



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

La Mejora Equitativa de la Educación y la Formación del Profesorado

Juan M. Escudero, María T. González, & María J. Rodríguez¹

1) Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia, Spain.

Date of publication: October 15th, 2013

Edition period: October 2013 - February 2014

To cite this article: Escudero, J.M., González, M.T. & Rodríguez, M.J. (2013). La Mejora Equitativa de la Educación y la Formación del Profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, Vol 3(3), 206-234. doi: 10.4471/remie.2013.14

To link this article: <http://dx.doi.org/10.447/remie.2013.014>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CCAL\)](#).

Improvement of Educational Equity & Teacher Training

Juan M. Escudero
Universidad de Murcia

María T. González
Universidad de Murcia

María J. Rodríguez
Universidad de Murcia

Abstract

Educational improvement for equity and professional teacher development are crucial issues concerning the essential right all students have of a good education. Firstly the article proposes a contextual reflection on improvement, some considerations related to well known traditions in the field and particularly the social justice and its relationships and implication for educational politics, curriculum, teaching, teacher and community. Secondly, it claims for the coherence of teacher professional development to educational equity. Different analysis and proposals are outlined related to policies and tasks the public administration should undertake and some dimensions of teacher education are considered attending educational equity criteria. Professional learning communities are described and valued as a hypothetical framework in order to improve equity and teacher education relationships.

Keywords: Equity, educational improvement, social and educational justice, school improvement, teacher professional development.

La Mejora Equitativa de la Educación y la Formación del Profesorado

Juan M. Escudero
Universidad de Murcia

María T. González
Universidad de Murcia

María J. Rodríguez
Universidad de Murcia

Abstract

La mejora equitativa de la educación y la formación continuada y coherente del profesorado son asuntos clave para garantizar a todos el derecho a una buena educación. El texto, en la primera parte, ofrece una reflexión contextual sobre la mejora, conecta con la tradición más reconocida en este campo y particularmente con la justicia social, que es proyectada sobre el currículo y la enseñanza, derivando de ello determinadas implicaciones políticas, escolares y docentes. La segunda aboga por una formación continuada del profesorado que busque la coherencia con la mejora equitativa. Para ello se establecen análisis y consideraciones sobre las políticas del profesorado y las responsabilidades de los poderes públicos, los elementos de los programas y actividades formativas y su despliegue por los centros como lugares de trabajo. Las comunidades profesionales de aprendizaje en los centros son propuestas como una perspectiva articuladora de contenidos, tareas y actividades colegiadas de formación y mejora.

Palabras clave: Equidad, mejora educativa, justicia social y educativa, mejora escolar, formación continua del profesorado.

La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado son dos asuntos clave en la garantía del derecho a la educación de todas las personas y, por ello, están llamados a relacionarse estrechamente. La buena noticia es que ambos gozan de un amplio reconocimiento, la menos positiva, que suelen ser objeto de retóricas y significados muy diferentes. Nadie cuestiona que haya de mejorarse la educación y preparar a los docentes, pero abundan las controversias sobre qué mejorar y cómo, y hasta qué punto la formación docente pueda contribuir a ello.

Este texto no trata de la mejora en general y neutral, sino de una comprometida y coherente con valores de de igualdad y equidad, democracia y justicia social y educativa. No plantea un análisis inespecífico de la formación docente sino una propuesta de la misma cuyo sentido y propósitos pretendan hacer posible en la práctica la mejora mencionada. Ello nos llevará a abordar cuestiones controvertidas en la teoría y difíciles de gobernar en la acción: la mejora equitativa es una construcción ideológica y no fáctica, es susceptible de diferentes interpretaciones y requiere un concierto de voluntades y decisiones que revisten una gran complejidad.

En el espacio disponible vamos a desarrollar sucintamente dos apartados. El primero plantea diversas reflexiones e implicaciones de la mejora equitativa, sus contextos sociales y educativos, significados y conexiones con diferentes interpretaciones de la justicia educativa, el currículo y la enseñanza. El segundo centra la atención en la formación continuada del profesorado,¹ un asunto respecto al cual la mejora equitativa plantea una serie de repercusiones teóricas, políticas y estratégicas.

La mejora equitativa, un asunto de justicia social y educativa

Incluso determinada como equitativa, la mejora de la educación es un tema controvertido. En esencia, porque remite a valores como igualdad y libertad,

democracia y justicia social y educativa, inclusión y participación, todos ellos con significados, interpretaciones e implicaciones diferentes. Aunque la equidad tiene una larga historia, recientemente se aprecia un renovado foco en la misma y sus implicaciones para el currículo y la enseñanza, la organización y el liderazgo escolar, así como respecto a las administraciones y políticas sociales y escolares (González, 2008; Shields, 2003; Dubet, 2011; Escudero y Martínez, 2011; Rosanvallon, 2011; Bolívar, 2012a; Furman, 2012; Escudero y otros, 2013).

Dos razones más importantes lo justifican. Una, la emergencia de una conciencia ética sobre la educación como derecho esencial de todas las personas que, por imperativos de justicia y democracia, ha de ser garantizado sin género alguno de exclusión. Dos, una conciencia crítica sobre el hecho de que, a pesar de tantas declaraciones a favor de la calidad y equidad, las desigualdades injustificables en su redistribución justa persisten. Al valorarlas como una violación de derechos básicos, la equidad representa un imperativo ético de mejora, urgiendo transformaciones profundas del orden escolar vigentes en los sistemas escolares, el español en concreto.

En el seno de la sociedad de la abundancia, no es precisamente la falta de recursos y capacidades lo que explica las desigualdades y las condiciones vitales indignas de muchas personas, declaradas sobrantes e irrelevantes. Es, más bien, la redistribución radicalmente injusta de bienes y servicios disponibles lo que las provoca. La crisis actual no ha hecho sino agudizarlas más todavía, al afianzar el poder de las finanzas, el mercado y las transacciones especulativas, con sus efectos colaterales de inhumanidad a escala planetaria (Bauman, 2005; 2011; Standing, 2011; Stiglitz, 2012) y en nuestro propio contexto (Fundación Foessa y Cáritas, 2012).

Tratar la mejora en abstracto sobre ese escenario de fondo, y sin atender a las desigualdades, sería como ocuparse de un concepto vacío, fuera de nuestro mundo. Por ello queremos verla en claves de equidad, aludiendo primero al actual contexto de recortes y de reforma, después a ciertos mensajes de la teoría e investigación sobre la mejora escolar y pasando, a

continuación, a relacionarla con determinadas ideas de la justicia. El apartado finalizará con una caracterización sucinta de la mejora equitativa y la identificación de ciertas implicaciones.

Contextos, tradiciones, interrogantes y conexiones de la mejora con la democracia y la justicia educativa

A la vista de los efectos colaterales de la crisis actual sobre la educación (fuertes recortes y una nueva reforma en curso), nos surge, en primer lugar, un interrogante: ¿Es oportuno hablar ahora de la mejora educativa? Ya que en cualquier caso resulta un fenómeno histórico y contextual, cabría sospecha si es pertinente en una coyuntura que, como la actual, amenaza con cercenar el sentido humano, cultural, social y moral de la educación (y de los servicios sociales en general). De manera que, sea o no pertinente discutir sobre la mejora, cabría preguntarse si aquí y ahora es oportuno hacerlo. Puede aducirse que hay movimientos de fondo que están poniendo en jaque, no ya retoques y ajustes parciales (mejoras), sino el modelo mismo de escuela y educación, así como sus relaciones con la sociedad y la política.

Ciertos análisis (por ejemplo [Imbernón, 2012](#); [Viñao, 2012](#)) denuncian que los fuertes recortes sociales y educativos están erosionando los pilares esenciales de la escuela pública y el derecho a la educación. Entre sus efectos colaterales, alguno tan inimaginable hace poco como indignante es la malnutrición, hasta el hambre que sufren niños y niñas al entrar cada mañana a las escuelas, públicas por supuesto. Otros más de fondo atañen a que, tomada como pretexto la crisis financiera, añadida a la ola neoliberal previa, se están adoptando políticas frontales en contra del modelo de educación concertado tras la transición democrática. Así que, cuando lo que se está quebrando es la misma “estructura de la vivienda”, cabría valorar como inoportuno tratar de su mejora, debiendo esperar para ello a otros tiempos y condiciones menos adversas.

Sin desconsiderar tales advertencias, puede que al lado de críticas y posturas reactivas, también sean necesarias otras afirmativas. La urgencia de la equidad es transversal a tiempos y condiciones diferentes y, precisamente en momentos desfavorables, puede que sea no ya oportuno sino todavía más pertinente, ocuparse de ella. Comprender el presente a la luz del pasado recorrido, puede facilitar la activación de ideas, propósitos y actuaciones provechosas para el futuro por construir. En aras justamente de una educación más equitativa que la corriente, no está de más interrogarse acerca de por qué y cómo, en otros tiempos de “bonanza”, con un modelo educativo más orientado a combatir las desigualdades solo logramos objetivos parciales, claramente mejorables según criterios de equidad (Escudero, 2012a; González, 2012). Refiriéndose a la formación docente en particular, Zeichner (2010) sostiene una postura similar: la crítica bien merecida de la ola neoliberal tiene que incluir simultáneamente propuestas y acciones afirmativas. Así que tan pertinente es la tarea de reconstruir y seguir buscando mejoras justas y equitativas de la educación que tenemos, como la de cuestionar y resistir los ataques que están lanzando los “helenos” contra la “Troya sitiada”, la escuela y educación pública y democrática.

En segundo lugar, procede recordar que la mejora de la educación es un ámbito de tradiciones teóricas, investigadoras y prácticas valiosas aunque con claros y oscuros. Se han desplegado durante ya varias décadas y están relativamente bien documentadas (Murillo, 2004; Hopkins, Reynolds y Gay, 2005 por citar algunas fuentes). Recientemente han surgido nuevas ideas, temas y balances, aptos en su conjunto para disuadir políticas obsoletas y desafortunadas que persisten (Fullan, 2010; Darling Hammond, 2011; Hargreaves y Shirley, 2012 o, en nuestro contexto, Bolívar, 2012b).

Uno de sus mensajes es inequívoco: la equidad, lejos de ser algo extraño o radical, constituye un criterio esencial de la mejora de la educación hoy en día. Al adoptar con fundamento un angular más amplio (el conocimiento más oficial al respecto es heterogéneo), hay voces que denuncian déficits perennes en igualdad. Las sucesivas olas de reformas y mejoras promovidas

en los países más desarrollados (no digamos en los demás), no han querido o no han sido capaces de afrontar democrática, justa y equitativamente la pobreza material y vital de muchas personas, cuyos derechos y necesidades no han figurado entre las prioridades ni en las políticas acometidas. Algunos analistas (Oakes y Lipton, 2002; Apple, 2007; Noguera y Wells, 2011; Escudero y otros, 2013) han criticado el reformismo conocido, pues ni siquiera en épocas de expansión económica y educativa han sido realmente corregidas las inequidades escolares: sujetos y colectivos en desventaja económica, social, cultural y política han sido, en la mayoría de los países, reiteradamente dejados fuera.

El sistema educativo español, que logró metas notables en la democracia, ha seguido revelando debilidades en equidad, tal como lo muestran las grandes cifras (Bolívar y López, 2009, Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2012). Se valore de uno u otro modo esos datos (hay otros relevantes que son invisibles), constituyen motivos suficientes para urgir avances en una educación más justa y democrática.

En tercer lugar, la hablar de mejora hay ciertos interrogantes que son inexcusables. ¿Qué es lo que no va bien y debiera mejorarse? ¿Qué valores y principios han de presidir los cambios necesarios? ¿Qué políticas, estrategias y actuaciones se requieren? Son complejos y difíciles de despejar, pues remiten además a otros igualmente enrevesados, como, por ejemplo, qué criterios seleccionar y quién debe hacerlo para valorar la educación corriente; hasta qué extremo es posible conciliar la diversidad de intereses y expectativas educativas en el seno de una sociedad plural; para qué y cómo nos puede servir el conocimiento sistematizado sobre la mejora (en otros contextos y en el nuestro particularmente) de cara a justificar políticas y llevarlas bien a cabo.

Por si fuera poco lo anterior, hay asuntos aún más de fondo que tornan difíciles los discursos y las prácticas. La mejora ha dejado de ser, en estos tiempos, un concepto y una promesa en sí misma benevolente. Terminó afectada, al igual que la noción de progreso, por un proceso claro de

desgaste, sospecha y cuestionamiento. Derrumbadas viejas certezas y consensos, se ha convertido en un espacio social, educativo y simbólico habitado por modelos diferentes de sociedad, ciudadanía y educación que rivalizan entre sí. Su equiparación con procesos y procedimientos (qué hacer y cómo) ha sido puesta entre paréntesis. Lo esencial, a fin de cuentas, no radica en hacer algo, tomar decisiones y aplicar medidas, sino en justificar con fundamento y propósitos moralmente defendibles qué cosas han de ser hechas y para qué, de qué manera activar coherentemente políticas y prácticas con resultados efectivos y justos. El clima de sospecha que recae hoy en día sobre la mejora es tal, que provoca distancias hasta cuando bajo tal emblema se enuncian grandes objetivos. Y es que, mientras algunas de esas bellas palabras se acogen a los derechos, la justicia y la equidad, otras veces solo quedan en vuelos rasantes, aspiraciones estrechas y pegadas a la realidad de los hechos corrientes, dando por sentado que las cosas son como son sin otras alternativas posibles.

El espacio y los significados de la mejora están repletos de bifurcaciones y discursos diferentes. Algunos la entienden como un sendero hacia la *excelencia*. Un relato, por cierto, muy propicio a hacer de la calidad (y sus caminos) una reserva de minorías selectas, una frontera de separación monopolizada por los más poderosos, creada para expulsar a muchos fuera de sus dominios (Shields, 2003; Escudero y otros, 2013). Otros, aduciendo imperativos y razones de justicia, equidad y democracia, tanto los caminos como los destinos (calidad educativa en el acceso, las oportunidades y los resultados) han de ser consecuentes con el reconocimiento del derecho esencial de todas las personas a una buena educación, y suponer compromisos efectivos por garantizarla sobre todo en la educación obligatoria.

La mejora equitativa, por lo tanto, es una cuestión moral y política (Kaur, 2012), no algo fáctico y natural. Corresponde al horizonte del *deber ser*, que es crítico y alternativo al estado actual de cosas. Se construye en discursos y políticas estructurales y sistémicas (una condición para que no

quede confinada a oasis de privilegio), así como también en ideas, compromisos y prácticas situadas en la enseñanza y los aprendizajes de todos los sujetos, en todos los centros y aulas, o sea, mejora democrática (Elmore, 2003). Como un derecho, corresponde al orden de los imperativos éticos, así como a su concreción en proyectos, experiencias y resultados social y escolarmente justos: una auténtica educación inclusiva (Escudero, 2012b).

Esas son algunas de las certezas de la mejora equitativa, aunque están condenadas a coexistir con muchas incertidumbres conceptuales y prácticas. Hay convencidas defensoras de ella que, además reconocer que hoy por hoy está por realizarse (los vientos no soplan a su favor), admiten su nivel todavía bajo de elaboración teórica y práctica (Cochran-Smith, 2010; Furman, 2012).

De hecho, la equidad se nutre de concepciones diversas de la ética y la justicia (Bolívar, 2012b; Furman, 2012) y, así, todavía resulta más compleja. A nuestro entender habría de integrar diferentes relatos y contenidos éticos (justicia democrática y crítica, de la profesionalidad, del cuidado y comunitaria democrática, Escudero, 2010), y rellenarlos con valores y exigencias de una justicia redistributiva, una justicia cultural (reconocimiento) y una justicia asociativa (Furman, 2012). La primera define y exige una *equidad como igualdad* (en el acceso, las condiciones de la escolarización, los contenidos y aprendizajes, las oportunidades y logros). La segunda, una *igualdad equitativa* (a cada sujeto le asiste el derecho de recursos, ayudas, apoyos y cuidados según sus necesidades diferenciales, que es una manera de que no provoquen desigualdades en derechos). La tercera, además de reclamar oportunidades acordes con el reconocimiento, el trato digno y el respeto de los sujetos, busca su *implicación activa y voces* en los asuntos que les afectan, su protagonismo y capacidades por lo tanto. El esfuerzo de integrar esas tres versiones (Reed y Oppong, 2005) podría suponer un marco de referencia con el cual deliberar y trabajar por la mejora

equitativa, tomando en consideración los contextos y afinando las ideas necesarias.

Una caracterización aproximada a la mejora equitativa: cosas por cambiar, valores y principios para hacerlo

Los interrogantes anteriores - ¿Qué es lo que no va bien en la educación y ha de mejorarse? ¿En qué valores y principios basar las transformaciones necesarias? ¿Qué políticas y prácticas aplicar? - nos pueden servir para una caracterización sucinta.

a) Refiriéndonos al sistema educativo español, lo que no va bien en materia de equidad se refleja en las grandes cifras sobre resultados escolares mencionados antes. También, además, en lo que muestran otras informaciones sobre el riesgo escolar y las respuestas al mismo (González, 2012; Escudero y otros, 2013), reveladoras de cómo y por qué el orden escolar vigente redistribuye inequitativamente el bien de la educación. Ello vulnera principios básicos de justicia redistributiva (contenidos, experiencias, resultados) y deja de lado las exigencias de una justicia cultural (exclusión de los sujetos y colectivos más desfavorecidos, privados de recibir las atenciones que necesitan y de participar como es debido en la educación). Esos fenómenos ponen en cuestión el acceso a contenidos culturalmente valiosos y el logro de aprendizajes cognitivos superiores, así como también otros de carácter afectivo como la calidad de la experiencia y vida escolar, el sentido de pertenencia y relevancia de y para la escuela, el protagonismo, las voces del alumnado y su implicación en la escuela y la formación (González, 2010). Asimismo, cuando algunos sujetos no son reconocidos, respetados y valorados, sus aprendizajes sociales y vínculos positivos con la institución, el profesorado y los colegas quedan dañados, así como sus posibilidades de ejercer derechos y deberes en el concierto escolar. Cuando la experiencia escolar no es equitativa y justa, puede que no solo merme el presente escolar, sino también las posibilidades de imaginar y

realizar trayectorias posteriores de formación y participación como ciudadanos bien formados, capaces y cívicos en las diversas esferas de la sociedad, política, cultural y trabajo (Martínez, 2011). Ese conjunto de datos, algunos más documentados y otros invisibles pero existentes, no son acordes con la justicia redistributiva ni tampoco con la cultural y asociativa. El cometido de la mejora equitativa ha de cifrarse, pues, en transformar esa situación corriente.

b) Los valores que habrían de presidir los cambios necesarios pueden concretarse en tres principios y líneas de actuación: la elaboración justa de un currículo y enseñanza rigurosa y relevante (distribución igualitaria), reconocimiento y valoración de la diversidad a través de la provisión de oportunidades y apoyos según las necesidades del alumnado (igualdad equitativa), búsqueda de una implicación activa de los sujetos en la construcción del conocimiento y de la propia formación (justicia asociativa).

Un currículo justo y equitativo no significa una educación trivial ni de baja calidad. Supone, por el contrario, la selección adecuada de contenidos rigurosos y relevantes,² considerados como una parte esencial del derecho escolar básico a la cultura y los aprendizajes debidos, a un currículo democrático en suma (Guarro, 2002). Exige una deliberación y reflexión social y escolar acerca de cuáles han de ser los *contenidos intelectualmente formativos* que han de formar parte del proyecto actual de escolarización (Hayes y otros, 2006). En relación con la enseñanza, reclama la provisión de las oportunidades y ayudas que hagan posible que cada sujeto construya con sentido el conocimiento, ensanche sus capacidades y disposiciones, tomando para ello en consideración su realidad personal y su mundo social, sus experiencias y capacidades en tanto que fortalezas, no como déficits. Un currículo y enseñanza en y para la justicia y equidad significa, asimismo, sostener altas *expectativas* acerca de que cada estudiante, con los apoyos y ayudas convenientes, es capaz de desarrollar habilidades superiores de pensamiento y significación personal del conocimiento; de lograr una comprensión profunda de los conceptos y problemas; aprender a razonar y

establecer conexiones entre el saber escolar y la vida; comunicar bien lo aprendido, buscar información y resolver problemas; ser creativo y autónomo, aprendiendo y aplicando al estudio habilidades de aprender a aprender.

Allí donde se rebajan los contenidos y los aprendizajes, acaso en medidas bien intencionadas de atención a la diversidad (currículos mermados para el alumnado etiquetado como incapaz, desafecto, desmotivado...), el currículo y la enseñanza sufren de déficits de justicia redistributiva, de inequidad. En la medida en que ello afecta, como suele ocurrir frecuentemente a sujetos y colectivos más desfavorecidos en capital económico, social y cultural, también queda dañada la justicia del reconocimiento y la valoración de las diferencias, convertidas en diferencias de derechos. Las mejoras equitativas necesarias, por lo tanto, han de reconstruir profundamente el currículo y la enseñanza. Han de hacerlo garantizando una formación intelectual rigurosa, la que es necesaria para ejercer una ciudadanía plena (Cochram Smith, 2010); prestando una atención cuidadosa el desarrollo personal y social de todo el alumnado. La calidad de la experiencia y vida escolar (Escudero y Martínez, 2011) y el sentido de pertenencia y relevancia de todos y cada uno de los estudiantes en y para la escuela, son igualmente criterios esenciales a tomar en consideración.

Las tareas, contenidos, actividades y materiales, las relaciones pedagógicas y el cuidado y la evaluación (equitativa también) están retadas, singularmente en las aulas, por el prisma de la igualdad equitativa. El reconocimiento social y cultural del alumnado, que se despliega tanto en el diseño y organización del currículo como en las prácticas, interacciones y dinámicas de enseñanza y aprendizaje cotidianas, tiene un amplio recorrido en este plano. Será equitativo, o lo contrario, según sean los contenidos realmente trabajados y las metodologías empleadas para ello. Y, del mismo modo, si se hace o no efectiva la voz e implicación del alumnado, su responsabilidad y perseverancia en la construcción de su formación,

sosteniendo vínculos, ayudas y compromisos recíprocos con los demás miembros del aula como una comunidad de aprendizaje.

En suma, las mejoras equitativas que se necesitan para, cuando menos, reducir las desigualdades corrientes, han de centrarse en garantizar con rigor y relevancia a todo el alumnado contenidos y aprendizajes intelectuales, personales y sociales, haciendo todo lo escolarmente posible porque las diferencias de origen no se reproduzcan en desigualdades educativas. Ello supone una revisión profunda del orden escolar vigente, una actitud vigilante de prevención y respuestas a los riesgos de exclusión que afectan desmesuradamente a los más desfavorecidos. Los centros, aunque no ellos solos, tienen parcialmente en sus manos la posibilidad de activar factores protectores y facilitadores de una buena educación justa y democrática. De manera que ahí reside una buena agenda de las mejoras por acometer.

c) La mejora equitativa no puede quedarse en horizontes deseables, sino que ha de señalar al tiempo caminos para alcanzarlos y, ciertamente, voluntades políticas, decisiones y prácticas en niveles macro, meso y micro. Con una advertencia: importarán las actuaciones, pero han de ir bien arropadas de mentalidades, creencias y valores sin los cuales carecerían de sentido y propósitos. Dos consideraciones al respecto.

La primera se refiere a que el doble objetivo de corregir las desigualdades injustas y lograr una garantía equitativa de la formación de todas las personas es, ciertamente, tan social y humanamente legítimo como difícil y complejo. No solo depende de la movilización de voluntades, compromisos, decisiones concretas y prácticas efectivas, sino también de mentalidades, creencias, valoraciones y discursos que las justifiquen, asuman y realicen en la acción, no en las retóricas. La equidad, en esencia, significa dar la batalla a la cultura social y escolar del déficit y del mérito, así como a la personalización en exclusiva del riesgo y el fracaso escolar (Escudero y otros, 2013). Igualmente, a la explotación interesada por parte del pensamiento y las políticas conservadoras, empeñadas en propagar la tesis de que una escuela y enseñanza comprometida con la justicia corresponde a

una ideología obsoleta, del pasado, que no lleva a otro destino que al descenso de los niveles de exigencia, de formación y empleabilidad, y la pérdida de competitividad (Cochram Smith, 2008; Furman, 2012). Así que, o las decisiones y prácticas en pro de la equidad van respaldadas por un determinado marco valorativo y discursivo que desmonte tales creencias, intereses e ideologías, o pueden llegar a ocurrir estrategias y actuaciones que, incluso con buenas intenciones (Shields, 2003), operen como coartadas que refuercen las desigualdades existentes bajo el pretexto de una “adaptación” del currículo y la enseñanza a la “diversidad” del alumnado, como en nuestro contexto hemos documentado (Escudero y otros, 2013).

La segunda, por su parte, apunta a que una educación equitativa (valores, presupuestos y prácticas de mejora) requiere visiones, políticas y actuaciones globales, estructurales y sistémicas, no solo locales (Escudero y Martínez, 2011). La auténtica inclusión excede los márgenes de posibilidad de los sistemas escolares, los centros y las aulas por separado, de forma que una educación justa e incluyente exige, sin excusas, políticas sociales, culturales y económicas incluyentes (Dale, 2010). Y, desde luego, condiciones dignas de vida (bienestar, salud, familia, vivienda y entornos comunitarios), pues tienen influencias importantes en la experiencia y los resultados escolares de la niñez y juventud (Berliner, 2009).

La equidad no puede ser pedagógicamente ingenua. Implica factores personales, sociales y culturales más allá de lo escolar que facilitan o dificultan aquella. Sus destinos, asimismo, no se agotan en tiempos y espacios escolares, sino que se extienden a trayectorias de mayor alcance: transición a la vida adulta, aprendizaje de por vida, mundo del trabajo y participación plena en las diversas esferas sociales, políticas y culturales (Cochram Smith, 2010; Martínez, 2011). Lo dicho no resta valor ni significado a los márgenes de posibilidad y responsabilidad escolar, sino que los sitúan en coordenadas estructurales y sistémicas. De ahí que una buena educación justa y equitativa es más democrática que lo que significa la existencia de “oasis” aislados de calidad en centros y experiencias

singulares. Su horizonte y propósitos son los de una efectiva democracia educativa, lo que lleva a poner el punto de mira en mejoras y transformaciones concretas y también sistémicas (todos los centros y aulas) (Elmore, 2003; Fullan, 2010).

En relación con los planos meso y micro (centros, profesorado, comunidad), existe un cuerpo de conocimiento relativamente bien contrastado. Ofrece bases suficientes para sostener que sus contribuciones pueden ser decisivas y marcar las diferencias, precisamente si se aprovechan los propios márgenes de posibilidad para crear factores protectores contra los riesgos y los fracasos escolares. Todas las referencias antes citadas muestran evidencias de ello. A título de ejemplo cabe mencionar el trabajo y las propuestas planteadas por Bryk y otros (2010). Sus aportaciones, cuya explicación excede este espacio, identifican y desarrollan ciertos factores y dinámicas escolares que permiten “apoyar” –dicen- una mejora equitativa: un currículo y enseñanza incluyente, un entorno escolar propicio para el aprendizaje del alumnado, una mejora institucional de la formación y las capacidades docentes, un liderazgo escolar que estimule el cambio y una organización de las escuelas como lugares habitables para las familias y otros agentes sociales. En este caso nos vamos a detener en la formación docente, pero no sin dejar constancia de que, tal como se acaba de apuntar, es una dimensión entre otras, llamada a estar bien concertada con todas ellas.

La formación continuada del profesorado, una condición necesaria para la mejora equitativa de la educación

Sin dejar de lado esa visión sistémica mencionada, el papel y las contribuciones del profesorado a la realización, u obstrucción, de la mejora equitativa es, desde hace tiempo, algo fuera de discusión. Ello es así aunque haya de dejarse claro que no procede desmesura alguna en las responsabilidades docentes más allá de lo razonable: hay otros muchos factores y fuerzas que también son influyentes. Y tampoco lo contrario, o

sea, sostener que, en realidad sus cometidos son menores, pues no pasan de “jugar con cartas ya marcadas”, siendo muy reducidos los márgenes con que cuenta para hacer efectiva la educación equitativa.

Lo que son, piensan, perciben, conocen y saben hacer los y las docentes, así como las actitudes, vivencias de la profesión y compromisos que asumen al ejercerla, y lo que van aprendiendo con el tiempo, son otros tantos resortes escolares decisivos en lo que les pasa a los estudiantes y lo que aprenden, o no, en su paso por los centros. Como, a su vez, los docentes no son, sino que se van haciendo, van siendo y aprendiendo a lo largo de su carrera, la formación continuada es un factor clave, dentro, desde luego, de una trayectoria de profesionalización más extensa (formación inicial, selección y acceso a la enseñanza, primeros años en la docencia, evaluación formativa del desempeño...). Nos ocuparemos en este momento de aquella.

El consenso generalizado que hay sobre la formación no impide señalar que, al igual que respecto a la mejora, lejos de representar una solución expeditiva, constituye un problema en sí misma, bastante difícil, por cierto, de entender y afrontar satisfactoriamente. El proyecto de investigación en el que estamos embarcado, antes citado, así lo reconoce. Se hace eco de los pros y contras de la formación continuada en nuestro contexto. Una cosa es la cantidad de actividades formativas ocurridas y otra, bien diferente, el valor, la relevancia y sus contribuciones al aprendizaje docente, la renovación pedagógica y los aprendizajes del alumnado. Esa serie de dimensiones está siendo repensada en la literatura especializada, en la que, como es de suponer, se han ido asentando ciertos acuerdos y abundan, todavía, interrogantes por despejar, así como perspectivas, enfoques y propuestas (Darling Hammond y otros, 2009; Marcelo y Vaillant, 2009; MacBeath, 2012).

En tres dimensiones de la formación queremos fijarnos por su especial interés para la mejora equitativa: las políticas, las dimensiones del desarrollo profesional y su devenir por los centros escolares. Así como las tres versiones de la justicia antes consideradas ayudan a captar ciertos

significados de la mejora equitativa, también pueden servir como referentes para investigar o enunciar, como es el caso, algunas consideraciones respecto a la formación continuada del profesorado.

Las políticas de la formación

Atañen a las decisiones de la administración y los poderes públicos sobre el profesorado en general (valoración de la docencia y modelos de profesionalidad, formación inicial y selección, condiciones de trabajo, derechos y deberes....) y, más en particular, sobre las estructuras, apoyos y regulaciones destinadas a ordenar y proveer desarrollo profesional a lo largo de la carrera. Sus influencias pueden ser decisivas y diferentes, por ejemplo, según se posicionen sobre un continuo entre una profesionalidad instrumental y técnica (estándares y dispositivos de vigilancia y control, focalizados en que los docentes sigan y apliquen técnicamente las directrices curriculares y pedagógicas de la administración) o una democrática: reconocimiento y potenciación de su autonomía reflexiva, responsable y coherente con la provisión del derecho a la educación más una rendición de cuentas democrática de ello (Zeichner, 2010).

Del papel de la administración dependen, en particular, la creación de estructuras, servicios y profesionales de apoyo a la formación, así como el marco de derechos y deberes docentes dentro del cual, de una u otra manera, ocupa su espacio la formación. De hecho, suele afectar, asimismo, a las condiciones del puesto de trabajo docente, el lugar del desarrollo profesional dentro de las mismas, su regulación, control y reconocimiento, o su carácter institucional y/o individual, voluntario y/o exigido (Escudero, 2011a).

En otros contextos se ha destacado cómo un determinado modelo de liderazgo administrativo (centralización de la formación focalizada en equidad, descentralización y calidad, delegación de colaboración en los centros con escasos apoyos externos) tienen efectos diferentes en la formación y en sus contribuciones (Louis y otros, 2008). Refiriéndose a algo

similar, Zeichner (2010) ha denunciado que la ola neoliberal, que también ha tocado a la formación en EEUU y otros países, está mostrando caras y consecuencias no precisamente positivas al estar siendo objeto de mercantilización, privatización y sobre-regulación, lo que no solo está alterando la condiciones y modelos de profesión docente, sino también la provisión educativa por centros y los distritos escolares.

Cuando los poderes públicos no velan ni garantizan con justicia redistributiva la educación, sufre la equidad. Cuando se hace otro tanto con la formación docente, sucede otro tanto por el valor que tiene para aquella. De manera que si las administraciones hacen dejación de sus responsabilidades en la creación de estructuras y oportunidades, y a la hora de concertar derechos y deberes del profesorado al respecto, cabría decir que se debilita la distribución justa del desarrollo profesional. La complacencia con el principio de que ha de ser una tarea voluntaria, de estricto uso y consumo individual (asunto sobre el cual también importan las opciones de los sindicatos del sector); las derivas hacia su mercantilización (uso de los sexenios como resorte fundamental de formación); la privatización encubierta o frontal, así como la moda de la formación on-line imperante (con el desmantelamiento de Centros de Profesores o similares en nuestro país), no son, seguramente, decisiones políticas responsables respecto al asunto que se comenta. Una forma consecuente del liderazgo público que se precisa para la equidad, seguramente ha de pasar también por proveer y garantizar condiciones y oportunidades efectivas de buena formación a todo el profesorado.

Los elementos de los programas y las dinámicas de la formación continuada

Determinadas condiciones materiales, sociales, culturales y reglas de juego componen lo que acertadamente Kemmis y Grootenboerg (2008) denominan “arquitectura de la práctica”, en nuestro caso de la formación docente. De manera que, además de la dimensión política referida, es preciso considerar

la orientación y los contenidos de la formación, las actividades, metodologías, tiempos y contextos, así como su incidencia en los aprendizajes docentes y del alumnado. En relación con todos estos aspectos, los mensajes y exigencias de la mejora equitativa para el desarrollo profesional son contundentes (Nieto, 2000; Reed y Opong, 2005; Elmore, 2003; Cochram-Smith, 2010; Kaur, 2012). Aludamos tan solo a algunos más destacables.

Uno, que es fundamental, se refiere a que la diversidad cultural y social del alumnado, la comprensión histórica y actual de por qué y cómo la clase, raza, etnia y el género, que constituyen fuentes de discriminación y desigualdades educativas, han estar mucho más presentes que lo habitual en los contenidos de la formación del profesorado, tanto inicial como continuada.

Dos, que, además de que tales contenidos sean incluidos, sean específicamente relacionados, en diversos contextos y modalidades de formación, con las tareas fundamentales del currículo y la enseñanza (planificación, trabajo de aula, relaciones pedagógicas, metodologías y uso de materiales, criterios y procedimientos de evaluación, análisis, reflexión y decisiones sobre datos....).

Tres, es preciso crear y utilizar oportunidades de formación que sirvan para construir las capacidades y herramientas didácticas adecuadas a una enseñanza para la justicia. Y como no se trata solo, ya se ha dicho, de aprender a hacer cosas, sino también de desarrollar concepciones, percepciones y representaciones, conciencia y sensibilidad respecto a la diversidad del alumnado, la formación requerida ha de asumir entre sus propósitos un cuestionamiento explícito de la cultura del déficit y de los prejuicios, del racismo explícito o encubierto, de la cultura del mérito y de la personalización del éxito o el fracaso. Una enseñanza y currículo equitativo, en los términos sugeridos antes, no es posible que toque la experiencia y los resultados del alumnado sin reconstruir, en lo que proceda, culturas, creencias y prácticas docentes, todavía presentes y creadoras de inequidad en centros y aulas (Cochram Smith, 2010).

Cuatro, el desarrollo de una formación en y para la equidad educativa implica, asimismo, una reconsideración de las metodologías de la formación, así como una ampliación de los contenidos y experiencias formativas. Mientras que aquellas han de tener un enfoque mucho más clínico que lo regular, más basado en experiencias concretas, vividas y analizadas (Daling Hammond y otros, 2009), el conocimiento, el contacto y el acercamiento al mundo, a los entornos y las familias del alumnado más vulnerable, constituyen un tipo de contenidos y experiencias con gran potencial. Si se focaliza bien la mirada y los propósitos, pueden ayudar a captar y comprender con empatía aquellos mundos del alumnado que están más distantes del de los centros y las aulas, habitadas, en general, por personas de clase, cultura, lengua y color diferentes, cuando menos, de las realidades, con luces y sombras, de algunos de los estudiantes. Sin tales puentes de contacto, la educación equitativa se hace mucho más difícil.

Cinco, por fin, una cuestión referida a los docentes destinatarios de estos aspectos formativos. A este respecto, las propuestas son claras: un desarrollo profesional para la mejora equitativa ha de ser común y transversal a todo el profesorado, no algo reservado a aquellos que, por decisiones organizativas, son adscritos a enseñanza con sujetos y colectivos en riesgo, en programas especiales o en circunstancias especialmente adversas. Si la equidad es una cuestión sistémica y ha de ser pensada, asumida y comprometida por todos y cada uno de los centros (y sus profesores y profesoras), los contenidos referidos, las metodologías y los aprendizajes a promover están destinados a todos. A cada uno según sus necesidades (también los docentes son sujetos de una justicia del reconocimiento), y todos pudiendo hacer oír sus voces e implicarse activamente en tareas y cometidos que les conciernen (justicia asociativa).

El desarrollo de la formación continuada en los lugares de trabajo

Una propuesta más concreta antes de finalizar: los propios lugares de trabajo docente, los centros, pueden representar un espacio privilegiado para llevar a cabo actividades, metodologías y experiencias formativas como las sugeridas. En el contexto español, desde los noventa, es conocida y practicada la “formación en centros”. En las últimas décadas, particularmente en el contexto anglosajón, ha proliferado un enfoque del desarrollo profesional bajo la denominación de “comunidades profesionales de aprendizaje” (CPA). Una recopilación que puede consultarse, pues da cuenta de sus posibilidades y escollos, ha sido hecha por Stoll y Louis (2007).

Nuestro contexto político y administrativo de la educación, así como las formas de gobierno y gestión de los centros y las culturas profesionales dominantes ha propiciado, hasta la fecha, modalidades formativas de todo tipo, entre ellas la mencionada formación en centros. Como se ha propuesto en otra ocasión (Escudero, 2011b) las CPA proponen algunas claves para repensar nuestra formación en centros, así como, en lo que nos ocupa, establecer puentes entre el desarrollo docente y la mejora equitativa. Tres sugerencias al respecto.

Una, plantearse la posibilidad y la urgencia, según contextos, de fortalecer las relaciones profesionales (intelectuales, personales y sociales) creando tiempos y espacios claros para la colaboración. Allí donde se logre definirlo como parte de la cultura del centro y como una norma institucional, ello podría marcar una diferencia en la concentración de esfuerzos, ideas y prácticas coordinadas en aras de avanzar en una mejora equitativa.

Dos, tal colaboración puede facilitar aprendizajes docentes como los señalados antes bajo ciertas condiciones y prácticas (Darling Hammond y otros, 2009). Por ejemplo, centrandó las actividades formativas en tareas auténticas (las cotidianas), usando dispositivos que hagan visibles las prácticas (videos, observaciones mutuas, relatos de experiencias, análisis de

resultados, estudio de casos, realización de proyectos de investigación-acción...), y procurando relacionar actuaciones, creencias y actitudes (y sus efectos equitativos o no) con teorías pedagógicas pertinentes y saberes logrados en la propia experiencia. Esa combinación de tareas auténticas, visibilidad de prácticas y relaciones teoría-acción es, de acuerdo con parte del conocimiento disponible, un buen sendero para los aprendizajes docentes (Escudero, 2011b).

Tres, si las actividades formativas en colaboración asumen como foco, propósito y compromiso el avance en mejora equitativa, el trabajo colegiado del profesorado en los centros puede hacer de estas organizaciones para la equidad que, a su vez, hacen lo posible y necesario para implicar y ayudar en el empeño a todo su profesorado, lo que, al menos como una hipótesis plausible, puede permitir afrontar las inequidades con mejores voluntades, inteligencia colectiva y propósitos que se dan cuando persisten sin ponerlas remedio.

En suma, la mejora equitativa que nos desafía tiene muchas aristas teóricas y prácticas que son difíciles de resolver. Es, no obstante, un imperativo ético y de justicia social y educativa. Aunque no se cuenta con soluciones expeditivas, algunos valores y principios para el currículo, la enseñanza, la formación docente y el gobierno de los centros están siendo proclamados con argumentos de justicia y democracia que requieren atención. En ese sentido, las ideas y sugerencias aquí expuestas no valen tanto por lo dicho como por el reto que proponen: seguir pensando, deliberando, contrastando ideas y explorando prácticas. Eso también es un derecho de la niñez y juventud cuya educación, la escolar al menos, está en nuestras manos.

Notas

¹ En la actualidad, nuestro grupo de investigación y otros de las universidades de Gran Canaria (La Laguna y Las Palmas), Granada, País Vasco (San Sebastián) y Santiago de Compostela estamos realizando un proyecto de investigación I+D+i del Plan Español de Investigación Científica sobre la formación continuada del profesorado, sus políticas, contenidos y metodologías, incidencia en el aprendizaje docente, la enseñanza y los aprendizajes del alumnado (Referencia EDU2012-38787 (2012-2014) – *La formación continua del profesorado de educación obligatoria: Análisis y valoración de la formación en curso y su incidencia en el aprendizaje de los profesores y los estudiantes*). El análisis aquí planteado forma parte del marco teórico y las primeras fases de su desarrollo. Nuestro grupo EIE forma parte, a sus vez, de Reuni+d, una red investigadora compuesta por varios grupos nacionales, coordinada desde la Universidad de Barcelona.

² Ello remite a la perenne cuestión curricular acerca de qué contenidos y aprendizajes merecen ser seleccionados y organizados para el alumnado a lo largo de su trayectoria escolar. En la actualidad se ha articulado, aunque no sin polémica, en torno a los denominados aprendizajes del siglo XXI o competencias básicas que pudieran ser tomadas como el conjunto de contenidos y capacidades en las que cifrar hoy el derecho a una buena educación y su garantía.

Referencias

- Apple, M. (2007). Foreword en Van Galen, J. y Noblit, G. (eds.) *Late to class. Social class and schooling in the new economy*. Albany: New York State University Press.
- Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Berliner, D. (2009). *Poverty and Potential: Out-of-School Factors and School Success*. Boulder: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit.
<http://epicpolicy.org/publication/poverty-and-potential> [3 de febrero de 2010].
- Bolívar, A. (2012a). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-

45. http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1_num1.html [27 de noviembre de 2009].

Bolívar, A. (2012b). *Políticas actuales de mejora y Liderazgo educativo*. Archidona: Aljibe.

Bolívar, A. & López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 51-78.

Bryk, A. et al. (2010). *Organizing Schools for Improvement. Lessons from Chicago*. Chicago: The University of Chicago Press.

Cochran Smith, M. (2010). Toward a Theory of Teacher Education for Social Justice, en Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M and Hopkins, D (Eds.) *Second International Handbook of Educational Change*, Dordrecht: Springer.

Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2012). *Documento sobre el fracaso escolar en el Estado de las Autonomías*.

<http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com> [14 de septiembre de 2009].

Dale, R. (2011). The dark side of the whiteboard: education, poverty, inequalities and social exclusion. NESE

<http://www.nesse.fr/nesse/activities/.../whiteboard> [25 de junio de 2012].

Darling Hammond, L. (2011). *The Flat World and Education*, New York: Teachers College.

Darling Hammond, L. et al. (2009). Professional Learning in the Learning Profession. Technical Report. NSDC. <http://www.nscd.org> [3 de octubre de 2011].

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia educativa. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI

Elmore, R. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), 9-41.

- Escudero, J. M. et al. (2013). *Estudiantes en Riesgo, Centro escolares de Riesgo*. Murcia: DM Ed.
- Escudero, J. M. (2012b). Asuntos clave y pendientes para mejorar la educación. Diálogos de ADEME (Alcalá) <http://ademeblog.wordpress.com/textos/> [17 de junio de 2013].
- Escudero, J. M. (2012b). La educación inclusiva, una cuestión de derecho, *Educatio XXI*, 20(3) 109-128
- Escudero, J. M. (2011a). Formación del profesorado y renovación pedagógica. documento de trabajo. Programa COMBAS. Madrid: MEC.
- Escudero, J. M. (2011b). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y de desarrollo profesional de los docentes, en González, M^a T (coord.) *Innovaciones en la Gestión y el Gobierno de los centros escolares*, Madrid: Síntesis.
- Escudero, J. M. & Martínez, B. (2011). Inclusión y Cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Escudero, J. M. & Rodríguez, M^a. J. (2011). Afinar la comprensión y movilizar políticas consecuentes para afrontar el abandono escolar temprano y algo más, *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 11, 1-21.
- Fullan, M. (2010). *All Systems Go*. Thousand Oaks: Corwin/SAGE.
- Fundación Foessa y Cáritas Española (2012). *Análisis y perspectivas 2012. Exclusión y desarrollo social*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. <http://www.foessa.es/publicaciones> [11 de marzo de 2013].
- Furman, G. (2012). Social Justice Leadership as Praxis: Developing Capacities Through Preparation Programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2) 191-229. doi: [10.1177/0013161X11427394](https://doi.org/10.1177/0013161X11427394)
- González, M^a T. (2012). *Una mirada al pasado más reciente: El fracaso escolar y los intentos de acometerlo a base de programas*

extraordinarios de atención a la diversidad. Diálogos de ADEME (Alcalá) <http://ademeblog.wordpress.com/textos/> [17 de junio de 2013].

- González M^a. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 11-22.
- González, M^a T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, (2), 82-99.
- Guarro, A. (2002). *Curriculum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. & Shiley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Hayes, D., Mills, M., Christie, P. & Lingard, B. (2006). *Teachers and Schooling Making a Difference. Productive pedagogies, Assessment and Performance*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Hopkins, D., Reynolds, D., & Gray, J. (2005). School Improvement: Lessons from Research. *Department for Education and Skills. Innovation*. <http://www.standards.dfes.gov.uk/innovation-unit>. [24 de noviembre de 2006].
- Imbernón, F. (2012). Levántate y quéjate, educación, en “*Por otra política educativa*”. Materiales para el debate. <http://www.porotrapoliticaeducativa.org>. [8 de febrero de 2013].
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice, en Kemmis, S & Tracey, J (eds.) *Enabling Praxis. Challenges for Education*. Rotterdam: Sense Publishing.

- MacBeath, J. (2012). *Future of Teaching Profession*. Cambridge: Education International Institute, University of Cambridge.
<http://www.educ.cam.ac.uk> [1 de marzo de 2013].
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25), 165-184.
- Murillo, J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 319-359.
- Nieto, S. (2000). Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century, *Journal of Teacher Education*, 51(3), 180-187. doi:10.1177/0022487100051003004
- Noguera, P. & Wells, L. (2011). The Politics of School Reform: A Broader and Bolder Approach for Newark, *Berkeley Review of Education*, 2(1), 5-25.
- Kaur, B. (2012). Equity and social justice in teaching and teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-8. doi:
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.012>
- Oakes, J. & Lipton, M. (2002). Struggling for educational equity in diverse communities: school reform as social movement, *Journal of Educational Change*, 3, 338-406.
- Reed, J. & Oppong, N. (2005). Looking Critically at Teachers' Attention to Equity in their Classrooms, *The Mathematics Educator*, 1, 2-15.
- Rosanvallon, P. (2011). *La société des égaux*. Paris: Seuil.
- Standing, G. (2011). *The precariat. The new dangerous class*. New York: Bloomsbury Academic.
- Stiglitz, J. E. (2012). *El precio de la desigualdad*. Madrid: Taurus.
- Stoll, L. & Louis, K. S. (2007). *Professional Learning Communities. Divergences, Depth and Dilemas*. New York: Open University Press.

Viñao, A. (2012). El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias neoconsejadoras. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 13, 97-107.

Zeichner, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalisms and the transformation of teacher education in U.S. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1544-1552.

Juan Manuel Escudero is Professor of Didactics and School Organization, University of Murcia.

María T. González is Associate Professor of Didactics and School Organization, University of Murcia.

María J. Rodríguez is Assistant Professor of Didactics and School Organization, University of Murcia.

Contact Address: Direct correspondence to the authors at Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Campus Espinardo, 30100, Murcia (Spain). E-mail address: jumaes@um.es.