

Derecho y Política en perspectiva euroamericana



**Antón Lois Fernández Álvarez
Gilvan Luiz Hansen
(Organizadores)**

**Guillermo Suárez Blázquez
Edson Alvisi Neves
(directores)**

Dykinson Ebook

Editorial Dykinson 2018

Antón Lois Fernández Álvarez

Gilvan Luiz Hansen

(Organizadores)

Guillermo Suárez Blázquez

Edson Alvisi Neves

(Directores)

**DERECHO Y POLÍTICA EN PERSPECTIVA
EUROAMERICANA**



Universidade de Vigo

Primera edición: abril 2018

© Derechos de edición reservados. Editorial Dykinson.
ISBN: 978-84-9148-493-6

© Antón Lois Fernández Álvarez y Gilvan Luiz Hansen.

Edición: Dykinson.

Producido por: Congreso Euroamericano de Derecho e Política

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna y por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación, en Internet o de fotocopia, sin permiso previo del editor o del autor. Todos los derechos reservados.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Antón Lois; HANSEN, Gilvan Luiz (Orgs.).

Derecho y Política en perspectiva Euroamericana.

FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Antón Lois; HANSEN, Gilvan Luiz (Org.). - Ourense:
Universidade de Vigo, 2018.
1161 p.

1. Euroamérica 2. Derecho 3. Política 4. Ciudadanía
I. Título. II. Autor.

I CONGRESO EUROAMERICANO DE DERECHO Y POLÍTICA

Facultad de Educación, Universidade de Vigo – UVIGO
Ourense, Galicia – España

COORDINACIÓN GENERAL

Prof. Dr. Guillermo Suárez Blázquez (UVIGO)

Prof. Dr. Edson Alvisi Neves (UFF)

Prof. Dr. Antón Lois Fernández Álvarez (UVIGO/UFF)

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Cândido Francisco Duarte Silva (UFF)

Dra. Clara Isabel Fernández Rodicio (UVIGO)

Dr. Clodomiro José Bannwart Júnior (UEL)

Dr. Clóvis Ricardo Montenegro de Lima (IBICT)

Dr. Eder Fernandes Monica (UFF)

Dr. Eduardo Manuel Val (UNESA)

Dr. Elve Miguel Cenci (UEL)

Dra. Fernanda Pontes Pimentel (UFF)

Dr. Gilvan Luiz Hansen (UFF)

Dr. Gustavo Silveira Siqueira (UERJ)

Dr. Márcio Renan Hamel (UPF)

Dra. Monica LópezViso (UVIGO)

Dr. Sérgio Gustavo de Mattos Pauseiro (UFF)

Dr. Virxílio Rodríguez Vázquez (UVIGO)

INDICE

Ponencias

13-61

Política e instituciones: una lectura desde la Historia y un ejemplo (Notas sobre las atribuciones del intendente borbónico en materia de Justicia, 1718-1749)

LÓPEZ DÍAZ, María.

14-43

Direito e política: por que confiar neles hoje?

HANSEN, Gilvan Luiz.

44-61

Parte 1 – Políticas sociales e igualdad en Euroamerica

62-231

Dende os dereitos como legado da modernidade aos antecedentes históricos da loita pola igualdade. Os dereitos das mulleres.

PACHO BLANCO, Xosé Manuel.

63-77

Mujer y política en España.

RICOY CASAS, Rosa María; DEL VALLE COUTO, Ana.

78-103

El fomento de la igualdad de género: aportaciones desde la legislación de contratos públicos.

GÓMEZ FARIÑAS, Beatriz; VALCÁRCEL FERNÁNDEZ, Patricia.

104-120

Gran transición, bien común y territorios sostenibles. Contribuciones para un trabajo social transformador.

AGUIAR, Francisco; MURCIA, Evelia; y LOMBARDERO, Xoán.

121-133

Una paradoja en América Latina: desarrollismo, bienestar y salud sexual y reproductiva.

MARTICH, Evangelina; IBÁÑEZ MESTRES, Gonzalo; LOBATO, Lenaura.

134-152

Antes e durante o Welfare State. Unha aproximación británica e norteamericana desde o Traballo Social.

MURCIA, Evelia; LOMBARDERO, Xoán; AGUIAR, Francisco.

153-161

Estado do bem-estar social e a relação entre a guerra fiscal e a autonomia harmônica de entidades tributantes.

MORAES TOMAZ, Geovani de; SILVA DOMINGOS, Marlyus Jeferton da.
162-176

Derecho y Política dentro del debate sobre un derecho a la asistencia sanitaria sostenible.

CÁRCAR BENITO, Jesús.
177-200

El Índice de Desarrollo de los Servicios Sociales (índice DEC) en la comunidad autónoma de Galicia. Análisis del período 2012-2015, evolución y tendencias.

LOMBARDERO, Xoán; MURCIA, Evelia; AGUIAR, Francisco.
201-213

Direito dos animais: a igual consideração de interesses.

COLCHETE PINTO, Amanda; CANTINI DE CASTRO, Anne; LYRA PEREIRA, Rubens de.
214-231

Parte 2 – Historia, política e instituciones

232-487

La cuestión matrimonial en los cánones de los concilios bracarenses.

DIZ FRANCO, Alejo Manuel.
233-251

El disfraz constitucional de Juan Bravo Murillo.

MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Faustino.
252-270

Entre poliarquía y monarquía. Los sistemas de control en la Castilla del Siglo de Oro.

VELA SANTAMARÍA, Francisco Javier.
271-289

Galicia en la Edad Moderna, un reino sin cabeza.

DE ARTAZA MONTERO, Manuel María.
290-311

La intendencia en 1718 y sus capacidades en materia militar.

SAAVEDRA VÁZQUEZ, María Carmen.
312-332

Oligarquización y oligarquía en Oviedo bajo los Austrias.

DÍAZ ÁLVAREZ, Juan.
333-351

Oligarquía ovetense y gestión municipal en el siglo XVIII.

FAYA DÍAZ, María Ángeles.
352-372

Prover a justiça ou oprimir os povos? A acção dos corregedores dos Açores no período moderno.

DAMIÃO RODRIGUES, José.
373-396

Elites de poder, gobierno municipal y Guerra de Sucesión: el concejo de Vigo en el primer cuarto del siglo XVIII.

GONZÁLEZ VIDAL, José Manuel.
397-411

Trayectoria y relaciones políticas de dos familias de la élite concejil orensana en 1680-1725: Armada y Araúxo, y los Salgado y Gundín.

PRESEDO GARAZO, Antonio.
412-432

Oligarquías y gobierno municipal en Las villas marítimas asturianas a finales del Antiguo Régimen. Los casos De Llanes, Villaviciosa y Valdés.

SÁNCHEZ PASCUAL, Pablo.
433-457

La Junta de Propios en Ourense (1761-1808): Una primera aproximación.

RODICIO PEREIRA, Laura.
458-475

Relaciones entre la monarquía hispánica y el reino de Galicia: el papel de los diputados generales del reino.

CEBREIROS ÁLVAREZ, Eduardo.
476-487

Parte 3 – Sistemas político-jurídicos comparados, democracia y relaciones internacionales

488-709

A legitimidade do controle de convencionalidade difuso no Brasil.

MATTOS PAUSEIRO, Sérgio Gustavo de; LYRA PEREIRA, Rubens de; BATISTA DO NASCIMENTO, Verônica.
489-503

Constituições transicionais, renovação política intergeracional e pós-legitimação democrática no diálogo constitucional ibero-americano.

VAL, Eduardo Manuel; PERI GUEDES, M. Aurélio.
504-523

Análise do controle de convencionalidade material e de fato na Europa e a sua aplicação no Brasil.

MONTEIRO FRAZÃO, Alice do Rêgo; MATTOS PAUSEIRO, Sérgio Gustavo de.
524-545

O acesso à justiça como instrumento de realização de direitos fundamentais.

SOUZA TOURINHO, Luciano de Oliveira; GOMES LIMA, Mariana; CARVALHO FERNANDES, Vitor Alves.

546-559

Refúgio sob o prisma kantiano e tratamento dos refugiados sírios na Europa e no Brasil.

BYRRO, Carolina; CAVALCANTE, Jéssica; MATTOS PAUSEIRO, Sérgio Gustavo de.

560-577

Sustentabilidad organizacional del liberalismo económico de la Escuela de Salamanca.

VARGAS-HERNÁNDEZ, José G.

578-601

Justiça Restaurativa: um caminho de legitimação do direito penal no Estado Democrático de Direito.

DA SILVA SOTERO, Ana Paula; GOMES LIMA, Mariana; DE OLIVEIRA SOUZA TOURINHO, Luciano.

602-627

Imigrações e reconhecimento: reflexões sob a ótica de "A Inclusão do Outro".

HANSEN, Gilvan Luiz; HAMEL, Marcio Renan; MATTOS PAUSEIRO, Sérgio Gustavo de.

628-648

Algunos ejemplos de espionaje y vulneración de la protección de datos a escala mundial.

RICOY CASAS, Rosa María.

649-668

Euro como "Cabalo de Troia" das políticas neoliberais en España.

GONZÁLEZ CACHEDA, Bruno.

669-684

Transición, herencia institucional y crisis de representación en Chile (1980-2016)

RAULD, N. Alejandro Osorio.

685-709

Parte 4 – Educación, política y derechos humanos

710-958

Propuestas de intervención en las aulas desde el discurso de los derechos humanos.

GALLARDO FERNÁNDEZ, Isabel María.

711-728

Atención a los alumnos con síndrome de asperger en el aula ordinaria: Estudio de las estrategias que utilizan los maestros de Educación Infantil y Educación Primaria.

FERNÁNDEZ RODICIO, Clara Isabel; LÓPEZ MARTÍN, Marta.

729-752

Diseño de planes de acción inclusiva desde entornos de aprendizaje sostenible.
FABREGAT PITARCH, Antonio y GALLARDO FERNÁNDEZ, Isabel M.
753-769

Educando ciudadanos por un contexto y un mundo mejor desde la sostenibilidad.
MARTÍNEZ-AGUT, María Pilar.
770-794

La educación inclusiva en el discurso de los derechos humanos y el estado de bienestar.
SÁIZ FERNÁNDEZ, Héctor.
795-808

"Mejora tu ciudad": un proyecto de promoción de la ciudadanía desde la educación secundaria.
MONZÓ MARTÍNEZ, Anna.
809-827

Disforia de gênero: o nome social como desafio da ordem constitucional brasileira e a concretização dos ideais de cidadania sob a ótica do decreto 8727/16.
ARRUDA JUNIOR, Pedro.
828-844

Sistema prisional brasileiro e o estado de caos: Contributo da comissão interamericana de direitos humanos à construção de uma justiça penal legítima.
SILVA SOTERO, Ana Paula da; GOMES LIMA, Mariana; SOUZA TOURINHO, Luciano de Oliveira.
845-870

O infanticídio dentro do contexto dos povos indígenas à luz da liberdade religiosa.
MONTEIRO FRAZÃO, Alice do Rêgo; MOREIRA LEITE, Sabrina de Cássia Arantes; MATTOS PAUSEIRO, Sérgio Gustavo de.
871-890

A atuação do ICSID frente à violação de direitos humanos.
MOREIRA DE PAIVA, Marcella da Costa
891-914

Derecho constitucional y estado de bienestar: una relación simbiótica
FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Antón Lois; SALMERÓN MANZANO, Esther.
915-927

A ressocialização no Sistema Prisional brasileiro: um panorama da ressocialização em Porto Velho/RO
ARAÚJO LOPES, Lia Maria; HANSEN, Gilvan Luiz.
928-958

Parte 5 – Cidadania, sustentabilidade y conflictos socioambientales

959-1159

Acesso à informação como instrumento de emancipação e exercício da cidadania: uma análise a partir da lei de acesso à informação do Brasil.

HACL CASTRO, André; ALVES MACHADO, Luís Antônio.

960-988

Clientelismo, gobernanza y globalización

FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Antón Lois; LÓPEZ VISO, Mónica

989-1004

Os limites á participación cidadá. O caso das Smart cities españolas.

MAHOU LAGO, Xosé María; VARELA ÁLVAREZ, Enrique José.

1005-1024

Gobiernos inteligentes y electrónicos en la era de la digitalización.

BOUZAS LORENZO, Ramón.

1025-1037

Digitalización, autocrítica y participación política en la juventud española: el problema de la desafección.

CÁRCAR BENITO, Jesús Esteban.

1038-1065

De Joana D'Arc a Santa Rita: a via crucis dos atingidos pela UHE de Santo Antônio – Rondônia – Brasil.

SIMON, Alba; GASPAR, Zilma.

1066-1080

Reserva extrativista Lago do Cuniã-ro: o jacaré da vingança e o jacaré da esperança.

MOTTA RIBEIRO, Ana Maria; COELHO ALVES, Gúnila da Silva.

1081-1114

Poder público e conflitos socioambientais em Rondônia: o caso de União Bandeirantes em Porto Velho/RO/Brasil.

GOMES MARIALVA, Valber; MIRANDA, Napoleão.

1115-1130

Estudo comparado dos acidentes ambientais provocados por rompimentos de barragens em Minas Gerais: Cataguases/MG e Bento Rodrigues/MG sob o ponto de vista da resiliência e recuperação socioeconômica.

ARRUDA JÚNIOR, Pedro.

1131-1147

A terceira margem do Rio Madeira: impactos socioambientais em Porto Velho (RO), Brasil, em virtude da instalação das hidrelétricas de Santo Antônio e de Jirau.

MADEIRA FILHO, Wilson; CRISÓSTEMO CAVALCANTE, Daisy; FURTADO MARQUES, Maria Socorro.

1148-1159

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN EN LAS AULAS DESDE EL DISCURSO DE LOS DERECHOS HUMANOS

GALLARDO FERNÁNDEZ, Isabel María¹

INTRODUCCIÓN

La educación tiene una base legal relevante, tanto en el ámbito nacional como internacional. La educación es por tanto, un pilar muy importante del Estado del Bienestar ya que forma ciudadanos competentes, que han de participar desde lo más local y ser conscientes de que son ciudadanos de un mundo interconectado.

La Educación en derechos humanos (EDH) enseña la importancia de conocer, valorar y respetar los derechos de las personas como exigencia de su condición de seres humanos y como pautas de convivencia social inclusiva, justa, pacífica y solidaria.

EDH significa que todas las personas -independientemente de su sexo, origen nacional o étnico y condiciones económicas, sociales o culturales- tengan posibilidad real de recibir educación sistemática, amplia y de buena calidad que les permita:

- comprender sus derechos humanos y sus respectivas responsabilidades;
- respetar y proteger los derechos humanos de otras personas;
- entender la interrelación entre derechos humanos, estado de derecho y gobierno democrático, y
- ejercitar en su interacción diaria valores, actitudes y conductas consecuentes con los derechos humanos y los principios democráticos

Entendemos la EDH como parte del Derecho a la Educación y como condición necesaria para el ejercicio efectivo de todos los demás derechos humanos. Por tanto, la consideramos un componente ineludible de la Educación para la democracia o para la vida en democracia (ED). Educación que se ofrece para enseñar y promover el desarrollo de conocimientos, valores y destrezas necesarias para vivir en una sociedad democrática.

Los conceptos de democracia y derechos humanos están indisolublemente unidos. La teoría y la experiencia histórica demuestran que sólo en un estado de derecho democrático es posible que se reconozcan los principios de derechos humanos; así como

¹ Universitat de Valencia. Isabel.Gallardo@uv.es.

sólo puede calificarse a una sociedad de democrática cuando en ella se respetan tales derechos. Y esto no se refiere únicamente a su vigencia jurídica, sino a su realización efectiva en la cotidianidad.

En esta comunicación presentamos propuestas de intervención en el contexto escolar con el fin de explicitar cómo se gestiona un aula democrática basada en el diálogo y la interacción. Pretendemos fomentar un aprendizaje contextualizado y democrático, que se base en el aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser, extendiéndose a lo largo de toda la vida.

1 DESARROLLO

Para adentrarnos en el desarrollo de este trabajo tomaremos como referente la Declaración Universal de los Derechos Humanos para posteriormente, recalcar en el análisis de lo que supone la educación para la democracia y los aportes de la pedagogía crítica en las diferentes etapas del sistema educativo español.

1.1 Educar para los derechos humanos y la democracia

Hoy existe un sólido consenso mundial sobre la necesidad y la importancia de educar para los derechos humanos y la vida en democracia. Y, también, sobre la responsabilidad de los estados en implementar tal educación para todos sus ciudadanos.

Este consenso quedó plasmado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) desde el propio Preámbulo. De allí en adelante se fue ampliando y profundizando en:

- Otros instrumentos de derechos humanos (por ej., la Declaración de los Derechos del Niño (1959), la Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1965); el Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales (1966); la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979); el Protocolo adicional a la Convención americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales o Protocolo de San Salvador (1988) y la Convención sobre los derechos del niño (1989), entre otros.
- Declaraciones y resoluciones de organismos internacionales, en especial las Naciones Unidas y la UNESCO.
- Conferencias mundiales especializadas (Viena, 1978; Malta, 1987; Montreal y Viena, 1993; Geneva, 1994; Copenhagen y Beijin, 1995; Durbam, 2001).

Los acuerdos citados no son una mera expresión de buenos deseos -una especie de hermoso “sueño de libertad, igualdad y fraternidad”- que flota sobre los autoritarismos, inequidades y exclusiones que siguen golpeando a grandes poblaciones en el mundo real. Estos acuerdos son compromisos asumidos por los estados ante la comunidad de las naciones y llevan consigo la obligación de avanzar hacia su cumplimiento. Así, el concepto de inclusión parte de la idea de que el problema no está en el alumno, sino en el sistema educativo, y por ello requiere de un cambio de mentalidad de todos aquellos que participan en ella.

La UNESCO (2009), define la educación inclusiva como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Todo ello:

entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas (p.9).

1.2 ¿Qué se propone la Educación para la Democracia?

En términos generales, la educación para la democracia busca promover en los sujetos:

- *Conciencia y comprensión* de la forma en que una sociedad democrática puede y debe funcionar, como sistema legal y político y como cultura de convivencia.
- *Internalización de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos* y formación de actitudes acordes con ellos, incluyendo el interés, la preocupación y la voluntad de contribuir a su defensa y mejoramiento.
- *Competencia en las prácticas necesarias para participar* de manera plena en una democracia y trabajar eficazmente por mejorarla.

Tal y como explicita E. Morin: “necesitamos educar para la comprensión de las otras personas, culturas y civilizaciones. Las relaciones humanas no pueden progresar sin un progreso de la comprensión”. Entrevista a E. Morin (Miralles, 2005: 45).

Ante la compleja realidad que vivimos, los docentes habremos de posicionarnos respecto a nuestro papel en la sociedad. Si el profesor está comprometido con los valores democráticos, su tarea es enseñar estos temas y asumir e integrar su práctica educativa

como práctica formadora. En palabras de Freire “(...) educadores y educandos no podemos, en verdad, escapar a la rigurosidad ética” (Freire, 1997: 17).

Siguiendo con este análisis sobre lo que supone la educación para la democracia, hay que destacar, entre otras, las aportaciones de J. Dewey y P. Freire.

La síntesis entre Educación y enseñanza de la Democracia fue planteada de forma directa y original en la obra de John Dewey (1859-1952) que contribuyó a perfilar la ciencia de la pedagogía, aportando un cambio efectivo de la pedagogía “tradicional” en una pedagogía renovada de fuerte impronta social. Su obra intelectual es potente y abundante, integrada por treinta y siete volúmenes que abordan temas desde la epistemología, la ética, la antropología, hasta los temas sociales, por supuesto, los educativos. Para Dewey, la educación no es la preparación para enfrentar la vida, sino que es la vida misma, perspectiva inspirada en el naturalismo de Rousseau.

Dewey considera que la educación tiene su fundamento en el amor a la libertad y en la posibilidad de ofrecerles a los niños la oportunidad de elegir su futuro. A pesar de los obstáculos y la aparente falta de libertad en el ser humano. Dewey cree en nuestra libertad y su práctica supone deliberación y elección, aun cuando la vida no nos da todo el control sobre las posibilidades futuras y este control es el factor esencial de nuestra libertad.

Podemos afirmar también, que la dimensión empírica de Dewey se continúa en la actualidad. La premisa del “saber hacer” de la enseñanza de competencias y el imperativo de una educación democrática nos remiten a los problemas esenciales que este pensador abordó y a las que proveyó de respuestas concretas. Su impronta sigue vigente ya que sus desafíos tienden a ser más demandantes para la educación y la labor pedagógica en la actual Sociedad de la Información y del Conocimiento. Hoy el tema urge en relación a concretar una educación democrática y por la creación de una ciudadanía democrática, evocando una y otra vez la obra de Dewey.

Asumimos que la educación democrática debe impregnarse de conocimiento social relevante para nuestros estudiantes; una educación que, como a la que aspiraba Dewey, capacite a cada persona para vivir como miembro de la sociedad de modo que lo que obtenga de la convivencia se equilibre con su contribución a la misma. Esta concepción supera el trabajo en conjunto entre docente y estudiantes, que en la propuesta es muy necesaria; supone niveles de consensos respecto de lo que debemos aprender como conocimientos que forman parte de la memoria de la humanidad y no como hechos aislados de una importancia relativa.

Abordar estos temas requiere que el docente conozca a sus estudiantes, comparta esta experiencia en sus múltiples niveles, desde lo disciplinar, a lo emotivo, de lo trascendente o lo simple, desde lo genérico a lo subjetivo. La mirada que proponemos desde las propuestas de intervención en las aulas vincula con la visión de Freire respecto de hacer posible una educación democrática para aprender el valor esencial de la democracia.

Según Freire una educación democrática supone algo más que el mero acceso al conocimiento técnico. Por tanto, la preparación científica del profesor ha de coincidir con la rectitud ética (Freire, 1997). Estas opciones ético-profesionales apuntan a generar la instancia para que los estudiantes comprendan estos hechos, asociándolos al modelo de vida democrática al que la sociedad occidental en su conjunto aspira. El rol del docente es claro para Freire ya que los docentes se definen como “(...) sujetos de la búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos, transformadores, a no ser que nos asumamos como sujetos éticos” (Freire, 1997: 19).

Del análisis del pensamiento de Freire se deduce que “el educador democrático no puede negarse al deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión. Una de sus tareas primordiales es trabajar con los educandos el rigor metódico con que deben “aproximarse” a los objetos cognoscibles” (Freire, 1997: 27).

También en el campo de la pedagogía crítica, para Giroux (1993) y McLaren (1995), se necesita cultivar, nutrir y expandir una pedagogía crítica donde se enseñen y practiquen los hábitos y destrezas de la ciudadanía crítica.

Asimismo, Linda Darling-Hammond en su obra *El derecho de aprender*, concibe la educación democrática como la enseñanza para la comprensión y para la diversidad, comentándonos que “habrá que evitar valoraciones ingenuas de barreras persistentes, y adoptar compromisos radicales, si queremos construir la educación que es precisa para profundizar la democracia del siglo XXI en un mundo multicultural y tecnológico” (Darling-Hammond, 2006: 14-15).

La propuesta de Darling-Hammond se plantea en torno al derecho de aprender que tiene toda persona. Si durante el siglo XX existió un reto importante que consistía en proporcionar una escolarización mínima y una socialización básica a los ciudadanos que no tenían acceso a la educación, el siglo XXI, en su opinión, debería hacer frente a otro reto distinto que pasa por garantizar desde la escuela “a todos los estudiantes y en todas

las comunidades el derecho genuino a aprender“. Sus aportaciones nos pueden ayudar a objetivar ese sueño de construir una escuela para todos, al servicio del aprendizaje.

1.3 Propuestas de intervención en las aulas desde el diálogo y la interacción

Del análisis realizado, podemos inferir que para garantizar desde la escuela a todos los estudiantes el derecho a aprender habremos de plantear una nueva política educativa en una sociedad democrática que posibilite:

1. Rediseñar las escuelas para que el eje sea el aprendizaje de los estudiantes, la creación de un buen clima de relación, y la estimulación de un trabajo intelectual serio y profundo.
2. Recrear una profesión docente que garantice que todos los profesores poseen el conocimiento y el compromiso necesario para enseñar bien a alumnos diferentes. Se trata de atender a cada uno según sus necesidades.
3. Fortalecer equitativamente a los centros de modo que dediquen sus mejores energías a la enseñanza y al aprendizaje en vez de a la satisfacción de ciertos requerimientos burocráticos del sistema. En este sentido, el Index For Inclusió (Booth, y Ainscow, 2002) nos proporciona la herramienta para chequear la propia organización escolar.

Actualmente, los cambios se producen a un ritmo más rápido de lo que el engranaje escolar parece poder integrar y dar respuesta. El diseño de políticas educativas en clave del “derecho de aprender” implica:

1. *Enseñar para la comprensión*: lo que supone enseñar a todos los estudiantes a comprender las ideas de una manera profunda y también ponerlas en práctica de modo efectivo.
2. *Enseñar para la diversidad*: se trata de enseñar de manera tal que se ayude a diferentes aprendices para que encuentren formas y posibilidades de acceso al conocimiento, al mismo tiempo que aprendan a vivir juntos de manera constructiva.

La infancia, en primer lugar, y el resto de las etapas de la vida se han de desarrollar envueltas en un clima de convivencia, de experimentación no exclusivamente académica, de aprendizaje y de maduración, de aciertos y errores, de autonomía personal y de

desarrollo de la personalidad, de tolerancia, de reflexión y diálogo, de conflictos y soluciones. Todo ello hará que nuestros pequeños aprendan a ser diferentes, que comprendan las diferencias y que asuman que “cada niño es único y demuestra sensibilidades y formas de ser que desde muy temprano se manifiestan en sus elecciones, intereses y deseos” (Van Manen, 2010: 25).

Siguiendo los postulados de Freire diremos que el diálogo es más que un método, una postura frente al proceso de aprender-enseñar frente a los sujetos que “unos enseñan, y al hacerlo aprenden y otros aprenden, y al hacerlo enseñan” (Freire 1993:106). Por ello, Freire define el diálogo como “un proyecto de encuentros donde nadie educa a nadie, todos nos educamos entre sí, mediatizados por el mundo propio y como la siempre posibilidad de producir acuerdos argumentados, entablar negociaciones, formular propuestas y solucionar conflictos” (1970:86).

Para Freire, el diálogo no existe fuera de una relación, por ello, el proceso que se da en el diálogo de reflexión común, de pensarse, explicarse, verse, leer el mundo, proyectarse es, sin duda, relacional. El ser humano no puede pensar(se) solo, sin los otros y otras. En ese, sentido, existe un “Pensamos” que establezca el “pienso”.

El diálogo se dará siempre que se esté en condiciones de igualdad, en una relación horizontal, que favorezca la síntesis cultural, en tanto que los sujetos son activos y se comunican. No puede haber desarrollo consentido de equidad sin diálogo ya que el modelo se construye desde el diálogo de saberes y no puede haber construcción del conocimiento colectivo ni aprendizajes significativos sin diálogo. Siempre precisamos del otro para aprender, crecer, desarrollarnos. No existe *Yo* sino existe *Tú* (Freire, 1997).

El diálogo es, en Freire, una actitud una práctica que desafía al autoritarismo, la intolerancia, los fundamentalismos y la homogeneización. Es la capacidad de reinención y la condición del desarrollo de una cultura de encuentros entre los semejantes y los diferentes para la tarea común de actuar y saber y, es la fuente de poder desde su carga de criticidad, historicidad y realidad contenidas en el lenguaje y las relaciones.

Crear un clima que favorezca estos principios básicos es un importante reto que hemos de asumir los docentes cada día desde la motivación y el trabajo en grupo, para posibilitar que los niños se sientan seguros y respetados, reflexivos y respetuosos (Gallardo, 2015).

Desde esta propuesta de considerar el aula de educación Infantil y Primaria como escenario de convivencia (Ainscow, 2012), pretendemos los siguientes objetivos:

- Convertir el aula en un escenario de creación y juego con materiales no estructurados y estéticamente colocados para que promuevan la comunicación y las relaciones.
- Impulsar y reivindicar la importancia del juego libre como forma de aprendizaje y como motor de la actividad artística y creativa del niño.
- Comprender mejor al niño desde la conversación y el diálogo y a través de sus dibujos y creaciones.
- Despertar en el alumnado la sensibilidad y curiosidad por conocer cuánto le rodea.

Aprovechamos la asamblea diaria como el lugar de encuentro de toda la clase donde se conversa, se pregunta, se reflexiona, se escucha, en definitiva, se convive y se aprende.

A nivel metodológico, optamos por trabajar por Proyectos en tanto que la filosofía de los proyectos de trabajo va más allá del currículum escolar, lo que supone nuevas maneras de entender el aprendizaje porque todo el conocimiento es cuestionado (Hernández y Ventura, 1992).

La metodología de proyectos de trabajo conlleva la puesta en práctica de secuencias de enseñanza y aprendizaje en el aula y para su realización requiere que el grupo se involucre en un proceso de construcción de conocimiento, con el apoyo imprescindible del lenguaje oral (Fernández & Gallardo, 2016).

En todo este planteamiento de la enseñanza, la maestra gestiona el aula y la asamblea, preguntando, modelando con su propio ejemplo las intervenciones orales, incitando a la reflexión, explicando las razones de sus propias opiniones, mostrando coherencia con sus respuestas, en definitiva, dando un modelo. Los docentes enseñamos más por lo que hacemos que por lo que decimos (Zambrano, 2007).

La observación se convierte así en la herramienta básica para recoger evidencias pedagógicas de la vida del aula y de la implicación de toda la comunidad educativa (Angrosino, 2012). A continuación, presentamos una propuesta de intervención en las aulas de educación Infantil y Primaria.

1.4 La Asamblea en Educación Infantil

“La democracia de mañana se prepara con la democracia en la escuela.
Un régimen autoritario en la escuela no sería capaz de formar ciudadanos demócratas”
C. Freinet (invariante número 27)

La Asamblea constituye un foro, en el que profesorado y alumnado analizan y debaten todo tipo de temas relacionados con la convivencia y el trabajo escolar. Su estructura y funcionamiento son especialmente apropiados para que el alumnado desde educación infantil aprenda un modelo de participación democrática. Hemos participado también en experiencias en Formación Profesional. (<http://roderic.uv.es/handle/10550/57432>).

A continuación, nos referimos a un proyecto conjunto con la profesora del aula de 3 años llevado a cabo en un centro público del extrarradio de Valencia. En este trabajo pretendemos analizar:

¿Cómo se manifiestan y se hacen evidentes las características de la enseñanza democrática en la gestión diaria del aula?

En el análisis de varias sesiones de asamblea hemos seguido el itinerario de ese grupo de alumnos y de esa maestra y nos planteamos las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se organiza el aula de 3 años? ¿Por qué lo hacen así?
- ¿Cómo planifican las tareas de aprendizaje?
- ¿Por qué trabajan por Proyectos? ¿Cómo surgen?
- ¿Cómo los niños de 3 años llegan a tomar acuerdos?
- ¿En qué aspectos se relacionan la maestra y los niños?
- ¿Cómo el ambiente y las interacciones facilitan la construcción del conocimiento en esa realidad concreta?

En este contexto, aula de 3 años, la Asamblea es el eje de la vida cooperativa en cuanto que sirve para organizar el aula (trabajo de rutinas diarias, rincones y talleres), facilita la gestión de los conflictos y permite el intercambio de ideas. Y, desde ese planteamiento, se posibilita la cooperación entre iguales.

En la Asamblea se refuerzan los vínculos sociales; se comunican los avances que se van logrando y las conclusiones de los trabajos realizados; se planifican los proyectos futuros; se felicita, se tratan las Normas de Convivencia, se plantea la resolución de conflictos, etc.

La asamblea nos lleva a discutir qué queremos trabajar y qué no; a priorizar lo que es relevante enseñar en función de las características del alumnado; a pensar cómo

flexibilizar el horario, etc. Los docentes nos cuestionamos la manera de entender el aprendizaje y las relaciones en el aula cuando reflexionamos sobre nuestra propia práctica docente y, además, la compartimos con otros.

Dadas las características de la enseñanza en educación infantil hemos de resaltar también que la actividad de aprender se realiza en situaciones y contextos donde los saberes están relacionados (globalización) y es en esta relación donde podemos organizar las tareas escolares facilitando así la construcción de conocimientos compartidos.

Las tareas, formalmente estructuradas como actividades de enseñanza y aprendizaje dentro de los ambientes escolares, (...) pueden ser un buen recurso de análisis, en la medida en que constituyen un modelo metodológico que pretende unas metas y que se guía por ciertas finalidades (Gimeno, 1988: 248).

Asumimos los planteamientos de Freinet: los valores no se enseñan, se viven y se muestran. Asimismo, constatamos en el análisis de nuestra práctica docente que:

- Los más pequeños no tienen límites ante el saber. Pero hay también intervenciones de los docentes que propician y fomentan la escucha y el diálogo.
- Necesitamos escucharlos para saber qué saben, qué piensan, y qué sienten. Conocer la riqueza y la diversidad de las ideas de los niños nos produce tal impacto, que acostumbramos a reaccionar, dejándonos sorprender sin apenas intervenir.
- Los Proyectos de Trabajo (P.T.) potencian la formulación de preguntas que se convierten en el motor de los aprendizajes.
- Es necesario aprender a plantear las preguntas porque sabemos que el niño aprende con los modelos que le proporciona el adulto.
- Los P.T. son una forma de aprender, un camino para acercarse a la resolución de un problema, y no una retahíla de preguntas más o menos inconexas alrededor de un tema.

Si globalizar ya no es añadir, sino establecer relaciones, ¿Cómo potenciar la interacción y el diálogo? Nos planteamos la necesidad de que el Proyecto se organice a partir de problemas y no en torno a temas.

En este contexto del desarrollo de un proyecto, las preguntas generan y son generadas por diversos motivos:

- a) El deseo de saber cosas nuevas: ¿nos basta lo que sabemos?
- b) La reflexión sobre el propio saber

¿Qué sabemos? ¿Dónde lo hemos aprendido?

El saber individual proviene de las experiencias, y las preguntas se formulan a partir de los propios conocimientos.

c) La búsqueda de nuevos conocimientos

¿Qué debo hacer para averiguar lo que quiero saber?

¿Quién me puede ayudar?

¿Cómo planificar y organizar esta búsqueda?

d) La reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje

¿Cómo sé que voy aprendiendo?

¿Qué diferencia hay entre lo que sabía y lo que sé?

¿Cómo lo he aprendido?

¿Para qué sirve lo que he aprendido?

La asamblea como foro de diálogo y debate también precisa de ser planificada. A continuación, concretamos algunas Normas a tener en cuenta para llevarla a cabo:

- Todas las personas tienen derecho a la palabra.
- Se pide la palabra levantando la mano.
- Se escucha a quien habla, sin burlarse.
- Cada uno tiene su tiempo.
- Quien no respeta las reglas se le pide que guarde el orden establecido.
- El respeto de las reglas comunes es una exigencia mayor para el enseñante...
- La Asamblea nos ayuda a crecer, a decidir conjuntamente las reglas que se deben respetar: se propone, se critica, se discute, se decide y se aplica.

En el análisis de varias sesiones de clase hemos seguido el itinerario de un grupo de alumnos de 3 años y de esa maestra: ¿Cómo se organiza el aula? ¿Por qué lo hacen así? ¿Cómo planifican las tareas de aprendizaje?

Consideramos el aprendizaje como un proceso complejo mediante el cual el conocimiento se rodea y sitúa. Nos apoyamos en el planteamiento de que aprender a pensar críticamente requiere: dar significado a la información, analizarla, sintetizarla, planificar acciones, resolver problemas, crear nuevos materiales o ideas, implicarse más en la tarea de aprendizaje, etc.

En todo este proceso tratamos de facilitar procesos de socialización de aprendizajes desde la negociación, el diálogo, la participación, etc. Todo ello con el

objetivo de descentralizar el saber y facilitar procesos de comunicación que ayuden a construir la identidad y autonomía personal en el alumnado de educación infantil.

En esta justificación de la asamblea como eje vertebrador de la organización del aula de educación infantil, retomamos también la idea de que el conocimiento se construye desde la práctica y teniendo como referente una teoría que nos permita aprender a mirar esa práctica.

Y desde las Asambleas de Aula pretendemos construir conocimiento didáctico que en nuestro caso, tiene unos referentes teóricos concretos: la construcción social del conocimiento; la enseñanza democrática; la escuela como cruce de culturas; la enseñanza sociocultural; el lenguaje como generador de contextos de aprendizaje; la complejidad como característica que define las situaciones de enseñanza; la atención a la diversidad como consecuencia del cruce de culturas que se da en la escuela; sentido y funcionalidad de lo que se aprende (aprendizajes significativos y relevantes); la relación teoría- práctica; el curriculum como un problema práctico, etc.

Todos éstos, son aspectos que guían nuestra práctica docente e investigadora y se fundamentan en cuatro pilares: el dialogo; el humanismo crítico y emancipador; la relación teoría-práctica y el compromiso docente.

Analizando asambleas de aula, las situaciones dialógicas se convierten en eje central de la vida del aula, garantizando la posibilidad real de desarrollar en el alumnado competencias comunicativas interculturales y la construcción conjunta del conocimiento (Edwards y Mercer, 1988). Desde esta perspectiva, consideramos que el diálogo es la base para aprender y convivir y para dotar de sentido el trabajo en el aula de educación Infantil.

A modo de síntesis, destacamos las capacidades básicas que se desarrollan con la asamblea en cuanto a: socialización, capacidades lingüísticas, capacidad para centrarse en el espacio y el tiempo, capacidades afectivas y cognitivas. Todos estos contenidos están presentes en el currículum de educación Infantil.

a) En cuanto a la socialización, desarrollaremos:

- Reconocimiento de los compañeros.
- Vivencia de la pertenencia a un grupo.
- Respeto a las normas de convivencia.
- Aceptación de responsabilidades.
- Respeto a los turnos establecidos.

- Hábitos de puntualidad a la entrada.
- b) En cuanto a las capacidades lingüísticas, trabajamos contenidos tales como:
- La expresión.
 - La ampliación de las estructuras vocales.
 - Respeto al turno de palabra.
 - Capacidad para situarse en el tema que se está tratando, sin mezclarlo con otros temas.
- c) Respecto a la capacidad para centrarse en el espacio y en el tiempo:
- Reconocimiento del espacio.
 - La organización de la estructura de correo.
 - Establecimiento de relaciones entre el espacio y la función que tiene.
 - Vivencia de secuencias temporales a través de la rutina de la asamblea.
 - Adquisición de nociones temporales.
- d) Respecto a las capacidades afectivas:
- Establecimiento de vínculo con el docente y con los iguales.
 - La estabilidad emocional que proporciona la seguridad de las rutinas.
 - La adaptación diaria de la vida escolar.
 - La regularidad en los hábitos de trabajo.
 - La superación de la timidez al participar en las actividades de la asamblea.
 - El desarrollo de la autoestima.
- e) Respecto al desarrollo de las capacidades cognitivas:
- Desarrollo de la atención y de la observación.
 - Conocimiento de la realidad próxima.
 - Establecimiento de las relaciones de causa-efecto.
 - Desarrollo de la memoria.
 - Discriminación de detalles.

Del análisis realizado hay que destacar el valor educativo de las asambleas de aula. Constatamos que trabajar desde la asamblea trasciende los ámbitos más allá del aula y el centro. Además, los aprendizajes que representa la toma de decisiones colectiva, es algo que tiene relación con numerosos ámbitos de la vida familiar, social, afectiva y de las relaciones personales.

La asamblea supone un proceso de negociación con implicaciones como: tomar decisiones, de forma personal y compartida; responsabilizarse; saber estar y actuar delante de un colectivo: saber actuar individualmente y en colectivo; diseñar un plan de actuación; analizar ideas propias y ajenas. Hacer propuestas ajustadas a un fin; negociar: aceptar, argumentar, contraponer, seleccionar, valorar opciones, decantarse por alguna con un criterio establecido... y evaluar y reflexionar sobre un proceso, sobre la forma de actuar, etc.

1.5 Prácticas de aula en Formación Profesional

Asumir que la educación es un medio para favorecer en el alumnado la comprensión y transformación de su realidad personal y social, significa que cualquier actividad educativa realizada en la escuela o fuera de ella no puede, quedar en una simple transmisión de información sino que ha de aspirar a ser un proceso comprensivo que oriente a los jóvenes en el marco de una sociedad democrática, divergente y plural.

A continuación, referenciamos algunos trabajos realizados en Formación Profesional:

- EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: PROPUESTA DE INICIATIVA EMPRENDEDORA EN FORMACIÓN PROFESIONAL. Disponible en <http://roderic.uv.es/handle/10550/57432>
- PARTICIPACION DEL ALUMNADO Y CONSTRUCCIÓN DE SABERES EN FORMACIÓN PROFESIONAL. Disponible en <http://roderic.uv.es/handle/10550/53036>

En los últimos años se ha producido un cambio en la manera de entender el aprendizaje y las prácticas de enseñanza. El aprendizaje ha comenzado a concebirse como una experiencia contextual que no tiene barreras espacio-temporales, y en la que las tecnologías digitales desempeñan un papel importante. Desde este planteamiento, el contexto sociocultural, el entorno, pasa a ocupar un lugar significativo (Gimeno, 2010).

Esta experiencia se plantea desde la perspectiva de una enseñanza democrática, en un ambiente de autonomía, libertad y ayuda mutua que facilita el intercambio de saberes y la construcción del conocimiento del alumnado del Ciclo Formativo de Grado Medio “Gestión Administrativa” en la asignatura Gestión Administrativa de la Compraventa.

La implementación del currículum de Formación Profesional supone concebir el aula como un espacio privilegiado para potenciar la autonomía personal, en el que se confíe en las capacidades del alumnado y donde las actividades estén cargadas de intencionalidad educativa. Los docentes hemos de saber gestionar el aula para mejorar el clima motivacional y crear un clima afectivo y de respeto mutuo. Esto puede lograrse a través de una serie de actuaciones que rompen con la monotonía diaria. Hay que construir dinámicas reflexivas conjuntas y fomentar la participación del alumnado, respetando las opiniones de los otros.

Desde nuestras aulas necesitamos herramientas y recursos didácticos para poder dar respuesta a la diversidad de estudiantes que conviven en un mismo grupo. El aprendizaje colaborativo se nos presenta como una alternativa eficaz para ello.

Para nosotros esta forma de trabajar nos permite ser más coordinadores del trabajo activo de los alumnos/as que transmisores de conocimiento e información. Al realizar varias actividades nos proporciona un mejor conocimiento del alumno/a desde del diálogo continuo y un acercamiento mayor hacia sus problemas y circunstancias. El alumnado se siente escuchado y a su vez respeta a los demás. Constatamos que a medida que ha pasado el tiempo los alumnos estaban más integrados y participativos. Además desde los debates y reflexiones planteados hemos llegado a construir conocimiento común que les ayuda a tomar conciencia de su propia potencialidad para actuar como sujetos y de la necesidad de fomentar el aprendizaje de la participación y la convivencia entre las personas.

CONCLUSIONES

Llegado este momento, hay que retomar el punto de partida de nuestro trabajo que tiene como referentela *universalidad del derecho a la educación* y que se concreta en cómo gestionar un aula democrática basada en el diálogo y la interacción para resaltar el valor de la participación como una forma de educar en la responsabilidad y la corresponsabilidad. Desde los objetivos propuestos de fomentar un aprendizaje contextualizado y democrático, el alumnado aprende a tomar decisiones sobre sí mismo y en lo que de sí mismo afecta a los demás. Los proyectos y tareas realizadas se han basado en el aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser, extendiéndose a lo largo de toda la vida. Asimismo, reafirmamos los principios y valores democráticos orientadores del sistema educativo: igualdad, diversidad, inclusión, participación, laicidad, coeducación, sostenibilidad, autonomía y cooperación.

La Educación desde los Derechos Humanos enseña la importancia de conocer, valorar y respetar los derechos de las personas como exigencia de su condición de seres humanos y como pautas de convivencia social inclusiva, justa, pacífica y solidaria.

Las premisas político-pedagógicas de Freire sistematizadas en una de sus últimas obras *Pedagogía de la Autonomía*, recogen una práctica educativa asida en una ética universal como quien se reconoce en presencia del mundo, capaz de pensarse, intervenir, cambiar lo dado, reconocerse condicionado, soñar y saberse responsablemente en construcción de la historia por inacabada que es y reconocer que la educación es siempre un quehacer político.

Desde la implementación de propuestas de intervención en el contexto escolar, hemos aprendido a mejorar considerablemente el ambiente de clase; a ser más respetuosos, agradecidos, amables y afectuosos; a asumir nuestras equivocaciones y sus consecuencias; a aceptar mejor las Normas; a gestionar y aprender a manejar las emociones; a valorar la importancia del silencio; a potenciar su imaginación, atención mental y concentración; a utilizar la respiración abdominal en situaciones de tensión y de estrés; en definitiva, hemos aprendido a convivir, a compartir, a mostrar nuestras emociones y por qué no, a estar contentos.

Siguiendo los planteamientos Darlin-Hammond pretendemos crear buenas escuelas para todos. Asumimos que los estudiantes tienen el derecho a recibir una buena educación plasmada en las prácticas que reciben y vivencian.

Participar en la asamblea implica ser capaz de dialogar y debatir de un modo ordenado, comunicando nuestras opiniones y sentimientos al resto de la clase y respetando las opiniones que sean contrarias a las nuestras. La capacidad para argumentar de cada alumno y cada alumna es la única "arma" de que dispone para que las demás personas acepten sus ideas y propuestas.

La asamblea de aula se puede realizar en todas las etapas educativas, aunque como es lógico, el formato y los objetivos de las mismas cambiarán sustancialmente de unas etapas educativas a otras. De cualquier manera siempre se mantienen unos aspectos comunes a todas las edades, basados en el diálogo y la toma de decisiones colectivas.

Generar hábitos correspondientes a una actitud democrática exige que la escuela misma los haya incorporado. Es necesario transformar la propia escuela en comunidad democrática viva, cuyo centro se sitúe tanto en el alumnado como en la propia comunidad. La escuela pasa a ser, de este modo, aquella institución de la sociedad en la que se hace

posible la educación para la democracia, donde cada alumno y alumna tenga el apoyo necesario y en el momento en que lo necesite.

De todo lo expuesto anteriormente, se deduce que las asambleas, además de constituir una actividad fundamental para regular y mejorar la convivencia en el aula, facilitan la adquisición de valores y actitudes. Valores como el respeto, el diálogo, la democracia, la justicia, la igualdad, la tolerancia, la cooperación, la ayuda al compañero/a, etc., se trabajan asiduamente en las asambleas de una forma vivenciada, lo cual contribuye a su asimilación. En relación con estos aspectos, asumimos con P. Gentili (2000) que la escuela es una agencia moral de fundamental importancia, porque es donde se aprenden y se ponen en práctica valores, normas y derechos incluso en los momentos más irrelevantes de su quehacer cotidiano.

El trabajar con una mentalidad investigadora y crítica, supone colaborar con un grupo de compañeros abiertos a esa opción y en un contexto profesional que lo posibilite. El hecho de trabajar en red y fomentar este trabajo entre profesionales y la ciudadanía, en la medida que permita un intercambio y una gestión de conocimientos, al mismo tiempo, fomenta las relaciones humanas y sociales. Nosotros como profesionales de la enseñanza, tenemos que ir construyendo la escuela del siglo XXI. Una escuela que enseñe a pensar y a descubrir la cultura y la verdad. Una escuela que haga hombres y mujeres pensantes y sensibles a la diversidad y no meros intendentes.

BIBLIOGRAFÍA

AINSCOW, M. (2012) “Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional” en *Revista de Educación inclusiva*, 5 (1), 39-49.

ANGROSINO, M. (2012) *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*, Madrid, Morata.

BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002) *Index for Inclusion. Traducción castellana Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, Madrid, Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

DARLING-HAMMOND, L. (2006) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, Barcelona, Ariel.

DEWEY, J. (1998) *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid, Morata.

EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988) *El conocimiento compartido*, Barcelona, Paidós.

FERNÁNDEZ, P. y GALLARDO, I. M. (2016) “El lenguaje como medio de construcción social del conocimiento en Educación Infantil” en *Revista Iberoamericana de Educación*, 71 (2016), 111-132.

- FREINET, C. (1979) *Las invariantes pedagógicas*, Madrid, Morata.
- FREIRE, P. (1970) *Pedagogía del Oprimido*, México, Siglo Veintiuno Editores.
- FREIRE, P. (1993) *Pedagogía de la Esperanza*, México, Siglo Veintiuno Editores.
- FREIRE, P. (1997) *Pedagogía de la Autonomía*, México, Siglo Veintiuno Editores.
- FREIRE, P. (1997) *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Argentina, Siglo XXI.
- GALLARDO, I. M. (2015) "Aprender como forma de relación" en Educación Infantil. Ensayos. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 37-52.
- GENTILI, P. (2000) "Educación y ciudadanía: la formación ética como desafío político" en GENTILI, P. (2000), *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Santillana.
- GIMENO SACRISTÁN J. (1988) *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- GIMENO, José [Comp.] (2010) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid, Morata.
- GIROUX, H. (1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI.
- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1992) *La organización del currículum por Proyectos de Trabajo*, Barcelona, Graó.
- MCLAREN, P. (1995) *La escuela como un performance ritual*, México, Siglo XXI.
- MIRALLES, R. (2005). "Entrevista a E. Morin: repensar la reforma, repensar el pensamiento". *Cuadernos de Pedagogía*, 342, 42-46.
- UNESCO (2009) *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*, París, UNESCO.
- UNESCO (2015) *Declaración de Incheon. Educación 2030*, París, UNESCO.
- VAN MANEN, M. (2010) *El tono en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, Barcelona, Paidós.
- ZAMBRANO, M. (2007) *La actitud ante la realidad. Filosofía y Educación*, Málaga, Ágora.