Hacer justicia en la escuela
Los desafíos para la gestión-animación institucional[1]

"Al fin y al cabo, somos lo que hacemos
para cambiar lo que somos".[2]

Iván Ariel Fresia

Concebir la justicia en la escuela es un aspecto constitutivo de la clave pastoral. Pues la apuesta por la construcción de una escuela más justa y, por supuesto, de sociedades más justas y de alumnos y ciudadanos comprometidos en la sociedad es una de los convencimientos de la pastoral. Así, una escuela justa en clave pastoral implica, a su vez, superar el carácter puramente discursivo haciendo que la justicia (y también la pastoral) sea una política institucional y que opere como un proyecto compartido por todos los miembros de la comunidad educativa.

Si la teoría y la práctica de una escuela, la pastoral y la justicia son aspectos debatidos, consensuados y comprendidos y asumidos por los miembros de la comunidad educativa, desde los directivos escolares hasta el último de los agentes educativos, es necesario asumir compromisos reales, que van desde la perspectiva desde la que se toman las decisiones, la asignación de recursos económicos de la institución hasta la organización del curriculum, el modelo de organización escolar, la construcción de un clima educativo y los esfuerzos individuales y colectivos en todos los órdenes de la vida cotidiana. Pues la justicia es un asunto que atañe a todos los sujetos ligados a la escuela y al proyecto más allá de los acostumbrados voluntarismos y la declaración de principios.

Qué justicia…justicia para qué

Los intereses de los menos favorecidos es una de las cuestiones básicas desde las que partimos para pensar la justicia social y el curriculum en la escuela. El principio contractualitas planteado por Rawls[3] de considerar a los grupos "menos aventajados" puede ser recogido para repensar la justicia en la escuela. Por supuesto que la perspectiva liberal tiene que ser revisada desde otras posiciones críticas de la postura contractualista.[4]

Para plantear la justicia social en la escuela desde los "menos aventajados" significará revisar los aspectos económicos y administrativos, considerar las cuestiones de género, incorporar la perspectiva de la sexualidad desde la diversidad, repensar la posición de las mujeres, de los jóvenes, de los niños sin apelar a perspectivas adultocentricas y estereotipos sociales, etc. Como viene sosteniendo Dubet desde hace un tiempo, pensar la justicia social desde las posiciones sociales de los sujetos como desde las oportunidades tiene sus inconvenientes. La primera tiene su debilidad en hacer creer que la reducción de la brecha de la inequidades existentes en las posiciones sociales que ocupan los sujetos cuando las oportunidades depende de los lugares sociales (relativamente iguales); y la segunda fija su debilidad en que hace depender las posibilidades de un sistema

[1] Texto preparado para discutir en el CONFAR- Espacio educativo, 24 de abril de 2015
[2] GALEANO, Eduardo, *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*, Buenos Aires, 2010.
[3] RAWLS, John, *Teoría de la justicia*, Buenos Aires, 1993, pág. 340-341.
[4] Y la crítica a la justicia como imparcialidad contenida en SEN, Amartya, *La idea de la justicia*, México, 2010.

meritocrático donde en lugar de reducir la inequidad las acentúa desde el principio (relativamente meritocrática). El autor prioriza las posiciones sobre las posibilidades[5]

> "Podemos desear tanto la igualdad de posiciones como la igualdad de oportunidades, pero si no queremos vivir de ilusiones, estamos obligados a elegir el camino que parezca más justo y más eficaz, estamos obligados a dar la prioridad a una de estas dos maneras de concebir la justicia".[6]

Igualmente una concepción de la justicia desde la redistribución de los bienes (en función de las necesidades básicas o de merecimientos) o desde las capacidades de las personas (Sen), son insuficientes. Tampoco son apropiadas concepciones de la justicia como equidad o imparcialidad (Rawls), como tampoco lo es la concepción jurídica de la justica como neutralidad. Pues, tiene razón Ranciere cuando afirma que el punto de partida no puede ser la desigualdad, porque con ese punto de partida el punto de llegada es la reproducción de las causas que provocan las injusticias:

> "Ubicar la igualdad como una meta que hay que atender a partir de la desigualdad es instituir una distancia que la operación misma de su "reducción" reproduce indefinidamente. Quien parte de la desigualdad está seguro de encontrarse con ella al llegar. Hay que partir de la igualdad, de ese mínimo de igualdad sin el cual ningún saber se transmite, ningún mando se acata, y trabajar para ampliarla indefinidamente. (…) La igualdad es una presuposición, un axioma de partida, o no es nada."[7]

Para nosotros plantear la justicia en la escuela requiere considerarla como el lugar de lo público, de intercambio de opiniones, de diálogo y de racionalidad comunicativa, el espacio de la reconstrucción de las bases de las relaciones sociales desde la igualdad efectiva de posiciones (aun con las diferencias), el marco para la reorganización democrática de la institucionalidad ("interacciones reguladas" según Ricoeur) y de la toma de decisiones, nuevas formas de (re) conocimiento mutuo de las diferencias, la construcción de la participación real de los jóvenes en la vida cotidiana donde tengan la (última o la primera) palabra, etc. Hace varios años Paul Ricoeur escribió un texto excelente sobre amor y la justicia.[8] Lo que intenta es mediar entre la práctica individual del amor al prójimo (caridad) y la práctica colectiva de la justicia que establece la legalidad y la equidad. Si bien existe inicialmente una relación de desproporción entre amor (lógica de la sobreabundancia) y justicia (lógica de la equivalencia) todo el intento de Ricoeur tiende a descubrir la proporción y a encontrar las mediaciones prácticas -"frágiles y provisionales"- que las articulen. A diferencia de Rawls que intenta salvar la relación justicia/igualdad proporcional en el reparto desigual (principio de justicia distributiva), aumentando las posibilidades de ventajas (de renta y riqueza, de autoridad y responsabilidad, etc.) a los más desfavorecidos con el segundo principio de justicia bajo la

---

[5] DUBET, François, *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires, 2011, pp. 11-13.
[6] DUBET, François, "Los límites de la igualdad de oportunidades", en *Nueva Sociedad* , n° 239 (mayo-junio 2012) p. 48
[7] RANCIERRE, Jacques, *El filósofo y sus pobres*, Buenos Aires, 2013, p. 17.
[8] RICOEUR, Paul, *Amor y justicia*, Madrid, 1993, especialmente el cap. 1: "Amor y justicia" y cap. 2: "Lo justo entre lo legal y lo bueno"

situación irreal, hipotética y a histórica –el desinterés de las partes- del velo de ignorancia,[9] Ricoeur parte del mutuo reconocimiento, reciprocidad y reversibilidad desde el principio de justicia de la posición (circunstancias, modos, procedimientos, medios, etc.). Pues reconocer la desventaja de oportunidades inicial para equiparar la distribución equivale a mantener las desigualdades de las posiciones -contra Rawls-. Solo en el discernimiento situacional –aquí y ahora, real, histórico, en el espacio público- es posible articular reciprocidad de posiciones y la equivalencia de oportunidades. Por eso, trabajar la justicia social en la escuela implicará revisar desde las desventajas de la posición y no de las oportunidades, tanto el curriculum como las didácticas y las metodologías de trabajo docente, cambiar el punto de partida en la organización institucional (si los "menos favorecidos" no están en el principio tampoco estarán en el proceso ni en el final) y modificar las maneras de gestionar la animación y el acompañamiento de la comunidad educativa y, en definitiva, la matriz de la cultura institucional. Pero no solo se trata de una cuestión organizativa, o de opciones de organización social en la escuela o de criterios de admisión, permanencia, promoción y egresos de los alumnos/as.

La justicia demanda prácticas sociales alternativas a las vigentes (distributivas de oportunidades) que posibilite replantear la cultura institucional, los modelos sociales (y eclesiales) existentes, las ideas y creencias que operan en los planes y proyectos, revisitar los paradigmas vigentes sea sobre la pobreza como sobre las desigualdades sociales, replantear las formas de institucionalización de las practicas inclusivas y el efectos de los imaginarios sociales en la practicas educativas, la comprensión de la justicia misma, de la caridad cristiana y de la solidaridad, entre otros muchos aspectos, desde la posición desigual de los sujetos sociales implicados en los procesos educativo-pastorales.

La cuestión de la justicia es para aquí y ahora, parafraseando a Walzer.[10] Las cuestiones de la justicia social, escolar y curricular no pueden ser aspectos diferidos o discursos inoperantes en la práctica educativa deben ser mediados en la práctica de la gestión-animación institucional, en las políticas de la organización, en la organización del aula y de los procesos de enseñanza, etc.

Por la gestión…hacer que la justicia suceda

Recordemos los principios de justicia curricular.[11] Atender a los principios de la justicia curricular consiste en considerar "lo común" y "para todos" del Proyecto, en primer lugar. Si se pretende construir "lo común" es necesario considerar en nuestros proyectos curriculares la "posición de los menos favorecidos". En concreto, significará que los contenidos trabajados expresen la posición de los grupos más vulnerables -social y culturalmente-, que se considere la posición de las minorías, cuidando no transmitir pautas

---

[9] RAWLS, John, *Teoría de la justicia*, op.cit., p. 82 se encuentra la primera formulación del principio de justicia: "Las desigualdades sociales y económicas habrán de ser conformadas de modo tal que a la vez que: a) se espere razonablemente que sean ventajosas para todos, b) se vinculen a empleos y cargos asequibles para todos". Reformulado en p. 341 como: "Las desigualdades económicas y sociales han de ser estructuradas de manera que sean para: a) mayor beneficio de los menos aventajados, de acuerdo con un principio de ahorro justo, y b) unido a que los cargos y las funciones sean asequibles a todos, bajo condiciones de justa igualdad de oportunidades". Varios años después vuelve a reformular el segundo principio en RAWLS, John, *Liberalismo político*, México, 1995, p. 31: "las desigualdades sociales y económicas sólo se justifican por dos condiciones: en primer lugar, estarán relacionadas con puestos y cargos abiertos a todos, en condiciones de justa igualdad de oportunidades; en segundo lugar, estas posiciones y estos cargos deberán ejercerse en el máximo beneficio de los integrantes de la sociedad menos favorecidos"

[10] WALZER, Michael, *Pensar políticamente*, Barcelona, 2010

[11] CONNELL, Robert W., *Escuelas y justicia social*, Madrid, 1997, p 63ss.

culturales estereotipadas, que si se plantean cuestiones raciales o geográficas se considere la perspectiva de los pueblos originarios, entre otros muchos aspectos. Esto, permitiría construir una representación socio-cultural más amplia y que trascienda su propia experiencia de vida del sujeto y de la comunidad local. E segundo lugar, atender a la participación real y efectiva de todos los actores sociales, especialmente de aquellos que menos posibilidades tienen de hacer oír su voz en los ámbitos en que se deciden las políticas institucionales, la selección de los saberes y el establecimiento de los criterios de admisión y evaluación (entre otros aspectos). Por lo que Implicará necesariamente construir formas más democráticas de atención a las demandas de los menos favorecidos como también a atender a los saberes necesarios para formar ciudadanos (docentes, alumnos padres, personal en general, incluidos los directivos) que participen activamente en la vida democrática de la escuela y la sociedad. Por último, tener en cuenta criterios de justicia significará construcción históricamente la igualdad en la escuela (y la sociedad).

La gestión crea (o debería crear) condiciones necesarias para que los procesos educativo-pastorales ocurran, se construyan los escenarios adecuados y se asuma la opción por la justicia y la inclusión, se provean los instrumentos apropiados, posibiliten el desarrollo de capacidades y recursos oportunos a los sujetos participantes en el día a día escolar para la construcción participativa de la gestión educativa diaria y también a largo plazo. La gestión educativa más que hacer cosas, se despliega totalmente en la creación de condiciones de posibilidad de la acción educativo-pastoral. Quien gestiona hace que las cosas sucedan.[12] El hacer fundamental de la gestión es hacer para que los otros se sientan queridos, asumidos, contenidos, involucrados, responsables del proyecto educativo-pastoral. Estimular, motivar el pensamiento creativo, desafiar, capacitar, conseguir, abrir, limitar, articular, conectar, son tareas de quien gestiona desde la óptica de facilitador de procesos pero fundamentalmente desde la perspectiva de la justicia.

Cuando me refiero a una gestión justa en la escuela estoy haciendo referencia a una ética de las instituciones locales, de las estructuras escolares y del sistema educativo en general (instituciones justas); y no me referiré tanto a la ética de las personas y de los grupos.[13] Con instituciones justas hacemos referencia no solo al vivir bien en vida de las relaciones interpersonales, sino que se extiende a las instituciones. En este sentido, "lo justo comprende dos aspectos: el de lo bueno, del que señala la extensión de las relaciones interpersonales en las instituciones; y el de lo legal, el sistema judicial que confiere coherencia y derecho de restricción."[14]En el marco de la escuela justa, los procesos de conducción y gobierno, organización y administración, distribución de roles y funciones, entre otros procesos educativos pastorales, siguen la lógica de la gestión-animación de instituciones justas del lazo social y no solo hace referencia a la justicia de las relaciones interpersonales. En nuestras escuelas no puede haber animación institucional que no gestione. Pues una animación sin gestión es inoperante e ineficaz, ya entiende la animación solo como acción motivacional pero sin consecuencias directas sobre la realidad que requiere de transformación. Si se anima se gestiona –y viceversa si se me permite la expresión- tanto las cuestiones institucionales, la justicia educativa, el proyecto educativo pastoral, el curriculum justo, la intencionalidad educativa como las experiencias personales

[12] BLEJMAR, Bernardo, *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*, Buenos Aires, 2007.

[13] Me inspiro libremente en SCANNONE, Juan Carlos "Justicia/injusticia estructural y ética de las instituciones", en: DURAN CASAS, Vicente, SCANNONE, Juan Carlos y SILVA, Eduardo (comp) *Contribuciones filosóficas para una mayor justicia*, Bogotá, 2006, pp.47-56.

[14] Sobre las instituciones justas véase RICOEUR, Paul, *Si mismo como otro*, México, 2006, pp. 202.

y de grupos, los conflictos cotidianos o extraordinarios, las relaciones con la comunidad, los padres, los docentes, etc.

Existe una diversidad de alternativas que pueden llevar a resultados semejantes mientras se garantice la organicidad del proyecto educativo-pastoral, la intencionalidad compartida de toda la comunidad, el despliegue de la creatividad de los responsables, la implicación y el consenso de los miembros de la Comunidad Educativa, etc. Porque no sólo se trata de eficacia de la gestión (medida por los resultados obtenidos, que son importantes) sino que también una buena gestión es la que permita que el hacer cotidiano y los logros (tangibles e intangibles) se inserten en el discurso educativo institucional, en el sentido de escuela y transformen la praxis ordinaria.

Pues, un aspecto fascinante de la gestión educativa es que es un acto de "creación cultural", es el pasaje de las ideas a las prácticas. Haciendo que lo que se propone comunitariamente puede ser articulado por los sujetos en el marco de la comunidad educativa. No hay, entonces, un modelo único de gestión, ni tampoco un pensamiento único y menos aún una práctica única en las maneras de hacer la gestión educativo-pastoral en la escuela. Hay pluralidad de maneras, diferentes propuestas posibles frente a desafíos locales; por eso, además de un acto de creación, la gestión es también un terreno de conflicto y de tensiones que constituyen el campo propio de la vida cotidiana de los procesos educativos y pastorales locales.

Lo aprendido (y desaprendido) es el principal desafío de la gestión de la cultura institucional, del ambiente, de las personas y de los recursos disponibles. Entenderse a sí mismo (el que gestiona) y aquello que quiere (o queremos), las concepciones desde donde se opera (u operamos) sobre las situaciones; comprender a la agentes educativos y pastorales, sus procesos y sus necesidades; pero fundamentalmente, hacerse entender por la comunidad para que se pueda caminar juntos, emprender proyectos colaborativos, generar expectativas compartidas, involucrar a todos los sujetos de la comunidad y responsabilizarlos por las decisiones que tomaremos juntos. Ciertamente la buena relación, la vida buena y la amistad no reemplazan la justicia en las relaciones que debe regir la vida social en las instituciones. Y, en el camino, disfrutar del placer de hacer lo que realmente queremos, con la posibilidad de descubrir nuevas ignorancias y desafíos para continuar aprendiendo. Es decir, en la escuela todos los recursos y los procesos, las personas y las estructuras están orientados a la búsqueda de mayor justicia y de las mejores condiciones posibles para todos los que integran la comunidad educativa como también para la integración/recepción de los nuevos. Con la participación real y la responsabilidad efectiva de todos, contribuimos a la construcción de una escuela justa, a las mejores condiciones de vida institucional, en un clima de amabilidad y reconocimiento que prioriza a la persona y que hace gustosa la pertenencia a dicha comunidad y el compromiso con ella. Pero también hace realidad relaciones más justas, la distribución equitativa de los bienes y recursos institucionales, atiende a la justicia de las relaciones laborales y los conflictos de interés que puedan suscitarse y la vinculación con las familias y la comunidad barrial (o más amplia)

Si bien puede ser cierto que "el obrar sigue al ser" –parafraseando una clásica expresión de la filosofía tomista- también no es menos cierto que el "obrar configura al ser". Estamos siendo de la manera en que estamos operando. Estamos haciendo de la manera en que estamos siendo. Si operamos desde la justicia la gestión-animación institucional del proyecto educativo-pastoral estaremos siendo justos. Pues entonces, a gestionar se aprende gestionando.

El curriculum y la forma de lo escolar

Pareciera que en la escuela hubiera una especie de estado de naturaleza de la justicia. Todos admiten ser justos, que se rigen por principios de justicia y obran justamente. Pero ciertamente, lo que existe en la escuela son concepciones naturalizadas de justicia, a veces injustas. Por ejemplo, desde la perspectiva del desarrollo del curriculum por parte de los docentes es justo reconocer que la culpa siempre la tienen los alumnos: porque no quieren aprender, no les interesa, porque molestas y por ende, es justo que saquen malas notas, se queden de año, se caigan del sistema educativo. O en su defecto la culpa la tienen los padres.

Pero escasas veces nos hemos planteado la injusticia de un sistema curricular homogeneizador, de un formato del curriculum selectivo y de prácticas sociales en la escuela que son injustas. Partimos del derecho a la educación para todos/as (declaración de principio de justicia educativa) pero luego las practicas escolares (curriculares) son segregativas, excluyentes de pésima calidad, en fin, injustas. Pues siempre terminan aplicando un criterio darwiniano por el que la escuela concluye seleccionando a los mejores. Y ello sin siquiera ruborizarse por la injusticia de un sistema, de unas ideas y creencias que justifican practicas injustas y de unas practicas sociales y escolares selectivas.

En la escuela tenemos determinadas representaciones de lo que debe ser y de lo que ésta tiene que hacer y de lo que es justo/injunto. Pero esas representaciones son deudoras de la escuela en la que fuimos formamos los adultos, y actualmente estamos frente a los alumnos colocados desde una perspectiva adultocentrica en la que nuestra concepción de justicia y de escuela es la que prevalece y se impone. Pero los jóvenes y los docentes de ahora no son los muchachos y chicas o maestros de entonces. A los nuevos tiempos y sujetos sociales hay que pensar nuevas formas de lo escolar, de la justicia y de la pastoral. Los jóvenes son muy sensibles a la justicia (independientemente de lo injusto que ellos puedan ser) y a la injusticia de las estructuras, las relaciones sociales y los vínculos en la escuela. Más aun de las injusticias sociales, las desigualdades y las exclusiones (insiste en que ellos mismo suelen obrar de la misma manera pero no debe ser una impugnación para no escuchar su posición y atender a sus reclamos).

Tenemos que realizar una reinvención de las representaciones sobre (de) la escuela, la justicia/injusticia y la pastoral. Ese desafío implicaran el presupuesto de revisitar las prácticas educativas escolarizadas, ya sea la definición del curriculum como la organización de los espacios y los tiempos institucionales; revisar el rol del liderazgo institucional y los directivos, supone asimismo revisar la articulación de todos los sujetos (o actores) involucrados en la educación (directivos, alumnos, salesianos, docentes, padres, comunidad en general) y la asunción de responsabilidades, una reestructuración de prioridades políticas de la institución en función de necesidades reales, en lugar de articular prioridades definidas a priori por la cultura institucional, ciertos liderazgos individualista o por algún imperativos procedente de la tradición.[15]

Gestionar el curriculum de la escuela justa será entonces “hacer justicia”, tomar las medidas necesarias para hacer que determinados alumnos que “no aprenden”, lo hagan; o aquellos identificados como los que “no quieren”, que “nos les interesa”, redescubran la

[15]La escuela de la modernidad no tiene sentido en el contexto actual por lo que se debe propiciar un cambio de las formas escolares. Véase PINEAU, Pablo, «Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar», en: BAQUERO, Ricardo; DIKER, Gabriela y FRIGERIO, Graciela, *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, 2007.

motivación por el aprendizaje; o bien que "no participan" o que "son cortos" (expresiones que suelen oírse en nuestras reuniones, sala de profesores y pasillos) puedan desarrollar sus capacidades más allá de las etiquetas adultocentricas que asignamos. En lugar de sancionar sistemáticamente con la nota o con otro tipo de sanciones, excluyéndolos de la clase o marginándolos de los procesos de aprendizaje, debemos articular un conjunto de acciones que reconstituyan la justicia tan mentada en los discursos institucionales y de los docentes para hacerlos reales en el aula, el patio, la gestión, la cultura institucional. Pues allí es donde se juega la justicia de una gestión por una política inclusiva de los alumnos (y por lo mismo por una pastoral alternativa a la vigente), por una formación permanente de los docentes y de reconversión profesional en función de la justicia curricular y de relaciones justas y democráticas en la escuela y la sociedad.

La escuela justa en clave pastoral nos lleva a reinventar las formas escolares y a romper con ciertas maneras clásicas de "hacer la escuela católica". Nos impulsa a situar la institución escolar en los bordes de las estructuras y en las fronteras de la institución escolar misma.[16] Establecerse en las fronteras de la experiencia escolar conocida es el punto de partida para una posible transformación, es estar en condiciones para un cambio posible, deseable y duradero, porque es allí desde donde es posible encontrarse con la realidad juvenil anterior a la institucionalización y con el desarrollo de la institución posterior a la naturalización de la justicia. De lo contrario, todas las cosas buenas que dice hacer y hace la escuela "católica" se verán disimuladas por aquellas otras que deja de hacer, no quiere hacer o bien no se sabe cómo enfrentarlas. Por eso, reinventar las formas escolares sabidas y animarse a nuevas formas de un curriculum justo (y la pastoral en ese marco) implicará considerar a la escuela un espacio social en construcción constante, democrática, participativa, justa, que reconoce e asume las diferencias. Una escuela así posibilitaría la flexibilización de formas escolares ya perimidas, invención de nuevas formas de organización de la clase, de las concreciones didácticas y la organización de la enseñanza y el aprendizaje; distribución de responsabilidades y funciones de la gestión, la inclusión de los alumnos por diferentes motivos, la definición de los limites y las responsabilidades en la convivencia cotidiana, la determinación sobre lo que es saber/no saber, las modalidades de evaluación, promoción y acreditación; los criterios de ingreso a la institución y la admisión de la diversidad, la regulación de los gustos y los efectos sociales de la vestimenta, los usos y costumbres, las posiciones de los cuerpos y la construcción subjetiva de las identidades y pertenencias, etc.[17]

Despotricar porque "todo está mal", "acá no hay nada nuevo", "nada cambia" (o al contrario, que nada cambie porque todo está bien) no es la mejor manera de enfrentar los desafíos de hacer realidad una escuela justa y un curriculum de justicia. Sino que sería pactar con un radicalismo que, en la práctica, no cambia nada y mantiene las viejas formas como si todo hubiese cambiado. Reinventar las formas escolares, quizá signifique animarse a las revoluciones de la vida cotidiana, a los cambios diarios de las personas y de las mentalidades, a la transformación de las prácticas educativas y pastorales habituales, entre otras cosas, para lograr mayor justicia.

A modo de conclusión

[16] DUSCHATZKY, Silvia, *La escuela como frontera*, Buenos Aires, 1999.

[17] Véase SCHARAGRODSKY, Pablo, «Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar», en: BAQUERO, Ricardo; DIKER, Gabriela y FRIGERIO, Graciela, *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, 2007.

Considerar los criterios de justicia para la animación-gestión institucional como para la construcción de una forma de lo escolar más justa (que implique la convivencia pero también el curriculum formal) significará producir un cambio paradigmático –procesual y situado- en la concepción de escuela. Obviamente que la consideración de los criterios de justicia en la construcción de un programa de aprendizajes comunes, en la convivencia cotidiana y en la gestión-animación institucional generaría tensiones o conflictos en la vida escolar, que son parte del devenir curricular. Es lógico que ello suceda, pues en la escuela (como en la sociedad) significa tocar aspectos sensibles respecto de las creencias, de las representaciones sociales, del sistema de privilegios y en el manejo de las decisiones (poder) que provocará reacciones.

Lo importante de los proceso de cambio paradigmático como el que quisiéramos propiciar es que tiene que preguntarse por los efectos sociales de la organización, de la gestión, del currículum, del ambiente y de la convivencia, preguntarnos por quienes son realmente los favorecidos la producción de relaciones sociales más justas en la escuela y cuáles son los grupos, sectores o personas que resistirán a los procesos institucionales que propicien políticas inclusivas, más igualitarias.

Actividad 1

Para un diagnostico de las desigualdades y su respuesta desde el curriculum justo	
Reconocimiento de todos –niños/as, jóvenes y adultos– tienen necesidades básicas de aprendizaje que resolver	Plantear estrategias y modelos diversificados, para responder a la especificidad de las personas y grupos
Identificación de las necesidades básicas de aprendizaje de personas y de los grupos	Diseñar contenidos, estrategias y medios de enseñanza adecuados a esas necesidades específicas e identificar recursos o espacios aprovechables a nivel comunitario
Ampliación de las necesidades de aprendizaje percibidas	Traducir las necesidades reales en demandas efectivas de aprendizajes (información, conocimiento, derechos sociales, bienes culturales, etc.) más allá de las necesidades percibidas inmediatamente (alimento, vestido, salud, vivienda, transporte)
Asunción de los aprendizajes de herramientas básicos (hablar, escuchar, leer y escribir) sin supuestos	Avanzar en aprendizajes de herramientas complejas (comunicación, expresión del pensamiento, defensa de derechos, competencias sociales, valoración estética, participación política, etc.)
Diversificación y flexibilización de la oferta educativa (calendario, horarios, espacios, contenidos, métodos, medios, recursos)	Adecuar a las necesidades y motivaciones de quienes aprenden a las condiciones y posibilidades que ofrece la escuela y el contexto disponibles a nivel local.
Compensación de las desigualdades en las zonas de personas y grupos que enfrentan las condiciones más adversas.	Ampliar de la oferta cultural que permita el acceso (fijo o itinerante) a medios de comunicación, bibliotecas, cine, teatro, música, museos, exposiciones, galerías de arte, circo, etc.
Atención de la cultura y del ambiente educativo	Agudizar la percepción de la justicia/injusticia de la cultura institucional y de ciertas tradiciones que regulan la escuela y naturalizan ciertas formas sociales de exclusión/inclusión.
Superación la compensación para transformar las estructuras sociales injustas desde la escuela	Diseñar, ejecutar y monitorear la ejecución de programas institucionales inspirados no sólo en la justicia curricular sino también en la justicia económica y social
Tomado con modificaciones de TORRES, María Rosa, *Justicia educativa y justicia económica. 12 tesis para el cambio educativo,* 2005, pp. 101-102	

Actividad 2

Algunas preguntas para analizar el Proyecto Institucional desde la perspectiva de la justicia	
¿El proyecto institucional contempla los intereses de la cultura local, de la comunidad barrial y de los grupos sociales en la que está inserta la escuela?	
Los aspectos eclesiales, carismáticos y culturales de la institución ¿son afines a la justicia curricular, a la inclusión educativa y a la promoción y desarrollo de los menos favorecidos?	
¿De qué modos los diferentes sectores sociales en la escuela pueden expresar sus intereses, necesidades y demandas? ¿En qué saberes escolares se expresan las demandas sociales de la cultura local?	
¿Qué espacios habilita la escuela para la construcción participativa de todos los grupos que constituyen la comunidad educativa respecto de la convivencia y del curriculum?	
¿Cómo incorporaría las experiencias de vida de las personas menos favorecidas en la organización escolar, el clima institucional, la convivencia cotidiana, la gestión de los directivos, el curriculum prescripto (en cualquiera de los niveles de la escolaridad)?	
¿Qué estrategias didácticas incorporaría en el proyecto curricular en función de los aprendizajes de los alumnos menos favorecidos, con capacidades diferentes o necesidades educativas especiales?	
¿Qué dispositivos consideraría para que las estrategias de enseñanza (selección, trasmisión, evaluación) se inscriban en la perspectiva de la justicia?	
¿Cómo trabajaría con los docentes para construir ambientes educativos inclusivos y desarrollar propuestas de enseñanza que refuercen las trayectorias escolares de los más vulnerables?	
¿Qué aspectos de la propuesta curricular actual considera no se corresponden con un curriculum justo? ¿Cuáles?	
¿Qué aspectos del proyecto de convivencia es segregativo y excluyente en función de la justicia curricular?	
Los criterios institucionales de admisión, becas, evaluación, permanencia, sanciones ¿están atravesados por criterios de justicia o aspiran a ello?	

Actividad 3

Aspectos de justicia curricular a considerar en la gestión-animación			
Acceso a la educación	Libertad	Igualdad	Solidaridad
	Libertad de elección sin repercusión negativa en la igualdad	Igualdad de condiciones en el ingreso Favorecer la igualdad de oportunidades Evitar la segregación por condiciones sociales, personales o culturales	Compensación para la igualdad de oportunidades Fuentes alternativas de financiación para los más pobre (transporte, útiles, alimentación, vestimenta)
Contenidos curriculares	Diseño de un curriculum justo Respecto de la cientificidad y del sistema de creencias Apertura y respeto a la diversidad Democratización de los contenidos y de las formas de trasmisión Apertura a la elección en el curriculum institucional	Tratamiento de la desigualdad en el curriculum Curriculum flexible según necesidades Interculturalidad Respecto a las elecciones personales sin discriminación. Democratización de las decisiones sobre los saberes a enseñar (y coordinación)	La solidaridad como contenido de la enseñanza La solidaridad como modalidad de la praxis La solidaridad como cultura institucional Generar la capacidad de comprensión sobre el contexto y de su transformación
Practicas de gestión y organización	Libertad de conciencia y de expresión Estimulo a la crítica, el respeto, espíritu de iniciativa y de autonomía Cultivo de la tolerancia Gestión no represiva Capacidades existentes y distribución de responsabilidades Liderazgo directivo y cultura democrática en la escuela Ordenación democrática de la vida ordinaria	Puertas abiertas al entorno social y cultural Exclusión de favoritismo y de la discrecionalidad en la toma de decisiones Retomar las oportunidades perdidas Secuenciación y comprensión entre niveles y sectores Exclusión de jerarquización de estudiantes y docentes Estimulo a desarrollo igualitario no homogeneizador	Organización de políticas compensatoria para los desfavorecidos Solidaridad entre estudiantes y las familias Oportunidades extraescolares de alfabetización y de educación permanente. Políticas superadoras de la caridad y la compensación. Resolución de conflictos y rol de los directivos Plantear nuevas formas de organización escolar
Relaciones interpersonales y clima escolar	Comunicación irrestricta Disponibilidad y circulación de la información Practicas de cogestión escolar (alumnos, docentes, padres, etc.) Respecto a la libertad de las personas Evitación de la inducción o la coerción de personas y grupos	Respeto a las manifestaciones de la diversidad Asunción de la diversidad no discriminante Lucha de los prejuicios sobre las diferencias	Practicas de ayuda mutua. Manejo del rumor ante falta de comunicación o comunicación deficiente y enrarecimiento del clima Apertura a los intereses y necesidades personales y de grupos Solidaridad en las aulas y en la comunidad educativa
Relaciones escuela-comunidad	Participación de padres en la escuela Problemas sociales tratada en la escuela Visibilizar las diferencias (de género, de constitución familiar, de procedencia social) e incorporarlas a la comunidad	Suspensión de trabas a la participación Superación de los prejuicios para la igualdad en la participación. Favorecer la apertura de los miembros de la CEP a la comprensión y aceptación de la pluralidad	Practicas de ayuda reciproca y colaboración institucional Ayuda de padres entre si y de estos con la comunidad y la escuela Aprovechamiento de las posibilidades del entorno (inserción laboral de alumno, puesto de trabajo para padres desempleados, etc.) Participación en proyectos humanitarios Diseño de campañas solidaridad
Reelaboración a partir de SACRISTAN, José Gimeno, "Un curriculum nacional para una educación justa y de calidad" en: *Revista Docencia*, n° 9 (1999), Santiago de Chile			