

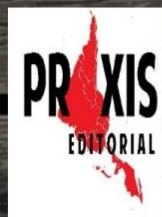
Voces de la Inclusión

*Interpelaciones y
críticas a la idea de
"Inclusión" escolar*



Compiladora

Irazema Edith Ramírez Hernández



Voces de la inclusión : Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar / J. Félix Angulo Rasco ... [et al.] ; compilado por Irazema Edith Ramírez Hernández ; editor literario Ismael Cáceres-Correa ... [et al.] ; prólogo de Irazema Edith Ramírez Hernández. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Praxis Editorial ; México D.F. : Benemérita Escuela Normal Veracruzana , 2016.

Libro digital, PDF - (Miradas Pedagógicas / Cáceres-Correa, Ismael; . académicas ; 1)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-45211-3-2

1. Educación Ciudadana. 2. Inclusión Escolar. 3. Política de Inclusión. I. Angulo Rasco, J. Félix II. Ramírez Hernández, Irazema Edith, comp. III. Cáceres-Correa, Ismael, ed. Lit. IV. Ramírez Hernández, Irazema Edith, prolog.

CDD 306.43

1ª Ed. Septiembre de 2016

Praxis Editorial,
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
www.editorialpraxis.com.ar
contacto@editorialpraxis.com.ar

Voces de la Educación,
ISSN-e 2448-6248 / ISSN 1665-1596
Xalapa, Veracruz, México
www.vocesdelaeducacion.com.mx/
revista@vocesdelaeducacion.com.mx

Sugerencias para una Pedagogía de la Praxis
ISSN 0719-7489
revista.pedagogiadela Praxis.cl

Benemérita Escuela Normal Veracruzana
Xalapa, Veracruz, México
<http://www.benv.edu.mx/normal>

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

VOCES DE LA INCLUSIÓN

Interpelaciones y críticas a la idea de “Inclusión” escolar

Víctor Gutiérrez



PRAXIS
EDITORIAL

Ismael
Cáceres-Correa

Pablo
Valenzuela
Carrillo



Sebastián
Guichard
González



Fidel
Hernández
Fernández

Compilado por: Irazema Edith Ramírez Hernández



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.
(CC BY-NC-ND 4.0)

Índice

Prologo

Irazema Edith Ramírez Hernández

p. 6

Justicias Social en la Escuela Pública: entre la redistribución y el reconocimiento

J. Félix Angulo Rasco

p. 23

Propuestas hacia una Educación Inclusiva: organización del aula, metodologías y estrategias

Rocío Jazmín Ávila Sánchez y Amelia Castillo Morán

p. 46

La importancia de la inclusión del género en las escuelas

Lucy Mar Bolaños Muñoz

p. 69

Diseño curricular para la educación inclusiva

M^a Antonia Casanova

p. 90

Construir la Educación Inclusiva en el siglo XXI: modernizaciones, debates y tensiones sin reconocer

Aldo Ocampo González

p. 109

Evaluación y calidad en la educación inclusiva

Gerardo Echeita Sarrionandia

p. 168

La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos

Eleonor Faur y Mónica Gogna

p. 195

Rostros de la inclusión en prácticas docentes situadas en entornos vulnerables

Ma. Bertha Fortoul Ollivier y Ma. Cecilia Fierro Evans

p. 228

Trascendiendo los caminos de la Educación inclusiva hacia Inclusión educativa

Lina Esmeralda Flórez Perdomo

p. 264

Las tramas de las violencia(s), en las escuelas. Intervenciones en escenarios socio-educativos complejos

Andrea Kaplan

p. 285

"La inclusión educativa en la formación docente"

Martín Legarralde

p. 305

Educación inclusiva, escuelas democráticas

Miguel López Medero

p.320

La inclusión en el multiculturalismo y la migración

M^a Ángeles Llorente Cortes

p. 377

Evaluación y calidad en la educación inclusiva

Dr. Joan J. Muntaner Guasp

p. 400

La investigación en el ámbito de la educación inclusiva

José Antonio Torres González

p.431

Biodata de quienes escribieron en este libro

p. 473

Justicia Social en la Escuela Pública: entre la redistribución y el reconocimiento¹

J. Félix Angulo Rasco²

Introducción

En una conferencia pronunciada en 1976 y titulada, aviesamente, “El atavismo de la Justicia Social”, von Hayek (1978) el padre austríaco del neoliberalismo, aseveraba que la expresión justicia social, era una ‘fórmula vacía, usada para afirmar que una demanda particular se justificaba sin dar ninguna razón’. Quizás Hayek no reparó, a pesar de ser economista, en los datos económicos que tenemos a nuestra disposición. Quisiera poner unos cuantos ejemplos de la situación de mi país, comenzando con datos macro-económicos. Entre 2007 y 2015 (período que abarca esta última legislatura 2012-2015, regida por un partido conservador y neoliberal, que podemos denominar sin exageración alguna, de obscuridad), el Banco de Santander ha aumentado su beneficio en un 47%, pasando de 913.000 millones de € a la asombrosa cantidad de 1.339.000 millones de €, al igual que el BBVA con un aumento del 33%, la Caixa un 39% y el Banco de Sabadell con un 176% (pasando en este último caso de 76.000 a 203.000 millones de Euros). Todas estas cifras nos dicen que durante un período que abarca cuatro años de recortes, de paro y de dolor en muchos de nuestros conciudadanos, la Banca Española ha ampliado implacablemente sus ganancias. Pero

¹ Este trabajo ha sido posible gracias al Proyecto de Excelencia “Riesgo de Fracaso y Abandono Escolar en Secundaria Obligatoria. Los contextos Educativos, Familiares y Socioculturales. Un estudio Cualitativo. Financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. Junta de Andalucía. Reference: SEJ 2664. Proyecto de Excelencia. Ha sido presentado por primera vez como Conferencia Inaugural del Master de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.- Octubre 2015.

² Universidad de Cádiz

podemos incluso ajustar los datos: sólo en el primer trimestre de 2015, los beneficios sumados de los tres bancos citados, son mayores que los presupuestos del Estado para todo este año (2015) en infraestructuras, triplica al de sanidad y quintuplica al de educación. Con los beneficios de estos cuatro bancos antes mencionados se podría cubrir los recortes acumulados desde 2010 hasta la fecha en Desempleo 24.724M€, en Educación 4.546 (M€) y en Sanidad 3.775 (M€) (33.045 en recortes versus 54.706M€ en beneficios). No olvidemos tampoco, en estas cifras macroeconómicas que la Banca Española ha recibido –según datos elaborados por Lorente y Capella 2014- unos 130.000 millones de euros, millones que por lo que se ha visto hasta ahora, no devolverá. El índice o coeficiente Gini, que mide la desigualdad en la distribución de la renta, sitúa a España entre los países más desiguales de la Unión Europea, y al mismo nivel que Sudán y con más desigualdad que en la India, Nicaragua, Níger, Portugal, y Albania por ejemplo.

Dejemos estas cifras y datos y centrémonos un momento en la microeconomía. ¿Qué encontramos? Encontramos que un 27,2% de menores en España están por debajo del umbral de la pobreza (más de 2 millones), que España es el 9º país con la peor tasa de población en riesgo de pobreza. Evolutivamente hemos pasado de tener 18,4% de adolescentes en 2013 en riesgo de exclusión social a un 21% en 2014 (según datos de la Fundación Adsis. 2015). Dicho de otra manera 1 de cada 5 adolescentes sufre privación material severa. Lo que significa que un 82% no disfruta de vacaciones, un 77% pasan frío en su casa en invierno, un 69% no come carne o pescado al menos 3 veces por semana y un 66% vive en familias que tienen

Lista [editar]

↕	Territorio	↕	Coefficiente Gini	↕
1	 Noruega		0,226	
2	 Eslovenia		0,237	
3	 Islandia		0,240	
4	 Suecia		0,248	
5	 República Checa		0,249	
6	 Eslovaquia		0,253	
7	 Países Bajos		0,254	
9	 Finlandia		0,254	
8	 Ucrania		0,256	
10	 Bielorrusia		0,265	
11	 Bélgica		0,266	
12	 Hungría		0,269	
13	 Malta		0,272	
14	 Austria		0,276	
15	 Afganistán		0,278	
16	 Luxemburgo		0,280	
17	 Dinamarca		0,281	
18	 Alemania		0,283	
19	 Montenegro		0,286	
20	 Suiza		0,287	
21	 Kazajistán		0,290	
22	 Serbia		0,296	
23	 Irlanda		0,298	
24	 Pakistán		0,300	
25	 Australia		0,305	
25	 Croacia		0,305	
25	 Francia		0,305	
—	 Zona euro		0,305	
—	 Unión Europea		0,306	

49	 Bulgaria	0,336
49	 Etiopía	0,336
51	 Azerbaiyán	0,337
52	 India	0,339
53	 Nicaragua	0,340
53	 Níger	0,340
54	 Uruguay	0,342
55	 Grecia	0,343
56	 Albania	0,345
56	 Portugal	0,345
58	 España	0,350
59	 Sudan	0,353
59	 Argelia <i>[actualizar]</i>	0,353
61	 Jordania	0,354
61	 Sierra Leona	0,354
63	 Palestina	0,355
64	 Letonia	0,359
65	 Camboya	0,360
66	 Túnez	0,361

Fig. 1 Tomadas de <http://spaincrisis.blogspot.com/2015/03/espana-con-el-peor-coeficiente-en.html>³

³ Véase también *Diez Gráficos que muestra la extrema pobreza y desigualdad en España*. Tomado de <http://www.lamarea.com/2015/06/16/diez-graficos-que-muestran-la-extrema-pobreza-y-desigualdad-en-espana/>

dificultades para pagar el alquiler o la hipoteca. Según el VIII Informe del Observatorio de la Realidad Social de Cáritas (2013), la pobreza severa (menos de 307 euros al mes) alcanzaba a 3 millones y el informe de 2013 (Caritas 2013) señala que la **población excluida en España asciende ya al 25%** y afecta a más de **11.746.000 personas**. De ellas, **5 millones se encuentran en exclusión severa**. Además España sufre el Efecto Mateo, con una *movilidad atascada*. El 50% de hijos e hijas de padres con formación baja, repite la formación de sus padres; sólo un 27% de ellos llega a tener formación universitaria, frente a un 52% de los que tienen padres con educación media, y un 75% con superior. ("Dar más al que más tiene": Mateo, cap. 25, vers. 14-30). Podríamos seguir así ofreciendo datos tras dato, para llegar a la conclusión, creo que inapelable, que vivimos un momento de una tremenda injusticia social. Así que apelar a la Justicia Social, al contrario de lo que pensaba von Hayek, tiene mucho sentido ahora a principio del siglo XXI, tal y como lo ha tenido siempre. Pero a qué llamamos Justicia Social. Permítanme que en lugar de plantearles simplemente una definición, utilice un par de distinciones de la mano de Nancy Fraser, una de las politólogas feministas más interesantes (Fraser, 2000, 2008; Fraser & Honneth 2006).

Fraser en un trabajo de 2008 afirmaba que las reivindicaciones de la justicia social se podrían dividir en dos grandes tipos: una justicia que apela a la redistribución y otra al reconocimiento. Mientras la primera pretende una 'distribución' más justa de los recursos y de la riqueza, la segunda, más reciente como perspectiva política, reivindica un mundo que ha de aceptar las diferencias, y el 'reconocimiento' (valga la redundancia) de las perspectivas de las minorías étnicas, sociales y sexuales, así como las diferencias de género. Fraser defiende en su trabajo, dicho de modo sucinto, que no podemos reivindicar y luchar por la justicia redistributiva sin hacerlo por el reconocimiento. La

redistribución requiere reconocimiento y el reconocimiento redistribución. Puesto en otros términos: la justicia social implica la existencia de una justicia sobre la redistribución de bienes recursos y riquezas así como el reconocimiento del otro (especialmente el distinto y diferente), de todos y cada uno de los ciudadanos y, por extensión de los seres humanos.

Si recordamos los datos que acabamos de exponer, la escuela pública puede alentar la justicia social siempre que se constituya en un espacio público común para todos, en un terreno de redistribución de conocimientos, habilidades y saberes; al mismo tiempo, el reconocimiento en la escuela ha de afectar individualmente a los sujetos/ciudadanos; es decir, reconocer al alumnado como sujeto de derechos, como seres que en el proceso educativo han de desarrollar su capacidad de decisión, elección y compromiso social. Teniendo presente estas ideas me propongo en lo que sigue presentar tres formas de justicia más cercanas a nuestro trabajo docente cotidiano, justicias que oscilan entre la redistribución y el reconocimiento. Yo las denomino: justicia cognitiva, justicia afectiva y justicia ecológica (o medioambiental).

Justicia Cognitiva

La idea de justicia cognitiva posee básicamente dos perspectivas. La primera está relacionada con la activa aceptación del derecho que diversas formas de conocimiento - de epistemes según De Sousa Santos (2009)- tienen a coexistir. Aquí se trata de algo más que de tolerancia, se trata de dar importancia tanto a dicha diversidad de conocimientos, como a la igualdad de los conocedores (van der Velden, 2006; Coleman & Dionisio, 2009; de Sousa Santos, 2009, 2010). La justicia cognitiva, en este sentido, enfatiza el valor de 'la

imaginación democrática en una situación de no mercado y en una visión del mundo no competitiva, en donde la conversación, la reciprocidad crean un conocimiento que surge de la colaboración de memorias, legados, herencias y heurísticas variadas de solución de problemas' (Visvanathan, 2009).

La segunda perspectiva, tal como ha señalado Michael Young (2008; 2014, p. 10)⁴, parte del derecho de todo ciudadano a acceder al conocimiento: "El propósito de las escuelas es posibilitar que todos los estudiantes adquieran conocimiento que les lleve más allá de sus experiencias inmediatas. Es un conocimiento al que probablemente no puede acceder en sus hogares, entre sus amigos o en las comunidades en las que vive. Como tal, acceder a este conocimiento es un derecho de todos los estudiantes en tanto futuros ciudadanos". A este conocimiento lo denomina 'conocimiento poderoso' (*powerful knowledge*) (Ibid., p. 18). Para explicar mejor a qué se está refiriendo, Young (2014), distingue tres tipos, por así decir, de conocimiento. El tipo 1⁵, es el conocimiento academicista y tradicional (Ibid., p. 59) "un conocimiento dado y establecido por la tradición, y el necesario para acceder a las universidades... que suele estar asociado con la transmisión unidireccional (recitativa)". El conocimiento de tipo 2, es un conocimiento cercano a la experiencia del alumnado y distanciado de las disciplinas tradicionales, no elitista; es este tipo de conocimiento el que surgió desde las corrientes del constructivismo social. En contraste, Young (2014, p. 74) afirma que el conocimiento tipo 3, es un conocimiento –realmente- poderoso, no por quien **lo defina o lo cree**, sino porque nos permite "predecir, explicar y posibilitar alternativas". Young añade las tres características

⁴ Michael Young publicó en 1971 un notable libro denominado *Knowledge and Control: new directions in the sociology of education*. Sus publicaciones actuales suponen una revisión en profundidad de las ideas defendidas en aquella temprana publicación.

⁵ Young (2014) los denomina, Futuro 1, Futuro 2 y Futuro 3, respectivamente. Para simplificar los hemos reducido a conocimiento 1, 2 y 3 respectivamente.

siguientes a dicho conocimiento (Ibid., pp. 74-75): a. es un conocimiento distinto al de sentido común que adquirimos en nuestra experiencia cotidiana; b. es sistemático de tal manera que se constituye como el fundamento de las generalizaciones y del pensamiento más allá de contextos o casos particulares; y c. es un conocimiento especializado, desarrollado por grupos claramente distinguibles como novelistas o físicos.

El primer problema con el que nos encontramos al aceptar la idea de *conocimiento poderoso* (o conocimiento 3), es que no parece distinguirse claramente del conocimiento academicista (o conocimiento 1). Más bien parece una ampliación o actualización del mismo. No obstante, no podemos descartar la importancia que dicho conocimiento tiene para la justicia cognitiva. En nuestra ayuda podemos recurrir a la antigua idea de *saber realmente útil* (MNCN, 2014/2015). Dicho saber surgió a comienzos del siglo XIX, cuando los obreros tomaron conciencia de sus necesidades de autoformación. Más allá del dominio técnico de sus oficios, los obreros reclamaron un saber que fuera especialmente útil para su formación como ciudadanos. El corpus de conocimientos –reclamados– abarcó disciplinas como la política, la economía, la filosofía y la historia; disciplinas complementarias a las que constituían las *competencias básicas* del oficio⁶. El movimiento obrero era consciente de que el saber útil en el que se les quería especializar, no era otra cosa que una herramienta de reproducción social y de protección del status quo. Para salir de dicha trampa, resultaba necesario un conocimiento que les permitiera comprender más allá de la práctica de su oficio, la situación política, social y económica en la que vivía. Ese y no otro era el sentido del *saber realmente útil*.

Ahora podemos ir más allá de la idea originaria de Young, sin perder el sentido y la fuerza que tiene su idea de conocimiento

⁶ Sobre este tema véase Angulo & Redon (2011).

poderoso. Definido en conjunto, con el saber realmente útil que acabamos de exponer, dicho conocimiento no es otro que el que nos permita comprender nuestro mundo en profundidad y elaborar y encontrar vías alternativas de actuación racional.

Pero si cerramos aquí la argumentación, colocaríamos en un lugar marginal la primera acepción de justicia cognitiva que apuntábamos antes; acepción que enfatiza el derecho a la coexistencia de conocimientos diversos y a la igualdad de los conocedores. Para resituar este desplazamiento tenemos que encontrar el lugar que le corresponde al así denominado por Young conocimiento 2. Dicho de otra manera, sólo si buscamos la manera de reivindicar el conocimiento cultural de los sujetos, podremos cumplir con la idea de justicia cognitiva. En nuestra ayuda podemos invocar otra idea clave: la de **fondos de conocimiento** (*Funds of Knowledge*) (Moll et al., 1992; González & Moll 2002; Moje et al., 2004; González et al., 2005; Hogg, 2011; Rodríguez, 2013). Fondos de conocimiento hacen referencia a las fuentes de conocimiento disponibles al alumnado, distintas a las fuentes proporcionadas por la educación formal: la familia, los grupos de amigos, el vecindario, la comunidad, las tradiciones y culturas étnicas, etc. (González & Moll, 2002; Moje et al, 2004)⁷. Es un conocimiento incrustado en las experiencias de vida del alumnado y sus familias (González & Moll, 2002, p. 625; Rios -Aguilar et al., 2011, p. 164).

No se trata aquí de un conocimiento vulgar⁸; es, en realidad, un conocimiento cultural cotidiano, que los sujetos aprenden fuera de la escuela en su vida diaria y en contacto con sus pares. Los fondos de conocimiento son claves para muchos grupos sociales puesto que son parte de su identidad cultural, de sus

⁷ Originalmente la idea de Fondos de Conocimiento hacía mención a cuerpos de conocimiento y habilidades históricamente acumulados, esenciales para la casa y para el funcionamiento y el bienestar individual (González, Moll, & Amanti, 2005, p. 72).

⁸ Según la acepción de Pérez Gómez (1991).

tradiciones e incluso de su idioma materno. Por ello, enfatizar el valor del *conocimiento poderoso*, no debería eliminar el valor de este conocimiento. Dicho de otra manera, la justicia cognitiva, el derecho a acceso al conocimiento, no puede hacerse sin partir o conjugar dichos fondos de conocimiento. Desatenderlo, transformarlo en materia desechable en la escuela, no haría otra cosa que convertir al conocimiento poderoso de Young en conocimiento elitista. La justicia cognitiva requiere este conocimiento como puente para adquirir un conocimiento que vaya más allá de su cotidianeidad, pero que le sirva para analizarla, criticarla y superarla si fuera necesario. Como ha afirmado Visvanathan (2009), de lo que se trata es de que los ciudadanos tomen el conocimiento 'en sus propias manos'.

Justicia Afectiva

En los últimos 20 años, la psicología de la auto-ayuda y la así denominada *inteligencia emocional*, han dominado el discurso de la afectividad y de cuidado (*to care*) hasta el punto, como han señalado Lacroix (2005) e Illouz (2007) de que la emoción y el afecto se han convertido en objetos de mercado. La consecuencia más clara es que –como afirma enfáticamente Lacroix (2005)- nos excitamos mucho (efervescencia emocional), pero somos incapaces de *sentir*, anestesiando nuestra sensibilidad⁹. Se produce, entonces, una desconexión afectiva del otro y de los otros, promoviéndose un culto individualista, un culto al yo. Como tal, nos encontramos con lo que podría

⁹ Lynch, Baker & Lyons (2014, p.36) lo denominan 'trivialización del amor, la asistencia y la solidaridad, el sentimiento y la emoción'.

denominarse un profundo desenganche emocional¹⁰, una prolongación del desenganche moral de Bandura (Bandura et alii., 1996) o lo que en su último libro Zygmunt Bauman (Bauman & Donskis 2015: Ceguera Moral) ha denominado adiaforía, que son las estrategias a través de las cuales situamos los actos o su omisión respecto a otros seres humanos, o los otros, fuera del eje moral-inmoral, fuera del universo de obligaciones morales. Mostrar indiferencia hacia el padecimiento de los otros no es entonces una carga moral que sobrellevar. La adiaforización, el desenganche emocional, permite que no nos afecte, que no nos importe no sólo el padecimiento (del otro) sino que además nuestra indiferencia no sea sentida como culpa. La indiferencia o nuestros actos más deleznable, los convertimos en moralmente neutros o irrelevantes. No puedo entender de otra manera algunos de los acontecimientos que están ocurriendo en Europa con respecto al pueblo sirio y palestino y la conducta prevaleciente en muchos de nuestros políticos. Recordemos dos casos manifiestos. En 2014, los concejales del PP en el ayuntamiento de Toledo abandonan el pleno para no tener que escuchar la queja de padres y madres con hijos e hijas con cáncer (y sus necesidades oncológicas). Las palabras del Concejale de Empleo del ayuntamiento de Villarobledo a una vecina con un bebé de seis meses cuando acudió al ayuntamiento pidiendo trabajo: "o la das en adopción o te metes a puta".

Sin embargo, la afectividad y su expresión en la afinidad empática (de Waal 2009), son elementos básicos de nuestras relaciones y, por lo tanto, cauces por los que desplegar nuestras emociones como vínculo con el otro. Como han señalado de Waal (2009) y Tomasello (2003, 2010), nos encontramos aquí con

¹⁰ El desenganche emocional, lo entendemos aquí como la despreocupación emocional por el bienestar del otro y de los otros; una manera diferente a como la tratan, por ejemplo, Rice, Levine, & Pizarro (2007).

la base del altruismo. Desde el primer año de vida, niños y niñas, "muestran inclinación por cooperar y hacerse útiles en muchas situaciones" (Tomasello, 2010, p. 17). Los *homo sapiens*, están adaptados para actuar y pensar cooperativamente en grupos culturales 'hasta un grado desconocido en otras especies'. Y de Waal enfatiza una característica en nuestra especie: nuestro compromiso con los otros, nuestra sensibilidad emocional hacia su situación y la comprensión de la clase de ayuda que puede ser efectiva. "Nuestra especie es ciertamente especial en cuanto al grado con que se pone en la piel del otro. Captamos lo que otros sienten y pueden necesitar de manera más completa que cualquier otro animal" (2009, p. 144)¹¹. Slote (2014: 16), desde otra perspectiva, reafirma esta idea: "los individuos que demuestran la virtud del cuidado, de manera que muestran o están preocupados por los otros y su conectividad con otros, no tienen por qué recordarse así mismos ideales y obligaciones morales para ayudar a los que están a su cuidado. Ayudan porque ejercen el cuidado, no por una consciencia o alguna clase de amor abstracto a un bien que les diga qué virtuosos u obedientes serían haciéndolo así"¹². Estas ideas se refuerzan por la filósofa y feminista norteamericana Nel Noddings (1984) en lo que ha denominado ética del cuidado; una ética que probablemente hunde sus raíces en el altruismo hereditario de nuestra especie. Noddings además de hace hincapié en que el cuidado es básico en la vida humana y que todas las personas quieren ser atendidos/cuidadas, plantea una distinción muy importante entre *caring-for* y *caring-about*. La primera representa el encuentro de cuidado cara a cara en donde una persona cuida a otra. La segunda, tiene una dimensión mayor y es cuando nos preocupamos por los que no vemos o con los que no tenemos más que una relación vicaria. Pero

¹¹ Tenemos que tener en cuenta la existencia de las así denominadas 'neuronas espejo'. Véase especialmente Rizzolatti y Sinigaglia (2006).

¹² Contrástese esta idea de Slote (2014) con las reflexiones de Puig Rovira (2010).

preocuparse por los otros 'ajenos', por así decir, exige cultivar la preocupación inmediata y cercana; y al preocuparnos por los otros estamos a su vez revalorizando la preocupación por el otro cercano, el pariente, el amigo, el 'conocido'. *Caring-about* da un sentido nuevo y relevante al *caring-for*. Pero vayamos concluyendo este apartado.

La desconexión afectiva –no deberíamos olvidarlo– con el y los otros, es un acontecimiento *cultural*, un **artificio** que el capitalismo neoliberal ha acentuado. Por ello, la justicia afectiva reclama un derecho que es, de alguna manera, parte de nuestra propia naturaleza¹³. Desarrollar el vínculo con los otros, el cuidado hacia los demás, posee una extraordinaria fuerza afectiva y emocional. Si como pretende la economía del bien común (Felber 2012, p. 18), necesitamos apoyarnos en la honestidad, la empatía, la confianza, la estima, la cooperación, la solidaridad y la voluntad de compartir, defender la justicia afectiva se convierte no sólo en una pretensión fundamental, sino en el sentido mismo de la escuela pública. El derecho al amor, al sentirse cuidado y protegido (Lunch, Baker & Lyons, 2009), es decir, el vivir en una ecología social (el nicho cultural) en la que la justicia afectiva sea una práctica esencial, prepara a las nuevas generaciones para actuar con mayor justicia, generosidad y altruismo; fines esenciales de la escuela pública.

¹³ El *Homo Antecesor*, hace medio millón de años, como muestran los restos fósiles, ayudaba a sus semejantes incapacitados de modo altruista (Bonmatí et alí 2010). Véase también Cozolino (2013).

Justicia Ecológica

"Nuestra casa común es también como una hermana,
con la cual compartimos la existencia,
y como una madre bella
que nos acoge entre sus brazos"
Encíclica *Laudato si'* 2015

Vivimos en lo que algunos investigadores han denominado 'Era Antropocena' (Crutzen y Stoermer, 2000; Zalawiewicz et alii., 2008), es decir, una era post-Holocénica¹⁴ caracterizada por el enorme impacto (geológico, biótico y climático) del Homo Sapiens en el planeta. Este impacto es el que está ocasionando un profundo y probablemente irreversible deterioro del planeta (Klein 2015). Desde el desarrollo de la energía atómica (recordemos a Petra Kelly (1992)) los movimientos ecologistas han advertido constantemente sobre este problema. El daño que estamos causando al planeta, es otra forma de desconectar con y del otro. Pero en este caso, el otro es la *naturaleza* de la que muchos de nuestros niños son apartados completamente. Louv nos recuerda que "aunque a menudo nos vemos a nosotros mismos separados de la naturaleza, los seres humanos también forman parte de ella (wildness)" (2005, p. 9).

La importancia de esta relación o, dicho de otra manera, de recobrar el lugar del ser humano en ella, es una cuestión que no sólo afecta a la naturaleza en sí misma, lo que no es poco; los efectos son mutuos, pero especialmente remarcables en el desarrollo de los infantes. Por ejemplo, las interacciones con los paisajes que nos rodean dan lugar tanto a experiencias

¹⁴ Una revisión del concepto de 'Antropoceno' se encuentra en Steffen et alii. (2011); Neimaris, Åsberg, & Hedrén (2015). Para una revisión de estudios empíricos sobre la 'Era Antropocena' véase Rahmstorf (2008).

estéticas, como a cambios que afectan a los seres humanos, al paisaje mismo y a los ecosistemas (Gobster, Nassauer, Daniel, & Fry, 2007). Wells (2000) ha demostrado que cuando los niños y niñas viven en ambientes con más naturaleza, su funcionamiento cognitivo y su capacidad de atención se benefician. Faber Taylor y Kwo (2006), también han señalado que el contacto con la naturaleza vegetal y animal es tan importante para los escolares como una nutrición adecuada. En un trabajo recientemente publicado Dadvand y colaboradores (Dadvand et alii., 2015), encontraron una considerable mejora en el desarrollo cognitivo de niños y niñas asociado a vivir en ambientes verdes y, especialmente, cuando es la escuela la que ofrecía espacios de naturaleza.

Heike Freire (2011, p.19) ha denominado *pedagogía verde*, a la pedagogía que utiliza la naturaleza "como un medio de entender y acercarse al mundo". Y añade –recreando la idea de Gaia (Lovelock, 1985) que "la tierra y todo lo que abarca (atmósfera, biosfera, océanos...) es nuestro espacio de vida, de cobijo y cuidado, no un simple almacén de provisiones o una materia inerte sobre la que actuar, mediante la ciencia y la tecnología" "(Freire 2011, p. 13)¹⁵. No se trata pues de una visión edénica, como si fuera posible y aún deseable volver a un estado primitivo y anterior a cualquier estado de civilización. Se trata de asumir el derecho a que los seres humanos encontremos de nuevo nuestro lugar, aquí y ahora, con y en la naturaleza. Un lugar que como recuerda Singer (1999) y el mismo Proyecto Gran Simio¹⁶ (*personas no humanas*), nos lleva irremediabilmente a reconsiderar también los derechos de los animales y a la postre resituar nuestra convivencia e interacción.

¹⁵ Un trabajo absolutamente fundamental aquí es el de Mancuso y Viola (2015).

¹⁶ Véase <http://proyectogransimio.org/>

La justicia ecológica (i.e. medioambiental) se centra en asegurar una relación equilibrada y justa con la naturaleza; en el derecho, tal como lo expresaba Petra Kelly (1992), a una convivencia tierna con las plantas y los animales.

"Ser tierno y al mismo tiempo subversivo: eso es lo que significa para mí, a nivel político, ser "verde" y actuar como tal. Entiendo el concepto de ternura en sentido amplio. Este concepto, para mí también político, incluye una relación tierna con los animales y las plantas, con la naturaleza, con las ideas, con el arte, con la lengua, con la Tierra.... Y, por supuesto, la relación con los humanos". (1992, p. 23)

Si queremos que nuestra especie tenga un futuro y que lo tenga aquí en Gaia (Motesharrei, 2014), hemos de asegurarnos, que la justicia ecológica se convierta en un elemento clave de la práctica educativa en la escuela pública.

Propongo pues que la escuela pública sea un espacio de justicia: de justicia cognitiva (el derecho de todo niño o niña de acceso al conocimiento y al saber); de justicia afectiva (el derecho de todo niño o niña a ser cuidado, querido y protegido); y de justicia ecológica (el derecho de todo niño o niña a encontrar su lugar en la naturaleza y a una relación tierna con el mundo vegetal y el mundo animal). Estoy convencido que con estas tres sólidas bases estaremos en disposición como sociedad de desterrar la injusticia social que tanto daño y dolor nos sigue provocando. No otro sentido tiene la escuela pública.

Referencias

- Angulo Rasco, J. F. & Redon, Silvia (2011) Competencias y contenidos: cada uno es su sitio en la formación docente. *Estudios Pedagógicos*. XXXVII No 2: 281- 299 DOI: 10.4067/S0718-07052011000200017
- Birkbeck, Lianne (20123) *The concept of Cognitive justice: improving the college environment for indigenous learners*. Integrated Studies Final Project Essay (MAIS 700). Athabasca, Alberta.
- Bonmatí, Alejandro et allí (2010) Middle Pleistocene lower back and pelvis from an aged human individual from the Sima de los Huesos site, Spain. *PNAS*. 107(43):18386-91 doi:10.1073/pnas.1012131107
- Cáritas (2013) *VIII Informe del Observatorio de la Realidad Social*. http://www.caritas.es/publicaciones_download.aspx?Id=4706
- Cáritas (2012). *XIX informe del Observatorio de la Realidad Social*. http://www.foessa.es/publicaciones_compra.aspx?Id=4447&Idioma=1&Diocesis=42
- Coleman, William D. & Dionisio, Josephine (2009). Globalization, Collaborative Research, and Cognitive Justice. *Globalizations*. Vol. 6, No. 3, pp. 389–403.
- Cozolino, Louis (2013). *The social neuroscience of education*. New York. Norton.
- Crutzen, P, Stoermer, F. (2000) Have we Entered the Anthropocene?" *International Geosphere- Biosphere Program Newsletter* 41:17-18.

- De Sousa Santos, Boaventura (2009). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires. Clacso-Siglo XXI.
- De Sousa Santos, Boaventura (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- De Waal, Frans (2009) *La edad de la empatía. ¿Somos altruistas por naturaleza?* Barcelona. Tusquets.
- Crutzen, P, Stoermer, F. (2000) Have we Entered the Anthropocene?" *International Geosphere- Biosphere Program Newsletter* 41:17-18.
- Dadvand, Payam et alii (2015). Green spaces and cognitive development in primary schoolchildren. *PNAS*, 112, 26, 7937-7942
www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1503402112
- Faber Taylor, Andre & Kuo, Frances E. (2006). Is contact with nature important for healthy child development? State of the evidence, en C. Spencer & M. Blades (Eds.), *Children and Their Environments* (pp. 124-140) Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Fraser, Nancy (2000) ¿De la redistribución al Reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. *New Left Review*, 0, pp. 126-155.
- Fraser, Nancy (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4, 6, pp. 83-99.
- Fraser, Nancy & Honneth, Alex (2006) *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid. Morata.
- Freire, Heike (2011) *Educación Verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Barcelona. Graó.

Fundación Adsis (2015) *Desigualdad Invisible. Análisis comparativo entre adolescentes en riesgo de exclusion social y resto de estudiantes de la ESO.* https://www.fundacionadsis.org/desigualdadinvisible/estudio-completo-es2015_5828.pdf

Gobster, Paul H., Nassauer, Joan I., Daniel, Terry C, & Fry, Gary (2007) The shared landscape: what does aesthetics have to do with ecology? *Landscape Ecology*, 22, 959-972 doi: 10.1007/s10980-007-9110-x

González, Norma & Moll, Luis (2002) Cruzando el Puente: Building Bridges to Funds of Knowledge. *Educational Policy*, (16): 4, 623-641.

González, Norma, Moll, Luis C. & Amanti, Cathy (2005). *Funds of Knowledge. Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms.* London: Lawrence Erlbaum Ass.

Hayek, Friedrich von (1976). El atavismo de la Justicia Social. En Hayek, Friedrich (1978). *New Studies in Philosophy, Politics, Economics and the History of Ideas.* (pp. 181-193). Chicago: University of Chicago Press.

Hogg, Linda (2011) Funds of Knowledge: an investigación of coherence within the literatura. *Teaching and Teacher Education*, 27:666-677 doi:10.1016/j.tate.2010.11.005

Kelly, Petra (1992) *Pensar con el corazón. Textos para una política sincera.* Madrid. Galaxia Gutenberg.

Klein, Naomi (2015) *Esto lo cambia todo: el capitalismo contra el clima.* Barcelona. Paidós.

- Kraak, A. (1999). *Western science, power and the marginalisation of Indigenous modes of knowledge production*. Interpretative minutes of the discussion held on "Debates about Knowledge: Developing Country Perspectives" co-hosted by CHET and CSD. Recuperado de <http://chet.org.za>
- Lacroix, Michael (2005) *El culte a l'émocio. Atrapats en un món d'émocions sense sentiments*. Barcelona. La Campana.
- Louv, Richard (2009) *Last child in the woods. Saving our children from nature-deficit disorder*. London. Atlantic Books.
- Lovelock, J., (1985) *Gaia, una nueva vision de la vida sobre la tierra*. Barcelona. Orbis.
- Lynch, Kathleen, Baker, John and Lyons, Maureen (2009) *Affective Equality. Love, Care and Justice*. New York: Palgrave.
- Mancuso, Stefano & Viola, Alessandra (2015) *Sensibilidad e intelifencia en el mundo vegetal*. Barcelona. Galaxia Gutenberg.
- Moje, E. B., Ciechanowski, K. M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: an examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, 39,1, 38-70.
- Motesharrei, Safa; Rivas, Jorge; Kalnay, Eugenia (2004). *Human Nature Dynamics (HANDY): modeling inequality and use of resources in the collapse or sustainability of societies*. Recuperado de <http://www.sesync.org/sites/default/files/resources/motesharrei-rivas-kalnay.pdf>.

- Moll, Luis C. Amanti, Cathy et alli. (1992) Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory into Practice*, XXXI, 2: 132-141.
- Museo Nacional Centro Nacional (2014/2015) *Un saber realmente útil*. M.E.C.y D. Madrid.
- Neimaris, Åstrida; Åsberg, Cecilia & Hedrén, Johan (2015) Four Problems, four directions for environmental humanities: toward critical posthumanities for the anthropocene. *Ethics and Environment* 20, 1: 67-97.
- Nussbaum, Martha (2007) *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona. Paidós.
- Pérez Gómez, A. Ignacio (1991) Investigación/Acción y curriculum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 10, Abril: 69-89.
- Rahmstorf, Stefan (2008). Anthropogenic Climate Change: Revisiting the Facts, en Zedillo, E. (Ed.), *Global Warning: looking beyond Kyoto*. (pp. 34-53) Washington. Brookings Institution Press.
- Rawls, John (1995) *Teoría de la justicia*, Fondo de Cultura Económica: México, D. F.
- Ríos-Aguilar, Cecilia; Marquez Kiyama, Judy; Gravitt, Michael & Moll, Luis C. (2011). Funds of knowledge for the poor and forms of capital for the rich? A capital approach to examining funds of knowledge. *Theory and Research in Education*, 9, 2: 163-184. DOI: 10.1177/1477878511409776
- Rodriguez, Gloria M. (2013) Power and Agency in Education: Exploring the Pedagogical Dimensions of Funds of

Knowledge. *Review or Research in Education*. 27: 87-120.
DOI: 10.3102/0091732X12462686

Singer, Peter (1999). *Liberación Animal*. Madrid: Trotta.

Slote, Michael (2014) Justice as a Virtue. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL =
<<http://plato.stanford.edu/archives/fall2014/entries/justice-virtue/>>.

Steffen, Will et alii (2011). The Anthropocene: conceptual and historical perspectives *Phil. Trans. R. Soc. A*, 369, 842-867.
doi:10.1098/rsta.2010.0327

Torres Santomé, Jurjo (2011) *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid. Morata.

Van der Velde, Maja (2006) A Case for Cognitive Justice. Unpublished Paper. Recuperado de
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/>

Vaticano (2015) *Carta Encíclica LAUDATO SI' del Santo Padre Francisco sobre el Cuidado de la Casa Común*. Roma. Italia.

Visvanathan, S. (2009). *In search of cognitive justice*. Seminar, 597. Recuperado de <http://www.india-seminar.com>

Wells, Nancy M. (2000). At home with nature. Effects of Greenness" on Children's Cognitive functioning. *Environment and Behavior*, 32 (6), 775-795.

Young, Michael F.D. (2008) *Bringing Knowledge Back In. From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London. Routledge.

Young, Michael (2014) Knowledge, curriculum and the future school, en Young, Michael & Lambert, David (2014) *Knowledge and the future school. Curriculum and Social Justice*. (9-40). London. Bloomsburry.

Young, Iris Marion (2011) *Responsabilidad por la justicia*. Madrid. Morata.

Zalasiewicz, Jan et alii (2008). Are we now living in the Anthropocene? *GSA Today*, 18 (2): 4-8 doi 10.1130/GSAT01802A.1