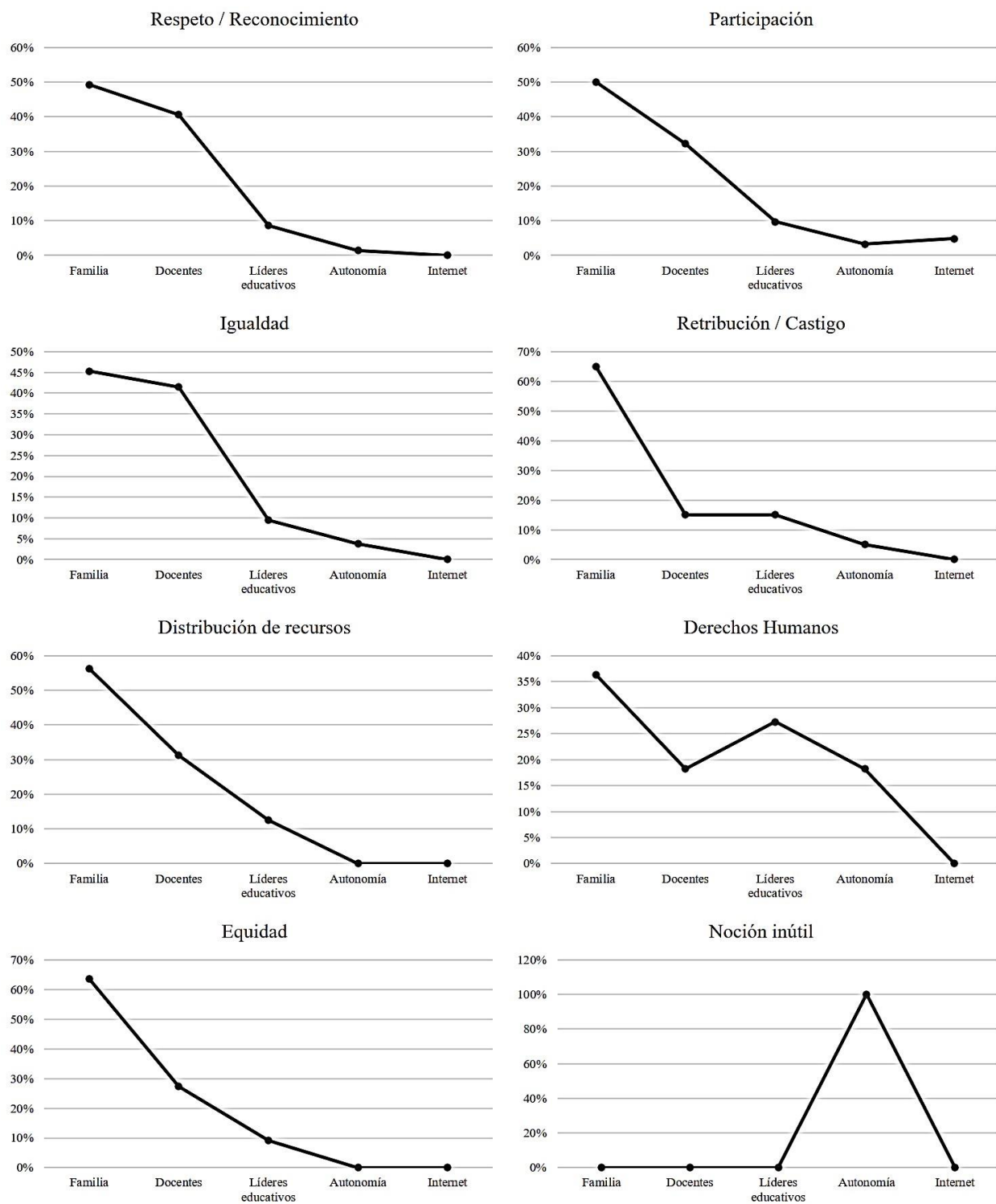


Figura 9 Representaciones de justicia social ponderadas por factor de influencia

## Discusión

Así como no existe un consenso en torno a una definición exhaustiva de justicia social y, por lo tanto, debemos remitirnos a algunas de sus características más generales, no existe tampoco una ruta metodológica definitiva para construcción de escuelas para la justicia social. Cada escuela, por las características particulares de su población, presenta distintas desigualdades que redundan en la formación de variadas representaciones y exigencias de justicia social. Debido a esto, la construcción de escuelas para la justicia social no puede ser deductiva, aplicación de la teoría, sino, al contrario, nacer de un análisis empírico de las condiciones sociales, económicas y culturales de las escuelas, así como de las representaciones de justicia social que sostiene su comunidad educativa.

Sin embargo, como se mencionó, aunque no existe un itinerario, paso a paso, para instaurar exitosamente la justicia social en las escuelas, sí existen nociones generales que sirven de guía y criterio para evaluar el avance de la justicia social en el ámbito educativo. Al respecto, Perines e Hidalgo (2018), haciendo referencia al trabajo de Murillo y Hernández-Castilla (2014), postulan tres dimensiones que deben ser satisfechas por todo proceso escolar de educación desde la justicia social, a saber: escuela equitativa, escuela democrática y escuela crítica (pág. 23). A continuación, se estudiará el grado de adecuación de la institución educativa estudiada a estas dimensiones.

La primera dimensión, escuela equitativa, es “aquella que garantiza el acceso, la permanencia y el aprendizaje de todos los estudiantes organizando y adaptando los recursos y medios, de tal forma que ayude a aquellos alumnos que más lo necesitan” (Perines & Hidalgo, 2018, pág. 23), y contrastando esta definición con las representaciones y sugerencias brindadas por los estudiantes



encuestados, se llega a la conclusión que el IETI MAB se halla en un incipiente proceso de inclusión que, por ahora, sólo se enfoca en lo académico, limitado a casos especiales, dejando a un lado las dimensiones económicas, sociales y culturales. El rol de los líderes escolares, como responsables de implementar estrategias de inclusión escolar (Valdés & Gómez-Hurtado, 2019, pág. 61), en la institución sigue limitado al cumplimiento de tareas administrativas que van dirigidas más a la eficiencia económica y académica que a la construcción de ambientes escolares justos y equitativos, de ahí que buena parte de los estudiantes encuestados los perciban como distantes y poco comprometidos (ver figura 8).

Por su parte, para contribuir con la inclusión escolar, el papel del docente debe migrar de la simple transmisión unidireccional de conocimientos, lo que Olivo (2016), haciéndose eco de Freire (1996), denomina como bancarización y burocratización de la docencia (pág. 137), hacia un enfoque pedagógico que rescate su autonomía y compromiso ético con la consolidación de una cultura de la justicia social. Renunciar al autoritarismo, promover desde las aulas modelos de resolución de conflictos sustentados en el diálogo, escuchar y dar respuesta a las exigencias de equidad de sus estudiantes, son algunas de las tareas que han de asumir los docentes que, fieles a su vocación, deseen promover la justicia social en sus escuelas.

Al respecto de las exigencias de equidad, los estudiantes encuestados, en un muy bajo porcentaje (4%) equipararon la justicia social a la distribución de recursos, lo cual no implica que desestimen tal enfoque, sino que la conciben como una condición necesaria, más no suficiente, para la consecución de la justicia social. Así, como se puede observar en la figura 4, la distribución de recursos es, para los estudiantes del IETI MAB, un factor importante al abordar la noción de justicia social, sin embargo, este acompaña reclamos de justicia que se dirigen más que a las desigualdades económicas, a las desigualdades en las oportunidades y el desarrollo de

capacidades por parte de los estudiantes. Estas apelaciones, más cercanas a la propuesta de Sen y Nussbaum que a la de Rawls, comprueban de manera empírica cómo la simple redistribución de recursos es insuficiente si no se acompaña a la vez con condiciones formales y materiales que permitan el desarrollo cognitivo, social, cultural... de los estudiantes.

En segundo lugar, una escuela democrática, según Perines e Hidalgo, es “aquella que es de todos y para todos, y se fundamenta en la libertad social y la igualdad en la diversidad que requiere procesos de deliberativos y de toma de decisión donde la participación y el trabajo cooperativo son esenciales” (pág. 23). Esta dimensión caracteriza gran parte de las exigencias de justicia social de los estudiantes del IETI MAB, los cuales, aunque sienten como propio su colegio y expresan un alto afecto y compromiso por él, se sienten excluidos de las decisiones que toman docentes y líderes escolares (ver tabla 4). Tal situación, coherente con los postulados de Schilling y Angelucci (2016), expresa un conflicto interno que da cuenta de un escuela altamente politizada en la que se presentan incesantes luchas por el poder (pág. 703), luchas en las que los estudiantes desean participar y que los ha motivado a liderar eventos como el reciente paro estudiantil (El Campesino, 2019).

Una escuela democrática, además de permitir la participación de docentes, líderes educativos y estudiantes en su orientación, debe incorporar a las familias como parte esencial del proceso formativo. En efecto, como lo defiende Fascioli (2017), y como lo demuestran las encuestas aplicadas, el papel de las familias en el proceso educativo y, en concreto, en la formación de posturas y representaciones de justicia social es esencial e irremplazable (pág. 101). En efecto, la familia, encargada de la socialización primaria, como se evidenció en los resultados, puede generar representaciones de justicia social que se orientan hacia valores democráticos o visiones autoritarias en las que la retribución y el castigo sustituyen la solidaridad y la empatía (ver figura

8). Por esto, las familias deben integrarse al proceso educativo y, para generar desde ellas representaciones deseables de justicia social, se debe regular y vigilar, principalmente, las relaciones de poder que allí se establecen, generando ambientes de armonía y de equidad que brinden al individuo una experiencia de justicia social que sirva de sustrato para la socialización secundaria llevada a cabo desde la escuela (Fascioli, 2017, pág. 94).

Ahora, comparando los resultados obtenidos con los referentes teóricos de los cuales partió la presente investigación, se encuentra que los estudiantes del IETI MAB sostienen representaciones de justicia social que se aproximan espacialmente a la propuesta de Nancy Fraser, específicamente a su modelo de participación paritaria, la cual consiste en la ampliación de los espacios de participación, bajo condiciones de igualdad y equidad, para todos los ciudadanos, procurando de esta forma superar las desigualdades y cerrar las brechas que se presentan al interior de la sociedad (Fraser, 2008, pág. 41). Tal equivalencia entre representaciones halladas y teoría se da, principalmente, gracias a la universalidad de la teoría de Fraser, la cual vincula y sintetiza las reivindicaciones económicas con las socioculturales (Fraser, 1997, pág. 12). De este modo, es posible dar unidad, y respuesta, a los reclamos de reconocimiento y distribución de recursos, que caracteriza buena parte de las representaciones sostenidas por los estudiantes, con la adopción de un modelo de participación paritaria que requiere, necesariamente, el fomento de la democracia escolar y la formación en valores ciudadanos de alta intensidad.

La tercera y última dimensión, escuela crítica, consiste en “romper con las relaciones de clase, las inequidades y la sumisión social y cultural de los individuos” (Perines & Hidalgo, 2018, pág. 23). La escuela no puede convertirse en reproductora de las inequidades que existen en su medio social, de allí que deba estar alerta para reconocer y reparar situaciones de flagrante desigualdad

en su seno. Para lograrlo, esta debe adoptar enfoques de justicia social que apelen, principalmente, a la igualdad de posiciones, esto sin menoscabar la importancia de promover también la igualdad de oportunidades.

Al respecto, los resultados de las encuestas, desde una perspectiva de identidad de género, permiten descubrir el surgimiento de un importante reclamo, dirigido a docentes y líderes escolares, de tomar medidas concretas para cerrar las brechas sociales que existen al interior del colegio entre hombres, mujeres y estudiantes de la comunidad LGBTI. De esta manera, el colegio está en mora de transformar sus prácticas meritocráticas, que se basan en un fracasado modelo de igualdad de oportunidades, por iniciativas que favorezcan a todos y cada uno de los individuos que conforman los colectivos minoritarios hacen presencia en la institución. Ejemplo del fracaso del modelo de igualdad de oportunidades en el IETI MAB es cómo, a pesar de que, durante los últimos cinco años, las mujeres han ocupado la personería escolar, estas, aún hoy, se sienten marginadas y víctimas de injusticias en un colegio tradicionalmente masculino. Este caso respalda la crítica que hace Dubet al mérito y la igualdad de oportunidades, la cual, según el sociólogo francés, sacrifica el bien del conjunto social a cambio de espacios para la representación individual de algunas minorías (Dubet, 2011, pág. 14)

En esta misma línea, los resultados evidencian cómo la noción de mérito, propia del enfoque de igualdad de oportunidades, subyace a las representaciones de retribución y castigo. En efecto, los estudiantes que sostuvieron visiones de justicia social que apelaban a lo punitivo, tomaban el mérito como canon de medida a la hora de distribuir bienes o castigos en la sociedad. De igual modo, entre las sugerencias brindadas por los encuestados son reiterativas expresiones como “que sean más duros y expliquen bien” (hombre / grado sexto), “sacar al promedio idiota que caga todo el sistema y sabemos muy bien que es así” (hombre / grado décimo) y “más exigencia

hacia los estudiantes” (hombre / grado décimo); estas expresiones nos permiten inferir que los estudiantes del IETI MAB, en un alto porcentaje, aún no cuentan con una consciencia clara de su posición dentro de la jerarquía social, de ahí que no consideren necesario asumir como propias las injusticias que aquejan a compañeros que comparten con ellos un contexto socioeconómico similar. Tal generación de consciencia y empatía debe orientar la configuración de futuros proyectos de intervención en justicia social, los cuales deben tender por la promoción de la empatía, el pensamiento crítico y un enfoque de justicia restaurativa en el abordaje de los conflictos que se presenten en la institución.

Ahora, en torno a la noción de justicia restaurativa, aplicada al ámbito educativo (base del proyecto de intervención que se desprenderá del presente trabajo), es pertinente mencionar los aportes que al respecto ha realizado el Restorative Justice Consortium, instituto orientado al fomento de la aplicación de las prácticas restaurativas en instituciones educativas a nivel mundial. En efecto, la mencionada institución define el proceso de justicia restaurativa de la siguiente forma:

Restorative Justice is a process whereby:

- (i) All the parties with a stake in a particular conflict or offence come together to resolve collectively how to deal with the aftermath of the conflict or offence and its implications for the future, and
- (ii) Offenders have the opportunity to acknowledge the impact of what they have done and to make reparation, and victims have the opportunity to have their harm or loss acknowledged and amends made (Restorative Justice Consortium, 2005, pág. 21).

En esta línea, la Organización de las Naciones Unidas, en su *Manual sobre Programas de Justicia Restaurativa* (2006), concluye que los modelos de justicia restaurativa

proporcionan una oportunidad para las víctimas de obtener reparación, sentirse más seguras y obtener cierres; permite a los delincuentes de obtener introspectiva de las causas y efectos de su comportamiento y tomar responsabilidad de manera significativa; permite a las comunidades entender las causas subyacentes del crimen para promover bienestar comunitario y prevenir el crimen (pág. 99)

Aplicando este fragmento al ámbito educativo, podemos encontrar que, además de recalcar el papel de la comunidad en pleno como víctima indirecta del conflicto, se expresan los rasgos quizá más significativos de este enfoque de justicia: la rehumanización del victimario y la participación de la víctima en el proceso de diálogo y conciliación. Así, al entender que el agresor no pierde su dignidad al emitir la ofensa, se le da la oportunidad al mismo de hacer conciencia y tomar responsabilidad de su acto y, de otra parte, al permitir la participación directa de la víctima, se asegura que el proceso se centre, principalmente, en lograr que este recobre la paz y tranquilidad que le fue arrebatada (Escobar, 2008, pág. 4).

Así, la justicia restaurativa, contrario a la justicia punitiva, aquella que centra su quehacer en el individuo, específicamente en el castigo contra el ofensor, presenta un enfoque comunitario en el que el ofensor y la víctima son acompañados por la comunidad en pleno, entendiendo el conflicto no simplemente como un suceso que atañe a dos sujetos, sino como una amenaza real para la cohesión y unidad del grupo. El enfoque de justicia restaurativa empodera al individuo como un sujeto racional, capaz de dar solución pacífica a sus conflictos, llevándole a renunciar a la venganza y la violencia, lo cual, como apunta el Estudio Internacional de Educación Cívica y

Ciudadana, repercutirá en un mejor desempeño en sus habilidades cívico - ciudadanas (ICFES, 2017).

Aplicado al aula, el enfoque de justicia restaurativo ha traído importantes beneficios para el comportamiento y el ambiente escolar (Costello, Wachtel , & Wachtel, 2010), permitiendo generar escenarios de confianza entre profesores y estudiantes que conllevan a una solución dialogada y comunitaria de los conflictos que se generan al interior de las aulas y las instituciones educativas, reduciendo así fenómenos como el bullying y la deserción escolar (Porter , 2007). Estos resultados prueban que el desarrollo de procesos disciplinarios que cuenten con la participación de la comunidad educativa genera, entre lo estudiantes, la percepción de ser tratados con justicia, esto es, que sus ideas y sentimientos realmente han sido tenidos en cuenta durante el proceso (Costello, Wachtel , & Wachtel, 2010). Así, replanteando los roles y relaciones de poder al interior de las instituciones educativas, se pueden lograr grandes cambios a nivel académico y convivencial.

Así, construcción de escuelas de y para la justicia social, proyecto que están llamadas a implementar todas las instituciones educativas, dista de ser un trabajo sencillo. Lograrlo requiere el aporte activo de todos los miembros de la comunidad educativa y la consolidación de mecanismos de participación y consenso. Alcanzar este objetivo requiere, en primer lugar, caracterizar el contexto cultural, económico y social de la propia institución, dando especial énfasis a la escucha y análisis de las representaciones de justicia social que asumen los estudiantes y que explican, en parte, los episodios de rebeldía e indisciplina que estos exhiben en la escuela (Schilling & Angelucci, 2016, pág. 17).

En conclusión, como apuntan Murillo y Hernández (2014) “si una escuela no se plantea explícitamente la consecución de una sociedad más justa, contribuirá a la reproducción de las

injusticias sociales” (pág. 15). La escuela no puede ser indiferente frente a las desigualdades que afectan a sus miembros, ni mucho menos adaptarse y replicarlas en su interior; su deber, en cambio, es enfrentar las injusticias y darles a los individuos las herramientas para denunciarlas y solventarlas. Una escuela que desee formar ciudadanos comprometidos para la justicia social debe ser ella misma un espacio de vivencia de la democracia y la justicia.



## Conclusiones y Recomendaciones

Los hallazgos investigativos que se presentan en este estudio brindan una caracterización detallada de las representaciones de justicia social que han asimilado los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Técnico Industrial Marco Aurelio Bernal del municipio de Garagoa Boyacá. La evidencia empírica recolectada demuestra una correlación entre representación de justicia social y reclamos de justicia que, a su vez, responden a factores como el género y el grado escolar. En consecuencia, las representaciones que asumen los estudiantes de esta institución educativa, en su orden de incidencia, son: respeto / reconocimiento, participación, igualdad, retribución / castigo, distribución de recursos, aplicación de los Derechos Humanos, equidad e inutilidad.

En cuanto a su origen, los estudiantes deben sus representaciones de justicia social, principalmente, a actores miembros de la comunidad escolar (familias, docentes y líderes educativos). Al respecto, las respuestas de los estudiantes permiten caracterizar las funciones que desempeñan, o que están llamados a desempeñar, cada uno de los estamentos que intervienen en la construcción de justicia social desde la escuela: en primer lugar, el papel de las familias consiste en brindar ejemplos e inculcar valores de igualdad y equidad (dando especial énfasis a la igualdad de género); segundo, el rol de los docentes consiste en brindar sentido y significado a las representaciones de justicia que sostienen los estudiantes; y, por últimos, los líderes escolares han de brindar condiciones de inclusión que permitan, al pleno de la comunidad, ver satisfechos sus derechos educativos. En este aspecto, es importante mencionar que la corrección de representaciones de justicia social limitadas a la retribución y la creación de estrategias

destinadas a la inclusión no sólo académica, sino también social, económica y cultural, son dos de los grandes retos que debe asumir con urgencia esta institución educativa.

El contraste de los resultados empíricos con teorías y antecedentes investigativos, relacionados con el presente estudio, permitió encontrar factores y características comunes en todas las investigaciones sobre las representaciones de justicia social en contextos educativos, resaltando, principalmente, las exigencias de participación y reconocimiento que formulan estudiantes de escuelas de distintas latitudes. De otra parte, como principal particularidad o diferencia entre el caso estudiado y los antecedentes investigativos analizados, los estudiantes encuestados, en un importante porcentaje, asumieron representaciones de justicia social que se basaban en la retribución y el castigo.

Estos hallazgos investigativos deben orientar la creación de un proyecto para la promoción de la justicia social que, reconociendo las particularidades del contexto social, económico y cultural de la escuela y los estudiantes, genere estrategias que permitan a los estudiantes experimentar un espacio de seguridad, igualdad y justicia que, a su vez, los involucre y comprometa a replicar iniciativas similares en sus comunidades. En concreto, la Institución Educativa Técnico Industrial Marco Aurelio Bernal debe, de manera prioritaria, debe adelantar estrategias de inclusión social, económica y cultural, que cierren las brechas y acerquen las posiciones sociales de los individuos que la conforman; en esta misma línea, la implementación de modelos de justicia restaurativa en el análisis y resolución de los conflictos que surgen en la institución y la apertura de nuevos, más amplios y eficaces mecanismos de participación estudiantil, son algunos de los retos que debe asumir el colegio en cuestión.

## Referencias

- Acevedo-Zapata, S. (2018). Formación de maestros en educación inclusiva desde la Universidad Abierta y a Distancia. En A. O. (Coord.), *Cuadernos de Educación Inclusiva* (Vol. II, págs. 357 - 368). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Aguiló, A. (2009). La ciudadanía como proceso de emancipación: retos para el ejercicio de ciudadanías de alta intensidad. *Astrolabio. Revista internacional de filosofía*(9), 13-24.
- Alarcón, G., Diaz, S., & Hernández, L. (2018). Las nociones de justicia que construyen las niñas en pleno siglo XXI. *Revista Virtual Via Inveniendi et Iudicandi*, 14(1), 67 - 89.
- Asante-Muhammed, D., Collins, C., Hoxie, J., & Nieves, E. (2016). *The Ever-Growing Gap: Without Change, African-American and Latino Families Won't Match White Wealth for Centuries*. Washington D.C.: CFED & Institute for Policy Studies.
- Belavi, G., & Murillo, J. (2016). Educación, Democracia y Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 13 - 34.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Pearson Educación.
- Borda, M. (2013). *El proceso de investigación: una visión general de su desarrollo*. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.
- Butler, J., & Fraser, N. (2000). *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo*. Editorial Traficante de Sueños: Madrid.

- Carneros, S., & Murillo, J. (2017). Aportaciones de las Escuelas Alternativas a la Justicia Social y Ambiental: Autoconcepto, Autoestima y Respeto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 129 - 150.
- Cerdas, V., García, J. A., & Slater, C. (2018). Escuelas para la justicia social. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 13(2), 161 - 183.
- Chapman, L., & West-Burnham, J. (2009). *Education for social justice: Achieving wellbeing for all*. Londres: Continuum International Publishing Group.
- Congreso de la República de Colombia. (15 de marzo de 2013). Ley 1620. *Ley de Convivencia Escolar*. Bogotá D.C.: Diario Oficial de Colombia.
- Corona, J. (2015). Uso e importancia de las monografías. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 34(1), 64 - 68.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la Justicia Social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- El Campesino. (12 de junio de 2019). *El Campesino: La Voz del Campo Colombiano*. Obtenido de Carta del Campo: Todos unidos por una mejor educación:  
<https://www.elcampesino.co/carta-del-campo-todos-unidos-por-una-mejor-educacion/>
- Escobar, D. (2008). *De la Justicia Restaurativa a la Disciplina Restaurativa: la justicia restaurativa aplicada a la resolución de conflictos en el colegio*. Bogotá: Corporación Excelencia en la Justicia.
- Fascioli, A. (2017). ¿Es la vida familiar relevante para la justicia social? *Ideas y Valores*, 66(163), 81 - 103.
- Fraser, N. (1997). *Redistribution and Recognition: Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition*. New York: Routledge.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de Justicia*. Barcelona: Herder.

- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la Autonomía*. México D.F.: Siglo XXI.
- Friedman, M. (1983). *Libertad de Elegir*. Madrid: Ediciones Orbis.
- Gamboa, L., & Londoño, J. (2015). Postconflicto en Colombia. *Desbordes*, 6, 55 - 59.
- García Sandoval, Y., Gamboa Mora, M., Rivera Piragauta, J., & Tibaduiza Rodríguez, Ó. (2017). *Lineamientos para la presentación de trabajos de grado de los programas de especializaciones de la ECEDU*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Gonzales, M. T. (2014). El Liderazgo para la Justicia Social en Organizaciones Educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 85 - 106.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Hidalgo, N., & Murillo, J. (2016). Evaluación de estudiantes para la justicia social. Propuesta de un modelo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 159 - 179.
- Honneth, A., & Fraser, N. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- ICFES. (2017). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICCS 2016 - Informe Nacional Para Colombia 2017*. Bogotá: Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior.
- ICFES. (2017). *Las Características del Aprendizaje - Ambiente Escolar, La percepción del colegio y la relación de los estudiantes con los profesores*. Bogotá: Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social II* (págs. 478 - 494). Barcelona: Paidós.

- Jornet-Meliá, J., Sancho-Álvarez, C., & Bakieva, M. (2015). Diseño y Validación del Constructo Teórico de Justicia Social Percibida por el Alumnado en los Centros Escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 111 - 126.
- Juanes, A., Jacott, L., & Maldonado, A. (2017). Análisis cuantitativo de representaciones de justicia social en estudiantes de educación primaria españoles y argentinos. En R. d. (RILME), *Avances en liderazgo y mejora de la educación: Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (págs. 465 - 469). Madrid: RILME.
- Márquez, Á. (2007). La justicia restaurativa versus la justicia retributiva en el contexto del sistema procesal de tendencia acusatoria. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, 10(20), 201 - 212.
- Mejía, Ó. (2013). *Curso de Filosofía Política*. Bogotá: Editorial UN.
- Montané, A. (2015). Justicia social y educación. *Revista de Educación Social*(20), 92 - 113.
- Murillo, J., & Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13 - 32.
- Murillo, J., & Hernández-Castilla, R. (2015). Esperanza Crítica en Educación para la Justicia Social. *La Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 5 - 9.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Observatorio de Acciones Colectivas para la Educación y la Pedagogía en Colombia (OACEP). (2019). *Voces colectivas por la construcción de alternativas en educación*. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito (UNODC). (2006). *Manual Sobre Programas de Justicia Restaurativa*. Nueva York: Naciones Unidas.

- Olivo, M. Á. (2016). El performance de los docentes en la idea de justicia: elementos para una crítica de la doctrina moral en su trabajo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 131 - 155.
- Peña-Sandoval, C., & Montecinos, C. (2016). Formación inicial de docentes desde una perspectiva de justicia social: una aproximación teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 71 - 86.
- Perines, H., & Hidalgo, N. (2018). "La escuela confía en que los estudiantes podemos cambiar el mundo": un estudio de las escuelas que trabajan para la justicia social. *Revista Colombiana de Educación*(75), 19 - 38.
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la Justicia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Razeto Pavez, A. (2016). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 449 - 462.
- Restorative Justice Consortium. (2005). *Statement of Restorative Justice Principles as applied in a school setting*. Londres: Restorative Justice Consortium.
- Schilling, F., & Angelucci, C. (2016). Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa. *Cadernos de Pesquisa*, 46(61), 694 - 715.
- Schopenhauer, A. (1788). *Aforismos sobre el arte de vivir*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Sepúlveda, C., Brunaud, V., & Carreño, C. (2016). Justicia social en la escuela: representación de estudiantes de educación secundaria y desafíos para la formación del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 109 - 129.

UNESCO. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*.

Santiago de Chile: Editorial Trineo S.A.

Valdés , R., & Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 47 - 68.



## Anexos

## Anexo 1. Consentimiento de las directivas de la institución.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOYACÁ  
 I.E. TÉCNICA INDUSTRIAL MARCO AURELIO BERNAL  
 Registro DANE: 11529900011  
 NIT: 800.028.089-9

Garagoa, marzo 10 de 2020

**Señor:**

Juan Pablo Franco Parra

**Asunto:** aprobación del desarrollo y publicación de investigación monográfica.

Cordial saludo.

Yo, **Oscar Silvano Mojica Fuentes**, rector de la Institución Educativa Técnica Industrial Marco Aurelio Bernal, por medio de la presente, **autorizo** el desarrollo y publicación de resultados de la investigación titulada “Representaciones de Nociones de Justicia Social en Estudiantes de Secundaria de la Institución Educativa Técnica Industrial Marco Aurelio Bernal del Municipio de Garagoa Boyacá” que se desarrollará, con los grados de sexto a once, durante el primer y segundo periodo del año 2020.

Cordialmente:

**Oscar Silvano Mojica Fuentes**

**Rector**

**Anexo 2. Formato de encuesta aplicado.**

## Identificación de representaciones de justicia social de estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Técnica Industrial Marco Aurelio Bernal

Responda las siguientes preguntas con plena sinceridad, sus respuestas serán anónimas y servirán para mejorar el ambiente escolar de nuestro colegio.

\*Obligatorio

Género \*

Elegir ▼

Grado \*

Elegir ▼

En pocas palabras, ¿qué entiende usted por "justicia social"? \*

Tu respuesta

Su idea de justicia social está influida, principalmente, por \*

- Su familia
- Sus docentes
- Los líderes educativos de su colegio (rectores y coordinadores)
- Otros:

¿Qué necesita hacer o cambiar la Institución Educativa Técnica Industrial para ser más justa, equitativa y participativa? Brinde sus sugerencias

Tu respuesta