



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

García-Peinado, Rocío; Martínez Peiret, Ana María; Morales Pillado, Carla; Vázquez Sepúlveda,
Jessica

Enseñar la Justicia Social en Educación Infantil

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 9, núm. 4, 2011,
pp. 93-113

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55122156007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ISSN: 1696-4713



ENSEÑAR LA JUSTICIA SOCIAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

*Rocío García-Peinado, Ana María Martínez Peiret,
Carla Morales Pillado y Jessica Vásquez Sepúlveda*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2011) - Volumen 9, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art5.pdf>

Fecha de recepción:	11 de julio de 2011
Fecha de dictaminación:	17 de agosto de 2011
Fecha de aceptación:	3 de septiembre de 2011



La revisión de la literatura a nivel internacional muestra que las nuevas expectativas y los desafíos a los que se enfrentan las sociedades y economías sitúan a la educación en el centro del debate y a los profesores como actores clave en este proceso. Los tiempos de cambio implican una nueva visión de la educación en donde el desarrollo de actitudes y valores para la vida se convierte en el principal aprendizaje a conseguir en el aula y para lo cual es necesario percibir y creer en el docente como principal agente de cambio para una educación en que la justicia social esté presente.

Desde un enfoque de justicia social se espera de la educación que sea capaz de adaptarse y dar respuesta a las necesidades y requerimientos de la sociedad actual, caracterizada por constantes y complejos procesos de cambio, pero sobre todo se espera que se convierta efectivamente en una de las más poderosas herramientas en la lucha contra la desigualdad, la exclusión y marginación social que afecta a millones de personas alrededor del mundo. Conseguir que la educación cumpla con esto requiere necesariamente un cambio educativo, cuyo enfoque esté en conseguir mayores niveles de justicia social, mediante la participación democrática de los diferentes miembros de la comunidad escolar.

Muchas son las investigaciones recientes en países con alto desarrollo educativo que muestran la importancia del docente para la obtención de buenos resultados en los aprendizajes (Barber y Mourshed, 2008). Por esta razón, desde hace tiempo vienen siendo el principal foco de atención dentro de la temática didáctica, debido al determinante papel que juegan en la calidad de la enseñanza y de la educación en general. Sin que toda la responsabilidad recaiga en ello, se debe admitir que ningún cambio puede hacerse o lograrse sin su participación y sin su transformación (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992). De acuerdo a esto, el cambio educativo depende de lo que los profesores piensan y hacen de él, algo tan simple y tan complejo como eso (Fullan, 2002).

Esta visión internacional sobre la importancia del profesorado respecto al aprendizaje del alumnado podría ser situada en la educación de la primera infancia, pero ¿qué papel juega el profesor de enseñanza infantil como educador en estos tiempos de cambio para promover la justicia social?

Buscando responder a este interrogante en un principio se aborda el panorama actual de la educación para la primera infancia en la sociedad. En un segundo momento se realiza una conceptualización de la infancia, de las políticas para la infancia y una visión sociológica de la misma. A continuación, se expone cómo deberían ser los centros para la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI). Posteriormente, se presenta un posible perfil docente del profesor de infantil para la justicia social, sus características, competencias y prácticas.

Para finalizar se comparten varias conclusiones que buscan propiciar la reflexión sobre la educación infantil, así como invitar a revisar algunos supuestos compartidos por buena parte de los profesionales del ámbito educativo sobre el docente de infantil y su importancia en el cambio y la búsqueda de la justicia social en los centros.

El presente artículo pretende contribuir a enmarcar el futuro de la enseñanza de la justicia social en los primeros años de escolaridad de los niños pequeños, por parte del maestro de infantil, con el fin de que adquieran un conocimiento de los temas de justicia social y buscando sentar bases sólidas para el aprendizaje permanente, fundamentado en el reconocimiento positivo de la diferencia, en el respeto y el mutuo acuerdo de todos los individuos que componen nuestra sociedad. Para el logro de este propósito apostamos por una formación docente pertinente y adecuada.

1. RELEVANCIA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL PARA LA JUSTICIA SOCIAL

Se estima que para el 2020 dos tercios de la población mundial y tres cuartas partes de la fuerza laboral mundial se compondrán de poblaciones marginadas y desfavorecidas. Esta situación y otras tantas que reflejan las injusticias de la sociedad actual, hacen que una de las cuestiones más importantes de la enseñanza en el siglo XXI sea la educación para la justicia social, siendo necesario sentar las bases en los primeros años de vida del niño.

La creciente pobreza y las amenazas de exclusión social se han convertido en una de las más poderosas razones para un cada vez mayor enfoque de políticas sobre la infancia (Saraceno, 2001; Leira, 2002), que reconocen la importancia de los primeros años en las oportunidades de vida. Siendo responsabilidad de todos, padres, educadores, comunidades, administraciones y gobiernos preparar a los niños para ser ciudadanos en un entorno global.

Actualmente, se reconoce en la educación una de las principales herramientas en la lucha contra la pobreza, la marginación y la exclusión de las que son víctimas millones de personas alrededor del mundo. El consenso que existe al respecto ha motivado muchos de los esfuerzos que se han realizado para asegurar a todos los niños, con independencia de sus características particulares, el acceso a una educación de calidad que les asegure conseguir y desarrollar los conocimientos, destrezas y habilidades necesarios para insertarse y participar plenamente en un mundo globalizado. Sin embargo, tal como lo muestran distintos sistemas de evaluación de la educación, las desigualdades educativas persisten, las características culturales y socioeconómicas de los estudiantes, sus familias y escuelas continúan siendo el factor más estrechamente relacionado a los niveles de aprendizaje y es precisamente entre quienes presentan menores niveles de aprendizaje donde se presentan además las tasas más altas de fracaso escolar, poniendo en especial riesgo a quienes más necesitan de la educación para superar su situación de exclusión y marginalidad. Contribuir en la construcción de sociedades más justas desde la educación, pasa entonces por preocuparse especialmente de la suerte de los menos favorecidos (Bolívar, 2005; Dubet, 2005).

Es en esta etapa donde se desarrollan las habilidades cognitivas, emocionales y sociales que posibilitarán una escolarización exitosa, en ella deberían concentrarse los mayores esfuerzos para asegurar que se respete el derecho de todos los niños, independientemente de su origen o condición, a desarrollar dichas habilidades. No se puede pretender poner remedio a los pobres logros escolares más adelante cuando suele ser demasiado tarde para muchos niños (Esping-Andersen, 2003), si se quiere construir un sistema educativo justo que asegure a todos el derecho a aprender, a desarrollar al máximo sus potencialidades y a conseguir de la educación todo lo que necesiten para tener una vida plena y convertirse en ciudadanos críticos y comprometidos con el desarrollo de sociedades más justas y democráticas.

Desde nuestro punto de vista, las sociedades que promueven la justicia social son aquellas en las que sus miembros pueden gozar de igualdad, participar de manera significativa, tener la oportunidad de unirse en experiencias colectivas, compartir actividades sociales fundamentales y alcanzar el bienestar. Y en la cual las instituciones políticas, sociales y económicas tienen un papel importante que desempeñar apoyando y mejorando la inclusión social.

Consideramos que tal como señalan Chapman y West-Burnham (2010) la justicia social requiere de intervenciones específicas y deliberadas que aseguren la igualdad y la equidad. La igualdad, entendida como igualdad de derechos y dignidad, así como de oportunidades de acceso a los beneficios de la sociedad en iguales términos y la equidad como el derecho a beneficiarse de los resultados de la sociedad

de acuerdo a las necesidades específicas de cada sujeto. Todo esto para alcanzar el bienestar y la felicidad de todas y todos a través de estrategias que aseguren el acceso y la inclusión, la salud física y emocional, el aprendizaje efectivo, la igualdad de estima y oportunidades y la liberación de la pobreza y la discriminación.

“En esa lógica, 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: 19)

Lo anterior nos remite a una visión integral del bienestar de los niños, la cual ha sido validada y promovida por la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) y se ha entendido no sólo en como cubrir las necesidades básicas (alimentos, atención sanitaria y protección) y los derechos (lo que implica deberes y obligaciones) sino que además, los derechos al afecto, interacción, seguridad, estimulación y oportunidades de aprendizaje han sido aceptados como fundamentales.

Es así como actualmente hay gran cantidad de investigación que secunda la legitimidad de “valorar y apoyar la educación universal de la primera infancia, como una parte integral del sistema de aprendizaje, para que todos los niños desarrollen las habilidades de alfabetización que necesitan para convertirse en aprendices de por vida” (Lowe, 2001, p. 1).

Este enfoque lleva a preguntarse entonces ¿qué se entiende por Justicia Social en Educación Infantil?

Una parte integrante de la idea de la justicia social es el reconocimiento de que la labor docente se encuentra dentro de las profesiones de servicios humanos por estar ligada al trabajo con otros, particularmente con los alumnos, los padres y la comunidad; además del reconocimiento, de que enseñar es una actividad política y deliberada. Lo que significa que enseñar la justicia social es más que una práctica.

Aunque enseñar para la justicia social es un asunto complejo (Cochran-Smith, Mitescu y Shakman, 2009) su objetivo es claro, mejorar los aprendizajes de los alumnos y mejorar sus oportunidades de vida en el mundo.

Según Maxine Greene (citado en Zajda, 2010) las maneras específicas para enseñar para la justicia social se basan en la interpretación sobre los derechos humanos básicos que todas las personas tienen, independientemente de las condiciones económicas, diferencia de clase, género, raza, etnia, ciudadanía, religión, edad, orientación sexual, discapacidad o salud. En el caso de la educación infantil se debería basar en los derechos del niño.

Con el fin de desarrollar en los niños pequeños el reconocimiento positivo de las diferencias y la sensibilidad frente a las cuestiones de justicia social, como la lucha contra los prejuicios, es necesario brindar entornos que representen oportunidades equitativas para el aprendizaje, independientemente de su sexo, capacidad, edad, origen étnico, o de género, donde la educación de la justicia social se reconozca como un objetivo vital.

2. EL APRENDIZAJE SOCIAL DE LA JUSTICIA EN LA PRIMERA INFANCIA

Los niños pequeños aprenden a partir de ser un miembro de un grupo o de su familia. Las diferentes funciones y responsabilidades que las personas tienen, los derechos humanos y de equidad, la diversidad de idioma, cultura, capacidad, tipo de familia y los valores son parte de ese aprendizaje. La investigación sugiere que antes de los siete años, en particular durante los tres primeros años de vida, se produce de forma significativa y decisiva el desarrollo del cerebro y la inteligencia; y, por lo tanto, garantizar oportunidades significativas para que los niños pequeños desarrollen relaciones entre sí y con los maestros, requiere una realización cuidadosa y reflexiva ya que “todo aprendizaje tiene lugar primero dentro de la relación de cuidado ofrecido a un bebé” (Mahon y Rockel, 2001, p. 30).

Durante su infancia los niños van progresivamente siendo más conscientes de su mundo y de cómo actuar en él, a la vez que desarrollan sus estructuras morales, mediante la absorción de las actitudes y valores de su familia, la cultura y la sociedad (Nixon y Aldwinkle, 2005). Desarrollan su comprensión del mundo social a través de un largo proceso de construcción donde utilizan lo que ven como base para la construcción de una comprensión de cómo las personas se tratan entre sí (Carlsson-Paige y Lantieri, 2005). En esta etapa la elaboración y la comprensión cultural y racial son fundamentales en la formación de actitudes hacia la diversidad y la diferencia (Mac Naughton, 2003a), apareciendo los prejuicios también de forma muy temprana en la vida (Siraj-Blatchford, 1995; Brown, 1998; Dau, 2001; Mac Naughton, 2003b; Swiniarski y Breitborde, 2003).

Hay un marcado interés por parte de los investigadores y los educadores de explorar las actitudes negativas de los jóvenes hacia la diferencia y de cómo aprenden a valorar la diversidad (Connolly, 2003; Derman-Sparks y Ramsey, 2006) así como del desarrollo de su conciencia crítica, de la justicia social y la interpretación común sobre la diferencia, la diversidad y la dignidad humana (Glover, 2001; Mac Naughton, 2003a, 2003b).

La investigación ha demostrado que los niños a los tres años tienen la capacidad de distinguir las diferencias raciales y desarrollar actitudes negativas y prejuicios hacia grupos en particular (Ehrlich, 1973; Harper y Bonanno, 1993; Ayers, 2004; Connolly, 2003), y que ya se han convertido socialmente competentes en las formas en que manipulan los discursos racistas (Connolly, 2003; Mundine y Giugni, 2006) siendo a través de insultos y/o a través de referencias negativas a su sexo, vestimenta, apariencia, color de la piel, el idioma o la cultura la forma más común de prejuicio que los niños y los jóvenes experimentan (Siraj-Blatchford y Clarke, 2000).

Algunos teóricos e investigadores (Nicholls, 1978; Selman, 1980, 1981), de acuerdo con Piaget (1968a) y Kohlberg (1992), sugerían que los niños preescolares no son capaces de tomar la perspectiva del otro dentro de un conflicto para llegar a una solución con un resultado mutuamente satisfactorio. Sin embargo, las investigaciones empíricas más recientes (Barglow, Contreras, Kavesh y Vaughn, 1998; Johnson y Johnson, 1996; Stevahn, Johnson, Johnson, Oberle y Wahl, 2000; Vestal y Jones, 2004; Youngstrom *et al.*, 2000) desafían esta opinión y sostienen que los niños pequeños son capaces de aprender habilidades para resolver conflictos. Algunos estudios han demostrado que los niños de cuatro años tienen un sentido natural de justicia (Turiel, 1983) y pueden entender que otros tienen opiniones que entran en conflicto con las suyas (Bartsch y Wellman, 1995).

Por otra parte, las investigaciones han encontrado que niños de cuatro años pueden ver las cosas desde la perspectiva de los demás. De hecho, los investigadores han observado niños de tan sólo dos años de edad demostrando comportamientos de empatía (Arthur, Beecher, Death, Dockett y Farmer, 2005;

Hoffman, 1975, 1991). La combinación de la empatía y el altruismo se conoce como la conducta prosocial (Lindon, 1998). La principal característica de la conducta prosocial, es que “los niños muestran intención, conductas voluntarias que se realizan en beneficio de otra persona” (Lindon, 1998, p. 156). Todo parece demostrar que los niños en edad preescolar están desarrollando las ideas de lo que significa pertenecer a la sociedad y cómo actuar en ella.

Dependiendo de cuál sea nuestro punto de partida nuestra perspectiva puede variar y ofrecernos las variadas facetas que componen un caleidoscopio sobre la visión de la infancia. Desde un punto de vista sociológico, la infancia es entendida como una construcción social y los niños son vistos como actores sociales competentes co-creadores de su realidad (James y Prout, 1990; Lloyd-Smith y Tarr, 2000; Corsaro, 2005). Desde el punto de vista postmoderno, los niños son percibidos como conocedores, competentes y miembros de la sociedad de gran alcance (Bruner, 1996; Dahlberg, Moss y Pence, 1999), capaces de expresar y compartir sus ideas, opiniones y perspectivas (Brooker, 2001; Swiniarski y Breitborde, 2003). Según Gunilla Dahlberg (Dahlberg, Moss y Pence, 2005), la infancia puede ser vista como una construcción social en la que pensamientos, concepciones y la ética prevalecen en un momento dado en una sociedad determinada. Actualmente, la nueva sociología de la infancia defiende que los niños participen activamente en sus vidas y en vez de considerar a los niños como *los adultos futuros*, la infancia es vista como una etapa que es válida por derecho propio (Corsaro, 2005; Nixon y Aldwinkle, 2005). Estas perspectivas ven la infancia, y de hecho todas las construcciones sociales, como por ejemplo, la raza, etnicidad, género y la clase, dentro de un marco activo donde “los niños y adultos por igual son activos participantes en la construcción social de la infancia y en la interpretación y reproducción de su cultura compartida” (Corsaro, 2005, p.156). La infancia no existe, la creamos como sociedad, como un tema público; se trata de una construcción histórica, social y política (Rinaldi, 1995).

La mayoría de los teóricos reconocen la gran importancia de los miembros mayores (adultos) de la sociedad en la orientación de la asimilación de los miembros más jóvenes de la misma (Piaget, 1968a, 1968b; Vygotsky, 1978; Rogoff, 2003; Bronfenbrenner, 2005; Corsaro, 2005). De hecho el crecimiento y desarrollo humano es un proceso cultural mediante el cual “la gente se desarrolla como participante en las comunidades culturales. Su desarrollo puede entenderse sólo a la luz de las prácticas culturales y las circunstancias de sus comunidades” (Rogoff, 2003, p.98). Los valores y formas de comportarse dentro de una comunidad o la sociedad se transmiten a través de las conductas modeladas por los miembros adultos de esa sociedad (Bandura, 1986) y también, a través de los diálogos entre los mayores y los miembros más jóvenes dentro de la sociedad (Vygotsky, 1978). Las experiencias sociales moldean a los individuos, su forma de pensar y entender el mundo (Vygotsky, 1962, 1978) y así, los adultos significativos en la vida de un niño y las experiencias que éstos traen a ese niño, pueden influir en su vida y en cómo se ve a sí mismo y a los otros.

Durante la última década, la politización de la infancia ha supuesto dedicar atención pública y política explícita a los niños, a la pobreza infantil, al trabajo de conciliación de las responsabilidades familiares, a la educación preescolar y a la atención y el cuidado de los niños (UNICEF, 2001). En muchos países, estos focos políticos cada vez surgen más como respuestas a lo que se puede denominar los *nuevos riesgos sociales*. Los nuevos riesgos sociales son el resultado de las deficiencias en los servicios de la era post-industrial y en la precariedad de los mercados de trabajo. Estos riesgos están llevando a la creación y la adhesión de un paradigma que implica un importante nivel de politización de la infancia y la educación infantil que actualmente se caracteriza por las siguientes premisas:

1. El aprendizaje como la ruta a la seguridad durante toda la vida

2. La orientación y proyección hacia el futuro
3. En última instancia es beneficiosa para la sociedad en su conjunto y no sólo para los propios individuos. El éxito en la infancia enriquece a la comunidad

Por otra parte, la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) establece que el objetivo de los educadores debe ser “preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, practicar la paz, la tolerancia, la igualdad de los sexos y la amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y con las personas de origen indígena” (Siraj-Blatchford, 1995, p.100).

Frente a lo anterior, es necesario comprender que las desigualdades educativas, que inevitablemente tienen un impacto en las desigualdades sociales y que tanto preocupan a la sociedad en general, tienen un punto de origen que durante mucho tiempo ha estado en un segundo plano dentro de las discusiones sobre políticas educativas: la educación infantil y el cuidado de la primera infancia. Al reconocimiento de que los primeros años de vida del niño juegan un rol demasiado importante en la configuración de la calidad no sólo de su infancia, sino también en el futuro de su educación, salud y bienestar económico se suma el hecho de que compensar el déficit educativo y social de niños y niñas en las etapas superiores de la escolarización o en la adultez representa un desafío mucho más difícil y costoso, disminuyendo los niveles de eficiencia del sistema escolar (UNESCO, 2007).

Por todo ello, los niños tienen derecho a participar como ciudadanos iguales y activos en la educación, seguros de sus derechos y libres de toda forma de discriminación, incluidos el racismo, el sexismo, el clasismo y los prejuicios; y los centros de AEPI tienen la capacidad y el deber de desempeñar un papel importante en la creación de una sociedad más integradora y de tener un papel eficaz en el proceso de inclusión social, “el acceso a los servicios de la primera infancia pueden mediar algunos de los efectos negativos de la situación de desventaja y contribuir a la integración social” (OCDE, 2001, p.13)

3. LA ESCUELA INFANTIL EN LA EDUCACION PARA LA JUSTICIA SOCIAL

La escuela, en su conjunto, es un lugar privilegiado para luchar contra las desigualdades (Murillo y Hernández Castilla, 2011). La principal tarea de la educación infantil y la escuela será ayudar a los niños a construir conocimientos y desarrollar estrategias para dominar la variedad de situaciones y experiencias que se encontrarán en la vida. Son los centros de educación infantil los que deben proporcionar el entorno adecuado para alcanzar la justicia social. Friendly y Lero (2002) enumeran los objetivos que contribuyen a la inclusión y la justicia social en los centros de AEPI:

1. Los centros de educación infantil tienen como objetivo apoyar y mejorar el bienestar de los niños, el desarrollo y las perspectivas para el aprendizaje de por vida. Esto puede incluir el alivio de los efectos sobre el desarrollo de la pobreza y supone que un enfoque inclusivo de niños con discapacidad requiere alternativas (no sólo normativa) y maneras de considerar los resultados del desarrollo y el aprendizaje. Cabe señalar que las investigaciones demuestran que, si bien los programas de AEPI de alta calidad mejoran el desarrollo infantil, de mala calidad puede ser perjudicial.
2. Tienen por objeto apoyar a los padres en la educación, formación, empleo, social y personalmente. Pueden ayudar a reducir la exclusión social que está vinculada a la pobreza, el desempleo y el empleo marginal, la impotencia y aislamiento social. También es clave en las

estrategias para ayudar a los padres, especialmente a las mujeres, a equilibrar el trabajo y las responsabilidades familiares.

3. Se proponen avanzar en la solidaridad y la cohesión social al funcionar como instituciones de la comunidad para guardar la vecindad, la comunidad y la cooperación interpersonal de toda clase y cultura.
4. Tienen por objeto contribuir a la equidad, sobre todos para los dos grupos más desfavorecidos en la sociedad, las mujeres y los niños con discapacidades. Los derechos de los niños con discapacidad y sus padres son un patrimonio importante y cuestión de justicia social; la igualdad de las mujeres como un derecho ciudadano básico está relacionado con los argumentos feministas de que los derechos sociales constituyen un elemento clave de la ciudadanía.

En la construcción de una sociedad más justa la educación de la primera infancia tiene vital importancia porque es en esta etapa donde los niños desarrollan las estructuras morales (Nixon y Adwinkle, 2005) que los acompañarán durante su vida.

El centro de educación infantil ofrece en este sentido un contexto en el cual los niños y las niñas, interactuando con otros/as niños/as y adultos significativos, pueden aprender a reconocer y valorar la diferencia desarrollando valores como el respeto, la tolerancia, la empatía y la solidaridad. Valores imprescindibles para la construcción de una sociedad más justa.

Todo lo cual, pasa por crear centros de atención y educación para la primera infancia inclusivos e interculturales que consideren que la exclusión escolar es un factor que condiciona el futuro de los/as niños/as y que por lo tanto, se comprometan activamente en la lucha contra ella, ofreciendo un contexto normalizado que ayude a la integración y socialización de los/as infantes. Respetando sus diferencias y preocupándose tanto de atender las necesidades biológicas (alimentación, higiene, sueño, juego) como de desarrollar adecuadamente sus capacidades cognitivas y satisfacer sus necesidades emocionales y sociales; asumiendo tareas preventivas y compensadoras para aquellos niños y niñas en riesgo de exclusión (Guijo, 2007).

Es por eso que tanto maestros, maestras de educación infantil, como el resto de adultos que participan en el centro y la administración educativa deben estar atentos a atacar aquellas desigualdades que se puedan dar en términos de recursos culturales disponibles, las cuales según Tedesco (2010) se relacionan con el desarrollo cognitivo básico vinculado a una sana estimulación afectiva, a una buena alimentación, a condiciones sanitarias adecuadas y a una socialización primaria mediante la cual se adquiere el marco normativo básico que permite incorporarse a una vida social más amplia.

4. PRÁCTICAS PARA LA JUSTICIA SOCIAL CON NIÑOS

Estudios recientes en los Estados Unidos y el Reino Unido (Galda y Beach, 2001; Arizpe y Styles, 2002; Burns, 2004; Damico y Riddle, 2004; Wolk, 2004; Leland, Harste y Huber, 2005; Whitmore, Martens, Goodman y Owocki, 2005) hablan de la literatura infantil para iniciar la discusión crítica sobre prácticas injustas y enseñar la justicia social en las aulas de la escuela primaria. Para ello los educadores deben estar dispuestos a animar y a poner en práctica un plan de estudios que "se convierta en una práctica de la libertad" (Shaul, 1996, p. 16), donde a los niños y niñas se les oriente hacia un reconocimiento de la diferencia y la diversidad, a respetar las prácticas pacíficas y justas y, a adoptar una postura contra la

injusticia. Así como la *pedagogía de la escucha* de Reggio Emilia, que hace hincapié en una apertura a la diferencia, la alteridad y la escucha.

La investigación demuestra que los niños pequeños son capaces de construir y de actuar sobre las actitudes negativas hacia la diversidad y la diferencia (Palmer, 1990; MacNaughton, 1994) de esta manera los educadores de la infancia están en una posición ideal para realizar activamente una diferencia positiva en la vida de los niños y la de sus familias.

Sin olvidar que las actitudes y las creencias de los educadores influyen en la forma en que tratan profesionalmente estos temas con los niños/as y sus familias (Lundeberg, 1997), muchos de ellos se esfuerzan por crear un aula, una escuela y un mundo para todos los niños, un lugar caracterizado por la paz y la justicia (Ayers, 1995). Creando un clima en el que cada niño pueda cuestionar y aprender, un lugar donde se respete la historia de todos, sus antecedentes y sus experiencias.

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, un espacio discursivo para las diferentes perspectivas y formas de expresión, donde haya espacio para el diálogo, la confrontación, la deliberación y el pensamiento crítico, donde los niños y otras personas puedan hablar y ser escuchados (Moss, 2003, p.8).

La enseñanza para la justicia social exige la *reflexión* del docente y la *acción de los* estudiantes (Freire, 1993; Greene, 1995, 1998; Torres, 2004). Se trata de educar a los estudiantes a valorar y cuidar de sí mismos y a los demás (íntimo, cercano, lejano) en una atmósfera de compasión, comprensión y de 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; Greene, 1998). Se enseña para los desafíos de la justicia social y los estereotipos, defiende la dignidad de cada individuo y o grupo, promueve la libertad y la conducta pacífica en el aula y más allá (Burns, 2004).

En la práctica para la justicia social se debe tratar de dar a los niños una voz, animarlos a hablar, expresar sus opiniones y participar, de tal forma que podamos conocer qué ideas tienen acerca de lo que es justo y lo que es injusto. Cómo los niños toman la idea de elegir a quién pertenecen, cómo empiezan a ver quién está incluido y quién queda excluido y por qué.

Generalmente los adultos con los que los niños y niñas interactúan en los centros educativos juegan un rol fundamental cuando su círculo más cercano no les ofrece la riqueza social, cultural y moral que necesita para desarrollarse íntegramente. El maestro, la maestra debe tener presente que el capital social y cultural de las familias de los niños y niñas (Farrel, Tayler y Tennent, 2006) suele ser tanto o más determinante en el bienestar y el desarrollo del niño que el nivel de ingresos (Esping-Andersen, 2003; Tedesco, 2010).

Congruente con esta línea, la primera tarea que debe hacer el maestro de infantil es identificar a cada uno de sus alumnos, buscar la mayor información sobre ellos, para tener claro el contexto sociocultural individual y local en que viven, de este modo al planificar su trabajo, tendrá en cuenta las diferencias de cada uno. El desafío para el docente es hacer de la diversidad el tópico principal y desde allí ser capaz de producir aprendizajes y resultados de alta calidad para todos sus estudiantes. Reforzando esta idea, Cochran-Smith, Mitescu y Shakman (2009), argumentan que los ideales y valores de justicia y la noción de rendición de cuentas (evaluación de los aprendizajes) no son aspectos incompatibles ni mutuamente excluyentes y al no contraponerse, el/ la docente debe responder a ambas demandas y de esa manera

acercarse al logro del objetivo último de la enseñanza de la justicia social: “mejorar los aprendizajes de los alumnos y mejorar sus oportunidades de vida en el mundo” (Cochran-Smith, Mitescu y Shakman, 2009, p.3).

5. PERFIL DOCENTE DEL PROFESOR DE INFANTIL PARA LA JUSTICIA SOCIAL

Una forma de dar respuesta a las necesidades de la sociedad moderna supone adaptar el sistema educativo para que los niños puedan desarrollar habilidades que les ayuden en la vida cotidiana, tales como la capacidad de cooperar, ser responsable, activo, creativo, comunicativo, flexible, reflexivo, capaz de resolver problemas, tomar la iniciativa, tener un pensamiento crítico y aprender a aprender.

Científicamente, se ha demostrado el potencial de los programas de primera infancia para mejorar los resultados para los niños pequeños, especialmente para los grupos más desfavorecidos (Penn, 2004; AERA, 2005; Engle *et al.*, 2007; Siraj-Blatchford y Woodhead, 2009).

Hoy en día la enseñanza ya no está considerada principalmente como una condición del niño, sino también como una condición de las familias, de las escuelas y de las comunidades, y sin dejar de representar un aspecto importante, pasa a ser ahora el preludio de un discurso más amplio relativo a los derechos, en particular, al derecho de los niños pequeños a recibir servicios equitativos y de alta calidad (Woodhead, 2006). Por otra parte, se reconoce que la preparación es un concepto multifacético, resultado de la armonización entre el niño y niña y las instituciones destinadas a prestarle servicio (Scott-Little, Kagan y Frelow, 2006).

Frente a la nueva realidad social, la preparación docente cobra una importancia fundamental ya que puede convertirse en pieza clave del aprendizaje y desarrollo hacia la justicia social. Se estima que el papel del maestro en la Educación Infantil podría ser uno de los elementos más determinantes de todo el proceso educativo pues es este profesional quien va a guiar de forma directa el aprendizaje de un grupo de alumnos. De ahí la importancia de la relación que se establezca entre el maestro y el niño en función de los objetivos educativos actitudinales que desea. No se puede desconocer que las actitudes tienen una importante influencia en la acción educativa, tanto por parte de los progenitores como por parte de los maestros y, además, ellas influyen en la calidad de vida de los niños y niñas (Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino, 2005), por lo que urge establecer prácticas encaminadas a la enseñanza de la justicia social en estas primeras etapas de la infancia, fundamentales para la constitución de un desarrollo adecuado.

Un mayor compromiso con una filosofía de la justicia social en la educación infantil debería promover profesores capaces de reflexionar sobre sus propios prejuicios. Al respecto numerosos autores que trabajan en formación del profesorado para la justicia social concluyen en que se debe tener en cuenta que el propio punto de vista del educador y educadora sobre el mundo social, fuertemente influenciado por su cultura, valores y creencias acerca de sí mismos, puede ser un factor determinante en el estilo que adopte como maestro o maestra. Por lo tanto, sus características personales, sus vivencias y su forma peculiar de interactuar con los niños y niñas, va a definir la red de relaciones e interacciones que puedan establecerse en el grupo ya que a través de lo que hace y de cómo lo hace, queda al descubierto su forma su actuar, analizar y vivir la realidad y de esta manera determinará, en gran medida, los comportamientos que reforzarán y fomentarán en los niños (González-Mena, 2002).

La filosofía de “lo siamo chi” (“Yo soy lo que somos”) del enfoque Reggio Emilia (Rankin, 1998, p.219) y la idea de que “el grupo posee el individuo en sus brazos” (Seidel, 2001, p. 312) son ciertamente coherentes con esta aspiración. Como maestros, maestras de los niños y niñas más pequeños, los de educación infantil tienen la responsabilidad de considerar sus ideas acerca de la justicia y cómo sus valores pueden incidir en su práctica. La enseñanza de la justicia social entonces, debe comenzar con “la visión del mundo de los estudiantes y su experiencia como punto de partida para el diálogo o para resolver un problema” (Adams, 2007, p. 33) y valorar no sólo los resultados del proceso de aprendizaje, sino la conciencia personal, el crecimiento y la adaptación al cambio.

Lo anteriormente expuesto lleva a pensar que es necesario elaborar un perfil del /la docente de educación infantil que desarrolle un conjunto explícito de valores que orienten su labor hacia la justicia social. Estos serían:

- La equidad y la justicia
- La confianza en la capacidad de cada persona
- El reconocimiento de la diversidad
- La ruptura de fronteras entre los sectores sociales (salud, educación, bienestar)
- El uso de una multitud de saberes (académicos, intuitivo, conocimiento tácito)
- La estimulación de las relaciones interculturales

Según Cochran-Smith (1995) el sistema educativo necesita un profesorado que piense que enseñar es una actividad política que incluye el cambio social como una parte del trabajo; que los/as aspirantes a ser docentes, en todos los niveles, entren a la profesión no sólo esperando tener un trabajo como ocurre usualmente, sino preparados para encontrar a otros educadores, padres, madres que puedan trabajar juntos en comunidades de aprendizaje, capaces de explorar y reconsiderar su propia asunción, comprender los valores y prácticas de familias y culturas diferentes a las propias, aceptando el desafío del trabajar con la diversidad y que al construir pedagogía tomen en cuenta lo local apropiadamente de manera social y culturalmente sensitiva y que se vean a sí mismos como agentes de cambio (Moore, 2008).

6. CARACTERÍSTICAS Y COMPETENCIAS DEL PROFESOR DE INFANTIL PARA LA JUSTICIA SOCIAL

A raíz de todo lo expuesto anteriormente la pregunta que surge es ¿cuáles son las características y las competencias de los, las docentes de infantil necesarias, para impulsar una educación que promueva la justicia social y tenga en cuenta aspectos relacionados con la misma?

En los últimos años son muchos los autores que han tratado este tema (OCDE, 2005; Perrenoud, 2004; Proyecto Atlántida, 2009; Rueda, 2009; Zabalza, 2005), no así, de manera tan amplia, las competencias requeridas por los profesores de educación infantil, y menos aún las competencias psicosociales, emocionales, personales.

Hay ciertos autores que lo abordan centrándose en cuestiones comportamentales, emocionales, de cambio conceptual o de la formación de estos profesionales (Bisquerra, 2005; De la Fuente Arias, Salvador Granados y de la Fuente Arias, 1992; Fullan y Hargreaves, 1996; Palomero, 2009). Sin duda, la importancia de aspectos instruccionales y comportamentales por parte de los/as maestros/as son

fundamentales para lograr un clima de justicia social en el aula, pero no podemos pasar por alto la importancia de aspectos emocionales y psicológicos, así como aspectos relacionados con la personalidad del docente (de la Fuente Arias, Salvador Granados y de la Fuente Arias, 1992; Palomero, 2009). Ya hemos comentado que las ideas, creencias y actitudes del profesorado influyen en las explicaciones que se hace acerca de los alumnos y de su comportamiento. Y muchas veces, es en función de estas ideas, creencias, atribuciones y actitudes a partir de las cuales actúa. Un aspecto importante, será por tanto, incidir en éstas, modificarlas, hacerlas explícitas y que el/ la docente asuma el control sobre ellas. El concepto que tenga sobre el alumno y alumna, así como sus expectativas serán fundamentales a la hora de guiarle en su proceso de construcción del conocimiento, y repercutirá en aspectos psicológicos y sociales del alumno y alumna (Mares Miramontes, Martínez Llamas y Rojo Sabaleta, 2009). Si se actúa sobre estas concepciones y expectativas, se podrá articular una práctica centrada en la justicia social, pero no hay que olvidar que no sólo estos criterios personales influyen a la hora de promover esta práctica. Aspectos económicos, interpersonales, laborales, influyen en la motivación hacia el cambio (Barber y Mourshed, 2008; Fullan y Hargreaves, 1996).

Según Genovard y Gotzens (1990) (citado en de la Fuente Arias, Salvador Granados y de la Fuente Arias, 1992), los aspectos más estudiados al hablar de la personalidad del docente son: estilos de enseñanza, expresividad, afectividad, su motivación para enseñar y su pensamiento. Tiene bastante relación con los aspectos que señalan Barber y Mourshed (2008) cuando hablan de las características que debe poseer un docente eficiente antes de ejercer la profesión: alto nivel de lengua y aritmética, habilidades interpersonales y comunicativas, motivación y deseo hacia la docencia.

Teniendo esto como referencia, se pueden señalar dos cuestiones, la primera de ellas es que no sólo importa el progreso intelectual, sino que parece más importante aún que los, las docentes puedan ocuparse de aspectos emocionales de sus alumnos, alumnas. Y quizá, más relevante aún cuando hablamos de educación infantil, cuya finalidad es "contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de niñas y niños en estrecha cooperación con las familias. En esta etapa educativa se sientan las bases para el desarrollo personal y social y se integran aprendizajes que están en la base del posterior desarrollo de competencias que se consideran básicas para todo el alumnado" (España. Real Decreto 1630/2006, p. 476).

Pero tomando como referencia lo que decíamos antes, las habilidades interpersonales, la motivación y la afectividad no son suficientes para capacitar a un docente de estas características; la escucha, el respeto por el niño y el interés hacia él, así como la tolerancia, son cuestiones fundamentales para promover una educación basada en la justicia social (UNICEF, 2008). Y aspectos como la tolerancia a la frustración y a la incertidumbre son necesarios a la hora de enfrentarse ante situaciones y contextos educativos inclusivos.

Tratando de responder a la pregunta planteada anteriormente, se entenderá por justicia social en la educación infantil la labor explícita que debe realizar un docente de este nivel, en conjunto con el centro, para lograr el desafío de responder al objetivo que tiene la enseñanza para la justicia social. El maestro, la maestra de infantil entonces, debe desarrollarse como docente efectivo en su práctica cotidiana. Esto supone ser eficiente, diligente, bien organizado y capaz de enseñar de una manera que los objetivos del aprendizaje se cumplan y los, las estudiantes logren lo que se pueda esperar en forma razonable de ellos, ellas.

Como los niños y niñas están en proceso de crecer y convertirse en adultos, el maestro, la maestra de infantil para la justicia social, tiene la responsabilidad de ayudarles a tomar conciencia de sí mismos, a ver el sentido de su propia unidad como una persona, su valor y su dignidad como tal, a desarrollar la capacidad de pensar a través de un problema, a perseverar cuando las cosas se ponen difíciles, a ejercitar sus valores y creencias para que puedan ejercer algún control sobre su propio destino.

Villegas y Lucas (2002) (citado en Zeichner, 2010) creen que el trabajo por la justicia social es desarrollado por docentes que:

- Son socialmente conscientes y reconocen que hay múltiples caminos de percibir la realidad, la cual está influenciada por la localización del orden social.
- Tienen una firme visión de los, las estudiantes y sus diversos antecedentes y ven recursos para aprender en todos ellos, ellas y las diferencias como un problema a superar.
- Se ven a sí mismos/as, como responsables y capaces de producir el cambio educativo, que hará que la escuela responda a todos los, las estudiantes.
- Comprenden cómo los, las estudiantes construyen el conocimiento y son capaces de promover la construcción del aprendizaje en sus aprendices.
- Conocen la vida de sus estudiantes, incluyendo el conocimiento profundo de las comunidades en que viven.
- Usan el conocimiento sobre la vida de sus estudiantes para el diseño de la instrucción basándose en lo que ya saben, extendiéndose más allá de lo familiar.

Para esto es necesario además contar con profesionales críticos y transformadores que se hagan cargo de la responsabilidad personal y profesional que les compete en el desarrollo de sociedades más justas (Chapman y West-Burnham, 2010). Dichos profesionales reconocen que las desigualdades educativas forman parte de las profundas desigualdades sociales y económicas enraizadas en el sistema y que, por lo tanto, su superación pasa por acciones estratégicas en diferentes áreas de la política social (economía, empleo, salud, educación, etc.) (Carlin, 2010). Y asumen la responsabilidad que como profesionales de la educación les compete en el desarrollo de una sociedad más inclusiva, democrática y solidaria, cuidando que tanto sus prácticas pedagógicas como sus acciones personales contribuyan efectivamente al desarrollo de centros educativos donde se vivan estos valores.

La importancia de la educación infantil no sólo radica en ser la etapa donde los niños y niñas adquieren habilidades que les permitan iniciar y terminar sus estudios posteriores con éxito o disminuir la deserción escolar y la repetición de cursos (UNESCO, 2007), sino que considerando que todos los niños y niñas nacen con igualdad de potencialidades y con igual derecho a desarrollarlas, es en esta etapa que las oportunidades que se les ofrecen para desarrollar dichas potencialidades los igualan o diferencian de manera tal que lo que ocurre en ella determina el futuro de cada niña y niño y con ello el futuro de la sociedad en general (Castañeda, 2010).

Sin embargo, si atendemos a la formación que reciben estos profesionales, el desequilibrio entre los conocimientos científicos, formativos, teóricos, y los aspectos emocionales o psicológicos parece sustentarse en la escasa presencia que tienen estos últimos en los períodos formativos de los/as futuros/as profesionales (Bisquerra, 2005). Y no sólo en los periodos iniciales, sino en la formación continua a la que tienen la posibilidad de acceder. Un primer paso para contribuir a una formación centrada en los requerimientos que supone la justicia social pasaría por incluir estos aspectos emocionales, interpersonales y psicosociales como parte fundamental de las competencias necesarias

para ejercer la profesión en los estudios conducentes a la misma, mediante una práctica reflexiva y con recursos ante la situación educativa actual.

7. CONCLUSIONES

Nos parece fundamental destacar una cuestión de gran importancia como punto de partida: casi no existe investigación centrada en examinar las actitudes de los profesores de la primera infancia con respecto a cuestiones como el desarrollo de la conciencia crítica, de la justicia social y la interpretación común sobre la diferencia, la diversidad y la dignidad humana en los niños pequeños (Glover, 2001; Mac Naughton, 2003a, 2003b) (citados por Hawkins, 2009).

Teniendo en cuenta que los años preescolares son muy importantes en la formación de actitudes hacia la diversidad y la diferencia (Carlsson-Paige y Lantieri, 2005; Connolly, 2003; Dau, 2001; Mac Naughton, 2003b; Nixon y Aldwinkle, 2005; Swiniarski y Breitborde, 2003), esto cuanto menos sorprende.

Es necesario comenzar en los primeros años de vida de los niños y niñas ayudándoles a identificar las injusticias sociales si queremos conseguir una verdadera educación para la justicia social. Hay que empezar temprano a educar y desarrollar una mayor conciencia en los niños, y asimismo, formar a los maestros, las maestras de infantil sobre el poder que representa la práctica de su enseñanza para abordar las cuestiones de equidad y justicia social. Si en ambos casos aumentamos, cultivamos y apoyamos su conocimiento, conciencia, entendimiento y sensibilidad sobre la justicia y las cuestiones sociales relacionadas con la diferencia, la diversidad y la dignidad humana estaremos dando un gran paso en ese sentido.

Conseguir sistemas educativos que aseguren a todos los niños la posibilidad de desarrollar el amplio abanico de habilidades necesarias para tener una trayectoria escolar exitosa y una vida feliz, pasa necesariamente por contar con políticas educativas que considerando la amplia evidencia que ha demostrado que una efectiva educación y cuidado de la primera infancia tiene beneficios sociales y educativos a corto y largo plazo para los niños y sus familias (Farrel, Tayler y Tennent, 2006), asuman a la educación infantil como prioridad, ya que, en el mediano y largo plazo, "sólo con estrategias destinadas a crear condiciones de igualdad en los primeros años de vida será posible alcanzar niveles dignos de equidad en la vida adulta" (Tedesco, 2010, p. 30).

"Es en la primera infancia donde las oportunidades sociales, económicas y culturales nos igualan o diferencian" (Castañeda, 2010, p. 32), por lo tanto, si se quiere hacer de la educación un medio para alcanzar mayores niveles de justicia social, se debe comenzar por asegurar que aquellos niños que están en desventaja reciban los cuidados y apoyos que les permitan desarrollar sus potencialidades. La justicia social requiere mayores niveles de equidad y esto pasa por preocuparse especialmente de mejorar las condiciones de los niños más desfavorecidos, ayudando con esto a ofrecer a todos un punto de partida común, que posibilite conseguir una real igualdad de oportunidades educativas para todos los niños. En la primera infancia comprometerse con garantizar la igualdad de oportunidades es garantizar un cuidado y educación de calidad para todos los niños (Esping-Andersen, 2003).

Para conseguirlo, es necesario que quienes trabajan en educación comprendan que comprometerse con la justicia social requiere ir más allá del desarrollo de estrategias o contenidos curriculares diferenciados. Se requieren cambios en la ideología cultural y social del centro que vayan más allá de una voluntad superficial corrigiendo efectivamente valores y prácticas recurrentes que atentan contra la justicia y

comprendiendo que ni la clase social o la pertenencia a algún grupo vulnerable de ser excluido debe determinar las oportunidades en la vida, ya que los niños vulnerables no están más necesitados porque tengan demandas adicionales o diferentes a las de otros niños, sino porque sus derechos han sido descuidados y vulnerados (Chapman y West-Burnham, 2010).

Así algunas de las pautas propuestas para abordar las cuestiones de equidad y justicia social por parte de los profesores de infantil son:

- Los profesores deben fomentar de forma consciente la igualdad de oportunidades en un ambiente educativo.
- Deben facilitar entornos de aprendizaje donde haya oportunidades equitativas para el aprendizaje.
- Los profesores deben planificar, ejecutar y evaluar planes de estudio para los niños independientemente de su sexo, capacidad, edad, etnia, religión u origen.
- Es esencial que tengan presente una mayor conciencia del poder que representa la práctica de la enseñanza de la primera infancia
- Deben plantearse qué es lo que están aprendiendo los niños cuando ven /os desequilibrios de poder a los que se tienen que enfrentar cada día (entre niños y niñas, niños y niñas con discapacidad, con otro origen, lengua, con profesores, familias).
- Asimismo deben plantearse cuáles son sus puntos de vista sobre las relaciones de poder y el impacto que éstos tienen en su práctica diaria, con los niños, las familias y los centros. Es decir, deben reflexionar críticamente sobre sus propios valores y cómo estos puede afectar a su enseñanza.
- Deben de tener una implicación activa en el establecimiento de objetivos y contenidos curriculares que respondan eficazmente a un enfoque educativo multicultural y proclive a la justicia social.
- Es fundamental que participen en la promoción y establecimiento de acuerdos positivos y de respeto ante la diversidad.

Por último debemos ser conscientes de que se puede mejorar el bienestar de los niños, su desarrollo y perspectivas, ayudando a sus padres en la educación, la formación, el empleo, fomentando la solidaridad y la cohesión social; se puede ayudar al proceso de inclusión social, contribuyendo a dar igualdad de oportunidades de vida y un nivel básico de bienestar para todos los niños y sus familias, y los profesores de infantil deben luchar por encontrar estrategias pedagógicas adecuadas para apoyar y promover la enseñanza de la justicia social. Si todos colaboramos en conseguir un *comienzo justo* para todos los niños y niñas, posiblemente estaremos ayudando a modificar desigualdades. Si reconocemos que el mejor comienzo posible en la vida depende de la calidad de los primeros años de vida, estaremos proporcionando un mundo más justo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. (2007). Frameworks for social justice education. En M. Addams, L.A. Bell y P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (2 ed.) (pp.15-34). Nueva York: Routledge Taylor y Francis Group.
- AERA - American Educational Research Association (2005). Early Childhood Education: Investing in Quality Makes Sense. *Research Points*, 3(2), 1-4.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. A., y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Arizpe, E., y Styles, M. (2002). *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts*. Londres: Routledge.
- Arthur, L., Beecher, B., Death, E., Dockett, S., y Farmer, S. (2005). *Programming 369 and planning in early childhood settings* (3ª ed.). South Melbourne, Vic: Thomson.
- Ayers, W. (1995). *To Become a Teacher: Making a Difference in Children's Lives*. Nueva York: Teachers College Press.
- Ayers, W. (2004). *Teaching the personal and the political: Essays on hope and justice*. Nueva York: Teachers College Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice Hall.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: McKinsey y Company.
- Barglow, P., Contreras, J., Kavesh, L., y Vaughn, B. E. (1998). Developmental follow up of 6-7 year old children of mothers employed during their infancies. *Child Psychiatry and Human Development*, 29, 3-20.
- Bartsch, K., y Wellman, H. (1995). *Children talk about the mind*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-65.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.). (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brooker, L. (2001). Interviewing children. En G. Mac Naughton, S.A. Rolfe y I. Siraj-Blatchford (Eds.), *Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice* (pp. 162-177). Crows Nest, NSW: Allen and Unwin.
- Brown, B. (1998). *Unlearning discrimination in the early years*. Stoke on Trent, Staffordshire: Trentham Books Ltd.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burns, T. (2004). Making politics primary: Exploring critical curriculum with young children. *Language Arts*, 82(1), pp. 56-67.
- Carlin, P. (2010). Education for Social Justice or Human Capital. En J. Zajda (Ed.), *Globalisation, Education and Social Justice* (pp. 67-76). Dordrecht: Springer.

- Carlsson-Paige, N., y Lantieri, L. (2005). A changing vision of education. En N. Noddings (Ed.), *Educating citizens for global awareness* (pp. 107-121). Nueva York: Teacher's College Press.
- Castañeda, E. (2010). Equidad social y educación inicial: un asunto de derechos. En J.C. Tedesco (Ed.), *Educación y justicia: el sentido de la educación. XXV Semana Monográfica de la Educación: La educación en el horizonte 2020* (pp. 31-33). Madrid: Santillana.
- Chapman, L., y West-Burnham, J. (2010). *Education for Social Justice: Achieving wellbeing for all*. Londres: Continuum.
- Cochran-Smith, M. (1995). Uncertain Allies: Understanding the Boundaries of Race and Teaching. *Harvard Educational Review*, 63(4), 541-570. Recuperado de: <http://tne.bc.edu/documents/TEPsjARTICLEfinal31609.pdf>.
- Cochran-Smith, M., Mitescu, E., Shakman, K., y el BC TNE Evidence Team (2009). Just measures: social justice as a teacher education outcome. Recuperado de: <http://tne.bc.edu/documents/TEPsjARTICLEfinal31609.pdf>.
- Connolly, P. (2003). The development of young children's ethnic identities: Implications for early years practice. En C. Vincent (Ed.), *Social justice, education and identity* (pp. 166-184). Londres: Routledge Falmer.
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Dahlberg, G., Moss, P., y Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Londres: Falmer Press.
- Dahlberg, G., Moss, P., y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graò.
- Damico, J., y Riddle, R. (2004). From answers to questions: A beginning teacher learns to teach for social justice. *Language Arts*, 82(1), pp. 35-46.
- Dau, E. (ed.). (2001). *The anti-bias approach in early childhood* (2ª ed.). Frenchs Forrest: Pearson Education Australia Pty Ltd.
- De la Fuente Arias, J., Salvador Granados, M., y De la Fuente Arias, M. (1992). Conocimientos psicológicos, competencia conductual y estilo docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 145-158.
- Denman-Sparks, L., y Ramsey, P. G. (2006). *What if all the kids are white? Anti-biasmulticultural education with young children and families*. Nueva York: Teachers College Press.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?*. Barcelona: Gedisa.
- Ehrlich, H. J. (1973). *The social psychology of prejudice*. Nueva York: Wiley.
- Engle, P., Black, M., Behrman, J., Cabral de Mello, M., Gertler, P., Kapiriri, L., Martorell, R., ... y International Child Development Steering Group (2007). Strategies to Avoid the Loss of Developmental Potential in more than 200 Million Children in the Developing World. *The Lancet* 369(9557), pp. 229-242.
- España. REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Boletín Oficial del Estado, 4 de Enero de 2004, núm. 4, 474-482.
- Esping-Andersen, G. (2003). Abolishing social inheritance, equalising life. *Progressive Politics Journal*, 2(2). Recuperado de: http://www.policy-network.net/uploadedFiles/Publications/Publications/pp2.2%2050-54_ESPING-ANDERSEN.pdf.

- Farrel, A., Tayler, C., y Tennent, L. (2006). Building social capital in early childhood education and care: an Australian study. En Parker-Rees, R. Willan, J. (eds.), *Early years Education. Major themes in education*, (pp. 623-632). Londres: Routledge.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Friendly, M., y Lero, D. (2002). *Social Inclusion Through Early Childhood Education and Care. Perspectives on Social Inclusion*. Toronto, Ontario: Laidlaw Foundation.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Galda, L., y Beach, R. (2001). Response to literature as a cultural activity. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 64-71.
- Gimeno Sacristán y J., y Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- González-Mena, J. (2002). Working with cultural differences: Individualism and collectivism. *The First Years: Naa TauTuatahi*, 4(2), 13-15.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts and social change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Greene, M. (1998). Introduction: teaching for social justice. En Ayers, W. Hunt, J. A. Quinn, T. (eds.), *Teaching for social justice* (pp. 27-46). Nueva York: Teachers College Press.
- Guijo, V. (2007). La exclusión social en la infancia: la función de la escuela. En López Sánchez, F. (Coord.), *La escuela infantil: Observatorio privilegiado de las desigualdades*, (pp. 195-206). Barcelona: Graó.
- Harper, J., y Bonnano, H. (1993). Racial awareness and racist attitudes in intercountry adoption. *Australian Journal of Early Childhood*, 18(3), 28-34.
- Hawkins, K. (2009). *Teaching for social justice: A pedagogy for Twenty-first Century early childhood education Southern Cross University*. Recuperado de: <http://www.aare.edu.au/09pap/haw091467.pdf>.
- Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivations. *Developmental Psychology*, 11, 607-622.
- Hoffman, M. L. (1991). Empathy, cognition and social action. En Kurtines, W. M. Gewirtz, J. L. (eds.), *Handbook of moral behaviour and development* (vol 1.), (pp. 275-301). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- James, A., y Prout, A. (1990). *Constructing and re-constructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of children*. Londres: Falmer.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66, 459-606.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Biblioteca de Psicología.
- Leira, A. (2002). *Working Parents and the Welfare State: Family Changes and Policy Reform in Scandinavia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leland, C., Harste, J., y Huber, K. (2005). Out of the box: Critical literacy in a firstgrade classroom. *Language Arts*, 82(4), 257-268.
- Lindon, J. (1998). *Understanding child development*. Hampshire: Macmillan Press Ltd.

- Lloyd-Smith, M., y Tarr, J. (2000). Researching children's perspectives: A sociological dimension. En Lewis, A. Lindsey, G. (eds.), *Researching children's perspectives* (pp. 59-70). Buckingham, UK: Open University Press.
- Lowe, G. S. (2001). *Informe final sobre la Mesa Redonda Nacional de Aprendizaje en el aprendizaje*. Ottawa: Canadian Redes de Investigación de Políticas.
- Lundeberg, M. A. (1997) You guys are overreacting: Teaching prospective teachers about subtle gender bias. *Journal of Teacher Education*, 48(1), 55-61.
- Mac Naughton, G. (2003a). Eclipsing voice in research with young children. *Australian Journal of Early Childhood*, 28(1), 36 - 43.
- Mac Naughton, G. (2003b). *Shaping early childhood: learners, curriculum and contexts*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Mac Naughton, G. (1994) 'You can be dad'. Gender and power in domestic and fantasy play within early childhood. *Journal for Australian Research in Childhood Education*, 1, 93-101.
- Mahon, J., y Rockel, J. (2001). Development, learning and pedagogy. Selected issues. En Carpenter, V. Dixon, H. Rata, E. Rawlinson, C. (eds.), *Theory and practice for educators* (pp. 19-36). Palmerston North: Dunmore Press.
- Mares Miramontes, A., Martínez Llamas, R., y Rojo Sabaleta, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 969-996.
- Moore, F. (2008). Agency, identity and social justice education: preservice teachers thoughts on becoming agents of change in urban elementary science classrooms. *Research in science education*, 38(5), 589-610.
- Moss, P. (2003). Children's spaces for ethical practice. *The First Years: Nga Tau Tuatahi*, 5(2), 7-10.
- Mundine, K., y Giugni, M. (2006). *Difference and diversity: Lighting the spirit of identity*. Canberra: Early Childhood Australia.
- Murillo, F.J., y Hernández Castilla, R. (2011). Una educación escolar comprometida con la justicia social. *Observatorio social de la educación* 4, 19-28.
- Nicholls, J. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- Nixon, D., y Aldwinkle, M. (2005). *Exploring child development from three to six*. South Melbourne: Thomson/Social Science Press.
- OCDE (2001). *Starting Strong: Early childhood education and care* Recuperado de: www.oecd.org/dataoecd/1/53/1944197.pdf.
- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave* (DeSeCo). Resumen. Recuperado de: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html>.
- ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del niño*. Recuperado de: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>.
- Palmer, G. (1990) Preschool children and race: An Australian study. *Australian Journal of Early Childhood*, 15(2), 3-8.

- Palomero Fernández, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 12(2), 145-153.
- Penn, H. (2004). *Childcare and Early Childhood Development Programmes and Policies. Their Relationship to Eradicating Childhood Poverty*. CHIP Report 8. Londres: Childhood Poverty Research and Policy Centre (CHIP).
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (1968a). *The moral judgment of the child*. Londres: Routledge y Kegan Paul Ltd.
- Piaget, J. (1968b). *Six psychological studies*. Nueva York: Random House.
- Proyecto Atlántida (2009). *Educación en democracia: la práctica de las competencias básicas*. Recuperado de: <http://www.proyectoatlantida.net/>
- Rankin, B. (1998) Curriculum development in Reggio Emilia: A long-term curriculum project about dinosaurs. En Edwards, C. Gandini, L. Forman, G. (eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-advanced reflections*, (pp. 215-237). Norwood, Nueva Jersey: Ablex.
- Rinaldi, C. (1995). Conferencia Inaugural: La infancia en una sociedad que cambia. En VVAA, *Temas de Infancia*, Vol. II (pp. 25-31). Barcelona: Centro de Publicaciones del MEC/ Associació de Mestres Rosa Sensat,
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Rorty, R. (1989) *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2).
- Saraceno, C. (Noviembre, 2001). Social exclusion, Cultural Roots and Diversities of a Popular Concept. Presentado en la conferencia *Social exclusion and children en el Institute for Child and Family Policy*, Columbia.
- Scott-Little, C., Kagan, S. L., y Frelow, V. S. (2006). Conceptualization of readiness and the content of early learning standards: the intersection of policy and research? *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), pp.73-153.
- Shaull, R. (1996). Foreward. En Freire, P. (ed.), *Pedagogy of the oppressed* (p. 9-27). Londres: Penguin Books.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. Nueva York: Academic Press.
- Selman, R. L. (1981). The development of interpersonal competence: The role of 398 understanding in conduct. *Developmental Review*, 1, 401-422.
- Seidel, S. (2001). To be part of something bigger than oneself. En VVAA, *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Emilia: Project Zero y Reggio Children.
- Siraj-Blatchford, I. (1995). *The early years: Laying the foundations for racial equality*. Staffordshire: Trentham Books.
- Siraj-Blatchford, I., y Clarke, P. (2000). *Supporting identity, diversity and language in the early years*. Buckingham: Open University Press.

- Siraj-Blatchford, I., y Woodhead, M. (2009). *Effective Early Childhood Programmes*. Early Childhood in Focus 4. Milton Keynes, UK: Open University.
- Stevahn, L., Johnson, D., Johnson, R., Oberle, K., y Wahl, L. (2000). Effects of conflict resolution training integrated into a kindergarten curriculum. *Child Development*, 71, 772-784.
- Swinarski, L. A., y Breitborde, M. (2003). *Educating the global village: Including the young child in the world*. Nueva Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Tedesco, J.C. (2010). Educación y justicia: el sentido de la educación. En *XXV Semana Monográfica de la Educación: La educación en el horizonte 2020*. Madrid: Santillana.
- Torres, M. (2004). The role of participatory democracy in the critical praxis of social justice. En O'Donnell, J. Pruyn, M. Chavez Chavez, R. (eds.), *Social justice in these times* (pp.15 -32). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge, morality and convention*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- UNESCO (2007). *Bases sólidas: Atención y educación de la primera infancia. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. París: UNESCO.
- UNICEF (2001). *Estado mundial de la infancia 2001*. Nueva York: UNICEF.
- UNICEF (2008). Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos. Nueva York: UNICEF.
- Van Ausdale, D., y Feagin, J. R. (2002). *The first R: How children learn race and racism*. Oxford: Rowman y Littlefield.
- Vestal, A., y Jones, N. A. (2004). Peace building and conflict resolution in preschool children. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(2), 131-142.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitmore, K. F., Martens, P., Goodman, Y., y Owocki, G. (2005). Remembering critical lessons in early literacy research: A transactional approach. *Language Arts*, 82(4), 296-307.
- Wolk, S. (2004). Using picture books to teach for democracy. *Language Arts*, 82(1), 26-35.
- Woodhead, M. (2006). Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 4(2), 5-48.
- Youngstrom, E., Wolpaw, J. M., Kogos, J. L., Schoff, K., Ackerman, B., y Izard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 589-602.
- Zabalza, M. A. (2005, febrero). Competencias docentes. Documento presentado en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia. Recuperado de: <http://portales.puj.edu.co/didactica/Archivos/Competencias%20docentes.pdf>.
- Zajda, J. (ed.) (2010). *Globalisation, Education and Social Justice*. Dordrecht: Springer.
- Zeichner, K. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. Nueva York: Routledge.