

Redefinir y reformar: de la **política educativa** a la **justicia social**

María Sol Rodríguez Tablado

La alfabetización inicial y avanzada, entendida como parte fundamental de una política educativa tendiente a la justicia social, es el eje de este texto que profundiza en el sentido general de las decisiones más fundamentales de un país.

La voluntad de redefinir suele constituirse en un primer paso hacia la voluntad de reformar, según lo señalan estudios internacionales en torno del entramado que vincula ambas voluntades, la de redefinir y la de reformar, con las políticas educativas y las prácticas escolares. En este trabajo se pasa revista a algunas características y requisitos que se plantean en estudios internacionales en torno de las políticas educativas globales y se las relaciona, en cuanto es posible, con logros y dificultades en la implementación de políticas alfabetizadoras en la Argentina, de cara a su deseable vinculación con la aspiración a la justicia social.

Conocer la escuela que se quiere reformar

Las investigaciones de los últimos años sobre las reformas de los sistemas educativos demuestran la distancia existente entre las políticas y normativas y su efectiva implementación (Puelles Benítez, 2004). Esto se debe, en parte, a que la puesta en marcha de las reformas exige tiempos más largos que los periodos gubernamentales. Sin embargo, aun existiendo tal consenso a largo plazo, se reconoce que lo que los reformadores suelen ignorar es la *cultura escolar* (Schoen y Teddlie, 2008). La verticalidad de las políticas públicas y las reformas educativas descuidan o desconocen, en ocasiones, el verdadero funcionamiento de las escuelas.

Es imprescindible analizar qué sucede entre ambos niveles —el del campo de la creación de políticas educativas y el de la cultura escolar, terreno en el que se entretajan formas de hacer y pensar, mentalidades, comportamientos y prácticas dentro de las instituciones educativas—, que parecen cada vez más alejados (Viñao, 2002).

Los procesos de implementación de políticas educativas no resultan un elemento menos importante en este complejo entramado del sistema educativo. Al respecto, Ezpeleta (2006) ha identificado, en su experiencia como pedagoga e investigadora, ciertas condiciones necesarias para el éxito en los intentos de cambio del sistema con los sujetos y

las instituciones concretas. Propone insistir en un vínculo más cercano entre quienes diseñan nuevas estrategias y la realidad de las escuelas y profesorado, atendiendo a las situaciones de partida y adaptando los tiempos y procesos a las dinámicas propias de los sujetos. Se trata no solo de insistir en el nuevo discurso, sino de saber quién es el interlocutor y desde qué situación concreta está partiendo. Es fundamental saber cómo se encuentran los maestros, actores principales y decisivos, y cómo se encuentran las estructuras de la organización escolar y de la administración educativa para posibilitar que lo que se está proponiendo como dirección pedagógica sea posible.

La implementación de líneas políticas relativas a la alfabetización encuentra varias dificultades para vincularse con la lógica escolar. Una de las más notorias es la discrepancia entre el carácter necesariamente institucional de las normativas referidas a la alfabetización y los perfiles individualistas de las propuestas alfabetizadoras escolares, que muchas veces difieren de nivel en nivel, de grado en grado y en cada turno de una misma escuela.

Identificar las tensiones de las políticas educativas en los niveles de decisiones nacionales y transnacionales; en su carácter expreso o tácito, discursivo o fáctico; en sus modalidades lineales o interactivas.

El rasgo intrínseco de una política pública es su intencionalidad o imaginario de cambio. *Una política pública es una acción que emplea la autoridad gubernamental a fin de asignar recursos en apoyo de un valor preferido* (Considine, 1994, 4). Las políticas educativas asignan valores a través de los cuales se inducen acciones y comportamientos de las instituciones o actores en una determinada dirección. Están diseñadas para construir el consentimiento y fijar puntos de partida comunes.

Actualmente, las políticas educativas representan una particular configuración de valores y contextos de producción cuya autoridad se asigna a la intersección de procesos globales, nacionales y locales. Resulta inevitable admitir la influencia de la globalización en la transformación de las políticas educativas mundiales, por lo que es necesario comprender los procesos políticos desde una perspectiva transnacional y en su articulación con las realidades nacionales. Es preciso advertir la existencia de instituciones intergubernamentales y corporaciones que cada vez tienen más influencia en los procesos políticos (Ball, 2007).

Al mismo tiempo, la política educativa se efectiviza no sólo en términos de lo que se expresa y se decide, sino también en función de lo no dicho. Los silencios y omisiones son también una expresión de la política (Dye, 1992). Las políticas públicas son, por lo tanto, normativas que ex-

presan decisiones tomadas u omitidas por actores políticos en posiciones de autoridad.

Las políticas en general se asumen como disposiciones escritas; sin embargo, una política puede y debe ser interpretada como el proceso propio de la producción del texto, pero además como la instancia de implementación y evaluación derivada. "La política es el texto y las acciones, palabras y acciones, es lo que se aprobó, así como lo previsto" (Ball, 1994, 10).

En alfabetización inicial y avanzada, el peso de estas cuestiones se manifiesta, por ejemplo, en las diversas incomodidades que genera el debate acerca de los estándares de lectura y escritura según se trate de mediciones de agencias gubernamentales, intergubernamentales o corporaciones. Asimismo, hay un vacío discursivo-legal relativo a lo no dicho en torno de la vinculación del fracaso escolar en el primer grado con la alfabetización básica, especialmente en cuanto se refiere a la omisión del tiempo de la alfabetización básica en las disposiciones normativas referidas a la repitencia. Sin embargo, no se trata de incomodidades o vacíos gestados unidireccionalmente desde los niveles más altos hacia los niveles inferiores de decisión. Es necesario conceptualizar el proceso de la política educativa en términos de *círculo político* (Ball, 1994). Desde esta perspectiva, se rechaza la interpretación lineal y unidireccional de la relación existente entre la configuración de las agendas políticas, la producción del texto político y la implementación en la práctica. Por el contrario, es imprescindible reconocer que estas instancias se construyen y relacionan de forma interactiva y multicausal.

Reconocer los tipos de políticas

El politólogo Lowi (1964) ha instaurado una diferenciación entre tres clases diferentes de políticas públicas: distributivas, reguladoras y redistributivas. Éstas constituyen una tipología pura en el ámbito conceptual, pero en la realidad tienden a fusionarse. Las políticas educativas pueden ser pensadas en función de dicha categorización.

- a. Políticas distributivas. Como su nombre lo indica, simplemente se distribuyen recursos, ya sean materiales o humanos. La tendencia mundial actual ha centrado la atención en este tipo de políticas a fin de producir individuos auto-suficientes. El programa estadounidense *No Child Left Behind* es un ejemplo de política distributiva a gran escala, en donde el foco está en los fondos asignados sobre la base de las medidas de rendición de cuentas y el rendimiento con respecto a los objetivos, en lugar de en la redistribución para lograr una mayor igualdad de oportunidades.
- b. Políticas reguladoras. Norman ciertas actividades de los particulares estableciendo controles y pautas. Conllevan una sanción en caso de incumplimiento. Podríamos decir que, en realidad, todas las políticas tienen un carácter regulador. Ejemplos de este tipo son las leyes educativas que regulan el sistema, los lineamientos curriculares de carácter normativo, los derechos y deberes de los profesores, las regulaciones de funcionamiento de los centros, entre otros.

- c. Políticas redistributivas. Alteran la asignación de recursos establecida con anterioridad. Son conflictivas en el sentido de que pueden modificar las relaciones entre distintos grupos sociales o clases, alterando las relaciones de poder o desviando recursos económicos de unos a otros. Un ejemplo concreto es la política de educación compensatoria dirigida a grupos desfavorecidos (marginados, inmigrantes, etc.).

Vincular la política con la justicia social

Habida cuenta del carácter ideológico que sustenta a las políticas públicas educativas, cualquiera sea su tipo según la clasificación anterior, resulta posible analizarlas a la luz del concepto de justicia social. Tanto en los discursos, las leyes, normativas y procesos políticos subyace, de forma implícita o explícita, una determinada concepción sobre la justicia.

El término justicia social comenzó a utilizarse tras los efectos sociales y económicos de la Primera Revolución Industrial, a modo de denuncia de las injusticias vividas por la clase trabajadora explotada. En este sentido, la justicia social se origina vinculada con el compromiso por parte del Estado para compensar las desigualdades que surgen en el mercado y en otros mecanismos de la sociedad, en pos de un reparto más equitativo de los bienes. A diferencia de la noción de justicia tradicional, ciega, la justicia social implica quitarse el velo de la imparcialidad y actuar a favor de los más marginados y necesitados.

El mayor desarrollo conceptual de justicia social deviene del campo de la filosofía política y economía del mundo anglosajón. En este ámbito, la justicia social es un concepto controvertido, que surge del encuentro de un tipo particular de autoridad con aspiraciones políticas y activismo centrado en circunstancias históricas específicas. En las últimas décadas, el pensamiento político de los países occidentales acerca del concepto de justicia social giró en torno a tres tradiciones filosóficas, enmarcadas en el llamado paradigma de la **distribución**.

1. Liberal-humanista. Aquí encontramos las ideas de justicia social asociadas con la teoría de John Rawls (1971). Bajo la idea central de equidad, se contemplan principios de libertad individual, en donde el Estado debe tener un rol fundamental en la creación de programas y políticas que eliminen las barreras derivadas de las relaciones desiguales de poder e impiden el acceso, la equidad y la participación.
2. Mercado-individualismo. Se vincula con lo que la gente merece (Nozick, 1974) y no con el principio de equidad. Resalta la importancia de la regulación del mercado en el ámbito económico y social. Se rechazan nociones de redistribución, abogando por una no intervención estatal, en defensa de la legítima adquisición de bienes a partir de los esfuerzos personales. También se conoce esta corriente bajo el rótulo de *meritocracia*.
3. Social-demócrata. Desde este enfoque, se rechazan las nociones de justicia tanto de la perspectiva liberal-humanista como de la del mercado-individualista, poniendo

el énfasis en las necesidades (W... la igualdad... movimiento... decisión... autoridad... contra... así un... chos de...

Un análisis... países de... Es fácil ad... candinavos... pectiva so... de progr... oportunidad... han optad... especialmente... gan y de la...

En los t... en el nivel... estatales... diferencia... preocupac... vidad y e... más que u... las fronter... cesidad de... la importa... desde una... de análisis... para repen... vimientos... relieve una...

Tal como... paradigma de... diciones ex... soletto en... interconex... contempor... elementos... busca del... la igualdad... rencias de... Hay una im... reivindicad... no se iden... social, ofre... un marco...

Desde e... de la distr... como riqu... contempla... los derech... raíces en... ción y con... del recon...

el énfasis en la importancia de las relaciones sociales y las necesidades de las personas dentro de su comunidad (Walzer, 1983). Se priorizan los derechos humanos, la igualdad entre ciudadanos, la libertad de expresión y movimiento, la igualdad en la participación en la toma de decisiones y la reciprocidad en las relaciones de poder y autoridad. Se busca un rol del Estado que intervenga en contra de los efectos perversos del mercado, asegurando así un aceptable nivel de equidad para proteger los derechos de las personas.

Un análisis comparado de la justicia educativa en diversos países da cuenta de la adopción de las distintas tradiciones. Es fácil advertir, por ejemplo, la elección de los países escandinavos (al menos hasta tiempos recientes) de una perspectiva socialdemócrata. El Estado se ha encargado, a través de programas de redistribución, de garantizar igualdad de oportunidades educativas. En cambio, los Estados Unidos han optado por un enfoque más de mercado-individualista, especialmente a partir de la revolución económica de Reagan y de la hegemonía del neoliberalismo.

En los tiempos actuales, marcados por la globalización, en el nivel mundial se observa que las opciones de políticas estatales se han visto restringidas, y se evidencia una preferencia en aumento por un modelo de Estado minimalista, preocupado más bien por promover valores de competitividad y eficiencia económica bajo una filosofía individualista más que una comunitaria. En este contexto, que rompe con las fronteras propias, se pone de manifiesto una clara necesidad de reestructurar las políticas nacionales, resaltando la importancia de mirar los asuntos de justicia educativa desde una perspectiva internacional. Desde este ángulo de análisis, el Estado no se constituye como el único sitio para repensar la justicia social, configurándose nuevos movimientos sociales de carácter global que han puesto en relieve una nueva política de la diferencia.

Tal como plantean Fraser (1997) y Young (1990), el paradigma de la distribución (representado en las tres tradiciones expuestas sobre justicia social) ha quedado obsoleto en su capacidad para capturar la complejidad de las interconexiones globales y las políticas de las identidades contemporáneas. El pluralismo y la heterogeneidad son los elementos que ahora articulan las demandas de justicia, en busca del **reconocimiento**. En este sentido, se oponen a la igualdad, reclamando una afirmación positiva de las diferencias de los grupos, ya sean multiculturales o de género. Hay una intención de considerar las diferencias emergentes reivindicadas por grupos sociales, culturales y étnicos que no se identifican con la vieja categoría marxista de la clase social, ofreciendo así una visión sobre la justicia dentro de un marco analítico basado en esa nueva identificación.

Desde esta perspectiva, se considera que el paradigma de la distribución contempla los bienes materiales (tales como riqueza e ingresos), pero resulta limitado a la hora de contemplar elementos como el respeto, el reconocimiento, los derechos, ya que la injusticia también puede tener sus raíces en patrones sociales de representación, interpretación y comunicación. Es por esto que, desde el paradigma del reconocimiento, las políticas educativas de equidad en

términos de acceso no son suficientes, ya que se requiere abordar dimensiones de reconocimiento, identidad, diferencia y cultura. Mientras que las políticas de distribución hacen frente a las injusticias socioeconómicas, las de reconocimiento ponen el foco en la dominación cultural y simbólica.

Actualmente es posible interpretar la existencia de una tensión entre el paradigma de la redistribución y el de reconocimiento. Hay quienes defienden la redistribución igualitaria a la vez que argumentan el reconocimiento de la diferencia como un obstaculizador de la justicia social. De forma inversa, hay quienes defienden el reconocimiento y postulan que la política distributiva es un materialismo pasado de moda que no puede articular ni cuestionar las experiencias clave de injusticia.

Nancy Fraser hace un valioso aporte al respecto. Esta estudiosa norteamericana distingue entre los *remedios afirmativos* y los *remedios transformativos*. Los primeros son aquellos dirigidos a corregir los resultados injustos de un determinado ordenamiento social sin alterar la estructura subyacente que los genera, mientras que los remedios transformativos buscan corregir los resultados injustos de un determinado sistema social precisamente por re-estructuración de las estructuras subyacentes que los generan. En este sentido, una respuesta afirmativa sería, por ejemplo, una política del Estado liberal de bienestar que busca corregir los efectos injustos de un determinado sistema económico, pero dejando intacta la estructura político-económica que los genera. De forma contraria, una respuesta transformativa abogaría por la búsqueda de corrección de los efectos actuando sobre la estructura económica que los genera.

Un tercer enfoque sobre la conceptualización de la justicia social es el de **participación** (Bell, 1997; Lee, 2007). Desde esta perspectiva, la justicia social consiste en promover el acceso y la equidad para asegurar la plena participación de todas las personas en la vida de una sociedad, en especial para aquellos que han sido sistemáticamente excluidos (por motivos de raza u origen étnico, género, edad, incapacidad física o mental, educación, orientación sexual o características socioeconómicas). En este sentido, la justicia social se basa en la creencia de que todas las personas tienen derecho a un trato equitativo, una participación plena, basada en la defensa de sus derechos humanos y una justa asignación de recursos de la sociedad. Se vuelve a colocar el foco en las cuestiones de la opresión, el privilegio y las desigualdades sociales para hacer frente a ellas. En última instancia, se busca desafiar a las desigualdades inherentes a los sistemas sociales.

En el ámbito de la alfabetización, este orden de problemas se vincula en general con la alfabetización como derecho humano para todo colectivo vulnerable, pero en particular se vincula con las demandas de las minorías lingüísticas. Estas demandas no solo mantienen vigencia permanente respecto de la necesaria distribución de bienes materiales, sino también de gestos concretos de reconocimiento como, por ejemplo, la articulación de la alfabetización escolar entre primera y segunda lengua y las definiciones necesarias de multiculturalismo, interculturalidad y multilingüismo y su institucionalización.

Profundizar la vinculación de la educación con la justicia social

“Concebir a la educación como la variable clave en la construcción de sociedades más justas implica superar el carácter puramente retórico que tiene el apoyo a la educación dentro del conjunto de las políticas públicas” (Tedesco, 2010, 25).

Debemos advertir que el concepto de justicia social en el campo educativo está aún en proceso de teorización y discusión. Sin embargo, escapando a los relativismos, es posible advertir la tendencia a conceptualizar dicho término en función de la búsqueda de sociedades más igualitarias e inclusivas, garantizando que todos/as tengan acceso a ciertos bienes, abogando por una participación plena, y asegurando el alcance y desarrollo de capacidades (Murillo, 2011). Bajo esta intencionalidad, la escuela tiene un desafío particular: el de asegurar que todos los estudiantes aprendan y tengan oportunidades en la vida enfrentando las inequidades de la escuela y la sociedad.

Pablo Latapí, en su primer artículo periodístico del año 1964, ya advertía que para alcanzar la justicia social no basta con la ampliación cuantitativa de docentes y escuelas. De igual forma, el contenido educativo inspirado en una filosofía que fundamente el orden social justo (en donde se ponga de manifiesto la necesidad de crear actitudes, mentalidades y conciencias) tampoco resulta suficiente. Lo que el filósofo mexicano pone de relieve es el lugar de la educación como una pieza, aunque importante, de una determinada estructuración social y económica, la cual determina las trayectorias escolares y la posibilidad de un verdadero alcance de la justicia social.

En este sentido, el sistema educativo se ve limitado en su posibilidad de transformación si no es combinado con elementos de otros factores estructurales de la sociedad. Argumenta que, a un sistema con fuertes desigualdades económicas, inevitablemente le corresponderá un sistema escolar de fuertes desigualdades educativas.

El desafío sigue siendo la desigualdad en la sociedad, y el problema radica en la dinámica del círculo de reproducción de la pobreza. En las sociedades actuales, las realidades de los sistemas educativos demuestran la dificultad de alcanzar este objetivo, ya que presentan, desde sus estructuras, circuitos socioeducativos diferenciados según el origen social de los alumnos/as (Bourdieu, 1988). Las condiciones de vida de las familias y la oferta educativa delimitan las opciones disponibles y perfilan recorridos diferenciados. Develar y redefinir los circuitos que subyacen en los sistemas educativos es un necesario punto de inicio.

Sin embargo, a pesar del carácter acotado del sistema educativo como elemento único o aislado para el alcance de una justicia social, la escuela no deja de constituirse como una instancia clave para sentar las bases de principios fundamentales para la consecución de una sociedad más democrática y equitativa. El terreno educativo es, en consecuencia, un reflejo más de la estructura de la sociedad

y repensar lo que allí sucede es crucial para la configuración de escenarios futuros. Para esto resulta imprescindible ofrecer a todos/as una educación de calidad, no sólo como proyecto pedagógico, sino pensándolo como un proyecto de sociedad más justa.

En este sentido, Tedesco (2010) presenta cuatro líneas de acción, en materia educativa, plausibles de aportar cambios significativos en pos de la configuración de sociedades más justas.

- Atención educativa desde los primeros años de vida.
- Alfabetización científica y alfabetización digital como contenidos obligatorios.
- Formación docente de calidad, con un fuerte compromiso educativo.
- Políticas educativas de la sociedad en su conjunto (en donde pacten y acuerden las diferentes instituciones) de mediano y largo plazo, que excedan los periodos gubernamentales.

Es necesaria, entonces, la existencia de un Sistema Educativo que contemple un educación de calidad para todos/as, en donde las inequidades sociales y económicas de origen puedan ser revertidas durante las trayectorias escolares. Las estructuras normativas y curriculares deben establecer las prescripciones ineludibles para garantizar la configuración de un sistema con instituciones verdaderamente inclusivas, reduciendo así la segregación de los alumnos/as. Un sistema justo sería, entonces, aquel que contribuya en la reducción de las injusticias sociales.

Al mismo tiempo, resulta imprescindible que el sistema educativo en y para la justicia social contemple la existencia de instancias de participación democrática en donde se promueva la participación plena de todos los estudiantes y donde las familias y comunidades sean integrantes de los centros. Se trata de construir desde la diferencia y vivir en sentido democrático en el accionar educativo, apostando a cohesionar y reconstruir el vínculo social.

Además de la inclusión y participación, no podemos olvidar una cuestión central: garantizar el desarrollo de capacidades, competencias y habilidades de todos los estudiantes a fin de que sean sujetos capaces de desenvolverse y actuar en la sociedad que les toca vivir. Para ello, debe contemplarse desde los lineamientos curriculares (como así también en la organización interna de las escuelas) una formación equilibrada y de calidad donde se garantice la consecución de capacidades y habilidades, tanto cognitivas, como emocionales, sociales, éticas y tecnológicas.

Aquí, el papel del profesorado tiene una relevancia significativa. Velar por la formación de profesores competentes, hábiles tecnológicamente y motivados por contribuir a la justicia social, es un factor crucial para la obtención de los ideales planteados. Son ellos quienes, en última instancia, tienen el potencial multiplicador en promover prácticas que conlleven a formar personas críticas, reflexivas, democráticas. Los espacios e instancias de

formación de formadores (tanto inicial como continua) constituyen un núcleo increíblemente transformador a la hora de repensar las intencionalidades y objetivos del sistema educativo.

A partir de los hallazgos de las investigaciones internacionales que hemos mencionado, podemos encontrar algunos elementos que caracterizan el funcionamiento y la organización de las escuelas que trabajan para la justicia social. Algunas de ellas son las siguientes:

- Tienen objetivos compartidos por la comunidad centrados en el desarrollo integral de todos los estudiantes y la lucha por la justicia social.
- Poseen un currículo centrado en la educación de la persona como miembro de una comunidad socialmente cohesionada e incluye en él, como parte visible en todos sus elementos, asuntos relacionados con el género, la cultura, la equidad y la etnia.
- Mantienen altas expectativas y ofrecen ocasiones de aprendizaje para todos, estudiantes y docentes.
- Proporcionan oportunidades socialmente responsables para la creatividad y la innovación estética.
- Se preocupan por cuestiones relativas al bienestar.
- Propician el pensamiento crítico en una sociedad democrática.
- Aportan espacios para la negociación con los alumnos, los padres y otras organizaciones.

- Comprometen a los padres dentro de la escuela y la comunidad educativa.
- Comparten vivencias con el resto de escuelas y su entorno.
- Cuentan con estrategias didácticas de apoyo a los conflictos.
- Se preocupan por ofrecer una mejor planificación de las actividades extraescolares y, en la medida de lo posible, financiarlas.
- Valoran los aspectos culturales, lingüísticos y las experiencias que los alumnos y las familias traen consigo a la escuela.
- Cuentan con docentes que defienden el cambio y se comprometen con él.
- Conciben a la enseñanza como una actividad que está relacionada con las asunciones y creencias de los profesores acerca de la raza, género, discapacidad y cultura.

Estos factores constituyen indicadores propicios para evaluar el trabajo de las escuelas para la justicia social. Para que esto se dé efectivamente, el sentido intrínseco de la educación debe estar centrado en la búsqueda del desarrollo de ciudadanos y personas autónomas, reflexivas, críticas, en donde el foco esté en la consecución de una sociedad inclusiva, equitativa, democrática y libre. Para todos estos fines de estricta justicia es imprescindible una política educativa explícita respecto de la alfabetización como derecho de las personas. ■

INFORMACIÓN ADICIONAL

BIBLIOGRAFÍA

- Ball, S. (1994), *Education Reform: A critical and poststructuralist approach*, Bickingham, Open University Press.
- Ball, S. (2007), *Education PLC: Understanding Private sector participation in public sector education*, Londres, Routledge.
- Bourdieu, P. (1988), *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- Cochran-Smith, M. (1999), "Educational Leadership and Social Justice". *Special issue of Journal of Leadership in Education*. 2 (3).
- Considine, M. (1994), *Public policy: a critical approach*, Melbourne, Macmillan.
- Dye, T. (1992), *Understanding public policy*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Enterline, S.; Cochran-Smith, M.; Ludlow, L. y Mitescu, E. (2008), "Learning to teach for social justice: Measuring changes in the beliefs of teacher candidates". *The New Educator*, 4, 267-290.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003), *Redistribution or Recognition? A Philosophical Exchange*, Nueva York, Verso.
- Fraser, N. (2008), *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*, Cambridge, Polity.
- Latapí, P. (1964), *Educación y Justicia Social*. Disponible en: <http://freidavarez.blogspot.com/2009/08/primer-articulo-del-pablo-latapi-sj.html>
- Lee, C. C. (ed.) (2007), *Counseling for social justice*, Alexandria, VA, American Counseling Association.
- Lowi, T. (1964), "American business, public policy case studies, and political theory". *World Politics*, XVI (July), 677-715.
- Murillo, F. J.; Román, M. y Hernández Castilla, R. (2011), "Evaluación educativa para la justicia social". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 7-23.
- North, C. E. (2008), "More Than Words? Delving Into the Substantive Meaning(s) of 'Social Justice' in Education". *Review of Educational Research*, 76(4), 507-535.

- Nozick, R. (1974), *Anarchy, state and utopia*, Oxford, Blackwell.
- Puelles Benítez, M. (2004), *Elementos de Política de la Educación*, Madrid, Universidad Nacional a Distancia.
- Puelles Benítez, M. (2006), *Problemas actuales de política educativa*, Madrid, Morata.
- Rawls, J. (1971), *A theory of justice*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Schoen, L. y Teddlie, C. (2008), "A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity". *School Effectiveness and School Improvement*, 19 (2), 129 -153. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/09243450802095278>.
- Tedesco, J. C. (2010), *Educación y Justicia: el sentido de la educación*, Madrid, Fundación Santillana.
- Viñao Frago, A. (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata.
- Walzer, M. (1983), *Spheres of Justice*, Oxford, Blackwell.

María Sol Rodríguez Tablado es profesora de nivel inicial, licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Magíster en Calidad y Mejora de la Educación (Universidad Autónoma de Madrid). Es integrante del Grupo de Investigación "Cambio Educativo para la Justicia Social - GICE", de carácter interdepartamental (Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid). Conformó el Consejo de Redacción de la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. Trabaja en el equipo del Ciclo de Alfabetización Inicial del área de Desarrollo Profesional Docente (Instituto Nacional de Formación Docente). Como coordinadora de Programas de la Asociación Civil ETIS (Equipo de Trabajo e Investigación Social), impulsa el desarrollo de programas de atención y promoción de la niñez, juventud y adolescencia que promuevan la educación y la participación comunitaria.

Redefiniendo la alfabetización

Alfabetizar en y para la diversidad.
De las habilidades a las prácticas socioculturales.
Aspectos cognitivos, emotivos y lúdicos.
Secuencias didácticas.

Pedagogía Montessori

Criterios para repensar la escuela hoy.
El legado montessoriano en la innovación didáctica.

Año 24. N° 255 / Marzo 2012
Argentina: \$19
México: \$90 m/n
Uruguay \$U 155
www.noveduc.com

las TIC
en la escuela
secundaria
■■■ ❄ ❄

LOS MODELOS 1 A 1

FORMACIÓN Y OPORTUNIDADES

**Lectura y escritura de
géneros científicos**

**Recursos *wiki* para el
trabajo académico colaborativo**

TIEMPO DE CRISIS. B. Kliksberg

ALFABETIZACIÓN

Presentación del dossier. S. Melgar

Redefinir y reformar, de la política educativa a la justicia social. M. S. Rodríguez Tablado

Alfabetización frente a diferentes trastornos perceptuales. G. Alisedo

Enfoques, propuestas didácticas y prácticas. M. Zamero

Redefiniendo las dificultades de los alumnos que aprenden a leer y escribir. S. Melgar

Modelo de gestión para la alfabetización plena y oportuna. A. Romero de Cutropia, S. Fuente, A. Arancibia, A. Arias

ALFABETIZACIÓN EN EXPERIENCIAS DE ALFABETIZACIÓN

Escribir textos: un desafío que puede tornarse estimulante. V. Sánchez Abchi, B. A. Medrano y A. M. Brizuela

Talleres de Aprendizaje Comunitario. La alfabetización a partir de la diversidad. B. Plaza

El uso del cuaderno en el nivel inicial. Nuevas miradas. M. L. Sánchez

La alfabetización de niños y jóvenes con discapacidad intelectual. ¿Es posible? G. M. Noguera

La alfabetización en la educación infantil. Enfoque lúdico-corporal de alfabetización con y desde el cuerpo. M. Kac

ALFABETIZACIÓN Y LENGUAJE

Pedagogía Montessori: criterios para repensar la escuela actual. G. Heguy

Las wikis y la producción de trabajos académicos colaborativos. (Re)construcción de saberes a través de la escritura en la formación docente. E. Garmendia, M. Senger y M. Hoffmann

Formación por competencias: lectura y escritura de géneros académicos y científicos en el aprendizaje de la investigación. C. Clérica

ALFABETIZACIÓN Y TIC

Los modelos 1 a 1. Fundación Evolución y colaboradores

Páginas web con recursos educativos | Primer Congreso Internacional de Intervención Educativa- México | Agenda



www.noveduc.com

© 2012 por Novedades Educativas, S. de C.V. Todos los derechos reservados. No se permite la explotación económica ni la transformación de esta obra. Queda permitida la impresión en su totalidad.