

Lecturas para la justicia social: un estudio de caso en una escuela secundaria para adultos

Readings for Social Justice: A Case Study in an Adult Secondary School

Fabiana Sacchi¹

María Gimena San Martín²

Darío Luis Banegas³

Resumen

La justicia social como filosofía de la educación está orientada a transformar prácticas sociales injustas tanto dentro como fuera del ámbito escolar, promoviendo procesos de cambio que involucren a diversos actores y fomenten la participación crítica y el compromiso con la equidad. En este marco, el artículo presenta un estudio de caso desarrollado en una escuela secundaria para adultos en la ciudad de Río Cuarto, Córdoba, como parte de un proyecto de investigación acción colaborativa (IAC) centrado en el diseño de materiales con perspectiva de justicia social para la enseñanza del inglés. El caso está conformado por una docente y un grupo de estudiantes quienes abordaron la lectura comprensiva a partir de temas relacionados con la justicia social durante 2022 y 2023. El foco de este artículo está puesto en la manera en que la elaboración de materiales y su implementación impactaron tanto en el desarrollo profesional de la docente como en la concientización sobre justicia social entre los estudiantes. Los materiales y clases tuvieron como punto de partida temáticas seleccionadas por los propios estudiantes como racismo y discriminación. Los instrumentos de recolección de datos incluyeron encuestas y entrevistas a la docente y estudiantes, observaciones de clases, materiales didácticos diseñados, y evidencias de aprendizajes de los estudiantes. El análisis cualitativo de los datos evidenció que (1) la docente desarrolló aspectos relacionados a la dimensión pedagógica y la dimensión sociológica del conocimiento profesional, y (2) los estudiantes reflejaron un desarrollo de la concientización sobre justicia social a través de la discusión en clase y en la producción de posters y demás actividades realizadas en las clases. El artículo incluye implicancias para el desarrollo profesional inicial y continuo, y para las prácticas situadas.

Palabras clave: justicia social; enseñanza de inglés; investigación acción colaborativa; escuela secundaria

Abstract

Social justice as a philosophy of education seeks to transform unjust practices both inside and outside schools, fostering critical engagement and equity. This article presents a case study carried out in secondary school for adults in Río Cuarto, Córdoba, Argentina, as part of a collaborative action research (CAR) project focused on designing English language teaching materials with a social justice perspective. The case focused on a teacher and a group of students who engaged in reading comprehension activities based on topics selected by the students themselves, including racism and discrimination, during 2022 and 2023. Data collection instruments included questionnaires and interviews with the teacher and students, classroom observations, teaching materials, and coursework. Findings show that the teacher developed aspects related to both the pedagogical and sociological dimensions of professional knowledge, while students increased their awareness of social justice through class discussions and the creation of posters and other activities. The study highlights implications for initial and continuing professional development, as well as for situated teaching practices.

Keywords: Social justice; English Language Teaching; Collaborative Action Research; Secondary School

Introducción

El objetivo de este trabajo es describir un estudio de caso en una escuela secundaria para adultos en la ciudad de Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Los datos son parte de un proyecto de investigación acción colaborativa sobre el diseño de materiales con perspectiva de justicia social en la clase de inglés. El caso está conformado por una docente y un grupo de estudiantes, quienes abordaron la lectura comprensiva a partir de temas relacionados con la justicia social durante 2022 y 2023. El foco de este artículo está puesto en la manera en que la elaboración de materiales y su implementación impactaron tanto en el desarrollo profesional de la docente como en la concientización sobre justicia social en los estudiantes.

En este estudio entendemos a la justicia social como una filosofía activista de la educación que busca ser tanto disruptora de prácticas sociales injustas fuera y dentro de la órbita de la educación formal como impulsora de instancias de superación que involucren a diferentes actores y promuevan el activismo a través de acciones tendientes a revertir situaciones de inequidad. ¿Por qué activista? Nuestro acercamiento a la justicia social en la educación es desde perspectivas de teoría y pedagogía críticas, ya que creemos que la justicia social en la educación debe ser un proceso colectivo que devenga en transformaciones curriculares y sociales sustentables, y en acciones empoderantes para los actores involucrados. Desde dicho espacio conceptual, nos alineamos con diversos autores que señalan a la educación (y por extensión a la investigación educativa) como política que no solamente denuncia, sino que actúa en consecuencia (Magendzo, 2017; Méndez-Núñez, 2018; Phipps & Ladegaard, 2020). En otras palabras, la educación, y en nuestro caso la educación en lenguas, es activismo (Lamb et al., 2019). A pesar de nuestra claridad en la direccionalidad que buscamos, reconocemos que, como al decir de Porto (2023a), la justicia social en educación es un viaje complicado y con contradicciones debido tanto a la variedad de miradas y programas sobre ésta como a las tensiones entre creencias de docentes y otros actores, relato/discurso y práctica.

Marco teórico

Dentro del marco general de la justicia social en educación esbozado en la sección anterior, nuestro trabajo toma los principios-derechos de Tikly and Barrett (2011) para una educación de calidad: inclusión, relevancia y democracia. Para dichos autores, la inclusión refiere al acceso equitativo y la redistribución de recursos tanto materiales como inmateriales presentes en un entramado contextual específico. Por ejemplo, el Programa Conectar Igualdad del Ministerio de Educación de Argentina implementado principalmente entre 2010 y 2018 buscó la inclusión digital mediante la distribución de netbooks entre estudiantes y docentes en el sistema educativo público (para un resumen de sus logros y desafíos ver Benítez Larghi, 2020). Sin embargo, Díaz Ma-

ggioli (2022) advierte que la redistribución por sí sola no garantiza el acceso a una educación de calidad y de equidad; ésta debe estar inserta en programas amplios que sean del mismo tenor y significatividad de aquellos en las clases dominantes.

En tanto, la relevancia tiene como foco el reconocimiento de grupos generalmente marginados/invisibilizados o en situaciones de vulnerabilidad sistémica como pueden ser los pueblos originarios en la Argentina. En el caso de la enseñanza del inglés, varios autores han señalado que los recursos didácticos, generalmente libros de texto de editoriales internacionales, no incluyen identidades minorizadas como el colectivo LGBTQ (Gray, 2021) o áreas de interés que respondan a estudiantes locales (López-Barrios, 2022). Para contrarrestar dicha falta de reconocimiento, se han llevado a cabo acciones tendientes a, por ejemplo, la introducción de cambios en el currículum en la formación de guías turísticos universitarios para la incorporación de prácticas culturales y lingüísticas de comunidades originarias (Tavella & Fernández, 2022), o el desarrollo de una política educativa integral como lo es la educación intercultural bilingüe en Argentina (Banegas, 2022).

Finalmente, el principio de democracia incluye acciones de participación en la toma de decisiones. Por ejemplo, en las prácticas docentes, dicho principio se puede operacionalizar en la implementación de un sistema de votación para elegir un tema a tratar o la promoción de la agencia docente y estudiantil para realizar acciones pedagógicas que atiendan a necesidades e intereses contextuales (por ejemplo ver Rodrigues & Duboc, 2022). Sobre los principios de relevancia y participación, López-Gopar et al. (2022) señalan que los grupos vulnerables no deben ser vistos únicamente como receptores de una educación transformadora. Por el contrario, dichos grupos deben tener el poder y la agencia para negociar las políticas educativas y el concomitante desarrollo curricular.

Ahora bien, el desafío de la acción educativa y de sus actores es poder traducir los postulados centrales de la justicia social en aprendizajes significativos que ayuden a los actores a fortalecer su conciencia de justicia social. En este punto, y dado el contexto de nuestra investigación, haremos un pequeño recorrido sobre la justicia social en la clase de inglés como lengua extranjera en el desarrollo profesional docente y en los procesos de aprendizaje, particularmente en relación a los recursos didácticos o materiales.

Entendemos que la concientización a favor de la justicia social entre docentes se torna medular cuando ésta es parte del desarrollo profesional docente. En tanto proceso complejo, multidimensional y dinámico, el desarrollo profesional docente no solamente incluye la producción de conocimiento en diferentes ámbitos (carrera de grado, capacitaciones, contextos informales), sino también la actuación de los docentes en las prácticas situadas que, acompañadas de dispositivos reflexivos, pueden redundar en nuevos conocimientos (Sancar et al., 2021). En otras palabras,

la producción de conocimiento docente es personal, relacional, anclada en la práctica y con ramificaciones agentivas (Clarke & Hollingsworth, 2002). En relación a estas características procesuales, Goodwin (2010) propone cinco dimensiones del conocimiento profesional para una enseñanza de calidad en un contexto global. La Tabla 1 resume dichas dimensiones.

Tabla 1*Dimensiones del conocimiento profesional docente según Goodwin 2010*

Dimensión	Caracterización	Ejemplos
Personal	Filosofías de enseñanza y aprendizaje basadas en la propia trayectoria escolar	Adoptar en las prácticas docentes estrategias que los docentes vivieron como “efectivas” en su paso por la escuela primaria/secundaria. En la formación docente esta dimensión refiere a brindar espacios de deconstrucción de las biografías escolares propias para derivar significados personales y resonancias en intersección con la identidad docente y los cambios contextuales.
Contextual	Entendimiento y sensibilidad hacia/sobre los estudiantes, las instituciones escolares y la comunidad.	Llevar a cabo reuniones con los responsables de los estudiantes. Elaborar instancias de diagnóstico. Leer el currículum escolar y propiciar intercambios docentes para conocer las gramáticas escolares y características institucionales e instituyentes.
Pedagógica	Solidez en el entendimiento y práctica del currículum, teorías y enfoques de enseñanza generales y particulares (didácticas específicas).	Preparar e implementar aprendizaje basado en tareas. Conocimiento y uso de pedagogías críticas y de justicia social.
Sociológica	Comprendión de constructos potentes como la diversidad, la inclusión, la justicia social, la interculturalidad.	Desplegar momentos de reflexión para entender las percepciones propias y de colegas en torno a temas como la inmigración, las identidades trans, los privilegios de clase, etc.

Social	Comprensión de dinámicas de participación democrática para la toma de decisiones, estrategias de manejo de grupos, trabajo colaborativo/cooperativo, y de resolución de conflictos.	Participar en reuniones y proyectos institucionales y reflexionar a partir de las experiencias.
---------------	---	---

Nota: Esta tabla caracteriza y ejemplifica las dimensiones de conocimiento profesional según Goodwin (2010).

Goodwin (2010) advierte que dichas dimensiones, en diferentes medidas, generan tensiones entre los docentes debido a que ponen de manifiesto que toda educación es política y dejan entrever la presencia de agendas complementarias o en contraposición. Por ejemplo, se puede pensar que dentro de la dimensión sociológica los docentes deberán reconocer sus prejuicios o prácticas discriminatorias. En este sentido, podemos señalar que el abordaje de las dimensiones de Goodwin (2010) pueden beneficiarse de un tratamiento de éstas en la formación docente inicial y continua a través de pedagogías decoloniales, posthumanistas y del malestar (Zembylas, 2018).

En la Argentina, se han llevado a cabo diferentes experiencias que promueven la concientización y praxis de la justicia social en la formación docente inicial y continua, y ésta en directa vinculación con la educación obligatoria. Por ejemplo, Porto (2023a, b) reporta experiencias transformadoras de formación docente en lengua inglesa a través de proyectos que involucran a estudiantes/futuros docentes a desplazarse de la retórica de la justicia social a la acción, es decir al activismo. En ambos casos, los participantes desplegaron proyectos de enseñanza del inglés con organizaciones no gubernamentales y/o centros comunitarios para así extender y garantizar derechos en contextos vulnerables. Como se mencionara anteriormente, la justicia social puede irradiar sobre el conocimiento profesional a través de la pedagogía del malestar. En un estudio sobre representaciones lingüísticas y artísticas del trauma, Porto and Zembylas (2022) señalan que dicha pedagogía busca incomodar a los estudiantes/futuros docentes porque desestabiliza sus “creencias dominantes, hábitos sociales, y prácticas normativas que sostienen la estereotipos raciales entre otros y la injusticia social” (p. 329, nuestra traducción). Por otro lado, otro grupo de publicaciones recientes han abordado la concientización de la justicia social entre estudiantes en la clase de inglés mediante propuestas encuadradas en una perspectiva de género (Accardo & Mangini, 2021; Quintero, 2022), en la inclusión de necesidades individuales de estudiantes en prácticas orales (Soto & Waigandt, 2018), o en el desarrollo de prácticas inclusivas para reducir el ausentismo escolar

en poblaciones vulnerables (Montero, 2018).

El mencionado cuerpo de estudios y experiencias tanto con docentes en formación como con estudiantes señala que el abordaje de los procesos de desarrollo de conocimiento profesional y de aprendizajes desde la justicia social contribuyen a una educación en lenguas de calidad y equitativa. Sin embargo, las investigaciones quedan por reportar experiencias en las que los docentes y los estudiantes entraman prácticas situadas en donde se generan sus propias agendas de trabajo y materiales didácticos. Ante este panorama, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué modos la elaboración de materiales y su implementación contribuyen tanto en el desarrollo profesional docente como en la concientización sobre justicia social entre estudiantes?

Metodología

Los datos reportados en este artículo forman parte de un proyecto de investigación acción colaborativa más amplio. Dicho proyecto indagó sobre las maneras en que el trabajo entre estudiantes de inglés de escuela secundaria, docentes, futuros docentes y docentes formadores para la elaboración e implementación de materiales con perspectiva de justicia social puede contribuir a la concientización sobre justicia social y al aprendizaje del inglés en los estudiantes, y al desarrollo profesional en los docentes y futuros docentes.

En el proyecto optamos por realizar una investigación acción colaborativa (IAC), ya que es un enfoque metodológico que posibilita la participación de los diferentes actores involucrados en examinar con perspectiva crítica las prácticas educativas con el propósito de transformarlas (Burns, 2010; Noffke & Somekh, 2008). Este trabajo describe dos ciclos (Ciclos 1 y 2) de IAC en los que se desarrollaron de manera dinámica cuatro etapas del proceso de investigación acción: exploración, planificación, implementación y evaluación. En la etapa de *exploración* la docente y la futura docente identificaron los intereses de los estudiantes con relación a temas sobre justicia social que podrían ser trabajados en su clase de inglés. Teniendo en cuenta los temas que despertaron mayor interés en los estudiantes, en la etapa de *planificación* la docente y la futura docente seleccionaron y adaptaron materiales, y diseñaron secuencias didácticas de manera colaborativa. En la etapa de *implementación*, se llevaron a cabo las secuencias didácticas diseñadas. Durante la etapa de *evaluación*, se realizaron observaciones de clase y entrevistas con la docente, futura docente y estudiantes. Esto permitió analizar el trabajo realizado y definir acciones a seguir en el ciclo siguiente.

Como investigadores (Fabiana, Gimena y Darío) asumimos el rol de colegas críticos, que contribuyeron recursos de diferente índole en distintas instancias. Específicamente en el caso que reportamos en este trabajo, Fabiana fue la investigadora

que trabajó con la docente en las planificaciones de secuencias didácticas y quien realizó observaciones de clase y entrevistas.

Contexto y participantes

La investigación se llevó a cabo en un Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos (CENMA) de la ciudad de Río Cuarto, Córdoba, Argentina. La propuesta curricular para el nivel secundario de jóvenes y adultos en la provincia de Córdoba tiene una duración de tres años organizados en dos ciclos, un Ciclo Básico (primer año) y un Ciclo Orientado (segundo y tercer año). Está destinada a estudiantes de más de 18 años que han interrumpido sus trayectorias escolares en el sistema de educación secundaria regular por razones relacionadas principalmente con procesos de desigualdad social como el ingreso al mercado laboral (formal o informal), la repitencia o el abandono escolar.

Las clases en el CENMA se ofrecen en el turno noche de 20 a 23:40 hs., con algunas jornadas con pre-hora, en las que las clases comienzan a las 19:25 hs. Es un contexto educativo en el que por cuestiones familiares y/o laborales algunos estudiantes ingresan tarde a la jornada escolar, hay reiteradas ausencias y un alto porcentaje de deserción escolar.

El espacio curricular *Lengua Extranjera Inglés* se incluye en los tres años del trayecto educativo con una carga horaria de 60 minutos semanales. Junto con la asignatura *Lengua y Literatura* integra el área de *Interpretación y Producción de Textos*. El principal objetivo de la asignatura *Inglés* es el desarrollo progresivo de la comprensión lectora de diferentes géneros textuales. También se trabaja, aunque en menor medida, con producción de textos escritos de nivel básico. Los materiales para la enseñanza son preparados por la docente, ya que no se utilizan libros de texto. Se utilizan recursos como el diccionario bilingüe en formato papel (disponible en la institución) o en formato digital. En este último caso, los estudiantes usan sus teléfonos celulares y sus propios datos de internet (o los de la docente) para acceder al diccionario cuando la red de Wifi para uso de estudiantes no funciona. Los recursos tecnológicos disponibles en la institución están en una sala que cuenta con televisor desde el que se puede proyectar contenido audiovisual.

Los participantes fueron una docente de inglés y sus estudiantes de segundo año (en 2022) y subsecuentemente de tercer año (en 2023). El primer ciclo se desarrolló de agosto a noviembre de 2022, y el segundo ciclo, de mayo a agosto de 2023. Al comenzar la investigación, la docente tenía 26 años de experiencia enseñando inglés y la misma cantidad de años de experiencia docente en el CENMA. Obtuvo su título universitario de profesora de inglés en un programa de formación de cinco años de duración. Al ser invitada a participar en el proyecto de IAC sobre justicia social, aceptó la invitación principalmente porque consideró que la temática era muy apropiada

para el contexto de escuela secundaria para adultos. El grupo de estudiantes estuvo conformado por casi igual número de mujeres que de varones (12 estudiantes en total) de entre 18 y 72 años. Era un grupo participativo que se mostró interesado en las diferentes actividades propuestas en el marco de la IAC.

Recolección y análisis de datos

Las fuentes de recolección de datos fueron:

- *Encuesta inicial (digital) a la docente y futura docente* (Ciclo 1) con preguntas abiertas para conocer sus percepciones sobre la educación para la justicia social en la clase de inglés del CENMA.

- *Encuesta inicial (digital) a los estudiantes* (ambos ciclos) con ítems cerrados y abiertos para conocer sus preferencias sobre posibles temas para trabajar en la clase como, por ejemplo, la equidad en la sociedad, la discriminación, el racismo, la educación sexual integral, los derechos humanos, entre otros.

- *Secuencias didácticas y materiales de clase* elaborados por la docente en colaboración con la futura docente (estudiante de Profesorado de Inglés). El trabajo colaborativo se realizó a través de la plataforma Google Drive, en la que se creó una carpeta para trabajar de manera asincrónica en la selección de materiales de lectura y la creación de secuencias didácticas. Se recolectaron dos secuencias didácticas del Ciclo 1 y tres secuencias didácticas del Ciclo 2.

- *Evidencias del trabajo realizado por los estudiantes*, por ejemplo las actividades realizadas durante las clases y las producciones finales realizadas en cada ciclo.

- *Observaciones de clase*. Se realizaron cuatro observaciones de clase, dos hacia el final del Ciclo 1 y dos hacia el final del Ciclo 2. Se utilizó una guía de observación para registrar información sobre el uso de los materiales elaborados e interrogantes (sobre las dinámicas de clase, las decisiones de cambios de actividades, etc.) que surgían durante la observación.

- *Entrevista con la docente y futura docente*. Se realizaron dos entrevistas semi-estructuradas conjuntas con la docente y la futura docente para indagar sobre sus perspectivas sobre el desarrollo del proyecto y su influencia en los aprendizajes de los estudiantes, y para discutir aspectos específicos de las observaciones de clase. Fabiana realizó ambas entrevistas (la primera después de las observaciones del Ciclo 1 y la segunda después de las observaciones del Ciclo 2) de manera virtual. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 40 minutos, fueron grabadas y transcritas.

- *Encuesta abierta escrita o entrevista grupal con estudiantes*. Al finalizar el Ciclo 1, la docente administró una encuesta abierta a los estudiantes para indagar sobre sus experiencias de aprendizaje. Al finalizar el Ciclo 2, Fabiana realizó una entrevista

grupal en la que los estudiantes compartieron sus experiencias.

Cabe destacar que la participación de la docente y de los estudiantes en la investigación fue voluntaria y que antes de comenzar el proceso de recolección de datos se obtuvieron las autorizaciones institucionales correspondientes y el consentimiento informado de los estudiantes para participar en el estudio.

El análisis de datos en investigación acción es dinámico y se desarrolla durante todo el proceso. Analizamos los datos obtenidos en cada uno de los ciclos utilizando la técnica de análisis de contenido cualitativo (Patton, 2002; Selvi, 2019). El análisis se realizó de manera inductiva en busca de patrones emergentes. Primero, cada investigador realizó un análisis individual creando códigos e identificando categorías relacionadas a la pregunta de investigación que guió el proyecto. Luego, socializamos los códigos y categorías identificados individualmente y los revisamos. Seguidamente, repetimos el proceso de análisis de manera grupal e identificamos los temas que reportamos a continuación en la sección resultados.

Resultados

En consonancia con la pregunta inicial de investigación, organizamos esta sección alrededor de dos ejes: el desarrollo profesional de la docente participante del estudio y la concientización sobre la justicia social de los estudiantes a lo largo de los dos ciclos de IAC.

Desarrollo profesional docente

Las prácticas situadas y reflexivas (Sancar et al., 2021) en las que la docente se involucró durante la elaboración e implementación de materiales desde una perspectiva de justicia social permitieron identificar dos dimensiones del conocimiento profesional. Siguiendo a Goodwin (2010), encontramos evidencia de las dimensiones pedagógica y sociológica.

Dimensión pedagógica

En lo que concierne al desarrollo profesional en el ámbito pedagógico, identificamos dos indicadores que dan cuenta de cómo la docente orientó los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés hacia la concientización sobre la justicia social al momento de la planificación. Estos son: 1) la formulación de objetivos y 2) el desarrollo de materiales de enseñanza. Durante el Ciclo 1, la docente elaboró dos secuencias didácticas en torno al tema del racismo y los derechos humanos, y formuló objetivos de aprendizaje no solo lingüísticos y cognitivos, sino también objetivos con impacto en la sociedad y en el desarrollo de la ciudadanía, tales como “Familiarizarse con el concepto de racismo y con personas reconocidas internacionalmente por su lucha contra el racismo” (se-

cuencia 1) o “Tomar conciencia sobre temas de justicia social en el contexto argentino” (secuencia 2). En este sentido, se evidencia cómo desde la planificación, la docente articuló los principios de inclusión, relevancia y democracia de la justicia social (Tikly & Barrett, 2011) en pos de favorecer aprendizajes significativos y la formación de los estudiantes como agentes de cambio.

El desarrollo de los materiales implicó un proceso de creación y curaduría en su totalidad, dado que en este contexto no se utiliza un libro de texto como se explicó en la sección de metodología. Cabe destacar que desde el inicio, la docente evidenció la necesidad de articular de manera orgánica el desarrollo de materiales en el marco de esta investigación con el currículum. Al respecto, la docente manifestó:

De esta manera también trabajamos con los contenidos planificados para la asignatura (presente simple y estrategias de comprensión lectora) y dentro del marco institucional con oralidad, escritura y cultura digital (Extracto 1, Planificación de secuencia 1, Ciclo 1).

El proceso de toma de decisiones que acompañó a los objetivos mencionados anteriormente se plasmó en dos direcciones: la selección de fuentes de input y el diseño de actividades encaminadas hacia una tarea final. En lo que respecta a la primera, se recurrió a textos auténticos y multimodales tales como artículos de opinión con imágenes sobre el racismo en la Argentina o un video sobre el asesinato de George Floyd en Estados Unidos en 2020. Se observó una prevalencia de textos escritos por sobre textos orales, atendiendo al foco de la asignatura: el desarrollo de la lectura comprensiva.

En consonancia con los objetivos de la asignatura, y en lo que respecta a la segunda dirección, el mayor número de actividades también se centraron en la lectura comprensiva. En algunos casos, las actividades tuvieron como objetivo sólo la comprensión de los textos, mientras que en otros, se utilizaron los textos como disparadores para generar reflexiones o intercambio de ideas entre los estudiantes (Figuras 1 y 2).

Figura 1

Texto de la secuencia 2, Ciclo 1 (texto tomado de Perazzoni, 2021)

There's no racism in Argentina (because we don't have black people)

'Something good about Argentina is that there has never been racism here when we compare it with the rest of the world. We are very tolerant and open to **immigrants** and people of color. This must be because we don't have black people.'



Racism in Argentina starts with the phrase 'In Argentina there's no racism' and ends with 'because we don't have black people'. This is a strong racist statement because the fact that you don't live with people who are different from you, doesn't make you less racist. Many times a certain pride comes with the 'there aren't black people here' phrase, which is, of course, false.

This myth is related to the myth of tolerance, which states Argentina is a country where differences (between whites' must be added) are tolerated. But in fact, what researchers like Rita Segato show is that the Argentinian cultural leveling was built from panic to diversity.

When it comes to studying racism in Argentina, we need to bear two aspects in mind. On a legal and normative level, there is actually no racism. In fact, there have been important legal, institutional, and political improvements in this aspect. The most significant was the creation of INADI (National Institute Against Discrimination, Xenophobia, and Racism), but also the increase of institutions that cancel sporting events where fans sing discriminatory songs.

The other aspect is pretty evident. If the only way to stop these songs is when there is a threat of canceling a match, it means there is a strong colloquial, informal and social racism embedded in Argentinian society. A decisive part of the notion of who we are started in the XIX century with profoundly racist ideas, quite attached to society and culture.

Between legal antiracism and social racism, there is a wide grey area. It is not usual to find open racist statements on the paper traditional press. Mostly the media tries to avoid these types of statements so as not to cross the line of what is considered politically correct. When it comes to audiovisual media though, that grey area gets darker, and at the time they lower their guard, phrases such as 'three people and one Bolivian are dead', from Crónica TV arise. But these comments are always present, as Alejandro Fringer pointed out, on the Internet. If you want to check it and see it for yourself you only need to Google 'herro cabeza'.

In Argentina not only there is racism, but it is also a very special variant. It is evil and pretends to be invisible. One of the first racist phrases is 'there aren't any black people here'. Following comes a series devoted to being against 'black black people' and 'a black people's soul'.

SCHIFFER

<https://medium.com/@antonella.perazzoni/theres-no-racism-in-argentina-because-we-don-t-have-black-people-95e8e25e013>

Nota. Texto trabajado en el ciclo 1 de la secuencia 2.

Figura 2

Actividades de lectura de la secuencia 2, Ciclo 1

C- READING

1- BEFORE YOU READ. The following text was published on a blog.

- a. Read the title. Do you agree with the idea that there's no racism in Argentina? Explain.
- b. Read the words in **bold** in the text. Do you recognize them? What do they mean?
- c. Do you think that Argentinians are tolerant of people of different ethnicities/races/nationalities/social class? Why/why not?

2- COMPREHENSION QUESTIONS

1. In the text, the phrase "In Argentina there's no racism because we don't have black people" is considered racist? Do you understand why?
2. According to the information in this text, what is the INADI? Why is it an important institution?
3. Did you know about the phrase from Cronica TV mentioned in the text? Have you ever heard similar phrases (on the news, social media, etc.)?

3- REFLECTION:

1. What effect can racism have on people?
2. How can we be more tolerant towards others who may be different from us?

Nota. Ejemplos de actividades para trabajar el texto de la secuencia 2, Ciclo 1.

En las Figuras 1 y 2 se observa que los materiales se alinean con el principio de relevancia (Tikly & Barrett, 2011), en tanto se propuso a los estudiantes leer el texto "There's no racism in Argentina (because we don't have black people)" (Perazzoni, 2021) y luego de responder preguntas de comprensión lectora, reflexionar oralmente a través de dos preguntas: ¿qué efectos puede tener el racismo en las personas? y ¿cómo ser más tolerantes hacia las personas que son diferentes a nosotros?

Las dos secuencias diseñadas en el Ciclo 1 prepararon a los estudiantes para la realización de una tarea final a través de diversos tipos de andamiaje como la utilización de recursos multimodales y secuenciación de actividades de menor a mayor complejidad cognitiva. La tarea final consistió en la realización de un folleto para generar conciencia sobre el racismo en Argentina (Figura 3), que luego se compartió en una plataforma institucional y en una de las redes sociales de la institución. Esta tarea tuvo un impacto más allá del aula, ya que obtuvo reacciones por partes de otros actores escolares, lo que fortaleció el principio de relevancia (Tikly & Barrett, 2011) y promovió un incipiente activismo co-construido por los estudiantes y la docente (Lamb et al., 2019) en congruencia con nuestra visión sobre la justicia social.

El análisis de los datos también permitió observar que los materiales presentaron un patrón de desarrollo de lo global a lo local. Así, la primera secuencia incluyó textos breves escritos sobre figuras internacionales que lucharon contra el racismo como

Rosa Parks, Martin Luther King y Nelson Mandela, y un video sobre la muerte de George Floyd. A continuación, la segunda secuencia giró en torno a fuentes de input locales como imágenes de niños en la puna jujeña, trabajadores estacionales sembrando cultivos en Argentina y vendedores ambulantes senegaleses, con el propósito de debatir sobre estereotipos y discriminación, en clara referencia a situaciones del contexto local. Finalmente, como se explicó con anterioridad, la tarea final invitó a los estudiantes a pensar en lo local. Si bien los folletos fueron compartidos con otros en el ámbito escolar, la consigna dirigió la atención del estudiantado al contexto de la Argentina de manera general, sin incentivar una reflexión y acción más situada en contextos cercanos a los estudiantes como, por ejemplo, la institución escolar. La Figura 3 muestra algunas de las producciones de los estudiantes, las cuales evidencian una reflexión sobre el racismo de manera general, y en algunos casos, en estrecha relación con los casos abordados en las clases.

Figura 3

Folletos elaborados por los estudiantes en el Ciclo 1



Nota. Ejemplos de folletos sobre racismo elaborados por los estudiantes en el Ciclo 1.

Al analizar los objetivos planteados, las fuentes de input, las actividades diseñadas y la tarea final de manera integrada, se observa coherencia interna y, fundamentalmente, una correspondencia con los propósitos del proyecto de IAC. La docente logró traducir los principios de la justicia social en acciones concretas, tales como formular objetivos y diseñar materiales que respondan a los intereses del estudiantado, los inviten a reflexionar y alzar sus voces, y que promuevan su activismo como agentes sociales.

El Ciclo 2 de IAC se llevó a cabo en 2023. En este ciclo la docente y la futura docente desarrollaron tres secuencias didácticas sobre el tema ‘discriminación’. Igual que en el Ciclo 1, los objetivos planteados para estas secuencias se centraron tanto en aspectos lingüísticos, en este caso el uso del tiempo verbal pasado simple, como en aspectos tendientes al desarrollo de la conciencia sobre el tema, tales como “Comprender el tiempo verbal pasado simple y utilizarlo en diferentes situaciones” (Secuencia 2), “Comprender el concepto de discriminación y sus diferentes formas” (Secuencia 1) y “Fomentar la empatía y el respeto por la diversidad” (Secuencias 1-3).

Incluir objetivos relacionados a la temática ‘discriminación’ en la asignatura Lengua Extranjera Inglés permitió articular el trabajo con la asignatura Lengua y Literatura, algo que fue destacado como muy positivo por la docente, ya que en años anteriores resultaba difícil establecer conexiones entre las asignaturas. La docente explicó:

... nosotros planificamos la evaluación areal. Una de las dificultades que teníamos antes era que nosotros [Inglés] nos centrábamos en la parte grammatical o lingüística. Entonces era muy difícil congeniar Lengua con Inglés. [...] Y bueno, se nos ocurrió ¿por qué no atravesarlo con la temática?. [...] le comenté [a la profesora de Lengua] sobre qué temas estábamos trabajando para que viera ella qué parte podría aportar. Entonces ahí fue cuando salió el trabajo, la lectura. Y bueno, súper interesantes los cuentos. (Extracto 2, Entrevista Ciclo 2)

El trabajo conjunto permitió que desde la asignatura Lengua y Literatura se trabajara con cuentos cortos argentinos sobre xenofobia (*Cuento para la boliviana que viajaba en el tren* de Pedro Orgambide), discriminación por clase social (*El subte* de Juan Solá) y discriminación por orientación sexual (*Mirá de Juan Solá*). En línea con el principio de relevancia propuesto por Tikly y Barret (2011), los nuevos objetivos incluidos en el currículo de la asignatura Inglés y la invitación a trabajar conjuntamente en la temática discriminación a la asignatura Lengua y Literatura son indicadores de los esfuerzos de la docente por promover aprendizajes significativos para los estudiantes de diferentes maneras y desde diferentes espacios curriculares.

En cuanto a los materiales, como en el Ciclo 1, las secuencias didácticas desarrolladas en el Ciclo 2 incluyeron fuentes de input auténticas y actividades que promovieron de manera guiada el aprendizaje de inglés y la reflexión sobre la temá-

tica. Las fuentes de input principalmente fueron textos escritos, con la excepción de un video con una escena de la película Hidden figures (2016) en la que se muestra la discriminación racial en Estados Unidos a través de la experiencia de una mujer afroamericana que trabaja en la NASA en el año 1961. Los variados textos escritos en las tres secuencias incluyeron información sobre discriminación y tipos de discriminación (Secuencia 1), biografías de personas que lucharon contra distintos tipos de discriminación como Nelson Mandela y Mahatma Gandhi (Secuencia 2) y secciones de noticias sobre distintos casos de discriminación en Argentina, por ejemplo, el juicio por el asesinato de Fernando Báez Sosa en manos de un grupo de rugbiers en el que sus abogados alegaron racismo y clasismo como se puede ver en la Figura 4.

Figura 4

Texto de la secuencia 3, Ciclo 2 (extracto de artículo de Cholakian Herrera, 2023)

1. Read the following information taken from a news article about discrimination in Argentina.

'Maybe they felt superior': family, activists highlight racism in Baez Sosa murder

Three years after his killing, anti-racism campaigners warn of link between racism and impunity



Relatives, campaign groups and government officials say racism was a factor in the murder of Fernando Báez Sosa, the 18-year-old who was beaten to death outside a nightclub in the resort town of Villa Gesell three years ago today.

[...]

"They showed no mercy," said Graciela Sosa Osorio, his mother. "Fernando was a human being, and they called him *negro*, how can someone discriminate like this?"

[...]

Date: January 18, 2023

Source: Buenos Aires Herald- <https://buenosairesherald.com/society/maybe-they-felt-superior-family-activists-highlight-racism-in-baez-sosa-murder>

Nota. Texto trabajado en la secuencia 3, Ciclo 2

Las actividades de las secuencias didácticas sirvieron para el desarrollo de la comprensión lectora y el aprendizaje del tiempo verbal pasado simple. A diferencia del Ciclo 1, en el que los objetivos fueron principalmente el desarrollo de la comprensión lectora, y considerando la evaluación de dicho ciclo, en el Ciclo 2 se incluyeron actividades que promovieron la producción escrita, por ejemplo, resumir brevemente la información de las biografías o completar un cuadro con información sobre las noticias periodísticas leídas. Asimismo, las secuencias incluyeron varias actividades de reflexión en las que los estudiantes compartieron sus visiones y experiencias personales con relación a la temática. La actividad final del Ciclo 2 fue la producción de videos en los que los estudiantes trabajaron en grupos representando un tipo de discriminación sobre el que habían leído para promover la reflexión al respecto. Como en el Ciclo 1, se planificó que los videos se socialicen por la red social Instagram del CENMA.

La docente siguió con la estrategia de organización de los materiales de lo global a lo local, con fuentes de input centradas en discriminación y personas que lucharon contra la discriminación a nivel internacional para luego incluir noticias sobre discriminación en distintos lugares de Argentina. Cabe destacar que aunque la organización de los materiales se hizo de esta manera, en las tres secuencias didácticas del Ciclo 2 se propusieron actividades tendientes a la reflexión sobre los temas en el contexto local. Por ejemplo, en la secuencia en la que se leyeron las biografías de líderes internacionales que lucharon en contra de la discriminación, se incluyó la pregunta “Do you know any people/organization in Argentina (or in Río Cuarto) that works against any type of discrimination?” (Secuencia 2, Ciclo 2).

Dimensión sociológica

De acuerdo con Goodwin (2010), la dimensión sociológica del conocimiento profesional se relaciona con la comprensión de temáticas tales como la diversidad, la inclusión, el género, entre otras, y en la práctica, se manifiesta en instancias de reflexión sobre las propias creencias respecto de estas temáticas.

Durante el Ciclo 1, la docente participante mostró evidencia de su concepción de la justicia social como: 1) una oportunidad y 2) un problema. Los datos recolectados durante las observaciones de clase y la entrevista indicaron que si bien la participante orientó su práctica pedagógica hacia la concientización sobre la justicia social, también experimentó tensiones entre sus dos maneras de ver la justicia social en la clase de inglés. Por un lado, la justicia social habilita ciertos espacios necesarios pero, por el otro lado, también habilita ciertas discusiones que la docente no se sentía preparada para afrontar.

A nivel de discurso y de práctica, la docente concibió la justicia social como una oportunidad tanto para reflexionar como para cambiar. En este sentido, explicó que haber participado en este proyecto la ayudó a promover instancias de discusión y

reflexión sobre temáticas que antes no abordaba en la clase. Consideró, además, que la justicia social contribuyó a fomentar los primeros pasos hacia transformaciones mayores en las formas de pensar y actuar del estudiantado. Entendió que se inició un proceso que describió a continuación:

Yo creo que esto es un proceso y bueno, tal vez con las secuencias siguientes podamos llegar a que este “despertar” logre transformaciones internas y podamos llegar a sembrar una semillita que en el futuro cambie un poco su forma de comunicarse con el otro, de expresarse respecto al otro y todo lo demás. (Extracto 3, Entrevista Ciclo 1)

En este primer ciclo, sin embargo, la visión de la justicia social como oportunidad entra en competencia con la de la justicia social como problema. El siguiente extracto exemplifica esta visión:

el tema de los mapuches en el sur. Está tan politizado, está tan metida la política dentro de eso con lo que pasó con este chico que murió [Santiago Maldonado] y todo lo demás, que yo dije: en esa no me meto porque no me interesa meterme en la política. (Extracto 4, Entrevista Ciclo 1)

De los datos anteriores se desprende que en cierta medida la docente sostiene los principios de la justicia social en lo que respecta a oportunidades de aprendizajes de calidad orientados a cuestionar y desafiar las injusticias sociales. Al mismo tiempo, se observan tensiones cuando en su opinión, adoptar una perspectiva de justicia social en la enseñanza supone enunciar su propio posicionamiento político sobre las temáticas trabajadas o discutir determinadas ideologías.

En resumen, la dimensión sociológica del conocimiento profesional se despliega entre dos visiones en competencia que actúan como principios de inclusión y de exclusión de las discusiones que se habilitan a través del diseño e implementación de materiales didácticos. Estos datos reflejan que la docente no se percibe como sujeto político (Freire, 2000) y que, en consecuencia, la dimensión sociológica impacta directamente sobre los procesos de agencia docente en tanto sus propias creencias, percepciones y conceptualizaciones sobre los propósitos de la educación (Biesta et al., 2015) influencian otras dimensiones del desarrollo profesional.

Durante el Ciclo 2, los datos indicaron que la docente concibió el trabajo realizado en las secuencias sobre discriminación como una oportunidad de reflexión y acción. A diferencia de los datos reportados en el primer ciclo, donde la docente principalmente hizo referencia a la reflexión y acción por parte de los estudiantes, en este ciclo la docente destacó estos procesos con respecto a sus propias creencias. Durante la entrevista al final del Ciclo 2, la docente compartió:

Esos que comentamos en el diálogo cuando hablamos con los chicos, creo que está presente en nosotros también. No estamos ajenos a un comentario

de “negro de mierda” o de ir para otro lado cuando me toca el semáforo en rojo para que no me tengan que limpiar el vidrio [...]. Esos preconceptos que uno tiene totalmente arraigados, ¿no? [...] primero empezar a modificar ciertas actitudes o comentarios que uno hace, tener más cuidado, pensar antes de hablar, ver la realidad del otro, ponerse en el zapato del otro. Es como que al mismo tiempo mientras voy enseñando el tema, es como que también lo voy aprendiendo. (Extracto 5, entrevista Ciclo 2)

El extracto muestra que participar en las clases del Ciclo 2 y escuchar las voces de los estudiantes con relación a la temática contribuyó a la reflexión sobre distintas acciones discriminatorias en su propia vida y aprendizajes sobre posibles alternativas de acción tendientes a desarrollar la empatía. Como explica Goodwin (2010), la dimensión sociológica del conocimiento profesional es la que propone más desafíos, ya que trabajar la diversidad y la justicia social conecta a los docentes con sus propias creencias y valores. En este caso, la docente aceptó el desafío de reflexionar sobre sus propias creencias en el trabajo colaborativo con sus estudiantes y de promover acciones para el cambio social.

Concientización sobre la justicia social del estudiantado

En lo que respecta a los modos en los que la elaboración e implementación de materiales relevantes incidieron sobre la reflexión de los estudiantes y la promoción de su activismo, observamos tres temas emergentes: 1) la participación en la selección de temas a abordar en las clases, 2) el involucramiento a partir del auto-descubrimiento y 3) la localización de las temáticas.

En ambos ciclos, la encuesta inicial permitió a los estudiantes ejercer niveles crecientes de agencia y participación en el currículum. Su voz se manifestó al momento de la toma de decisiones respecto de las temáticas que les gustaría tratar en la clase de inglés.

En el Ciclo 1, el total de los estudiantes coincidió en la selección de tópicos tales como diferentes tipos de discriminación (por clase social o identidad de género/sexual, por ejemplo) y los derechos humanos. Atendiendo a la planificación anual elaborada por la docente y al contexto institucional, los intereses surgidos de los estudiantes fueron retomados y sintetizados en dos ejes temáticos en el material didáctico elaborado: racismo y discriminación.

La selección de tópicos en función de intereses y necesidades personales habilitó procesos de introspección que tuvieron como consecuencia directa el auto-descubrimiento (Extractos 6 y 7) y la localización de las temáticas (Extracto 8). Si bien los datos son exiguos, surgen algunas expresiones interesantes de analizar en las observaciones de clases y en la encuesta final administrada a los estudiantes. A

modo ilustrativo, presentamos las siguientes intervenciones de estudiantes:

Está bueno aprender a escuchar y saber por lo malo que pasamos las personas respecto al racismo, discriminación, etc. (Extracto 6, Encuesta final, Ciclo 1)

[Sufrí] Bullying por mi cuerpo, me discriminaban por mi cuerpo. No conté por mucho tiempo hasta que dejé el colegio. (Extracto 7, Observación de clase, Ciclo 1)

Hay gente de esta clase que ha hecho comentarios como 'Ahí va la gorda'. En su momento, yo hablé con los profesores y no hicieron nada. (Extracto 8, Observación de clase, Ciclo 1)

Los extractos 6 y 7 ilustran cómo el abordaje de las temáticas en clase provocó reflexiones sobre situaciones vividas por los estudiantes y la necesidad de compartir el impacto de dichas experiencias en la vida de las personas. En el caso del extracto 8, se observa cómo la estudiante toma la problemática y la lleva al interior del aula, lo cual la vuelve de mayor relevancia porque permitió que los estudiantes y la docente dialogaran sobre la situación.

En el Ciclo 2, los resultados de la encuesta inicial indicaron que la mayoría de los estudiantes decidió continuar trabajando con el tema de la discriminación. Esto permitió dar continuidad al trabajo comenzado en el Ciclo 1 y profundizar en ciertos aspectos de la discriminación en las distintas secuencias didácticas. La selección de la temática influyó en su interés por el trabajo en clase. En palabras de un estudiante:

Te interesa el tema y vas aprendiendo más inglés. (Extracto 9, Entrevista con estudiantes ciclo 2)

En este extracto se refleja que haber tenido la agencia de seleccionar el tema de interés influyó en su agencia para aprender inglés.

La agencia de los estudiantes se vio reflejada en la actividad de cierre del ciclo en la que los trabajaron en grupos para realizar videos cortos. Los estudiantes representaron situaciones de violencia de género, violencia de clase y xenofobia, todas contextualizadas en escenarios locales, e incluyeron mensajes en contra de la violencia y a favor de la inclusión. A través de los videos socializados en la red social Instagram de la escuela, los estudiantes promovieron la reflexión fuera del aula en miras de incentivar cambios sociales. Las imágenes en la Figura 5 ilustran los mensajes en contra de diferentes tipos de violencia incluidos en los videos.

Figura 5

Imágenes de videos creados por los estudiantes, Ciclo 2



Nota. Mensajes contra diferentes tipos de violencia

Discusión

La investigación acción que describimos en este trabajo da cuenta de las maneras en que la elaboración e implementación de materiales con perspectiva de justicia social en la clase de inglés de una escuela secundaria para adultos contribuyeron al desarrollo profesional de la docente y a la concientización sobre justicia social de los estudiantes.

En lo que respecta al desarrollo profesional de la docente, los resultados indican que el diseño e implementación de materiales repercutió en dos dimensiones del conocimiento profesional propuestas por Goodwin (2010), la pedagógica y la socio-lógica. En cuanto a la dimensión pedagógica, en ambos ciclos de IAC la docente desarrolló materiales para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia la

justicia social a partir de la formulación de objetivos y la selección de fuentes de input tendientes a la concientización sobre temas relacionados a grupos marginalizados y el diseño de actividades que promovieron la reflexión y la acción de los estudiantes, y consecuentemente, el activismo como actores comprometidos en los términos propuestos por Lamb et al. (2019). En el segundo ciclo de investigación acción, la docente además promovió el trabajo colaborativo entre las asignaturas Inglés y Lengua y Literatura incluyendo objetivos relacionados con el tema discriminación en el currículo de ambos espacios curriculares. Los resultados muestran que la docente articuló los principios de inclusión, relevancia y democracia de la justicia social propuestos por Tikly y Barrett (2011), favoreciendo aprendizajes contextualizados y significativos, y contribuyendo a la formación de ciudadanos críticos y activos en pos del cambio social.

La participación de la docente en el proyecto de IAC también tuvo repercusión en la dimensión sociológica de su desarrollo profesional, que según Goodwin (2010) tiene que ver con la comprensión de temas relacionados con la sociedad y la cultura como la diversidad, la inclusión, la justicia social y la interculturalidad. Al comienzo del proyecto, la docente conceptualizó la justicia social 1) como una oportunidad y 2) como un problema. Por un lado, la docente percibió la justicia social como una oportunidad para promover en la clase de inglés la reflexión y la acción sobre diferentes temáticas y así dar visibilidad a grupos marginalizados. Por otro lado, algunos temas relacionados con la justicia social fueron considerados problemáticos por estar relacionados a posicionamientos políticos. Estas dos visiones de justicia social generaron tensiones en la docente, lo que parecía indicar su falta de posicionamiento como sujeto político dentro de la clase, consideración clave en una perspectiva de la educación con bases en la pedagogía crítica (Freire, 2000). Estas tensiones no se observaron en el segundo ciclo de investigación acción, donde la docente pareció mostrar un desarrollo en su visión de justicia social como oportunidad de promover reflexión y acción con relación a la justicia social tanto en los estudiantes como en ella misma, considerando sus propios prejuicios. Desde la perspectiva de la pedagogías del malestar (Porto & Zembylas, 2022; Zembylas, 2018), la participación de la docente en la investigación dio lugar a un reconocimiento de la incomodidad, manifestado en la mirada introspectiva hacia su propio actuar y en la proyección de sus acciones a futuro. Según Goodwin (2010), la dimensión sociológica del conocimiento profesional supone muchos desafíos para los docentes por la influencia que ejercen sus propias creencias y valores en sus decisiones pedagógicas.

En cuanto a la concientización sobre la justicia social por parte de los estudiantes, los resultados destacan la importancia de que sean ellos mismos quienes seleccionen los temas para trabajar en las clases, el involucramiento a partir del auto-descubrimiento y la localización de aprendizajes. En ambos ciclos, los estudiantes participaron en la selección de los temas, lo que contribuyó al desarrollo de

su agencia y de su interés en las clases. Asimismo, los materiales les permitieron involucrarse con las temáticas y dar lugar a la reflexión sobre experiencias a nivel personal y del contexto local al respecto. Además de la reflexión, el desarrollo de la concientización sobre las temáticas también se vio reflejado en las actividades realizadas al final de cada ciclo en las que se promovieron la reflexión y el cambio social a través de posters y videos socializados en las redes sociales de la institución educativa. Similar a los resultados en otros contextos educativos (Banegas, 2022; Porto, 2023b), los resultados del presente estudio destacan el rol central del principio de relevancia propuesto por Tikly y Barrett (2011) ya que los materiales significativos y contextualizados permitieron a los estudiantes establecer conexiones con sus propias experiencias y las de grupos sociales del contexto local.

Conclusión

Este trabajo ha mostrado que la elaboración e implementación de materiales con perspectiva de justicia social puede favorecer el desarrollo profesional de docentes, particularmente en las dimensiones pedagógica y sociológica. Asimismo, puede contribuir a la concientización sobre justicia social de los estudiantes. Los materiales aportaron al desarrollo de la agencia y de concientización sobre justicia social en los estudiantes, siendo un factor fundamental en este proceso la relevancia de los materiales situados en el contexto local. Si bien los resultados fueron promisorios, debemos reconocer que los mismos provienen de un caso en particular donde la docente participante ya contaba con una predisposición de justicia social.

En lo que concierne a implicancias, el estudio de caso puede ser tomado como una invitación para que pedagogías transformadoras ancladas en la justicia social ingresen tanto en el currículum de la formación docente inicial y continua como en las prácticas situadas. La justicia social es un constructo potente y por lo tanto debe considerarse no solamente como contenido, sino principalmente, como una perspectiva que atraviesa las propuestas educativas en el campo de las lenguas. Este cambio supone un (re)posicionamiento político dentro de las complejas dinámicas institucionales y la creación de espacios de intercambio para que docentes (formadores) y estudiantes puedan imaginar, planificar, implementar y evaluar experiencias educativas en clave inclusiva y de equidad.

Notas

¹ Doctora en Educación en Lenguas Extranjeras por la Universidad de Texas. Es docente en el Profesorado y la Licenciatura en Inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto y coordinadora de la mención Lingüística Aplicada de la Maestría en Lengua Inglesa de la misma universidad. Es investigadora miembro del Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (ISTE, UNRC- CONICET). Sus investigaciones se centran en los factores afectivos

(creencias, emociones, identidad) en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, y en la educación para la ciudadanía intercultural y la justicia social. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2772-8600>. Email: fsacchi@hum.unrc.edu.ar.

² Profesora de Lengua Inglesa, Traductora Pública Nacional de Inglés y Magíster en Inglés con orientación en Lingüística Aplicada. Actualmente se desempeña como Directora de la Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras y como docente-investigadora en el área de Didáctica y Observación y Práctica de la Enseñanza del profesorado de Lengua Inglesa de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. A nivel de posgrado, es docente de seminarios sobre Adquisición de Segundas Lenguas, Currículo y Métodos de Investigación en Didáctica. Formó parte de un proyecto de investigación sobre justicia social y desarrollo de materiales para la escuela secundaria pública (2022–2024) con financiamiento de Spencer Foundation. Ha integrado numerosos equipos de investigación relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras desde 2010. Sus intereses de investigación se centran en la educación en lenguas desde una perspectiva de justicia social, la agencia de docentes y estudiantes, la investigación-acción y el desarrollo de materiales didácticos. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0003-7506-2054>. Email: gimena.sanmartin@unc.edu.ar.

³ Doctor en lingüística aplicada, fue miembro del equipo de formación docente en inglés del Ministerio de Educación del Chubut es Profesor Asociado y Director de los Programas de Doctorado de la Escuela de Educación y Deporte, Universidad de Edimburgo, Reino Unido. En Argentina realiza diferentes proyectos a través de la investigación-acción con docentes, estudiantes de escuelas secundarias, y futuros docentes. Fundó el *Argentinian Journal of Applied Linguistics* y trabaja activamente con diferentes asociaciones de profesores de inglés. Ha editado volúmenes sobre formación docente y publicado estudios y propuestas pedagógicas en revistas regionales e internacionales. Sus principales intereses son: CLIL, la investigación-acción, el desarrollo curricular, y la formación docente inicial. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0225-0866>. Email: dario.banegas@ed.ac.uk.

Referencias bibliográficas

- Accardo, S., & Mangini, R. (2021). Initiatives in primary school for the inclusion of a gender perspective. *ELT Journal*, 75(2), 162–171. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa082>
- Banegas, D. L. (2022). Ethnic equity, Mapudungun, and CLIL: A case study from southern Argentina. *AILA Review*, 35(2), 275–296. <https://benjamins.com/catalog/aila.22018.ban>
- Benítez Larghi, S. (2020). Desafíos de la inclusión digital en Argentina. Una mirada sobre el Programa Conectar Igualdad. *Revista de Ciencias Sociales*, 33(46), 131-154. <https://doi.org/10.26489/rvs.v33i46.7>
- Biesta, G., Priestley, M.; & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching. A guide for practitioners*. Routledge.
- Cholakian Herrera, L (2023, 18 de enero). 'Maybe they felt superior': family, activists highlight racism in Baez Sosa murder. *Buenos Aires Herald*. <https://buenosairesherald.com/society/>

maybe-they-felt-superior-family-activists-highlight-racism-in-baez-sosa-murder

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)

Díaz Maggioli, G. (2022). Striving to cope: The quest for social justice in initial teacher education in Uruguay. *Teachers and Teaching*, <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062735>

Goodwin, A. L. (2010). Globalization and the preparation of quality teachers: Rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education*, 21(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/10476210903466901>

Gray, J. (2021). Addressing LGBTQ erasure through literature in the ELT classroom. *ELT Journal*, 75(2), 142–151. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa079>

Lamb, T., Hatoss, A., & O'Neill, S. (2019). Challenging social injustice in superdiverse contexts through activist languages education. In R. Papa (Ed.), *Handbook on promoting social justice in education* (pp. 1-38). Palgrave.

López-Barrios, M. L. (2022). How EFL materials respond to a local curriculum: A study of interest areas. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 61–75. Disponible en <https://ajal.faapi.org.ar/ojs-3.3.0-5/index.php/AJAL/article/view/264>

López-Gopar, M. E., Sughrue, W., & Huerta Cordova, V. (2022). The journey of a critical-oriented ELT curriculum and the identities of teacher educators: A collaborative and analytic autoethnography. *Teachers and Teaching*, <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062733>

Magendzo, A. (2017). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (2), 19-27. <https://doi.org/10.25074/07195532.2.516>

Méndez-Núñez, A. (2018). La teoría crítica en la formación del profesorado para la justicia social. En F. Javier Murillo (Coord.), *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 666-669). RILME.

Montero, F. (2018). School absenteeism: The role of inclusion and good practices. En D. L. Banegas, M. López-Barrios, M. Porto & Diana Waigandt (Coord.), *Adapting to meet diverse needs in ELT: Selected Papers from the 43nd FAAP Conference* (pp. 59-67). FAAP.

Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications Inc.

Perazzoni, A. (2021, 8 de noviembre). There's no racism in Argentina (because we don't have black people). *Medium*. <https://medium.com/@antonella.perazzoni/theres-no-racism-in-argentina-because-we-don-t-have-black-people-98e8e25e03>

Phipps, A., & Ladegaard, H. (2020). Notes towards a socially engaged LAIC. *Language and Intercultural Communication*, 20(2), 218–219. <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1722688>

Porto, M. (2023a). Experientially grounded praxis of social justice language education: pre-service teachers of English engage in field work in an Argentine NGO. *Teaching Education*, 34(2), 225-245. <https://doi.org/10.1080/10476210.2022.2078299>

Porto, M. (2023b). A community service learning experience with student teachers of English: enacting social justice in language education in a community centre. *The Language Learning Journal*, 51(2), 178-194. <https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1971741>

Porto, M., & Zembylas, M. (2022). Linguistic and artistic representations of trauma: The con-

- tribution of pedagogies of discomfort in language education. *The Modern Language Journal*, 106, 328-350. <https://doi.org/10.1111/modl.12776>
- Quintero, M. (2022). Transcending the curriculum: Reclaiming a voice for dissident identities in ELT . *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 23–31. Disponible en <https://ajal.faapi.org.ar/ojs-3.3.0-5/index.php/AJAL/article/view/228>
- Rodrigues, L. A. D., & Duboc, A. P. (2022). Student teachers' knowledge production processes within socially just educational principles and practices in Brazil. *Teachers and Teaching*, <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062719>
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teachers and Teacher Education*, 101, 103305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>
- Selvi, A. F., (2020). Qualitative content analysis. In J. McKinley and H. Rose (Eds.), *The Routledge handbook of research methods in applied linguistics* (pp. 440-452). Routledge.
- Soto, M. A., & Waigandt, D. M. (2018). Affectivity and oral presentations: Catering for individual learner needs. En D. L. Banegas, M. López-Barrios, M. Porto & Diana Waigandt (Coord.), *Adapting to meet diverse needs in ELT: Selected Papers from the 43nd FAAP Conference* (pp. 8-16). FAAP.
- Tavella, G. N., & Fernández, S. C. (2022). The educational purpose of language teaching at university: Giving voice to native communities. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(1), 115–124. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n1.92481>
- Tikly, L., & Barrett, A. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.001>
- Zembylas, M. (2018). The entanglement of decolonial and posthuman perspectives: Tensions and implications for curriculum and pedagogy in higher education. *Parallax*, 24(3), 254-267. <https://doi.org/10.1080/13534645.2018.1496577>