

Un aula para la justicia social

Uma sala de aulas para a justiça social

A classroom for social justice

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción

Data de recepção

Reception date

11 de diciembre de 2017

Fecha de modificación

Data de modificação

Modification date

8 de febrero de 2018

Fecha de aceptación

Data de aceitação

Date of acceptance

7 de marzo de 2018

Virginia Morcillo Loro

Universidad de Huelva

Huelva / España

virmorcilloloro@gmail.com

Resumen

Cuando hablamos de aula, entendemos ese espacio como un contexto propicio para el desarrollo de la equidad, la justicia social y la inclusión escolar. En definitiva, como un ecosistema abierto, interactivo y multidireccional, cómplices en la construcción de una educación que contempla la diversidad como una oportunidad. Se trata de tomar los derechos humanos y, por ende, los derechos de la infancia como ejes para la erradicación de cualquier forma de exclusión, marginación y discriminación desde el aula, en colaboración con el centro escolar. En este artículo exponemos el concepto de aula desde la justicia social, entendida a su vez bajo los conceptos de inclusión y participación escolar. Se reflexiona en torno a estos elementos con la finalidad de crear un espacio que trate de atender a la heterogeneidad del alumnado en un marco democrático y equitativo.

Palabras clave: voz del alumnado, inclusión educativa, aula, justicia social.

Resumo

Quando falamos sobre a sala de aula, entendemos esse espaço como um cenário favorável para o desenvolvimento da igualdade, da justiça social e da inclusão escolar. Sem dúvida, como um ecossistema aberto, interativo e multidireccional, contribuindo para a construção de uma educação que entende a diversidade como uma oportunidade. Trata-se de tomar os direitos humanos, e portanto os direitos das crianças, como eixos fundamentais para a erradicação de qualquer forma de exclusão, marginalização e discriminação na sala de aula, em colaboração com as outras entidades educativas. Neste artigo expomos o conceito de sala de aula numa sociedade pós-moderna baseada na justiça social, entendida por sua vez segundo os conceitos da inclusão e participação escolar. Reflectimos sobre estes elementos com

Referencia para citar este artículo: Morcillo Loro, V. (2018). Un aula para la justicia social. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 6 (1), 37-54.

o objetivo de criar um espaço que procure atender à heterogeneidade dos alunos num contexto democrático e equitativo.

Palavras chave: voz de estudantes, inclusão educativa, sala de aula, justiça social.

Abstract

When we speak about the classroom, we think of a space that is favourable to the development of equality, social justice and educational inclusion. Definitely, as an open, interactive and multi-directional ecosystem contributing for the construction of an education that understands diversity as an opportunity. It is about taking human rights, and therefore children's rights, as fundamental axes for the elimination of all forms of exclusion, marginalization and discrimination in the classroom, in collaboration with the other educational institutions. In this article, we expose the concept of classroom in a post-modern society based on social justice – a society in turn understood through the concepts of educational inclusion and participation. We reflect upon these elements with the aim of creating a space that tries to address students' heterogeneity in a democratic and egalitarian context.

Keywords: students' voice, educational inclusion, classroom, social justice

INTRODUCCIÓN

Vivimos en un tiempo trémulo y agitado y el mundo se ve sometido a una espiral de cambios. Zigmunt Bauman (2013), en su libro *Sobre la educación en un mundo líquido*, contempla la sociedad en evolución desde un comportamiento previsible y perdurable, hacia uno muy diferente, caracterizado por la flexibilidad, la fugacidad, lo impredecible. El individuo debe integrarse en la sociedad sin identidad fija, abierto al cambio permanente y acompañado de una marcada sensación de fragilidad e incertidumbre. En educación se puede comparar con el cansancio existencial/emocional. Paulo Freire (1993), en *Pedagogía para la Esperanza*, lo definía como la pérdida de toda esperanza, el sueño y la utopía, indispensables para el educador y educadora, maestro y maestra, progresistas, quienes a través del análisis político deben descubrir y transmitir posibilidades para la esperanza y la expectativa de cambio, dado que sin ella no se lucha para cambiar las cosas. Cuando la persona se sumerge en sí misma perdiendo toda esperanza sus ganas de luchar se ven mermadas o desaparecen.

El tiempo frágil y turbulento da paso a este tipo de sensaciones en la comunidad educativa. Sentimientos encontrados en un paradigma que busca la eficacia y el logro de resultados exitosos con presión estandarizada. Los y las docentes se encuentran en una encrucijada donde las pruebas externas tienen su máximo apogeo.

Un deseo: la escuela debe evitar que se reproduzcan las desigual-

dades sociales y buscar orientaciones para la democracia. Se trata de orientarnos en la búsqueda del axioma perfecto que nos conduzca a la búsqueda de modelos democráticos dirigidos a invertir las formas de organizar socialmente el aula, de las competencias estipuladas y del tratamiento de las potencialidades de cada uno. Y es que, “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1965, p. 9).

El anhelo de una mayor Justicia Social surge por la diáfana clarividencia de las múltiples y graduales injusticias que nos rodean y, consecuentemente, en la búsqueda de una mejor sociedad. En esta aspiración la escuela juega un papel relevante y destacado: ha quedado demostrada su capacidad para compensar las diferencias de partida y contribuir a la movilidad social. Se trata de avanzar hacia un sistema educativo que aúne excelencia y justicia social, potenciando valores y creencias que contribuyan a crear una escuela justa para todos y todas, contemplando la diversidad como una oportunidad.

El mundo está rejuveneciendo, sin embargo, persiste la intolerancia y los conflictos, las desigualdades se han agravado y el planeta está bajo presión. La gradual pobreza y las amenazas de exclusión social se han convertido en una de las más enérgicas razones para un cada vez mayor enfoque de políticas sociales sobre la infancia (Leira, 2002). Siendo responsabilidad de todos, familias, educadores, comunidades, administraciones y gobiernos preparar a los niños para ser ciudadanos críticos en un entorno global.

La educación, como fuerza transformadora, resulta esencial para promover los derechos humanos y, en ellos, los derechos de la infancia. Es una capacidad esencial para el logro de los derechos y libertades fundamentales y es parte del desarrollo de la sociedad (Sen, 2010). Contribuir en la construcción de sociedades más justas y equitativas desde la educación, pasa entonces por preocuparse especialmente de la suerte de los menos favorecidos (Bolívar, 2002; Dubet, 2005).

Se trata de lograr un futuro mejor para todas y todos, basado en la igualdad de derechos y la justicia social, el respeto a la diversidad cultural, la solidaridad mundial y la responsabilidad compartida. Un aula para la Justicia social ha de reconocer explícitamente y trabajar con la cultura de los estudiantes como base para el aprendizaje, involucrando a los estudiantes en el diálogo estructurado sobre sus diferencias en torno a cuestiones sobre justicia social.

Una pedagogía culturalmente sensible significa enseñar para y a través de [los estudiantes] las fortalezas culturales y personales, las capacidades intelectuales y los logros alcanzados (Gay, 2010). Se trata de garantizar una educación más inclusiva y justa socialmente como vía para generar consciencia y cambio social, hacia un sistema educativo que no reproduzca los modelos de sociedad actual.

La tesis central de nuestra argumentación trata de dar respuesta a: *¿cómo es el aula que trabaja por y para el desarrollo de la Justicia Social?* Entendiendo ésta como parte de cualquier institución educativa especializada.

Buscando responder a este interrogante se aborda el concepto de aula, como un continente singular desde parámetros diversos. Se trata de obtener una imagen nítida de su campo semántico para una

comprensión más profunda y el papel que ha de jugar en el ámbito educativo. En un segundo momento nos detenemos en el ejercicio de la justicia social en la acción educativa desde dos ópticas: la inclusión educativa y la voz del alumnado. Finalmente, unimos los ejes para entrelazar el planteamiento inicial; es decir, un epílogo que contempla el aula para la justicia social.

El presente artículo pretende contribuir a enmarcar el futuro de la enseñanza y aprendizaje en el aula desde la Justicia Social (Belavi y Murillo, 2016; Murillo y Hernández-Castilla, 2014), con el fin de que la comunidad educativa adquiera un conocimiento reflexivo dirigido a la formulación de interrogantes que den respuesta a la mejora de la acción educativa desde su propia transformación, en base a planteamientos democráticos y equitativos para la justicia social y a la erradicación de desigualdades sociales y educativas.

EL AULA, UN CONTEXTO SINGULAR: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

La educación sometida a una encrucijada de inestabilidad, se muestra como uno de los vectores máxime para la transformación social. Las desigualdades bailan al unísono junto a un sin fin de problemáticas y la defensa de los Derechos Humanos, sigue siendo un reto cotidiano. Para la construcción de un mundo mejor no es sólo necesario escuelas justas -con aulas justas-, sino también un alumnado que defienda un papel de agente de cambio en la erradicación de las desigualdades.

Otorgarles la función que se les demanda pasa por considerarles, en este marco de justicia social, como participantes activos de su propio proceso de aprendizaje y de las necesidades sociales/educativas. En palabras de Nussbaum (2012): "La educación debería concebirse no sólo como una mera aportación de útiles habilidades técnicas, sino también, y en un sentido más central, como un enriquecimiento general de la persona a través de la información, la reflexión crítica y la imaginación" (p. 318).

La infancia, punto de mira inminente, no casual. La Agenda de Educación 2030 (UNESCO) parte del hecho de que la educación impulsa el desarrollo transformando vidas desde un sistema abierto a todos, inclusivo y de buena calidad. En la presentación de las 10 metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, señalamos uno de sus medios, "Entornos de Aprendizaje Eficaces: construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y sus diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos". En este sentido el papel del docente resulta esencial: "el papel transformador del aula está en manos del maestro, de la toma de decisiones [que éste realice],... de la apertura, la coherencia entre su discurso [y la manera de actuar]... y de la problematización y reflexión crítica que él realice de su práctica" (Duarte, 2003, p. 104-105).

En el aula, acción y reflexión, diálogo y colaboración, democracia y justicia, tienden a ser los ingredientes que calman un ambiente agitado y -en ciertas ocasiones- desigual. El aula es docencia, aprendizaje, coo-

peración, unión, interacción, singularidad, diversidad y equidad. El aula es un espacio "singular" por las personas que lo conforman, por el olor a libertad igualitaria, por el sonido a crítica constructiva, por la mirada inclusiva y el tacto equitativo y justo.

El aula es casi como el espejo del alma de un docente, un lugar donde se materializa su propia identidad, de lo que es, de lo que crea, de lo que vive y siente. En palabras de Leite (2011, p. 251), "no se puede pensar un maestro o una maestra sin el aula, fuera del aula, de su aula, como aparece de manera recurrente en el discurso docente".

Como plantean Dussel y Caruso (2003) el elemento insustituible de la escuela es el aula, una construcción socio-histórica que define/moldea una particular organización de aspectos materiales y comunicacionales que no siempre fue entendida como lo es en la actualidad. El trabajo de estos autores que denominan la "*invención del aula*", conforma una fuente necesaria para comprender su construcción socio-histórica enfocada desde la génesis de las formas de enseñar y desde la reflexión de dos cuestiones primordiales: "¿Qué es realmente el aula? ¿Qué supone la situación del aula? Añadiendo, además, que el ocupar un aula no significa habitarla" (Dussel y Caruso, 2003, p. 20).

Contemplamos el aula desde tres significados diferentes (Bustos, 2006). Tales representaciones nos dibujan su imagen desde parámetros de Justicia Social ofreciendo claves en su construcción.

El primer significado, nos remite a la fisonomía del aula como continente de relaciones de enseñanza y aprendizaje. Esta variable nos hace prestar atención a los elementos que lo adecuan: distribución, ubicación, utilidad, funcionalidad, calidad, a los protagonistas, al tipo de interacciones que se favorecen, a la calidad de las mismas, a las actividades que se desarrollan; con el fin de comprobar si dichos elementos forman parte de un proceso educativo que favorece la renovación y la mejora constante de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje (Cano y Lledó, 1990). La relevancia del espacio físico radica en su capacidad para diseñar construir aulas flexibles en beneficio de todos y de todas. Contribuyendo, al mismo tiempo, al fortalecimiento de las relaciones sociales y al éxito de las situaciones de aprendizaje (Polanco, 2004).

La primera razón nos conduce inmediatamente a la segunda representación del aula como *grupo humano que engloba*. Esta aportación hace referencia al grupo y a las relaciones psicoafectivas y de trabajo que se dan en ella (Bustos, 2006). En un aula intervienen diversos agentes y las relaciones que se generan entre ellos determinan la creación de un contexto áulico como espacio social y socializador. En general, los escolares se van socializando por medio de un amplio abanico de situaciones y actuaciones influenciadas, a su vez, por diversas dimensiones. Éstas van a condicionar las relaciones de comunicación que se establezcan dentro del aula, favoreciendo o no un espacio de diálogo, de investigación, de convivencia democrática, de integración de historias personales y culturales, y de interacciones ricas y diversificadas. Aprender a convivir y trabajar juntos son sin duda ingredientes que favorecen la construcción de espacios para la justicia social.

El tercer significado nos guía al *aula como ambiente de aprendizaje*. Al pronunciar ambiente de aprendizaje nos referimos al "lugar donde la gente puede buscar recursos para dar sentido a las ideas y construir

soluciones significativas para los problemas [...] Pensar en la instrucción como un medio ambiente destaca al “lugar” o “espacio” donde ocurre el aprendizaje. Los elementos de un medio ambiente de aprendizaje son: el alumno, un lugar o espacio donde el alumno actúa, usa herramientas y artefactos para recoger e interpretar información, interactúa con otros, etc.” (González y Flores, 2000, p. 100-101). Se trata de favorecer un clima de aula democrático y justo, en el que todos y todas tengan sentido de pertenencia, que se sientan partícipes de él, bajo un ambiente empático, inclusivo y emocionalmente activo.

El aula, por tanto, ha de nutrirse de principios democráticos, dialógicos e interculturales, configurándose como un espacio equitativo y justo. Contemplando el proceso de enseñanza-aprendizaje desde parámetros de justicia social. Asimismo, se extrapola la necesidad de favorecer la colaboración entre todo el alumnado, valorando las diferencias individuales como un elemento enriquecedor en la acción educativa. Para nosotros el aula es:

“Un entorno complejo, avivado, cambiante, que acciona el motor de arranque del proceso de enseñanza-aprendizaje. Un espacio singular en otros sub-escenarios específicos, con cualidades comunes, así como diferentes. Un lugar motivado y que motiva, que debería incitar al logro de aprendizajes significativos y relevantes, en un espacio en el que todo el alumnado tiene cabida. Un contexto, un microsistema, en el que el diálogo, la democracia, las interacciones, constituyen y definen la vida misma o la esencia de ese espacio. Un lugar donde la afectividad, la risa, el juego y la investigación se consideran como los pilares que sostienen la misma. En definitiva, el aula es como el oxígeno que nos mantiene vivos, como el agua que nos mantiene hidratados, como la tierra por donde pasamos pero, que, según la visión que tengamos de ella, se puede convertir en un espacio de soledad o, en el lugar, que hace avanzar y evolucionar al alumnado y al profesorado” (Morcillo, 2017, p. 4).

En suma, gracias a este retrato de aula como lugar democrático e igualitario, extraemos las características que desde el enfoque de Justicia Social se han de contemplar:

- I. Espacio vivo para la construcción de la equidad escolar.
- II. Espacio interactivo, dinámico, ecológico e inclusivo.
- III. Lugar excepcional para favorecer la autoestima y las altas expectativas.
- IV. Contexto abierto al intercambio y enriquecimiento cultural.
- V. Espacio de sentimientos, creatividad, debate, crítica y diálogo.
- VI. Contexto que da lugar a la pasión por aprender, el compromiso y la libertad.
- VII. Lugar que abre puertas a la exploración y al pensamiento crítico.

JUSTICIA SOCIAL EN EL AULA DESDE LA INCLUSIÓN Y LA VOZ DEL ALUMNADO

En palabras de Roberto Bolaño, “¿quién podría afirmar que el hijo de ese campesino, guiado por el ejemplo y el cariño de su padre, no llegaría algún día a trabajar en la NASA? A ella le hubiera gustado estudiar

y ser maestra de escuela, pues ése era tal vez, a su modesto entender, el mejor trabajo del mundo, enseñar a los niños, abrir con toda la delicadeza los ojos de los niños para que contemplaran, aunque sólo fuera una puntita, los tesoros de la realidad y de la cultura, que al fin y al cabo eran la misma cosa”.

Es un hecho que la educación se ha extendido a todas las capas sociales, desde los principios de la democracia, garantizando el derecho a un aprendizaje digno y relevante a lo largo de toda la vida. La finalidad de la educación inclusiva para la justicia social se orienta hacia la eliminación de todo indicio de exclusión, ya sea por la pertenencia a una determinada clase social, etnia, religión, género, o bien por la orientación sexual, la lengua materna, la cultura de origen o la manifestación de ciertas habilidades (Kugelmass, 2003). Por tanto, una educación equitativa y de calidad es, una educación inclusiva, en tanto que tiene el imperativo ético de garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia (Murillo, Krichesky, Castro y Reyes, 2010).

La educación, por tanto, ha de formar ciudadanos y ciudadanas, capaces de dialogar- en un plano de equidad y justicia-, de interactuar cultural y socialmente, cerrando grietas y brechas en torno a la alfabetización. Pero, la realidad a veces se aleja de los planteamientos deseados, Cañadell (2005) manifiesta que aunque todos los discursos apuntan hacia una educación entendida como servicio público, en la práctica se implementan políticas neoliberales.

Los discursos neoliberales pretenden introducir la eficacia en los centros educativos, independientemente de las situaciones y condiciones reales en que se ubica. Según Gimeno Sacristán (2005, p. 30) estos discursos “han desplazado la política educativa, de ser un cometido del Estado, al ámbito de las decisiones privadas. Han devaluado al sistema educativo como un factor de integración e inclusión social, a favor del incremento de la iniciativa privada, de la ideología que busca un mayor acoplamiento del sistema escolar al laboral y a las necesidades de la productividad económica, apoyándose y acentuando las desigualdades sociales”.

Por ello, tomamos conciencia de la necesidad de que la educación se vea obligada a transformar sus metas y a revisar sus contenidos, cuyo fin tenga como prioridad garantizar un sistema justo donde el alumnado se sienta incluido y su palabra tenga sentido.

CUANDO TODOS/AS ESTAMOS UNIDOS/INCLUIDOS ES “MUCHO MÁS FÁCIL”: LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN LA ACCIÓN EDUCATIVA.

Una de esas metas recae en la filosofía de la inclusión escolar, como factor clave para atender a la heterogeneidad del alumnado en la acción educativa. Michael Fullan (2002), propone siete aspectos clave que, basados en las experiencias de Ontario (Toronto-Canadá), están detrás de un proceso exitoso de reforma educativa. Entre ellos, señalamos, por considerarlo pertinente, el hecho de que *todos los alumnos*

pueden aprender. El propósito es que todos los niños y las niñas puedan aprender desde las altas expectativas. Acortando la brecha entre quienes presentan más dificultades y quiénes no.

En las Conclusiones y Recomendaciones de la 48° reunión de la Conferencia Internacional de Educación titulada “Educación Inclusiva: el camino del futuro” (CIE, 25-28 de Noviembre del 2008, Ginebra, Suiza), organizada por la UNESCO a través de la OIE, se expone que la educación inclusiva se puede concebir como “un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad, de modo que se apliquen los principios de la educación inclusiva”.

Amín Maaluf, en León el Africano señala que “una comunidad se desintegra en cuanto consiente en abandonar al más débil de sus miembros”. A nadie sorprende, por tanto, cuando mencionamos que el acceso a la educación obligatoria de todos los estudiantes ha dejado de ser un problema en sociedades postmodernas. Sin embargo, uno de los mayores retos con los que se encuentra actualmente la educación básica en prácticamente todos los países democráticos desarrollados (Martínez Domínguez, 2005) es: cómo abrir y ordenar nuestros sistemas educativos para dejar vivir en ellos a quienes hasta hace dos décadas quedaban excluidos, garantizando que todas las personas puedan disfrutar de una educación de calidad (Dieterlen, 2001; Escudero y Martínez, 2004), así como el logro de los mejores resultados para todos (Aubert, García y Racionero, 2009), ofreciendo igualdad de oportunidades y eliminando las desigualdades existentes (Cantón Mayo, 2001; Murillo, 2004).

Pero para que cada una de las piezas del rompecabezas encajen se necesita tiempo y esfuerzo, al igual que para conseguir que el sistema educativo y las instituciones escolares alcancen los niveles de equidad y justicia curricular a los que aspira la educación inclusiva (Verdugo y Parrilla, 2009). De modo que, respetando las diferencias y cooperando toda la comunidad educativa, sea posible el desarrollo de y la socialización plena de todas las personas sin exclusión. Aquí extraemos una idea clara, la necesidad de revisar profundamente el modelo de escuela academicista, aún presente en tantas escuelas, y que históricamente ha sido diseñada con el fin de conseguir la transmisión homogénea de unos contenidos y el tratamiento uniforme de los escolares (Pérez Gómez, 2002), poniendo en cuestión la pertinencia y calidad del conocimiento que se funda en ella, generalmente de forma parcelada y de espaldas a la sociedad (Martínez Domínguez, 2005).

Así lo reafirma Gardner (1998), cuando sostiene que el peor error que ha cometido la escuela en los últimos siglos es tratar a todos los niños como si fuesen variantes clónicas de un mismo individuo y, así, justificar la enseñanza de las mismas cosas, de la misma forma y al mismo ritmo a todos los alumnos. Según Torres (2008, p. 86) “la diversidad del alumnado no encaja nada bien en unas instituciones escolares pensadas para uniformizar y para imponer un canon cultural que pocas personas cuestionan”.

Podemos reconocer que no todos los escolares son iguales y que la diversidad es una realidad en las aulas. Lo común es la existencia

de diferencias entre las personas. Todo alumno debe sentirse representado en el conjunto de la clase más allá de su propia singularidad e idiosincrasia. Por tanto, "la respuesta a la diversidad no puede quedarse en una respuesta individual a un alumno, sino que ha de abarcar el sistema –aula- del cual el escolar forma parte" (Parrilla, Gallego y Muriello, 1996, p. 174).

Todos los miembros de las aulas inclusivas tienen un sentido de pertenencia al grupo, se sienten miembros de ese escenario por ser partícipes de él. Los niños y las niñas no pueden constituir una comunidad ni sentirse cómodos si creen que deben dejar de lado sus diferencias y las de sus compañeros y compañeras para poder pertenecer al grupo, todos aprenden de todos.

Crear una escuela inclusiva, en la que se reconozca, valore y respete a todos los alumnos y a todas las alumnas supone prestar atención a lo que se enseña y al modo de enseñarlo, a la estructura espacial y material, a la configuración de los tiempos y al tipo de relaciones personales mantenidas. No sólo hay que diseñar las estrategias docentes y determinar el currículo que responda al conjunto de diferencias de los alumnos y de las alumnas, sino que el currículo debe afrontar las diversas formas en que difieren los estudiantes y, además, debe mantener una relación estrecha con los cambios organizativos y estructurales que se establezcan en el aula.

La mejor forma de encontrar modos y recursos para hacer frente a la complejidad de la inclusión educativa es establecer amplias y firmes redes de colaboración, interdependencia, ayuda y apoyo mutuo en el interior de las escuelas y entre éstas y la comunidad educativa y local (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Ainscow y West, 2006; Echeita et al., 2004; Fernández Enguita, 2007; Parrilla, 2005;). Además de analizar de forma sistemática los contenidos y las formas de las culturas, las políticas y las prácticas educativas que pueden ayudar a trasladar los valores inclusivos a la vida diaria de los centros escolares (Booth, 2006; Booth y Ainscow, 2002).

En concordancia con lo expuesto, determinamos que una de las premisas que antecede a la participación es el respeto a la diferencia. Con esta idea remarcamos la idea que al hablar de diversidad hablamos de participación y, en consecuencia, de no silenciar voces. La infancia -entendida desde su "multiplicidad" y "coexistencia"- puede ser una sublime guía para transferirnos a un horizonte donde la posibilidad de soñar y pensar, actuar y disfrutar sean indisolubles.

PORQUE HABLAR DE DIVERSIDAD Y DE JUSTICIA SOCIAL SUPONE NO SILENCIAR VOCES.

Jamás se le atarán las alas. El viento es su compañero de aventura y su mejor tutor (Corcuera, 2001). Unas alas que alcanzan su visión del mundo a explorar, un viento que impulsa su palabra y que no frena su viaje. Así es como los adultos hemos de contemplar a la infancia: sin frenos, máscaras, filtros y dejándola volar. Una infancia que está presente. Una infancia que es capaz de transformar aquello que toca.

Podría ser un sueño, o tal vez no, ver volar a la infancia de hoy y

conocer el mundo tras su mirada. Esa visión tenue, transparente y templada que deja observar hasta el matiz más especial de la cotidianeidad. Extiéndeme las alas y ayúdame a impulsarme. *En Homero, la palabra siempre lleva alas, pues así como el pájaro no puede volar indefinidamente y ha de hallar algún lugar donde posarse, también la palabra alada necesita posarse y ser oída* (Jean Lacroix, 1964).

Carla era una niña feliz, iba cada día a la escuela y solía esconderse en las entretelas de la cotidianeidad para buscar respuestas a sus múltiples preguntas. Solía pensar que algún día se dedicaría a la docencia. Sin embargo, hubo días nublados que enturbiaron su mirada y su ilusión. Días en los que una maestra se ponía en medio, frenando su curiosidad y sus interrogantes, días en los que Carla prefería quedarse en casa al cobijo de sus lecturas y jugando a ser maestra.

Una historia en propia piel que refleja la situación que numerosos niños y niñas viven cada día en sus escuelas. Carla era una niña tímida e introvertida, que solo hablaba en su alcoba, bajo un silencio hogareño. Su frustración durante años fue no saber descoser aquello que la zurcieron aun siendo una niña: su palabra.

Ellos y ellas demandan que los docentes dediquen tiempo al diálogo libre, a una comunicación “no amurallada” y sí multidireccional. Y es que, como señalaron Hall y Martello (1996), nunca se comprenderá adecuadamente el aprendizaje o las inquietudes de los alumnos, si los docentes no pueden dedicar tiempo a escucharlos. Dar la voz a los estudiantes, consultarlos, escucharlos, dialogar con ellos e interpretarlos son acciones relativas a la necesidad de reconocer a un colectivo que se considera que ha sido olvidado y al que se le ha negado la palabra (Martínez Rodríguez, 2010).

Cuando hablamos de la mejora de la práctica educativa, de escuela o de aula, observamos como dentro de la tendencia más dominante, los escolares se encuentran alejados de la misma, aun cuando ejercen de destinatarios primarios (Nieto y Portela, 2008). La fuente principal del derecho a la participación de los niños y niñas es la *Convención sobre los derechos del niño* (1989). Sin embargo, más de 20 años después, el ejercicio de este derecho dista mucho de ser una realidad.

Amarrados a una organización “adultocéntrico-jerarquizada” donde el adulto sigue siendo el actor principal, las voces de los niños y de las niñas se aprecian en la lejanía del paraje como un leve susurro. La niñez es capaz de observar con curiosidad la realidad, extienden sus brazos a vivencias múltiples y acceden más directamente a lo que ocurre, por que están más dispuestos que los mayores a asumir lo inédito y lo indefinido. Gracias a su fresca espontaneidad y sinceridad cuestionan las posiciones rutinarias del pensamiento adulto con conjeturas singulares que no obedecen a nuestra lógica y que ofrecen opciones muy creativas para la construcción de la sociedad que anhelamos y queremos.

Se trata de romper las estructuras de una organización jerarquizada para dar paso a la democratización de las estructuras de participación, incorporando: procesos deliberativos en la acción educativa, la reconstrucción de un currículum que permita a los niños y a las niñas tomar

decisiones sobre su propio aprendizaje y aquellas que afectan a cualquier ámbito de la vida del centro, en la mejora de la convivencia, en la comunicación, entre otros.

Greg Mannion (2007) apela a la creación de *espacios propios* que permitan al alumnado desarrollarse como actores sociales. Dichos espacios favorecerán la erradicación de planteamientos dominantes que sitúan a la infancia y a los jóvenes como un grupo excluido de las decisiones (políticas, sociales y educativas) que dan forma a sus propias historias vitales. Es necesario, además, considerar la urgencia de un cambio en las relaciones entre adultos y jóvenes, apostando por formas de interactuar en las que ambos reconozcan las posibilidades de aprendizaje mutuo. Al dar voz al alumnado en una sociedad democrática, estaremos haciendo realidad la igualdad de oportunidades, formar una ciudadanía solidaria y democrática y, educar para convertirse en ciudadanía activa.

Esta democratización de las estructuras de participación y gestión proporciona una ocasión única para el aprendizaje experiencial de los procesos de decisión democrática, permite desarrollar habilidades de participación y diálogo deliberativo y aprender acerca de la justicia, el poder y la toma de decisiones conjuntas... (Thomson, 2007).

Gerardo Echeita (2008, p. 14) apuesta por "enriquecer el diálogo con la voz de los más débiles, de los menos escuchados y más marginados –los propios niños y jóvenes vulnerables- y que por ello y para ello es necesario recoger y amplificar su voz, no sólo porque tienen derecho a que se tenga en consideración su propia opinión y perspectiva, sino porque es una estrategia de cambio que resulta muy útil a la vista del creciente reconocimiento de los niños y jóvenes como sujetos activos y competentes para saber y participar sobre todo aquello que afecta a sus vidas".

El reto más inmediato es incluir en la acción educativa tiempos para la expresión de experiencias y el punto de vista propio de los escolares, que su voz sea escuchada, y su participación no se encuentre relegada a momentos efímeros, epidérmicos y puntuales. Recientemente, Rudduck y McIntyre (2007), han considerado que dialogar con el alumnado es "hablar con ellos sobre cosas que les importan del aula y el centro escolar, y que afectan a su aprendizaje" (p. 7).

En países como Reino Unido, Australia, EE.UU. y Canadá (Macbeath, Myers y Demetriou, 2001; Susinos, 2009), se vienen desarrollando desde algo más de una década movimientos que toman la voz de los estudiantes como eje de la práctica educativa, con un amplio abanico de desarrollo. Algunos de sus antecedentes los encontramos en *movimientos como la educación inclusiva* (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Ainscow y Miles, 2008), en *movimientos de mejora escolar* (Crane, 2001), en *la educación para la ciudadanía* (Argos, 2008) o en los *movimientos por los derechos de los niños* (Declaración de los Derechos del Niño, 1989). Tales movimientos exigen cambiar los roles de los alumnos para implicarlos más en las tareas escolares (Martínez Bonafé, 2002).

Según Fielding (2011) gran parte de las actividades relacionadas con la problemática de la voz del alumnado, ha sido impulsada por departamentos gubernamentales a nivel regional y nacional, así como por poderosas asociaciones profesionales, ONGs y organizaciones es-

tudiantiles nacionales e internacionales (English Secondary School Student Association (ESSA) y Organising Bureau of European School Student Unions (OBESSU)).

Autoras como Rudduck y Flutter (2007) en sus numerosas investigaciones sobre la mejora de las instituciones escolares siempre captan y reflejan de modo relevante las voces de estudiantes y profesorado. Escuchar al alumnado significa cambiar el modo de interactuar de docentes y estudiantes; implementar relaciones más democráticas, cooperativas y colaborativas; hallar formas de involucrar al alumnado de un modo más activo y participativo en las decisiones que afectan a su vida en la escuela.

Un aula para la Justicia Social requiere crear las condiciones óptimas para que se dé el diálogo entre los niños y las niñas en semejantes condiciones, desde la democracia y la equidad. El aprendizaje se produce mediante la participación de todos los estudiantes en las discusiones y diálogos con su profesor o profesora y con sus compañeros y compañeras.

A MODO DE EPÍLOGO: UN AULA PARA LA JUSTICIA SOCIAL

La Educación asume la condición de derecho humano desde que se adoptó la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948, sin embargo, a pesar de ser un derecho universalmente reconocido, aún a día de hoy está fuera del alcance de muchos, por lo que necesita ser revitalizada. No es suficiente con que todos los niños y las niñas del mundo tengan la oportunidad de asistir a la escuela. El reto más inmediato es que además permanezcan en ella al menos hasta la etapa obligatoria. Sin olvidarnos, que la educación debe motivar para un aprendizaje relevante.

Desde una postura contemporánea nos cuestionamos si la educación actual es capaz de navegar junto al anhelo de una (nueva) sociedad que persigue y sueña unos ideales, a poder ser, inquebrantables: pluralidad, democracia y justicia social. Estos principios que la sociedad demanda (a voces) requieren y exigen, a la par, una educación con las mismas características y en semejantes condiciones.

Una sociedad democrática, inclusiva y justa requiere un sistema educativo, unas instituciones, alfabetizaciones, un currículum y el desarrollo de unas prácticas acordes con esa sociedad anhelada (Gimeno Sacristán, 2010). Un imperativo, en esta sociedad ansiada, es garantizar a todos el derecho de aprender. Se trata de garantizar un sistema más justo e incluyente que permita que todos y todas dispongan de las ventajas de la educación. Y es que una educación sin valor no tiene valor: una sociedad más justa, necesita una educación más equitativa.

El punto de mira se detiene en buscar fórmulas encaminadas a la transformación social con una clara incidencia en el marco educacional. Deteniéndonos en el campo escolar, la flecha apunta hacia la instauración de escuelas que aseguren, a todos los escolares, los mecanismos esenciales para verse como ciudadanos y ciudadanas, siendo productores y receptores del "bien común" (lo consideramos como aquellas competencias que, desde la reflexión, el diálogo y la crítica constructiva,

nos ayudan y facilitan la interacción con personas que piensan, sienten y viven realidades diversas y diferentes a las nuestras). Aun siendo optimistas, reconocemos que la escolarización es fruto de un proceso largo encadenado y sujeto a múltiples condicionantes. Probablemente, hemos asistido a un vertiginoso y veloz desarrollo de los sistemas educativos sin ser conscientes que ahora se exige una nueva reconceptualización de la práctica educativa.

Para construir un aula para la justicia social es necesario desarrollar un currículum democrático para todos y todas, un currículum abierto y flexible, basado en el éxito y en la cooperación, coherente y útil, sistemático y reflexivo, inclusivo, práctico y realizable. Un currículum para la transformación social.

Actualmente, se acepta y se critica que los escolares en las instituciones de educación formal están adquiriendo demasiados aprendizajes "inertes", superficiales, mecánicos, artificiales, fragmentarios, con escaso sentido y descontextualizados (Perkins, 2010). Una de las piedras de toque centrales es que vivimos inmersos dentro de la sociedad de la información, la cual, a su vez, está dando lugar a una nueva concepción, cultura del aprendizaje (Pozo, 2008).

Dentro de esta cultura del aprendizaje, estamos obligados a lidiar con grandes cantidades de información para transformarlas en conocimiento útil, significativo y relevante; a pesar de ello, paradójicamente nos encontramos poco preparados para asumirlo, porque, mientras vivimos en una sociedad en la que estamos inundados de información, al mismo tiempo vivimos una educación desfasada, caracterizada por prácticas educativas de sabor añejo que poco preparan al estudiante para que éste adquiera las herramientas necesarias que le permita aprender de forma reflexiva y crítica (Hernández y Díaz, 2013).

Pero, ¿qué está ocurriendo? ¿Hacia dónde hemos de avanzar? "La escuela que tenemos responde a una sociedad industrial en la que las personas tenían la expectativa de que los conocimientos adquiridos en la escuela serían suficientes para desenvolverse en la vida laboral. Aquí cobra sentido el modelo de repetir y memorizar. Sin embargo, hoy en día el aprendizaje a lo largo de toda la vida y la predisposición a afrontar cada vez más imprevistos resultan clave" (Feito, 2010, p. 55).

La educación obligatoria ha de tener como propósito educar a sus alumnos para un mundo en constante cambio, desde el diálogo y la democracia en la práctica educativa. Aspiramos a edificar una escuela capaz de construir ciudadanos participativos, críticos, responsables.

Para ello se requiere que el currículum se plasme en un texto que contemple la complejidad de los fines de la educación y desarrollar una acción holística capaz de despertar en los escolares procesos que sean propicios para alcanzar tal propósito.

Tras este ideal, encontramos la otra cara de la moneda, las prácticas escolares que se vienen realizando en las últimas décadas, salvo contadas excepciones, acostumbran a regirse por el esquema simplista de unos docentes que saben mucho y unos escolares que apenas saben nada y que, por consiguiente, necesitan aprender mediante la enseñanza toda una serie de contenidos asociados a disciplinas o asignaturas inconexas, con denominaciones tales como: matemáticas, lenguaje o educación física. Todo ello, al abrigo de una estrategia metodológica

muy condicionada por materiales curriculares como los libros de texto o guías, así como de un sistema de evaluación reducido casi exclusivamente a lo que conocemos como exámenes o pruebas escritas que avalan ante el resto de la sociedad los méritos y deméritos alcanzados por el discente (Torres, 2005).

El desafío se encuentra en buscar un modelo educativo vinculado a la realidad del siglo XXI. Pero, seamos valientes, nuestro objetivo como profesionales consiste en trabajar desde la reflexión y la deliberación. Por otra parte, la consideración de las ideas previas del alumnado, así como la incorporación de mecanismos que pretendan la integración curricular, suponen un primer e importante paso hacia la mejora de la enseñanza desde la Justicia Social.

El currículum, de ahora, necesita de una dimensión afectiva, de avanzar hacia una educación científica e intercultural, que no excluya a nadie, así como de la incorporación de nuevos temas, entre otras cuestiones (Fensham, 2001). Y seamos más valientes todavía posibilitando la participación de toda la comunidad educativa en el diseño de "Escuelas Justas Socialmente" con Aulas "socialmente Justas".

"Una escuela que trabaje para la Justicia Social debe ser, en primer lugar, una escuela en Justicia Social. Es decir, que defienda y practique los principios de inclusión, equidad compensatoria, participación de toda la comunidad escolar, reconocimiento, valoración y atención a la diversidad, desarrollo integral de los estudiantes, formación cívico ética..." (Murillo y Hernández-Castilla, 2011, p. 19).

La enseñanza para la justicia social exige la reflexión-investigación del docente y la acción de los estudiantes (Freire, 1993). Se trata de educar a los estudiantes a valorar y cuidar de sí mismos y a los demás (Picower, 2012) en una atmósfera de compasión, comprensión y respeto (Greene, 1995). Se celebra y reconoce positivamente la diferencia, la diversidad y la dignidad humana, fomentando al mismo tiempo la unidad y la solidaridad (Rorty, 1989). Se enseña para los desafíos de la justicia social y los estereotipos, defiende la dignidad de cada individuo o grupo, promueve la libertad y la conducta pacífica en el aula y más allá (Burns, 2004). Si se busca una educación equitativa y de calidad, se ha de garantizar la plena participación y el desarrollo integral de los alumnos y alumnas, más allá de su clase social, de su género, cultura, orientación sexual, lengua materna o capacidad.

En este sentido Moss (2003) propone un espacio de los niños, donde los profesores y profesoras faciliten la toma de conciencia de la pertenencia a un grupo; un espacio cultural donde los valores, los derechos y las culturas se crean y se enriquecen, un espacio discursivo para las diferentes perspectivas y formas de expresión, donde haya espacio para el diálogo, la confrontación, la deliberación argumentada y el pensamiento crítico, donde los niños y otras personas puedan hablar y ser escuchados.

En síntesis, un aula para la Justicia Social se ha de basar en la vida de los estudiantes, vivencial, interdisciplinar, culturalmente sensible, esperanzadora, alegre, amable, activista, académicamente rigurosa, crítica, profundamente democrática, intercultural, inclusiva, antirracista, pro-justicia social. Se trata de un aula que enseña a aprender, que garantiza un aprendizaje basado en la comprensión. Un aula que respeta las ca-

racterísticas y desarrollo de cada niño y niña, lo que permite que pueda conocerse y desarrollar su autoestima. Un aula donde se favorece la autorregulación, la escucha activa, el respeto a los juegos y las actividades de los niños y de las niñas a partir de sus intereses y motivaciones.

Todo ello en un marco donde el currículum favorezca un aprendizaje relevante, acorde con una evaluación formativa y justa y unas actividades de enseñanza-aprendizaje adaptadas a las necesidades de los niños y de las niñas y relacionadas con nuestro mundo cambiante, bajo un escenario que represente oportunidades equitativas para el aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive. Where next? *Prospects*, 37(1), 15-34.
- Ainscow, M. y West, M. (2006). *Improving Urban school. Leadership and collaboration*. Berkshire: Open University Press.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Albert, M. J. (2014). *La vertiente educativa y social de los derechos humanos*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Argos, J. (2008). Procesos de subjetivación y construcción de la ciudadanía desde el contexto escolar. En J. Marrero y J. Argos (Coords.), *Educación, convivencia y ciudadanía en la cultura global* (pp. 47-71). Bilbao: Wolters Kluwer.
- Aubert, A.; García, C. y Racionero, S. (2009). El Aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (2), 129-139.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Buenos Aires: Paidós.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 13-34.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico – narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART8.pdf>
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urrés (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools* (2ªed). Manchester: CSIE.
- Burns, T. (2004). Making politics primary: Exploring critical curriculum with young children. *Language Arts*, 82(1), 56–67.
- Bustos, A. (2006). *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. Tesis doctoral. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cano, M. y Lledó, A. (1990). *Espacio, comunicación y aprendizaje*. Sevilla: Díada.
- Cantón Mayo, I. C. (2001). *La implantación de la calidad en los centros*

- educativos: una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid: CCS.
- Cañadell, R. (2005). El debate oculto sobre la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 346, 82-86.
- Corcuera, A. (2001). *Declaración de amor o los derechos del niño*. Madrid: Editorial Bruño.
- Crane, B. (2001). Revolutionising School-based Research. *Revista Forum*, 43 (2), 54-55.
- Dieterlen, P. (2001). Derechos, necesidades básicas y obligación institucional. En A. Ziccardi (comp.) *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de Aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29, 97-113. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052003000100007>
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades*. Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I. y Caruso, M. (2003). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18. Recuperado en <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>.
- Echeita, G. et al. (2004). Escuelas inclusivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 49-80.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2004). *Diversidad, equidad y educación compensatoria: propósitos inconclusos y retos emergentes*. Madrid: UNED.
- Feito, R. (2010). Familias y escuela. Las razones de un desencuentro. *Educación y Futuro*, 22, 87-107.
- Fensham, P. (2001). Science content as problematic. Issues for research. In H. Behrendt et al. (eds.) *Research in Science education: Past, present and future* (pp. 27-42). Dordrecht: Kluwer.
- Fernández Enguita, M. (2007). Redes para la innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 26-33.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25,1), 31-61.
- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Nueva York: Teachers College Press.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (coord.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.

- González, O. y Flores, M. (2000). *El trabajo docente: enfoques innovadores para el diseño de un curso*. México: Ed. Trillas.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts and social change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hall, N. y Martello, J. (1996). *Listening to Children Think*. Londres: Hodder & Stoughton.
- Hernández, G. y Díaz, F. (2013). Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos. *Sinéctica*, 40. Recuperado en http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/40_una_mirada_psicoeducativa_al_aprendizaje_que_sabemos_y_hacia_donde_vamos.pdf
- Kugelmass, J.W. (2003). *Inclusive Leadership; Leadership for Inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Lacroix, J. (1964). *El sentido del diálogo*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Leira, A. (2002). *Working Parents and the Welfare State: Family Changes and Policy Reform in Scandinavia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leite, A. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Tesis doctoral. Málaga: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Macbeath, J., Myers, K. y Demetriou, H. (2001). Supporting teachers in consulting pupils about aspects of teaching and learning, and evaluating impact. *Forum*, 43, 78-82.
- Mannion, G. (2007). Going Spatial, Going Relational: Why "listening to children" and children's participation needs reframing. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 28 (3), 405-420.
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Política del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Martínez Domínguez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1(1). Recuperado en <https://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART2.pdf>
- Martínez Rodríguez, J.B. (2010). El currículum como espacio de participación. La democracia escolar ¿es posible? En J. Gimeno Sacristán (Coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 162-179). Madrid: Morata.
- Morcillo, V. (2017). La acción educativa en el aula desde planteamientos innovadores: un estudio intensivo. *Investigación en la Escuela*, 92, 1-18.
- Moss, P. (2003). Children's spaces for ethical practice. *The First Years: Nga Tau Tuatahi*, 5(2), 7-10.
- Murillo J., Krichesky G., Castro A. y Hernández R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), pp. 169-186. Recuperado en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>.
- Murillo, F.J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, 319-360.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y*

Cambio en Educación, 9(4), 7-23.

- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (RIEJS), 3(2), 13-32.
- Nieto, J.M. y Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (2), 1-26. Recuperado en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART5.pdf>.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Parrilla, A. (2005). De la colaboración a la construcción de redes. En N. Martínez (Coord.), *Tejiendo redes desde la Psicopedagogía* (pp. 7-25). Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Parrilla, A., Gallego, C. y Murillo, P. (1996). El análisis del aula: Una propuesta ecológica. En A. Parrilla, *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración* (pp.169-217). Bilbao: Mensajero.
- Pérez Gómez, A.I. (2002). Un aprendizaje diverso y relevante. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 66-70.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno*. Buenos Aires: Paidós.
- Picower, B. (2012). *Practice what you teach: Social justice education in the classroom and the streets*. Nueva York, NY: Routledge
- Polanco, A. (2004). EL ambiente en un aula del ciclo de transición. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/447/44740110.pdf>
- Pozo, J.I. (2008). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza
- Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Rudduck, J. y McIntyre, D. (2007) *Improving Learning Through Consulting Pupils* (Improving Learning TLRP Series). London: Routledge.
- Sen, A. (2010). *La idea de justicia*. Madrid: Taurus.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Thomson, P. (2007). Making it real: engaging students in active citizenship projects. En D. Thiessen y A. Cook-Sather (eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. Dordrecht. The Netherlands: Springer.
- Torres, J. (2005). Educación Infantil y Derechos de la Infancia. *Aula de Infantil*, 24, 38 - 44.
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110. Recuperado en <http://aulainter-cultural.org/2008/01/01/diversidad-cultural-y-contenidos-escolares/>
- UNESCO (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030. Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>
- Verdugo, M.A. y Parrilla, A. (2009). Aportaciones actuales a la inclusión educativa. *Revista de Educación*, 349, 15-22.