



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Justicia Social y Formación Docente

Laurencia Barraza Barraza

Instituto Educativo GUBA
laurabzabza@gmail.com

Isidro Barraza Soto

Centro de Actualización del Magisterio
barrazasi@yahoo.com.mx

Área temática 08. Procesos de formación.

Línea temática: Procesos sociohistóricos institucionales en la formación inicial y continua: normales, UPN, universidades: trayectorias, historias de vida.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.



Resumen

Este de reporte de investigación parcial tuvo como objetivo interpretar las experiencias formativas de una generación de profesores de educación primaria, egresada de la Escuela Normal Rural del estado de Durango, Méx., en relación con la justicia social en la educación. El trabajo es de corte cualitativo; el método utilizado fue el biográfico y como instrumento de recopilación de datos, la guía de historia de vida. La información se codificó y se aglutinó en categorías, apoyándonos en los instrumentos de la Teoría Sustentada. Para la validación de la información se utilizó la triangulación de datos y teórica. Los resultados muestran que los informantes significan la experiencia formativa respecto a la justicia social como privilegio y costo-beneficio; un hallazgo es que en ellos se perciben esquemas reproductivos derivados de una concepción ambivalente entre la justicia meritocrática y la igualitaria. La primera se advierte cuando los profesores relatan que su ingreso a la Normal fue mediante la aplicación de un examen de oposición o de sus altos promedios escolares. La segunda, se percibe en sus narraciones, en el sentido de que en el internado, fueron sometidos a un régimen de autogobierno, donde el trato era igual para todos: misma alimentación, iguales servicios de dormitorios, de baños, similares derechos de acceso a instalaciones deportivas y culturales, entre otras.

Palabras clave: *Justicia social; Acceso a la educación; Expectativas profesionales; Exclusión social y educativa; Formación docente.*

Introducción

Las Normales Rurales surgieron como una política educativa en la que se intentaba abrir oportunidades de acceso a la educación para las clases desprotegidas y excluidas socialmente: obreros, campesinos e indígenas. Esta es la causa por la que la generación de estudiantes (1973-1977) sujetos de esta investigación, obtuvieron un lugar para realizar estudios como profesores de educación primaria. La mayoría de ellos provenían de otro internado, donde habían cursado los estudios de secundaria.

Interpretar las experiencias formativas en el campo de la justicia social de estos profesores descritos es un objetivo interesante, incluso desafiante, debido a que fueron actores que recibieron los beneficios de políticas públicas dirigidas a incrementar la cobertura, las oportunidades de acceso a la educación y en general, a elevar los índices educativos. Fueron seleccionados para trabajar en contextos socio- económicos desfavorecidos, marginados e invisibilizados; deberían devolver al Estado la inversión realizada en su formación y simultáneamente, contribuir a la justicia social educativa.

Para estructurar la investigación se formuló la interrogante: ¿cómo perciben su experiencia formativa, con relación a la justicia social, una generación de docentes de educación primaria, egresados de la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”, Durango?

En la literatura el tema de la justicia social es abordado en múltiples investigaciones, asociado a diversas categorías o variables; entre estos: Murillo y Hernández (2014), González (2014), Valdés y Gómez (2019) en la línea desarrollo de capacidades de liderazgo como herramienta para transitar a escuelas donde se practica la justicia social. Murillo, Román y Hernández (2011) y Murillo e Hidalgo (2016) asocian las prácticas de evaluación con la justicia social. Cuenca (2012); Murillo y Hernández (2014); Sanz y Serrano (2015); Sebastián (2016) y Belavi y Murillo (2020) la vinculan a las prácticas educativas y de aprendizaje. Sapón-Shevin (2013) a la inclusión y Lozano y Trifu (2019) a la perspectiva de género.

Desarrollo

La experiencia incluye un componente vivencial y práctico en el que tiene lugar el aprendizaje; es un campo atravesado por el conocimiento empírico que interactúa con los referentes cognitivos del sujeto de la experiencia para resignificar, reinterpretar y generar nuevo conocimiento.

Para Staroselsky (2016, p.3) “una experiencia no es cualquier vivencia, ni cualquier encuentro con el mundo: es una elaboración de ese material en la forma de un relato significativo para otros”. Afirma que desde la concepción de Benjamín (2011), la experiencia tiene tres distintivos: 1) No es una mera recepción de datos; se hace activamente; es acción que implica apropiación y elaboración; 2) El sujeto que la realiza no es individual

sino colectivo; se articula en la práctica colectiva de la narración, por lo tanto, tiene carácter intersubjetivo; y 3) “La experiencia no es anterior al lenguaje ni está separada de él, sino que encuentra en este, el medio que la hace posible” (Benjamín, 2011 como se citó en Staroselsky, 2016, p.4).

Un ejemplo que aglutina lo referido por Staroselsky se percibe en la siguiente reflexión:

Trascender la cotidianidad y convertirla en palabras, relatos y anécdotas para darle significado al ámbito específico en el que me desenvuelvo; así como al entorno en el que interactúo con los demás sujetos, exige reconceptualizar la percepción respecto a mi historia personal, familiar, profesional y social [...] La riqueza que esto genera radica precisamente en la manera en que confluyen esas experiencias con los sentimientos surgidos del recuerdo y la identificación de aquellas que quisiéramos conservar de manera permanente en la memoria, en oposición de las que quisiéramos mantener, pero en estado de representación inconsciente (García, como se citó en Barraza, 2018, p.195).

Tomando como referencia esta información, la experiencia formativa sería entendida como las elaboraciones realizadas por los sujetos de la experiencia para significar y dar sentido a las vivencias desde un espacio colectivo, puesto que sus narraciones se entrecruzan y nutren en la medida en que se comparten, adquiriendo carácter intersubjetivo.

En esta investigación interesa descubrir las interpretaciones que los sujetos hacen de las experiencias en torno a la justicia social; es necesario definir qué es, a qué se refiere y qué implicaciones tiene este concepto.

La justicia social en el campo de la investigación

Murillo y Hernández (2011) realizan una revisión al concepto de justicia, señalando que esta aparece en las ideas de los filósofos griegos, como Platón y Sócrates; el primero la asociaba con armonía social; el segundo, con justicia distributiva en función de su aportación o contribución social. Sócrates propone el término justicia conmutativa o correctiva, cuya función es restaurar la igualdad perdida mediante una retribución regulada por un contrato. Estos autores revisan a Santo Tomás; para este, la justicia aparece como una virtud por la que una persona dirige sus acciones hacia el bien común.

Murillo y Hernández (2011, p.12) plantean la existencia de tres grandes concepciones de justicia social que conviven actualmente:

Justicia Social como Distribución (Rawls, 1971; Nussbaum, 2006; Sen 2010), Reconocimiento (Collins, 1991; Fraser y Honneth, 2003; Fraser, 2008) y Participación (Young, 1990; Miller, 1999; Fraser y Honneth, 2003; Fraser, 2008). El primero está centrado en la distribución de bienes, recursos materiales y culturales, capacidades; el segundo, en el reconocimiento y el respeto cultural de todas y cada una de las personas, en la existencia de unas relaciones justas dentro de la sociedad; y el tercero, está referido a la participación en decisiones que afectan a sus propias vidas.

La justicia social es un tema amplio y complejo. Como fundamento teórico de esta aportación, se recurre a Bolívar (2012) quien aborda las teorías de la justicia social desde tres bloques; el primero lo relaciona con la justicia social como igualdad y equidad; el segundo, como teorías de la justicia y equidad educativa; y el tercero, desde la igualdad de oportunidades, el mérito y la justicia en la escuela.

Para describir el concepto justicia social, fue escogido el segundo bloque: La Teoría de la justicia y la equidad educativa. John Rawls (1971, como se citó en Bolívar, 2012) a través de su libro, Una Teoría de la Justicia, habría generado un amplio campo sobre este concepto. Al respecto, Ribotta (2009, como se citó en Bolívar, 2012, p.21) plantea que:

Una filosofía de la justicia social debe ser la base de los derechos y obligaciones políticas y su objeto son las instituciones y estructuras básicas de las sociedades desarrolladas. La justicia social [...] se sustentaría en principios que apoyan la libertad y oportunidad para todos, garantizando al mismo tiempo una justa distribución de la riqueza.

Tomando en cuenta esta postura, la aplicación de la justicia social implicaría que en esta visión estuvieran comprometidos quienes tienen la facultad de reglamentar y tomar decisiones en la redistribución de los bienes de las instituciones.

Rawls (como se citó en Bolívar, 2012) plantea que la sociedad debe establecer iguales oportunidades de educación para todos, sin importar los niveles de ingreso con los que cada individuo cuente, y advierte el riesgo de que las instituciones educativas desvirtúen la igualdad de derechos educativos, generando diferencias en las convicciones y voluntad de éxito de los alumnos.

Bolívar (2012) coincide con Rawls y afirma que en la actualidad se demanda una igualdad de reconocimiento o visibilidad, que incluye temas como la dignidad, cultura, género, raza o etnia y enfatiza que aún existen prácticas sociales autoritarias e injustas que no garantizan las políticas del trato afectuoso, el cuidado de la autoestima social ni la igualdad jurídica. Para compensar estos rezagos socioeconómicos, Power (2008, como se citó en Bolívar, 2012, p.27), plantea “la necesidad de una acción afirmativa o discriminación positiva hacia estos grupos sociales, justamente para lograr una igualdad de oportunidades, compensando la historia de discriminación que han sufrido en razón de su raza, cultura o género”.

Legislación en materia de justicia social

En México, la lucha por establecer un sistema de educación pública abarca tres siglos. La Constitución de Cádiz, en 1812, promulgaba que en todos los pueblos de la Monarquía se establecerían escuelas de primeras letras y que habría una Dirección General de Estudios para la inspección de la enseñanza pública. En 1814, la Constitución de Apatzingán otorgaba facultades al Congreso Constituyente para promover la ilustración y Valentín Gómez Farías, en 1933, estableció una Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y los

territorios federales. En 1836, Las Leyes Constitucionales de la República Mexicana sostenían la necesidad de establecer escuelas de primera educación en todos los pueblos, cuya responsabilidad económica recaería en los ayuntamientos. En 1842, el Estado cede la Dirección de Instrucción Primaria a la Escuela Lancasteriana y en 1856, el Estatuto Orgánico Provisional de la República Mexicana, trasladaba a los gobiernos estatales la obligación de crear fondos para establecimientos de instrucción pública (Barraza, 2007).

En 1857, el Artículo 3º Constitucional consigna que la enseñanza será libre; la ley determinará cuáles profesiones necesitarían título para su ejercicio, cuyos requisitos deberían ser cumplidos por los profesores (Soto, 2013).

En 1906, los hermanos Flores Magón proponían como obligación del Estado, la multiplicación de escuelas primarias para compensar los establecimientos que se cerrarían por pertenecer al clero (Barraza, 2007). En 1911, el Congreso de México autorizó a Madero la creación de Escuelas Rudimentarias, cuyo propósito sería enseñar a indígenas y niños rurales, a hablar, leer y escribir el castellano, además, las operaciones fundamentales de la aritmética (Melgar, 1993).

En 1917, el Artículo 3º consigna la impartición gratuita de la enseñanza primaria (Barraza, 2007). En 1934, en la exposición de motivos para una nueva reforma, se afirma que la doctrina socialista es una doctrina justa, por lo cual, la educación en México sería socialista e impartida gratuitamente por el Estado (Ortiz, 2015). En 1946 se registra que la educación que imparta el Estado tenderá [...] a la independencia y la justicia (Soto, 2013).

En 1993, una nueva reforma reitera la obligatoriedad de educar para la búsqueda de la justicia y hacer obligatoria la educación preescolar, primaria y secundaria (Melgar, 1993).

En 2002, se reitera la obligatoriedad del Estado a impartir gratuitamente la educación preescolar, primaria y secundaria, la cual, tenderá a desarrollar la independencia y la justicia (Diario Oficial de la Federación, 2002).

En 2012, el Artículo 3º Constitucional, señala que la educación contribuirá a fortalecer la igualdad de los derechos para todos y a la búsqueda de la justicia (Soto, 2012). En el 2013, se reitera que la educación impartida por el Estado tenderá a la búsqueda de la justicia (Soto, 2013). En mayo de 2019, el Artículo 3º, nuevamente reformado, señala que la educación impartida por el Estado fomentará las libertades, la independencia y la justicia (Diario Oficial de la Federación, 2019).

Método

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo; se utilizó el método biográfico, y como instrumento de recopilación de datos, la Guía de Historia de Vida, ya que, como afirman Mallimaci y Jiménez (2006, como se citó en Barraza, 2018, p.28):

Lo cualitativo forma parte de la tradición de las ciencias sociales y que los estudios a partir de biografías e historias de vida, ya sea como enfoque, como instrumentos de investigación o como estudios de casos, han revalorizado la tradición de la investigación cualitativa [...] las autoras conciben las historias de vida,

lo biográfico y el estudio de casos, como investigaciones que forman parte de otra manera de hacer sociología, desde principios del siglo XX.

En este estudio participaron 34 profesores egresados de la Normal “J. Guadalupe Aguilera”. Para la sistematización de la información se utilizó el instrumental de la Teoría sustentada; se encontraron varias categorías, entre las cuales destaca la de justicia social y en torno a ella, se encontraron tres subcategorías: clase social, escuela de formación y lugar de trabajo, mediante las cuales se articula este reporte. Para validar la información se utilizó la triangulación de datos y teórica.

Resultados

La categoría que articula esta investigación es: Justicia social. En el análisis de la información se detectó la relación clase social-escuela de formación-lugar de trabajo. Para el informe se desagregan en tres subcategorías, cuyos resultados se presentan en los párrafos subsecuentes.

Clase social

Los informantes provienen de familias numerosas y marginadas: campesinos, indígenas, y obreros; sus historias reportan que, en los hogares, el proveedor era el padre; a la madre correspondía la crianza de los hijos; generalmente, estos profesores fueron los primeros en acceder a un título profesional.

Los alimentos que consumían se cultivaban en sus regiones de procedencia, ubicadas en zonas rurales de difícil acceso y sin transporte. Algunos informantes refieren que sus estudios primarios los realizaron en comunidades cercanas, trasladándose en bicicletas o mediante caminatas; otros, emigraron a diversos estados del país a cursar su secundaria en internados.

En el año de 1970, a la edad de 11 años, concluida mi instrucción primaria, mis hermanas, me llevaron a presentar el examen de admisión a la Escuela Secundaria Tecnológica Agropecuaria No. 167 “Lauro Aguirre”, de Tamatán, Tamaulipas. Resulté aprobado y obtuve una beca para estudiar la educación secundaria en este internado. (GPN)

Otro informante refiere: “Un año y medio asistí a esta secundaria, recorriendo todos los días 8 kilómetros de ida y los mismos de regreso, en bicicleta: Cieneguilla-Villa Unión-Cieneguilla. Días de frío, lluvia, aire o sol no me derrotaron” (JCF).

Un profesor, evidenciando el nivel de pobreza, pero enfatizando las expectativas depositadas en su escolaridad, narra:

Al cumplir siete años, mi padre nos inscribió, a mi hermana y a mí, en la escuela primaria “Amado Nervo”, del Ejido “Ignacio Zaragoza”, del municipio de Llera [...] Para trasladarnos a la escuela, nos levantábamos a las 2:00 A.M., pues el traslado era en burro, para llegar a las 8:00 y estar puntuales en la escuela; el tiempo de traslado era de cinco a seis horas. (CTM)

Las citas muestran las dificultades para acceder a la educación: alejarse a temprana edad del seno familiar; recorrer grandes distancias; sufrir las inclemencias del tiempo y portar ropa raída. Esto evidencia marginación y esquemas de pensamiento donde se acepta la pobreza como condición de vida, aunque también se percibe la idea de justicia social asociada al mérito. Los informantes no cuestionan las razones por las que en sus comunidades no había cobertura escolar; tampoco lo hacen por la precariedad de su indumentaria, su alimentación, ni por las vicisitudes enfrentadas para el acceso a la educación. Esto hace suponer que asumen el costo en función del beneficio esperado, ideas que reaparecen cuando llegan a la escuela normal y acentuándose cuando ingresan a su vida laboral.

Escuela de formación

Para las clases sociales más desfavorecidas, realizar estudios profesionales, escasamente eran temas de diálogo en las conversaciones familiares y en la comunidad; no por ausencia de interés, sino porque las condiciones económicas y culturales donde habían crecido generaban pocas expectativas. Sin embargo, los informantes refieren que para sus padres y para ellos, acceder a una carrera profesional representaba una oportunidad de movilidad social, como se muestra en el comentario: “Aprobar el examen de ingreso a la normal significó una gran posibilidad para cumplir con mis aspiraciones de desarrollo personal y profesional” (RGV).

En su búsqueda, estos profesores encontraron una oportunidad en las Normales Rurales. Aunque debían ganarse -mediante concurso o promedio alto- el espacio.

Después de un intento fallido para llegar a la escuela normal [...] logré ingresar a esa sagrada institución. Mi soporte para el ingreso fue mi promedio de calificaciones y el examen de oposición que presenté ante más de 180 estudiantes aspirantes. (JMMM)

Los estudiantes pronto pudieron constatar que la infraestructura y los implementos para vivir en esas instituciones no eran las mejores: dormitorios fríos, pocas cobijas, camas desvencijadas, viejos colchones. Comprendieron que sus instituciones educativas eran como ellos: marginadas.

El catre tenía el tambor abocinado llegando la parte media casi al suelo, y eso que era el mejorcito; el colchón ya casi no tenía borra, por lo que busqué pequeñas partes de colchones que estaban diseminados por todo el almacén y con la mano pude rellenar el mío, haciéndole nudos al terminarlo para que no se saliera la borra. (ACC)

Lugar de trabajo

En el análisis de la relación clase social-escuela de formación-lugar de trabajo, los informantes refieren que, al terminar su carrera, todos fueron enviados a lugares de trabajo peores a los de su origen; sus comunidades de trabajo eran de alta marginación: sierras, quebradas, zonas indígenas, desiertos poco accesibles, escasamente comunicados. En sus habitantes eran evidentes las carencias económicas y culturales.

Algunos maestros tuvieron que construir o rehabilitar los espacios de trabajo. El aislamiento les impedía regresar con frecuencia a sus hogares la mayor parte del año, salvo en periodos vacacionales.

Todos reportan que, al llegar a su trabajo, se pusieron en contacto con autoridades; establecieron relaciones con los padres de familia; relatan sus logros en función del beneficio que obtuvieron para sus comunidades.

Pronto nos hicimos buenos amigos. Al poco tiempo les pedí o me ofrecieron construir una cancha de basquetbol para los niños de la escuela [...] Construimos la cancha con medidas reglamentarias y la adaptamos para volibol. Después me construyeron un “Teatro al Aire Libre”. (IBS)

La información evidencia que, durante la escolaridad y años de formación, se fijó en sus esquemas de pensamiento la idea de que habían sido formado para trabajar en contextos de marginación. “Los estudios impartidos en las Normales Rurales tienen como objetivo preparar a los hijos de campesinos para trabajar en los lugares más alejados y de difícil acceso, en donde se ubican las escuelas rurales” (ACC).

Significaciones de experiencia formativa

A partir del análisis de la relación clase social-escuela de formación-lugar de trabajo, se encuentra que la experiencia formativa se significa como privilegio y costo-beneficio; se perciben esquemas de pensamiento reproductivo derivados de una concepción ambivalente entre la justicia meritocrática y la igualitaria.

Se significa como privilegio, al asumir que tenían la oportunidad de progresar mediante su ingreso a la Normal; como justicia meritocrática cuando relatan que pocos fueron los que lo lograron. Su proeza los diferenciaba de “los otros”. Eran los primeros profesionales de su familia y de su comunidad; orgullo y reconocimiento familiar y social. Reconocimiento a su arrojo; eran vistos como valientes, intrépidos, perseverantes, inteligentes. Esto les permitía vislumbrar la salida para escapar de los círculos de pobreza y marginación en que habían nacido. Estas vivencias les representaban la concreción de las promesas incluidas en la legislación educativa de la tradición mexicana y el éxito de una clase social pobre pero enjundiosa.

Otra significación percibida es el costo-beneficio; los costos son asumidos en función de la recompensa que habrían de obtener. Las narraciones muestran el alto costo en la esfera emocional: separación a temprana edad de la familia, sentimientos de abandono, soledad, tristeza, angustia, lugares y personas desconocidas, enfrentar precariedad económica, de vivienda, vestido, acceso a la salud, además de dificultades en la convivencia escolar. “Ahí se forma uno como hombre de bien pues se aprende a valerse por sí mismo, se lava, se plancha la ropa; se defiende y aclaran situaciones, todo en forma personal sin la intervención de terceros” (ALR).

El beneficio se pensó en futuro; su formación les reportaría como recompensa, un título que los insertaría en el mercado laboral, logrando así, sus metas, sueños e ideales. “El ser maestro me cambió completamente la vida” (AMD).

Conclusiones

Desde los planteamientos de Bolívar (2012) y las perspectivas planteadas en las reformas educativas implementadas en México, el principio que normó las oportunidades de acceso a la educación para esta generación fue el de igualdad: examen, comida, vivienda, planes de estudio, disciplina. Sin embargo, la justicia igualitaria hace evidente su debilidad para compensar los vacíos en el campo emocional. Los informantes buscaron afectos, cuidado y protección en los conocidos que les antecedian; otros se refugiaron en el deporte o la música.

Significar la justicia social como privilegio condujo a los informantes a la reproducción de esquemas, los que se observaban en los espacios laborales: buscaron hacer visibles a sus alumnos y comunidades a través de la obtención de primeros lugares en concursos académicos y culturales, liderar y gestionar obras de mejora comunitaria. Consideraban que esta era la vía para que sus alumnos conquistaran espacios en el sistema educativo como medio de superación y movilidad social. Estaban poniendo al servicio de su comunidad y especialmente de sus alumnos, el capital cultural acumulado.

Un hallazgo es que en los profesores se perciben esquemas reproductivos derivados de una concepción ambivalente entre la justicia meritocrática y la igualitaria. La primera se advierte cuando los profesores relatan que su ingreso a la Normal fue mediante un examen de oposición o de sus altos promedios escolares. La segunda, se percibe cuando narran que en el internado fueron sometidos a un régimen de autogobierno, con trato igual para todos: misma alimentación, iguales servicios de dormitorios, baños, similares derechos de acceso a instalaciones deportivas y culturales.

Referencias

- Barraza Soto, I. (2007). *La Descentralización Educativa en Durango y sus Efectos en las Estructuras Administrativas*. (2a ed.). Durango, México: SEED/CETEB.
- Barraza Soto, I. (2018). *Una historia, un espacio, un país*. Recuperado de <https://redie.mx/librosyrevistas/libros/historiaespacio.pdf>
- Belavi, G. & Murillo, F. J. (2020). Educación, Democracia y Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 13-34. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/4371>
- Cuenca, R. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 79-93. Recuperado de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art3.pdf>
- Decreto Constitucional para la Libertad de la América Mexicana (2010). Sancionada en Apatzingán, a 22 de Octubre de 1814. Recuperado de: http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/md/LXII/Const_Apatzingan.pdf
- Diario Oficial de la Federación (2002). Reforma al Artículo Tercero Constitucional. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio//proceso/cpeum/CPEUM_153_DOF_12nov02.pdf

- Diario Oficial de la Federación (2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5606952&fecha=08/12/2020.
- González, 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. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/340>
- Hernández Mejía, S. (1994). De los Privilegios y los cambios. Antecedentes históricos del Artículo Tercero Constitucional. *Colección Pedagógica Universitaria*, (49), 25-26. Recuperado de https://www.uv.mx/cpue/coleccion/No_2526_Coleccion.html.
- Lozano, M. & Trifu, L. A. (2019). Coeducar para la paz: perspectiva de género para la justicia social. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 51-61. DOI: 10.15366/tp2019.34.005
- Melgar Adalid, M. (1993). Las Reformas al Artículo Tercero Constitucional. *Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM*, 220-233. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/204/10.pdf>
- Murillo, J. F. & Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un Concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 9(4), 7-23. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55122156002.pdf>
- Murillo, J. F., Román, M. & Hernández-Castilla, R. (2011). Evaluación Educativa para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 7-22. Recuperado de <http://www.rinace.net/rie/numeros/vol4-num1/art1.pdf>
- Murillo, J. F. & Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEJS)*, 3(2), 13-32. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/337>
- Murillo, J. F. & Hidalgo, N. (2015). Enfoques fundamentales de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/rie/article/view/2975>
- Ortiz Cirilo, A. (2015) Laicidad y Reformas Educativas en México: 1917-1992. *Cultura Laica. Instituto de Investigaciones Jurídicas. Serie Cultura Laica, No. 10. UNAM*. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3865/1.pdf>
- Sanz, J. R. & Serrano, A. (2016). El desarrollo de capacidades en la educación. Una cuestión de Justicia Social. *Sinéctica*, 46, 2-16. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n46/1665-109X-sine-46-00004.pdf>
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real. Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Sebastián, P. (2016). Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 53-77. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413646667002>
- Soto, A. (2013). El Artículo 3o. Constitucional: Un debate por el control de las conciencias. *Cuestiones Constitucionales. Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, 28, 211-240. Recuperado de <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/cuestiones-constitucionales/article/view/6022/7963>
- Staroselsky, T. (2015). Consideraciones en torno al concepto de experiencia en Walter Benjamin. X Jornadas de Investigación en Filosofía, 19 al 21 de agosto de 2015, Ensenada, Argentina. *Memoria Académica*. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7648/ev.7648.pdf
- Valdés, R. & Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*. 58(2), 47-68. DOI:10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.915