

PEÑA SANDOVAL, César (2011). "Desigualdad educativa y la necesidad de un enfoque de justicia social en la formación docente", *CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*. N° 1. 2º semestre. 1-20.

DESIGUALDAD EDUCATIVA Y LA NECESIDAD DE UN ENFOQUE DE JUSTICIA SOCIAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE*

César Peña Sandoval¹

EDUCATIONAL INEQUITIES
AND THE NEED FOR A SOCIAL
JUSTICE TEACHER EDUCATION

RESUMEN

En el marco de la movilización social por la educación pública que una vez más denuncia la vergonzosa desigualdad educativa y social en Chile, hago una revisión bibliográfica de la literatura que se pronuncia en torno a las inequidades y a la necesidad de una perspectiva de justicia social en el sistema educativo. Asumiendo una perspectiva internacional al comparar el contexto chileno y el estadounidense, hago una descripción del fenómeno de la inequidad educativa en ambos contextos y, así, fundamento una postura de justicia social en la formación docente como pilar fundamental para el cambio real en sala de clases. En tal sentido, expongo sobre la necesidad, el significado y los componentes que tendría una formación docente para la justicia social, así como casos concretos documentados como ejemplos de tal perspectiva.

ABSTRACT

In the context of social mobilization for public education that once again denounces the shameful social and educational inequality in Chile, I do a bibliographic review of the literature which talk about the inequities and the need for a social justice perspective for the educational system. Taking an international perspective by comparing the Chilean and American context, I offer a description of the phenomenon of educational inequity in both contexts and thus founded on a social justice perspective in teacher education as a fundamental pillar for real change in the classrooms. In that vein, I discuss the need, the meaning and components that have teacher education for social justice, and so doing, I describe documented cases as examples of this perspective.

1

PALABRAS CLAVE

formación
inicial
docente

justicia
social

inequidad
educativa

educación
pública

KEYWORD

pre-service
teacher
education

social
justice

educational
inequities

public
school
system

* Recibido: 17/10/2011 – Aceptado: 24/10/2011

¹ Magister en Educación, PhD Student, University of Washington, Seattle, USA, cesarp@uw.edu.

1. Contextualización

Las marchas ciudadanas, la paralización de actividades académicas, la ocupación de establecimientos educacionales y otra serie de creativas protestas estudiantiles que se han llevado a cabo en 2011 en diversos lugares de Chile son la manifestación externa de un descontento ciudadano en contra sistema educativo injusto que, a juicio de cualquier observador internacional, es insostenible. Tal descontento no se expresa solamente en torno a la baja calidad de la educación escolar y superior, sino en torno a la desigualdad social que el sistema educativo reproduce.

Este no es un fenómeno particular de Chile, pues el deterioro de la educación pública es un fenómeno global. Son muchos los estados que han pasado de ser garantes del derecho a la educación a meros facilitadores o subsidiarios. En la literatura especializada se ha postulado la existencia de una agenda neoliberal (ZEICHNER, 2009) que ha penetrado en muchos países; por ejemplo, las políticas educativas de diversos lugares del globo han empujado a los sistemas educativos a competir en las pruebas estandarizadas de tal manera que puedan compararse internacionalmente y ubicarse en un ranking. Además, las desigualdades entre los estudiantes de diversos grupos socioeconómicos se han mantenido o incluso profundizado hasta niveles inmorales.

El caso chileno es ejemplar en términos de inequidad social; su adhesión a las pruebas estandarizadas (Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza, SIMCE; Prueba de Selección Universitaria, PSU) y el análisis de los resultados que éstas arrojan han permitido confirmar, año tras año, que Chile es un caso concreto y paradigmático en términos de la brecha de logro escolar entre ricos y pobres. Más aún, Chile es un ejemplo de desigualdad no sólo educativa sino social y económica. Aunque este país puede mostrar orgullo y ganar prestigio internacional por sus logros macro-económicos, ha sido incapaz de reducir las inequidades sociales. Un reciente informe internacional (*OECD Review of Labour Market and Social Policies – Chile 2009*) nos recuerda las desigualdades de la sociedad chilena. Tal como señala el resumen publicado en el sitio web oficial de la OCDE, “El sostenido crecimiento económico del país en las dos décadas ha ayudado a reducir la pobreza –de 39% de la población en 1990 a menos del 14% en 2006 “. Sin embargo, “las desigualdades de ingreso se mantienen más altas que en los países de la OECD: el 10% más rico de la población tiene ingresos 29 veces más altos que los ingresos del 10% más pobre, comparado con el promedio de la OECD que es 9 veces,” aclara el mismo informe (www.oecd.org).

En la esfera educativa, Chile ha sido históricamente un país donde los más privilegiados han asistido a escuelas de mejor calidad, mientras que los pobres han sufrido la falta de recursos e instrucción adecuados. Aunque hasta la década de 1970 Chile tuvo un sistema donde las escuelas y liceos se caracterizaban por ser espacios plurales donde los ricos, los de clase media y los pobres podían compartir los mismos beneficios de la educación pública (cerca del 90% de los

establecimientos), la dictadura militar (1973-1990) cambió todo. Tal como lo ha indicado COX (2005), "El gobierno [militar] transfirió todas las escuelas y liceos públicos desde el Ministerio de Educación a las municipalidades donde estaban localizados" (Ibíd.: 24). Además, "un nuevo sistema fue instaurado," continua Cox, "inspirado en el concepto de un subsidio educativo (o voucher) por estudiante" (Ibíd.: 25) siguiendo la teoría económica de Milton Friedman. Esta política comenzó en 1981 cuando los legisladores autoritarios transformaron el rol del Estado desde uno garante a uno meramente subsidiario. Así, los inversionistas privados tuvieron las puestas abiertas para crear nuevas escuelas y recibir recursos estatales.

Supuestamente, la calidad de la educación sería regulada por "el mercado educativo;" sin embargo, la mayor consecuencia fue que los establecimientos públicos (el sistema municipal) perdieron muchos de los recursos estatales y, como resultado, perdieron calidad y estudiantes cada año. A su vez, el número de colegios subvencionados (primarios y secundarios) que reciben recursos públicos creció en un 50% (de 2000 en 1980 hasta 3000 en 1990). La tendencia ha continuado a través del tiempo: en 1982, los establecimientos municipales servían a un 75.3% del estudiantado, pero la cantidad bajó a un 52.3% in 2002. En el mismo periodo, los colegios particulares subvencionados aumentaron de un 19.6% a un 38% (COX, 2005:27). Como se puede leer hoy en el sitio web oficial del Ministerio de Educación, en 2008 el sistema municipal atendía un 46.3% mientras que los colegios particulares subvencionados alcanzaron el 46.7% (*Sistema de Información de Estadísticas Educativas, MINEDUC, Chile*).

3

Desde una perspectiva sociológica, se puede concluir que, a fin de cuentas, las políticas dictatoriales de los 1980's y sus defensores lograron instalar el mito de que lo privado es mejor que lo público y muchas familias decidieron sacar a sus hijos de las escuelas públicas para matricularlos en el sistema privado subvencionado. Esta tendencia privatizadora ayudó a establecer un nuevo modelo dividido en tres tipos administrativos (escuelas y liceos municipales, colegio particulares subvencionados, y colegios particulares pagados) de acuerdo al estatus socioeconómico de las familias, principalmente. Como resultado, el sistema municipal ha recibido continuamente escasos recursos y atendido a la población estudiantil más pobre, mientras que los colegios subvencionados del sector privado obtienen la subvención del Estado que se suma al arancel pagado por las familias. Como cualquier observador externo puede concluir, Chile ha mantenido un sistema discriminatorio entre escuelas. En términos de calidad y equidad, los resultados de las pruebas estandarizadas reflejan la desigualdad. Por ejemplo, el SIMCE –la evaluación nacional usada como indicador de los resultados de la educación obligatoria- no muestra progreso significativo; los resultados de aprendizaje en matemática y lenguaje han permanecido relativamente estancados a los largo de los años. (www.simce.cl)

Existe consenso entre los investigadores de que el mejor desempeño de los colegios privados de Chile se explica por el proceso de selección que permite que estos establecimientos se focalicen en aquellos estudiantes que poseen

mayor capital cultural. Esto instala una falsa e injusta competencia entre establecimientos educativos, lo cual contradice cualquier discurso de equidad en el sistema. Como ha sido expresado por los investigadores del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH), "las diferencias significativas de desempeño entre los colegios privados, los particulares subvencionados y los municipales se ha mantenido en los último años e incluso tiene una leve tendencia a aumentar" (OPECH, 2006: 2).

Con todo, el problema es una brecha de logro histórica y sistemática. Los colegios particulares pagados obtienen los mejores resultados, al igual que los colegios particulares subvencionados que pueden seleccionar a sus estudiantes. Sólo un grupo muy pequeño de establecimientos municipales (también llamados *emblemáticos*) alcanzan altos puntajes, pero la vasta mayoría de las escuelas y liceos municipales permanecen desplazados, sin mejoras. La educación de calidad parece estar reservada para aquellos que pueden pagar por ella; así, lo que Chile mantiene y presenta al mundo son establecimientos que perpetúan la segmentación social.

Tomando en cuenta los datos y análisis entregados por la OCDE, es posible confirmar que el sistema educativo chileno está conscientemente estructurado por clase social, promoviendo las desigualdades entre los estudiantes de acuerdo a su origen socio-económico (OCDE, 2004, p. 276-279). El propio Juan Eduardo García-Huidobro - prestigioso experto que presidió la Comisión Asesora Presidencial para la Calidad de la Educación durante la presidencia de Michelle Bachelet- al analizar estas inequidades, ha declarado recientemente que "Este sistema educativo está hecho para mantener las distinciones de clase" (CIPER, Julio 2010).

2. Una perspectiva internacional y un cambio de lenguaje

Para nadie debiera resultar una novedad que Chile sea una especie de laboratorio en la aplicación de teorías políticas y económicas importadas. Dentro de todos los experimentos que este país ha debido soportar está el uso de la subvención escolar por estudiante, es decir, basada en la asistencia a clases. Esta teoría del *voucher* elaborada por Friedman sólo fue implementada en ciertos distritos de los EE.UU., sin embargo, en Chile fue adoptada completamente y, con el correr del tiempo, ha demostrado su ineficiencia en términos de la calidad de la educación impartida en ambos contextos.

Siguiendo con el paralelo entre EE.UU. y Chile, no resulta extraño que mucho de lo que se investiga y escribe en el país del norte diga relación con el denominado *Achievement Gap* (brecha de logro) toda vez que las diferencias de rendimiento académico guarden estrecha relación con el origen socioeconómico y la raza, principalmente. Investigadores y elaboradores de políticas públicas hacen grandes esfuerzos por superar la brecha de logro, sin embargo, el fenómeno se mantiene a nivel federal con muy pocas excepciones.

A lo anterior se suma que en EE.UU. existe un importante movimiento político, económico y social que ha puesto en tela de juicio la idoneidad del sistema público para resolver los problemas de calidad. Un ejemplo claro de este fenómeno es el aumento de las *Charter Schools*, o sea, escuelas públicas entregadas a la administración de privados. Una ilustración del intento por reemplazar al sistema público por uno de administración privada es la aparición del mediático documental *Waiting for Superman (Esperando a Superman)* del año 2010. La cinta –que es una superproducción al estilo Hollywood y que cuenta el prestigio del mismo director de *Una Verdad Inconveniente*- es una apología de las *Charter Schools* y una condena a las escuelas públicas y a sus profesores, quienes son tildados de incapaces y deben asumir gran parte de la culpa. El documental toma partido por la expulsión de todos los profesores ineficientes y elogia las escuelas de administración privada que realiza loterías para admitir a sus estudiantes; ahí recae el suspenso de la película. Por otra parte, no es de extrañar que el mismo Bill Gates aparezca dando testimonio a favor de las *Charter Schools* pues su fundación se ha empeñado en apoyar proyectos de este tipo, incluyendo entregar fondos para la formación alternativa de profesores, es decir, aquellas iniciativas que desregulan la profesión y favorecen el “mercado educativo.”

El discurso privatizador ha llegado a tal punto que muchos educadores y defensores de la escuela pública se han visto en la obligación de producir sus propios medios de difusión para contrarrestar a *Waiting for Superman* y todos los trabajos académicos y artículos de opinión afines. Por ejemplo, un grupo de profesores y ciudadanos del estado de Nueva York han realizado un documental llamado *The Inconvenient Thruth Behind Waiting for Superman*, por cierto, con mucho menos recursos y difusión. En él develan todas las debilidades argumentativas de los ataques que recibe la escuela pública y revierten el juicio sobre los profesores y sus logros.

Como es notorio, la lucha de posiciones ideológicas en torno a la educación muestra un paralelo entre la situación norteamericana y la chilena. Así, resulta pertinente hacer uso de la literatura revisada en EE.UU. con el fin de aportar elementos de juicio, argumentos y evidencias que permitan avanzar en la elaboración de una propuesta que avance, efectivamente, en la superación de las desigualdades en el sistema educativo chileno. Por otra parte, la revisión de tal literatura tiene un valor prospectivo en la medida en que ciertos fenómenos presentes en EE.UU. –por ejemplo, la desregulación de la profesión docente- pueden ser temas de relevancia en Chile en un futuro no muy lejano.

Antes de revisar la propuesta formativa, núcleo de este trabajo, considero clave un cambio de lenguaje para hablar de la superación de la brecha de logro. Debemos pasar de la educación que busca la equidad a una *educación para la justicia social*. El fundamento es tan simple como profundo; hemos escuchado y leído tanto los conceptos de *calidad* y *equidad* en educación que éstos han ido sufriendo un vaciamiento de significado. Además, corremos el peligro de reducir el término equidad sólo al quehacer educativo, en circunstancias que el rol de la escuela pública y de los educadores trasciende la

simple entrega de recursos educativos y el mero acto de instrucción, respectivamente.

Sin duda, el rol docente comienza con el acto educativo, impartiendo una enseñanza de calidad; sin embargo, la superación de la brecha educativa y social requiere de profesores fuertemente preparados para enfrentar contextos diversos, entregando oportunidades de aprendizaje para todos sus estudiantes y empoderados en su rol social como agentes de cambio. En consecuencia, se hace necesario la formación de un profesor que no sólo cumpla con su rol técnico y administrativo, sino que esté altamente preparado para enfrentar las adversidades de los contextos deprivados, que valore la diversidad sociocultural, trabaje de manera colaborativa con sus colegas, y pueda construir relaciones auténticas con la comunidad. Los niños y jóvenes de nuestro sistema público necesitan profesores que, más que una enseñanza equitativa, busquen la justicia social. La formación inicial docente necesaria para este tipo de educador es la que abordo a continuación.

3. La superación de la desigualdad desde la enseñanza en el aula

Aunque son variados los aspectos macro y micro involucrados en las desigualdades educativas en Chile, el foco de este trabajo es la calidad de los profesores y su rol como agentes sociales para una educación buena y justa. Mi tesis es que la superación de las inequidades educativas y sociales sólo puede ser lograda en la medida en que el sistema cuente con docentes cuyo foco sea la justicia social. En consecuencia, el sistema educativo chileno necesita de una formación docente para la justicia social, futuros profesores que aprenden a enseñar para la justicia social.

Son variados los argumentos que apoyan la defensa y la implementación de una formación docente para la justicia social en un contexto de desigualdades como el descrito más arriba. Actualmente, la sociedad chilena continúa debatiendo en torno a las condiciones del sistema público de educación. De hecho, mientras escribo este artículo (Invierno 2011), una gran parte de la sociedad está movilizándose en las calles y al interior de los establecimientos escolares y las universidades para exigir al gobierno de turno que acoja las demandas que apelan por la restauración de un Estado garante de la educación; la educación como un derecho y no como un negocio más. En ese sentido, este trabajo argumenta que el ámbito específico de la formación docente debiera estar especialmente dedicado a la lucha por la justicia social no solamente en términos ideológicos, sino también en términos de calidad de enseñanza para los hijos de todos.

Poniéndolo en términos políticos e ideológicos, ZEICHNER (2009) ha manifestado su preocupación por la cada vez más intensa influencia del mercado en el ámbito educativo, lo cual se expresa en, al menos, tres tendencias acerca de cómo formar profesores. Atendiendo al caso específico de EE.UU., este

autor ha proporcionado una clasificación heurística de tres diferentes agendas de formación: la Agenda de Profesionalización basada en estándares y que se traduce en la exigencia casi universal de una evaluación de la formación docente basada en el desempeño; la Agenda de Desregulación que ataca la vía tradicional de preparación de profesores, se opone a las propuestas de profesionalización y tiene claros vínculos con la agenda neoliberal y neoconservadora que busca privatizar y desregular el sistema escolar; y la Agenda de Justicia Social que promueve la preparación de profesores con énfasis en la diversidad cultural y ve tanto la enseñanza escolar como la formación docente como elementos cruciales para lograr una sociedad más justa (Ibíd.: 16).

Dados los desiguales resultados educativos en el sistema escolar y el imperativo moral de reducir las injusticias sociales, en este trabajo quiero indagar guiado por las siguientes interrogantes: ¿Qué significa una agenda de justicia social en la formación docente? ¿Por qué es necesaria una postura de justicia social en la formación de profesores? ¿Cuáles serían los componentes esenciales en un programa de formación docente que promueve la justicia social? ¿Qué ejemplos concretos de formación docente para la justicia social existen? Estas son las preguntas que intento responder en las páginas siguientes.

4. El significado de “Justicia Social” en los programas de formación docente

Una formación docente para la justicia social es, en primer lugar, una postura contra las iniciativas pro-mercado que están siendo adoptadas en el contexto del sistema neoliberal. Se trata de iniciativas que promueven la mercantilización de la formación docente facilitando los programas de preparación “fast-track” que, como han señalado GROSSMAN y LOEB (2008) permiten que profesores con una formación inadecuada asuman completa responsabilidad en las salas de clase. DARLING-HAMMOND (2004), a su vez, también ha establecido que los profesores preparados de manera insuficiente son los más propensos a enseñar a los niños de las comunidades pobres.

En la línea de las iniciativas pro-mercado, recientemente se ha dado a conocer la idea de evaluar los programas de formación docente utilizando el criterio de “valor agregado” (“value-added” criteria). Esto significa que los profesores y los programas que los forman serán evaluados de acuerdo a los puntajes obtenidos por sus estudiantes en los test estandarizados. Sin duda, esto constituye una iniciativa muy problemática que profundiza la penetración del concepto de *accountability* en la formación docente y existen sólidos argumentos para establecer que la política basada en los resultados es un enfoque equivocado (ZEICHNER, 2010).

Además del criterio de “valor agregado”, la reciente crisis financiera ha favorecido aún más la proliferación de las rutas alternativas y ha debilitado los programas de formación universitaria. De hecho, recientemente el gobierno

federal de los Estados Unidos ha realizado cortes presupuestarios a las universidades y, al mismo tiempo, ha entregado millones de dólares para los *Residency Programs* (formación radicada en las escuelas). Así, en el contexto donde la agenda de desregulación expande la preparación “fast-track” y ataca la vía tradicional de preparación docente, una agenda de justicia social es una postura que defiende la formación docente responsable de la transformación educativa y social contraviniendo los principios de mercado (educación como un negocio), por ejemplo, formando profesores mejor preparados para servir en las escuelas públicas y sus comunidades.

En segundo lugar, y más importante, quienes defienden la justicia social en la formación docente aclaran que no se trata solamente de una pelea ideológica contra la desregulación en la educación (privatización). La formación docente para la justicia social está muy lejos de ser mera retórica ideológica contra el neoliberalismo y la desregulación en la educación; se trata de enseñanza de calidad. Desafortunadamente, la aparición de diversos programas de formación docente que declaran promover la justicia social ha jugado en contra de una definición universal del término. En consecuencia, el concepto de justicia social en la formación docente es susceptible de variadas críticas.

Con el fin de contrarrestar la ambigüedad y establecer una adecuada teorización al respecto, COCHRAN-SMITH *et al.* (2009) han destacado el concepto de “justa y buena enseñanza” (*just and good teaching*). De acuerdo a estos investigadores, programas de formación docente reales han demostrado promover la justicia social a través de la enseñanza de calidad. Su investigación muestra “cómo los candidatos a profesor en un programa con una manifiesta agenda de justicia social entendieron este concepto y lo aplicaron en las salas de clase y en las oportunidades de aprendizaje que crearon para sus estudiantes durante el período de formación y al comienzo de su primer año de ejercicio docente” (Ibíd. 348).

5. Componentes claves de la Formación Docente para la Justicia Social

No hay razón para concebir la postura de justicia social como un punto de vista exclusivamente ideológico ajeno al aprendizaje de los estudiantes. De hecho, como COCHRAN-SMITH *et al.* (2009) subrayan, “la formación docente para la justicia social es una agenda que no solamente pone atención en el aprendizaje escolar sino que hace de la mejora en el aprendizaje y las oportunidades de los estudiantes su compromiso central” (Ibíd.: 349).

Elementos claves involucrados en la formación docente para la justicia social son: conocimiento de la disciplina y conocimiento pedagógico del contenido; estrategias y métodos de enseñanza; marcos conceptuales de interpretación; aspectos sociales, intelectuales y organizacionales que preparan a los futuros profesores para contextos escolares diversos; y la capacidad para trabajar no

solamente con y para los estudiantes, sino también con los padres, los colegas y las comunidades.

Equipados con tales capacidades, los futuros profesores contarán con las estrategias y métodos para enseñar en las salas de clases y enfrentarán su trabajo con pensamiento crítico para interpretar su práctica al interior de las escuelas. Tales características configuran un perfil de educador más autónomo y reflexivo que es capaz de cuestionar y desarrollar currículo, tomar sus propias decisiones acerca de la enseñanza apropiada en un contexto dado, y mantener buenas relaciones con los estudiantes y otros profesores. En ese sentido, una formación docente para la justicia social promueve no solamente la enseñanza de calidad sino también prácticas más democráticas y colaborativas.

Otro aspecto importante de la formación docente para la justicia social es la promoción de la diversidad tanto al interior de los programas de formación. En este sentido, VILLEGAS e IRVINE (2010) han aportado importantes argumentos relacionados al fomento de un cuerpo docente diverso. Una vez detectada la escasez de profesores de color, los encargados de las políticas educativas en EE.UU. comenzaron a poner atención a este problema en la educación primaria y secundaria. Sin embargo, se necesita aún más en términos de acción y fundamentos para la diversificación de los profesores. Al revisar la literatura, los autores arriba mencionados han encontrado “tres argumentos principales para la diversificación del cuerpo docente: (1) los profesores de color sirven como modelos a seguir para todos los estudiantes; (2) el potencial de los profesores de color para promover resultados académicos y experiencias escolares en los estudiantes de color; y (3) el fundamento de la fuerza de trabajo” (Ibíd.: 176).

El primer argumento aboga por un cuerpo docente racial y étnicamente diverso con el fin de enviar un fuerte mensaje acerca de la importancia de una sociedad democrática comprometida con el principio de equidad. Por ejemplo, en EE.UU. muchos estudiantes desventajados que provienen de comunidades de raza negra se beneficiarían al interactuar con profesores del mismo trasfondo cultural. Este argumento se traduce como el “reclutamiento” de profesores de diversa clase social y etnia en el contexto chileno.

El segundo argumento remarca la importancia de los enlaces culturales entre profesores y estudiantes; así, los profesores de color están culturalmente mejor preparados que sus colegas blancos para ayudar a los estudiantes de raza negra a alcanzar un alto nivel académico y social. Esta mejor preparación se expresa de varias maneras: altas expectativas puestas en los estudiantes, usando una enseñanza culturalmente relevante, desarrollando relaciones de cuidado y confianza con sus estudiantes, y confrontando temas como el racismo a través de la enseñanza. Ciertamente, estas características no son aplicables solamente a las comunidades negras, sino también a otras minorías que sufren las consecuencias de la brecha de logro. Tal como RUEDA *et al.* (2004) han señalado, los estudiantes latinos tienen mejores experiencias escolares cuando son expuestos a la pedagogía del *cariño* que algunos profesores latinos usan en su práctica.

Finalmente, el tercer argumento hace frente al problema de la escasez de profesores en las comunidades más necesitadas. Citando varios estudios, los autores mencionados argumentan que "los profesores de color también han mostrado que contribuyen a la educación de estudiantes de color al reducir la aguda escasez de educadores para las escuelas urbanas con alto índice de minorías" (VILLEGAS e IRVINE, 2010:185). Debido a la concentración de profesores de color en las escuelas urbanas y la alta tasa de retención, la literatura revisada sugiere que estos profesores tienen motivaciones específicas para entrar a la carrera docente; estos motivos podrían estar relacionados directamente con la justicia social y la educación sensible culturalmente. En suma, "reclutar y preparar más gente de color para la profesión docente tiene el potencial para no solo expandir el aporte general de profesores para las escuelas más demandantes y difíciles de proveer con personal, sino también para aliviar la alta tasa de deserción en esos lugares" (Ibíd.: 186).

Para redondear una respuesta a la cuestión acerca de cuáles son los componentes cruciales en una formación docente para la justicia social es necesario enfrentar este tema en un contexto amplio. Cuando se asocia la formación docente con la enseñanza de calidad –como algunos investigadores lo hacen cuando se refieren a la "justa y buena enseñanza"- el paisaje no puede ser limitado a la responsabilidad de los programas de formación y los profesores individuales. La agenda de justicia social trae a la discusión cuál es el rol que juegan los elementos del contexto más amplio. Tal como varios especialistas han señalado (DARLING-HAMMOND, 2009; ZEICHNER, en prensa) la enseñanza de calidad no puede ser aislada de las condiciones externas que rodean a los profesores.

En consecuencia, la preparación de los futuros profesores debe considerar espacios donde discutir y reflexionar acerca del contexto del trabajo docente, el rol del liderazgo en las escuelas, y la promoción del desarrollo profesional. Además, la formación docente y los estudiantes de pedagogía no pueden ignorar la importancia del estatus de la profesión docente en la sociedad.

No obstante, los argumentos recién mencionados no tienen por objetivo ser pretexto para eludir las responsabilidades de todo profesor; por el contrario, son fuertes razones para ampliar las preocupaciones de los profesores y las acciones a realizar en torno a la justicia social. En ese sentido, la formación docente tiene la oportunidad extraordinaria de poner la semilla de la justicia social en sus estudiantes con el fin de despertar o profundizar en ellos el interés por el trabajo actual y futuro con las comunidades y organizaciones sociales. Tanto individual como colectivamente, los profesores han de ser actores conscientes y activos en pro de la justicia social dentro y fuera de las escuelas. Sin embargo, podría ser equívoco considerar el trabajo de los profesores por la justicia social como el de unos activistas sociales; una visión más moderada y realista sería la toma de consciencia de los obstáculos presentes en los contextos educativos y de que la lucha por la justicia social empieza con la enseñanza de calidad en las salas de clase.

Una consideración final tiene que ver con los aspectos específicos que el currículum de los programas de formación debiera incluir. Al describir prácticas reales actualmente aplicadas, ZEICHNER (2009) ha subrayado la importancia de que exista una estrecha relación entre el contenido y las prácticas que enfrentan los temas de justicia social y el uso de estrategias didácticas específicas. Por una parte, destaca que “una parte importante de la preparación de profesores para la justicia social son las experiencias de campo requeridas para los futuros profesores al interior de las escuelas y comunidades.” [Sin embargo], “el solo hecho de colocar a los candidatos a profesor en escuelas urbanas o rurales de alta vulnerabilidad no es necesariamente beneficioso” (Ibíd.: 30) sin un esfuerzo contundente y colaborativo entre los programas universitarios y las escuelas que permiten a los profesores en formación realizar un mejor trabajo de campo. De hecho, con el fin de desarrollar competencia cultural en los futuros profesores, algunas experiencias de campo han incluido tiempo adicional al interior de las comunidades. El propósito es conectar a los futuros profesores con la cultura de las comunidades y las familias de los estudiantes; así, el saber de la comunidad llega a ser parte de la preparación docente.

Por otra parte, ZEICHNER (2009) señala que “varias estrategias didácticas son usadas para desarrollar la competencia intercultural y las habilidades pedagógicas de los futuros profesores con respecto a los fines de justicia social. Éstos incluyen prácticas tales como involucrar a los estudiantes de pedagogía en discusiones acerca del racismo y el privilegio blanco, así como el examen de sí mismos y de sus propias actitudes y creencias acerca de los otros (Ibíd.: 29). Específicamente, los futuros profesores debieran ser expuestos a cualquier versión de talleres con enfoque narrativo a través del uso biografías, autobiografías y/o estudio de casos; o bien, a la construcción de sus propios casos y escritura de diarios o registros de práctica.

Una estrategia que merece particular atención en la formación de profesores es la práctica de la investigación-acción, la cual “ofrece mucho potencial como una herramienta didáctica para formadores de profesores que quieren trabajar por una mejor educación para todos los estudiantes en el contexto de un programa de formación con una orientación reconstruccionista social” (Ibíd.: 67). Sin embargo, aunque la investigación-acción es recomendada en la formación docente, necesita ser usada apropiadamente.

Un punto clave es que el uso de la investigación-acción y otras estrategias no son necesariamente indicadores de lucha por la justicia social en los programas de formación docente. Ciertamente, la investigación-acción ha sido difundida en muchos programas alrededor del mundo; no obstante, ZEICHNER (2009) –quien posee una amplia experiencia en el uso de la investigación-acción en la formación docente- advierte que no existe claridad acerca del real impacto de esta estrategia didáctica. Por ejemplo, hay programas donde “los estudiantes formulan preguntas de investigación y avanzan a través de los ciclos de alguna versión de investigación-acción en una espiral de planificación, acción, observación, y reflexión; luego los estudiantes asisten a reuniones o seminarios donde se discuten los avances de su investigación.” Hay otros casos donde “a los

estudiantes se les enseña y se les pide usar una metodología específica que involucra testear hipótesis y la identificación de variables independientes y dependientes" (Ibíd.: 65-66). Esta versión de la investigación-acción en la formación docente puede llegar a ser una herramienta técnica sin el contenido social y político que propone la agenda de justicia social.

Para evitar que los programas de formación utilicen estas propuestas inadecuadas, los formadores de profesores debieran considerar algunos ejemplos donde los aspectos sociales y políticos son explícitos. Un primer ejemplo se encuentra en el amplio trabajo de Zeichner y sus colegas en la Universidad de Wisconsin-Madison, especialmente en un seminario realizado en la década de 1990 en el cual los académicos decidieron que "los futuros profesores debían mantener el control sobre sus indagaciones –un elemento que a menudo es identificado como una característica clave de la investigación-acción que tiene efectos transformadores en los profesores" (ZEICHNER, 2009:63). El segundo ejemplo, aunque no exclusivamente enfocado en estudiantes de pedagogía, es aportado por COCHRAN-SMITH y LYTLE (1993; 2009) quienes, durante las últimas dos décadas, han encarnado la investigación sobre la enseñanza para la justicia social en la Universidad de Pensilvania y, recientemente, en Boston College. Su trabajo con educadores representa no solamente un ejemplo de estrategias para preparar profesores en una postura de indagación, sino también un intento deliberado de establecer relaciones más democráticas al interior de las instituciones educativas, el cual también es un objetivo de la formación docente para la justicia social.

Como COCHRAN-SMITH y LYTLE (2009) han expuesto:

La investigación que realizan los profesores representa un desafío radical a la cultura escolar y otros contextos educativo pero también para la cultura de las universidades. [...] Cuando los profesores investigan, automáticamente reorganizan las relaciones con quienes manejan el conocimiento y el poder no solamente en las escuelas sino también en las universidades (Ibíd.:86).

El componente democrático de la formación docente para la justicia social encuentra aquí no solo un modelo de buenas prácticas de enseñanza para promover la investigación entre los profesores, sino también una distribución más horizontal del conocimiento en la medida en que los profesores de escuela pueden convertirse en actores clave en el proceso de preparación de profesores. Al conceptualizar espacios híbridos para la formación docente, se ha expresado cuán necesario es que "el conocimiento académico, de la escuela y de las comunidades trabajen juntos en formas menos jerárquicas y azarosas para apoyar el aprendizaje de los maestros" (ZEICHNER, 2009:25). En suma, a través de relaciones horizontales, los programas de formación docente valoran y respetan el conocimiento que proviene de las escuelas y comunidades y ponen la justicia social en práctica.

6. La necesidad de una postura de justicia social

¿Por qué es necesaria una agenda de justicia social en la formación docente? Es una pregunta que puede ser contestada apelando tanto a factores macro como micro que están involucrados en el proceso de superar las inequidades en educación. A pesar del hecho de que estas inequidades están afectando todo el campo educacional, esta sección se concentrará en los desafíos sociales y educacionales que los programas de formación docente y sus estudiantes deben enfrentar.

Primero, existen factores estructurales afectando la formación docente alrededor del mundo. En los EE.UU., por ejemplo, como ZEICHNER (2010) ha señalado, la agenda neoliberal está claramente detrás de la nueva forma concebir la misión del profesorado que implica transformar el paisaje de la formación docente, al menos en términos de diversidad de rutas para convertirse en profesor. De hecho, los programas de formación docente están inmersos en instituciones que explícita o implícitamente son parte de una filosofía/ideología de la educación que guía su trabajo. Además, los cortes federales del presupuesto en educación están empujando a las escuelas de educación a colaborar con los programas alternativos con el fin de compensar la escasez de fondos.

Uno puede preguntar: ¿Cómo estos cambios pueden afectar la manera en que los profesores son formados? Por ejemplo, la formación docente puede ser orientada hacia fines técnicos, en un extremo, o hacia fines crítico-reflexivos, en otro. Mientras algunas escuelas de educación pueden entregar una fuerte preparación crítica, las rutas alternativas de entrada temprana (early-entry) enfatizan solamente el conocimiento disciplinario y cortas sesiones de "entrenamiento" pedagógico. La primera puede ser considerada un esfuerzo para educar profesionales reflexivos; la segunda, una opción que tiende a debilitar la educación pública y hace de la enseñanza una práctica menos profesional.

Así, el desempeño de los futuros profesores depende de la visión de educación y preparación que han recibido en sus programas. Esto puede contribuir aún más a brechas sistemáticas en la medida que profesores altamente preparados generalmente ubicados en escuelas de calidad promueven habilidades de pensamiento avanzado, mientras que los profesores menos preparados trabajan en escuelas de menor logro académico y tienden a concentrarse más en la mera transmisión de contenidos curriculares. Ciertamente, este fenómeno restringe el acceso de los estudiantes desventajados a profesores de calidad (DARLING-HAMMOND, 2004).

Las consecuencias de una distribución desigual de los profesores en el sistema educativo puede observarse en diferentes países donde los profesores son afectados directamente por el sistema económico y social en la medida que son distribuidos de manera desigual en las escuelas. Tal como se ha evidenciado en los EE.UU., otros estudios han demostrado la misma distribución dispareja de profesores en otros países con economías neoliberales. Por ejemplo, MECKES y

BASCOPE (2009) han evidenciado cómo en Chile los profesores son contratados de una manera jerárquica de acuerdo a la institución educativa. Si un profesor se ha graduado de una universidad prestigiosa y es evaluado como un profesional de calidad, entonces será contratado por una escuela o liceo de calidad. Por el contrario, un profesor que egresa de una institución considerada "inferior" y es calificado como mediocre irá a trabajar a una de las escuelas de bajo rendimiento, aquellas que más necesitan profesores altamente preparados.

Trabajando con estudiantes en contextos deprivados, los profesores pueden, inconscientemente, jugar un rol que perpetúa la cadena de inequidad social expresada en las condiciones económicas, culturales, y lingüísticas. Contradictoriamente, las escuelas pueden ser sitios de lucha contra la inequidad y, al mismo tiempo, sitios de reproducción de clase (COLLINS, 2009). Mientras los agentes escolares ponen su energía en reducir las diferencias de clase, raza, o etnia, las inmanejables disparidades de capital cultural marcan una gran brecha. Por ejemplo, estudiantes ricos y pobres difieren en factores clave: acceso a eventos extra escolares como actividades culturales y deportivas; habilidades lingüísticas que encajan con las expectativas escolares; y expectativas de futuro a nivel personal y social.

Estos argumentos no necesariamente apuntan a una conspiración de las elites para mantener o incrementar las inequidades en educación; sin embargo, hay signos claros de recursos educativos desiguales y resultados que apelan por una postura de justicia social en la formación docente.

7. Programas de Formación Docente trabajando por la Justicia Social

A la luz de los temas y componentes involucrados en la formación docente para la justicia social, es necesario revisar programas concretos que ejemplifiquen la lucha por una educación más justa. Incorporando una perspectiva internacional, ZEICHNER (2009) ha identificado tres programas en América del Norte y del Sur; a saber, York University en Canadá, el Programa de Formación Docente del Centro X en la Universidad de California, Los Ángeles, EE.UU., y *Pedagogia da Terra* del movimiento de trabajadores sin tierra en Brasil. A continuación resumo las principales características de estos programas (ZEICHNER, 2009:33-38):

- ♦ Iniciativa de Formación Docente para la Diversidad Urbana, York University (Canada):
 - Currículo y pedagogía inclusivos
 - Díada de colaboración inter-grupal
 - Desarrollo comunitario (aprendizaje en el servicio)
 - Desarrollo y enseñanza de la identidad étnico-racial
 - Comunidad de aprendices
- ♦ Centro X en la Universidad de California (EE.UU.):

- Función docentes a tiempo completo en escuelas urbanas más necesitadas
- Estudio focalizado en las inequidades estructurales, activismo, raza y cultura
- Cursos que incluyen tópicos que van desde la pedagogía crítica a la enseñanza culturalmente sensible
- Construcción de conocimiento basado en la comunidad a través de proyectos
- Apoyo de la Universidad antes (supervisión) y después (revista en línea a través de Urban Educator Network) del egreso
- ◆ Pedagogia da Terra (Brasil):
 - Fuerte conexión con el *Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*
 - Preparación de profesores basada en los ideales de la participación democrática
 - Preparación técnica y profesional junto con preparación política y cultural
 - Experiencias prácticas en escuelas, tareas de lectura y escritura reflexiva, y proyectos de investigación-acción
 - Selección basada en diversas experiencias de vida y autoevaluación que valida a candidatos que provienen de contextos desventajados
 - Promoción de activismo comunitario más allá del rol docente con el fin de ejercer como modelo de participación en una sociedad democrática

Otra fuente para encontrar programas que promueven la justicia social en la formación docente es *Powerful Teacher Education* (DARLING-HAMMOND, 2006), libro donde se describen siete programas ejemplares que, además de otras prácticas pedagógicas, promueven educar para la equidad. En esta obra se acentúa que preparar profesores para diversos aprendices ha llegado a ser un importante avance en la formación docente que enfrenta “el dilema de preparar un cuerpo docente predominantemente blanco y femenino para trabajar efectivamente con poblaciones de estudiantes crecientemente diversas en localidades distintas a aquellas en las que los profesores vivieron y fueron a la escuela” (Ibíd.: 223). Al explicar cómo los futuros profesores aprenden a enseñar en pro de la justicia social en esos programas ejemplares, esta investigadora señala las siguientes cinco características comunes (Ibíd.: 224):

1. Centros de práctica cuidadosamente seleccionados en escuelas urbanas y otros lugares culturalmente diversos vinculados con discusiones y lecturas guiadas conscientemente
2. Una visión ecológica del desarrollo humano que incluye herramientas concretas para aprender sobre la vida y los contextos de los estudiantes y para transformar esa información en conocimiento pedagógico
3. Estudio integrado de temas multiculturales y estrategias de aula a través de todo el programa, no aisladas en un curso particular
4. Compromiso con la acción social
5. Voluntad para lidiar con temas de raza y clase

Programas en diferentes estados han sido seleccionados y estudiados como iniciativas genuinas que encarnan las características recién señaladas. Por ejemplo, la Universidad de California en Berkeley, Alverno College en Milwaukee, Wheelock College en Boston, Trinity University en San Antonio, y Bank Street College en New York City sostienen el aprender a enseñar para la equidad y la justicia social. Respectivamente, estos programas mezclan los estudios de las salas de clase con cursos universitarios focalizados en escuelas urbanas cuyos estudiantes son hablantes no nativos del inglés; tienen cursos y trabajo de campo que compromete a los candidatos en un número de horas trabajando con estudiantes de grupos étnicos minoritarios; enfrentan los temas de raza y clase que se sitúan en contextos multiculturales e incluyen niños con necesidades especiales; y desarrollan proyectos importantes en escuelas asociadas que sirven a una alta proporción de estudiantes de color o pertenecientes a minorías lingüísticas (DARLING-HAMMOND, 2006:225-232).

Una lectura comparativa de las fuentes mencionadas arriba muestra fácilmente cuáles son las características comunes que definen la formación docente para la justicia social. Tanto DARLING-HAMMOND (2006) como ZEICHNER (2009) han destacado aspectos tales como un currículum integral que involucra el multiculturalismo (diversidad) a través de todo el programa, el desarrollo de conocimiento basado en las comunidades usando específicos centros de práctica en áreas urbanas, y un compromiso social y político en temas de etnia/raza, clase, pobreza, y género. En suma, estos son componentes esenciales que aseguran una inmersión real en las escuelas más necesitadas y validan largamente la perspectiva y el trabajo por la justicia social en la formación docente.

8. Conclusión

Entre muchos elementos aquí descritos, se desprenden variadas lecciones que los programas de formación docente debieran considerar de la experiencia y el debate a nivel internacional. Primero, la lucha por la justicia social es necesaria donde el neoliberalismo y la agenda de desregulación están dejando a la educación a merced de las reglas del mercado. Como una cuestión de hecho, las crecientes críticas que recibe la formación docente tradicional que entregan las universidades es un fenómeno que avanza en EE.UU. y que ya ha transformado completamente el sistema escolar británico donde no necesariamente ha favorecido la calidad de la enseñanza (ELLIS, 2010) sino que se ha concentrando en la transmisión del currículum y en los test estandarizados.

La formación docente de entrada temprana (*early-entry*) y aquella impartida en las escuelas (por ejemplo, los *Residency Programs*), respectivamente, son rutas alternativas que pueden ser fácilmente "importadas" por otros países y su implementación debe ser ampliamente discutida en lugar de aceptada irreflexivamente. Un ejemplo claro de la rápida exportación/importación de modelos es la red *Teach for All* que, en corto tiempo, ya cuenta con una veintena

de países asociados fuera de los EE.UU. Entre ellos se encuentran: Alemania, Argentina, Australia, Brasil, Bulgaria, Chile, China, España, Estonia, India, Israel, Letonia, El Líbano, Malasia, Pakistán, Perú, y el Reino Unido. Éstas son las versiones locales de *Teach for America* que, en el caso de los EE.UU., promueve una preparación previa de sólo cinco semanas para los novicios y que luego deben participar de un seguimiento de apoyo. Programas como éste despiertan razonables críticas con respecto a la idoneidad alcanzada por profesores principiantes que en corto tiempo deben asumir completa responsabilidad en las salas de clases de las comunidades más necesitadas.

Debe notarse que los gobiernos de economías neoliberales como EE.UU. han estado apoyando estas iniciativas de preparación "fast-track" a expensas de las instituciones públicas. La formación docente tradicionalmente entregada por las universidades públicas en los EE.UU. está sufriendo el impacto de las reducciones presupuestarias luego de la crisis financiera; sin embargo, las rutas alternativas han recibido millones de dólares durante las administraciones de George W. Bush y Barak Obama. Este debilitamiento de la formación docente tradicional en favor de las rutas alternativas es un debate que hasta ahora permanece ausente en el debate público de países como Chile; no obstante, es un tema que los educadores deben comenzar a discutir toda vez que es una tendencia que se extiende globalmente.

Por su parte, académicos e investigadores que defienden la formación docente para la justicia social (la justa y buena enseñanza, la educación para la equidad) insisten en un camino de formación riguroso, subrayan características claves y entregan ejemplos concretos de prácticas de calidad. Los argumentos expuestos por destacados investigadores en el campo de la formación docente muestran que la justicia social va de la mano con las buenas prácticas de enseñanza. Así, los futuros profesores al interior de los programas ejemplares entienden la lucha por la justicia social como un concepto con implicaciones políticas en términos del trabajo con las comunidades y desarrollan habilidades pedagógicas para entregar mejores oportunidades de aprendizajes a sus estudiantes.

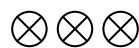
Con el fin de preparar a los futuros profesores con estas características, los académicos citados coinciden en componentes y estrategias claves a implementar y profundizar. Además de los vínculos entre las escuelas y comunidades, un currículum integral es necesario; así, los temas sociales como el multiculturalismo no son sólo un curso dentro de una malla curricular sino un elemento transversal a través del programa. En términos de la formación disciplinaria y pedagógica, los programas debieran considerar una fuerte preparación en torno a las asignaturas del currículum escolar a la vez que un sólido conocimiento didáctico de los contenidos. A esto se suma la necesidad de estrategias que favorezcan la reflexión en torno al rol docente, a saber, actividades como la escritura de diarios, construcción de casos pedagógicos, auto-indagación, y la investigación-acción, entre otros. Además, los programas debieran, a través de sus académicos, explicitar cuál es el tipo de contexto para el cual están preparando nuevos educadores y ser consecuentes con esa

declaración. Las instituciones con vocación pública deben preguntarse: ¿Estamos formando profesores para servir a los estudiantes y comunidades que más lo necesitan? ¿Formación docente para servir a los más pobres o para cualquier condición? Son interrogantes que deben ser contestadas a través de prácticas concretas al interior de los programas; de lo contrario, el riesgo es preparar profesores para todo contexto, es decir, para ningún contexto.

A partir de las características y los ejemplos mencionados arriba no es posible hacer una transferencia automática; la misión de los formadores de futuros educadores es analizar y re-conceptualizar la necesidad de justicia social de acuerdo a los contextos locales. Por ejemplo, en el caso chileno, es necesario discutir qué significan el multiculturalismo y la diversidad al interior de los programas de formación docente; se necesita un debate acerca de los criterios de selección con el fin de atraer una variedad de candidatos de diferentes trasfondos socioculturales que digan relación, por ejemplo, con nivel socioeconómico y etnia.

¿Son la *Prueba de Selección Universitaria* (PSU) y el promedio de notas los únicos criterios para decidir quién es apto para convertirse en profesor? ¿Cómo pueden los estudiantes provenientes de contextos deprivados o de grupos étnicos ser admitidos en los programas? ¿Cómo los programas de formación docente pueden apoyar y retener a sus postulantes provenientes de minorías? Tal vez, nuevas políticas de admisión son necesarias para hacer de los programas lugares donde se exprese la diversidad; de hecho, existen experiencias al respecto en algunas universidades norteamericanas que ponen sus esfuerzos y recursos en la admisión de estudiantes negros, latinos, y nativo-americanos a través de oficinas especialmente dedicadas a ello. Un ejemplo concreto ha sido la Oficina de Reclutamiento y Retención de las Minorías (OMRR) en la Universidad de Washington, Seattle.

Finalmente, para reflejar realmente los propósitos de justicia social, los programas de formación docente debieran reflexionar y tomar acciones concretas acerca de sus relaciones con las comunidades de base y los movimientos sociales. Sin duda, formar profesores que luchen por una educación pública de calidad para todos constituye un esfuerzo colectivo que tiene más fuerza y contenido en la medida en que se une a los esfuerzos de otras organizaciones que luchan por una sociedad más justa.



Bibliografía

- Barton, P. E., & Coley, R. J. (2009). *Parsing the achievement gap—II*. Princeton NJ: Policy Evaluation And Research Center, Educational Testing Service.
- CIPER [Centro de Investigación e Información Periodística] (2010, July 21). Este sistema educativo está hecho para mantener las diferencias de clases. Retrieved from <http://ciperchile.cl/2010/07/21/%E2%80%9Ceste-sistema-educ/>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., Shakman, K., Jong, C., Terrell, D. G., Barnatt, J., & McQuillan, P. (May 01, 2009). Good and just teaching: The case for social justice in teacher education. *American Journal of Education*, 115, 3, 347-377.
- Collins, J. (2009). Social reproduction in classrooms and schools. *Annual Review of Anthropology*, 38, 33-48.
- Cox, C. (2005). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox (Ed.), *Políticas Educacionales en el Cambio de Siglo: La Reforma del Sistema Escolar de Chile* (p. 19-113). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Corbett, H. D., Wilson, B., & Williams, B. (2002). The different meanings of "all children can succeed" [Chapter 2]. In *Effort and excellence in urban classrooms: Expecting – and getting – success with all students* (pp. 12-28). New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2004). Inequality and the right to learn: Access to qualified teachers in California public schools. *Teachers College Record*, 106 (10), 1936-1966.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2009). Recognizing and enhancing teacher effectiveness. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 3, 1-24.
- Ellis, V. (2010). Impoverishing experience: The problem of teacher education in England. *Journal of Education for Teaching*, 36(1), 105-120.
- Grossman, P. & Loeb, S. (2008) (Eds.) *Alternative routes to teaching*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Ladson-Billings, G. (1994). Culturally relevant teaching [Chapter 6]. In *The Dreamkeepers: Successful teachers of African American children* (pp. 102-126). San Francisco: Jossey Bass.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32, 465-491.
- Meckes, L. & Bascopé, M. (2009). Inequitable distribution of new teachers better prepared: Characteristics of origin and employment destination of graduates from primary education. Centre for Policy Studies and Educational Practice, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ministry of Education (MINEDUC), *Information System for Education Statistics, Chile*. Retrieved from <http://w3app.mineduc.cl/Sire/index>
- OECD Review of Labour Market and Social Policies – Chile (2009, June 4). Retrieved from http://www.oecd.org/document/49/0,3343,en_2649_33927_42514801_1_1_1_1,00.html
- OPECH (2006). Citizens right to participate in public education. Retrieved from www.opech.cl
- System of Measurement of the Quality of Teaching (Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza - SIMCE) Ministry of Education, Chile. www.simce.cl
- Rueda, R., Monzó, L. D., & Higareda, I. (2004). Appropriating the sociocultural resources of Latino paraeducators for effective instruction with Latino students: Promises and problems. *Urban Education*, 39(1), 52-90.
- Valenzuela, A. (2005). Subtractive schooling, caring relations, and social capital in the schooling of U.S.-Mexican youth. [Chapter 5]. In L. Weis & M. Fine (Eds.), *Beyond silenced voices: Class, race, and gender in United States schools*. (rev. ed.) (pp. 83-94). Albany, NY: State University of New York Press.
- Villegas, A. M., & Irvine, J. J. (January 01, 2010). Diversifying the Teaching Force: An Examination of Major Arguments. *The Urban Review*, 42, 3, 175-192.
- Zeichner, K. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. New York:

Routledge.

- Zeichner, K. (2010) Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. *Teaching and Teacher Education* 26 p. 1544-1552
- Zeichner, K. (In Press). Rethinking College and University-Based Teacher Education.
- Zohar, A., Degani, A., & Vaaknin, E. (2001). Teachers' beliefs about low-achieving students and higher-order thinking. *Teaching and Teacher Education*, 17, 469-485.