

SIGNIFICADOS DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES QUE BUSCAN RESPONDER A LA DIVERSIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DE NIÑAS Y NIÑOS: UNA APROXIMACIÓN A LA JUSTICIA EDUCACIONAL

MEANING OF SCHOOL PRACTICES THAT SEEK TO RESPOND TO DIVERSITY FROM THE PERSPECTIVE OF 4TH GRADE GIRLS AND BOYS: AN APPROACH TO THE CONCEPT OF EDUCATIONAL JUSTICE

Camila Rojas Abarca
Mauricio López Cruz (*)
Universidad de Chile
Gerardo Echeita Sarrionandia
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Los valores de equidad y justicia social se consideran centrales en la inclusión educativa, aunque muchas veces su significado no sea explícito. La clarificación de su sentido mediante la incorporación de las voces de los estudiantes puede contribuir a este debate. El presente estudio tiene como objetivo comprender los significados de justicia que construyen niños y niñas respecto a las prácticas de atención a la diversidad que realiza la escuela. Participaron 36 estudiantes de 4° año básico de una escuela municipal de Santiago de Chile, con edades de entre 9 y 11 años. Mediante una aproximación narrativo-visual, se exploró la valoración que estos hacen de dichas prácticas. Se analizan ocho prácticas escolares específicas que se realizan para producir efectos en el comportamiento o aprendizaje de los niños. Los estudiantes utilizan como criterio de evaluación de la justicia de dichas prácticas, la satisfacción de 9 necesidades para aprender y participar.

Palabras clave: Justicia; inclusión; prácticas de atención a la diversidad; necesidades de aprendizaje; enfoque narrativo visual.

Abstract

The values of equity and social justice are considered central to educational inclusion, although their meaning is often not explicit. Clarifying their meaning by incorporating the voices of students can contribute to this debate. The present study aims to understand the meanings of educational justice that children build regarding school practices to address diversity. Participants were 36 students from the 4th year of a municipal school in Santiago de Chile, aged between 9 and 11 years old. Through a visual narrative approach, we explored the assessments they make of the school practices that seek to respond to diversity. Eight specific school practices that are carried out to produce effects on the behaviour or learning of children were analysed. Students use the satisfaction of 9 needs to learn and participate as a criterion for evaluating the fairness of those practices.

(*) Autor para correspondencia:
Mauricio López Cruz
Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología
Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa
7800284 Santiago, Chile
correo de contacto: m.lopez@uchile.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 04.03.2019
ACEPTADO: 21.06.2019
DOI: 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.912

Keywords: Educational justice; inclusion; practices of attention to diversity; childhood needs; visual narrative approach.

1. Introducción

En el campo de la educación inclusiva, se suele plantear la presencia de confusiones conceptuales, tensiones políticas, presiones contradictorias y paradojas. Slee (2012), por ejemplo, como parte de la construcción de una teoría de la educación inclusiva, analiza algunas de las consecuencias de la educación especial segregada, tales como la limitación de oportunidades en las trayectorias vitales, el reforzamiento de las jerarquías que fracturan comunidades o el predominio de los intereses de las instituciones por sobre los de las personas, lo que pone en tela de juicio la idea de la educación especial como una empresa técnica e inocua. Estas disputas pueden ser entendidas, además, a la luz del análisis de Ainscow, Booth y Dyson (2006) respecto a que la inclusión involucra la articulación de determinados valores que se materializan en prácticas escolares, pero que pocas veces son explicitados. En un sentido similar, Norwich (2014) ha sostenido que las ambigüedades actuales del campo de la educación inclusiva pueden deberse al hecho de asumir para las políticas y las prácticas escolares una serie de valores cuyo significado es a veces confuso, tales como equidad, calidad, justicia social, democracia, participación y diversidad. En un trabajo más reciente, Norwich y Koutsouris (2017) han examinado la tensión entre dos concepciones de inclusión que priorizan aspectos considerados como excluyentes: por una parte, la implicación en el aprendizaje, que antepone el aprendizaje independientemente de la localización, y por otra, la participación, que privilegia el que todos compartan los mismos espacios en el marco de la escuela regular.

En este contexto, también se ha argumentado que a veces los servicios diferentes o adicionales proporcionados a estudiantes de edad similar pueden ser injustos, pues tienden a segregar y perpetuar la discriminación (Florian, 2010). La tensión o contradicción entre los propósitos declarados de determinadas políticas o prácticas y sus resultados puede, a nuestro juicio, ser reconsiderada a la luz de la valoración que hacen los propios estudiantes. López (2014), por ejemplo, concluyó que estudiantes con discapacidad intelectual que participaron en proyectos de integración escolar en escuelas municipales en Chile perciben que la calidad de su formación fue inferior a la esperada, que se sintieron discriminados por sus profesores y compañeros, y que ello mermó las expectativas hacia sus logros académicos. Asimismo, en otro proyecto en el que se analizaron las prácticas de integración escolar en Chile, los estudiantes valoraron como injusto el trato diferenciado de los profesores hacia ciertos estudiantes beneficiarios de dicho programa (Carocca, 2014) y consideraron que perdían el deseo de aprender cuando sus profesores expresaban un trato injusto hacia ellos (Espinoza, 2014). De manera similar, Sandoval, Echeita y Simón (2016) encontraron que estudiantes de educación secundaria en Madrid son particularmente sensibles al trato injusto basado en los estereotipos de los docentes, como el de los “buenos alumnos”, que opera como atenuante en caso de faltas, y el de los “malos alumnos”, que opera como agravante. Murillo e Hidalgo (2017), por su parte, estudiaron las concepciones

de estudiantes sobre una evaluación justa, encontrando dos tipos de concepciones contrapuestas. Por un lado, una concepción de justicia más próxima al concepto de igualdad – justicia legal–, regida bajo parámetros objetivos y transparentes, y por otro, una concepción de justicia más próxima al concepto de equidad –justicia distributiva–, donde prevalecía la diversificación y adaptación respecto a las necesidades de los estudiantes.

En este marco, en el presente trabajo nos interesa examinar el significado del valor de la justicia como parte de los valores centrales de la inclusión (Blanco, 2006), desde la perspectiva de los estudiantes. Si bien el debate sobre justicia educacional es suficientemente complejo (por ejemplo, Bolívar, 2012), aquí solamente mencionaremos algunas ideas centrales de este debate. En primer lugar, desde la teoría de Rawls (2002), la justicia debe cumplir con el *principio de diferencia*, a partir del cual deben considerarse las desventajas existentes para dar cabida a una distribución de bienes primarios que puede ser desigual, siempre que busque favorecer a quienes se encuentran en situaciones desfavorables. Para Sen (2010), en tanto, la justicia tendría por objetivo combatir las injusticias existentes a través de la búsqueda de la libertad de las personas mediante el desarrollo de capacidades para la plena participación de todos. Por su parte, para Bolívar (2005) es necesario combatir las desigualdades que derivan de diferencias no sujetas a la elección de las personas, como la posición social y el contexto en el que se nació. Por último, la realización de la justicia se enfrenta al *dilema de las diferencias*, que surge de la tensión por reconocer y responder a las diferencias evitando las consecuencias asociadas al estigma, la devaluación o la negación de oportunidades de calidad (Norwich, 2007). El dilema de la diferencia, según Norwich (2007), plantea que los problemas de desigualdad pueden ser agravados tratando a los miembros de una minoría igual que a la mayoría, pero también si estos son tratados de modo diferente, y que en el proceso de toma de decisiones referido a la respuesta educativa en condiciones de equidad, debe escogerse entre alternativas que son simultáneamente favorables y desfavorables.

Por otro lado, dentro de las distintas respuestas que se han ofrecido en el debate de la justicia, aparece el concepto de necesidades, ya sea como igualdad en la satisfacción de necesidades (Bolívar, 2012), la centralidad de las necesidades básicas en las teorías de la justicia (Ribotta, 2011) o las necesidades humanas como la fundamentación moral de los derechos humanos (Ochaita & Espinosa, 2012). Desde esta perspectiva, es necesario identificar las necesidades mínimas que permiten a los sujetos desarrollarse y participar satisfactoriamente en el mundo social sin ver afectados sus intereses vitales (González, 2008). El concepto de necesidad, sin embargo, adquiere diferentes sentidos en el ámbito educativo. En la “Declaración mundial sobre educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1990), se plantea que

herramientas como la lectura, la escritura y la expresión oral, junto con los valores y actitudes básicos para aprender, son necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida y tomar decisiones fundamentadas.

Se suelen considerar dos tipos de necesidades universales: salud física y autonomía, en cuya realización participan distintos satisfactores (entendidos como cualidades de los bienes, servicios y actividades que favorecen dichas necesidades) presentes en microsistemas como la escuela (Ochaita & Espinosa, 2012). Dos de estos satisfactores primarios asociados a la necesidad de autonomía son la participación y el juego (Ochaita & Espinosa, 2012). Respecto a la participación, diversos autores han enfatizado el papel que esta juega como parte del entramado de procesos que implican el aprendizaje y el desarrollo (Hart, 1992; Rogoff, 1997; Wenger, 2001). La participación sería, desde la perspectiva de derechos, un instrumento para estimular el desarrollo de la personalidad y la evolución de la facultad de niñas y niños para formarse una opinión libre sobre todos los asuntos que les afectan, así como un proceso mediante el que aprenden la manera en que sus opiniones y las de los adultos se tienen en cuenta (Comité de los Derechos del Niño [CDN], 2009). Para Black-Hawkins, Florian y Rouse (2007), en tanto, la participación en educación implica: a) aprender junto con otros y colaborar en lecciones compartidas, b) implicarse activamente con lo aprendido teniendo una voz respecto a su educación, y c) ser reconocido y aceptado por ser quien es. Respecto a la relación entre juego y aprendizaje, y como parte del análisis del cumplimiento de la Convención de los Derechos del Niño (CDN), se afirma que la educación y el juego inclusivos se refuerzan entre sí y que por tanto deben facilitarse en la educación, y que ambos tienen un valor intrínseco por el placer y disfrute que generan, contribuyendo a que los niños exploren y aprendan, favoreciendo capacidades de negociación, toma de decisiones, resolución de conflictos e innovación (CDN, 2013).

Por otra parte, los avances en el conocimiento científico han contribuido con una mejor comprensión respecto al desarrollo de nociones de justicia, equidad y altruismo en niños. Así, se han planteado cuestionamientos respecto a las perspectivas universalistas del desarrollo inmanente del pensamiento racional, a partir de lo cual los procesos constructivos individuales de los juicios morales se comprenden mejor en el marco de las representaciones sociales que los posibilitan y limitan (Barreiro & Castorina, 2012). Junto con ello, al no haber consenso en torno a la definición de justicia en la teoría ética, se ha cuestionado el supuesto de la justicia distributiva como punto culminante del desarrollo social (Barreiro, 2011).

Recientemente, con la superación de algunas limitaciones de los estudios con niños pequeños, se han comenzado a develar capacidades tempranas en la ontogenia para la cooperación y el

altruismo. Consecuentemente, se ha podido establecer que los niños de un año de edad muestran capacidades y motivación para participar en actividades cooperativas de aprendizaje social e intencionalidad compartida que no pueden ser explicadas por el aprendizaje (Tomasello, 2009). Un tipo de disposiciones psicológicas que posibilitan dichos mecanismos de cooperación son las “preferencias referidas a otros”, en las que se manifiesta una sensibilidad a la injusticia, en forma de motivaciones igualitaristas para la distribución de recursos, junto con la capacidad de sacrificio personal o altruismo, de perder algo para beneficiar a otro (Schmidt & Sommerville, 2011). Los hallazgos de estos nuevos estudios sugieren que la sensibilidad de los niños a la justicia y el deseo de distribuir bienes de manera altruista está presente en bebés de 15 meses de edad, lo que apoya el argumento de una habilidad de base evolutiva no aprendida (Schmidt & Sommerville, 2011).

Con todo, abordar la justicia desde el punto de vista de los estudiantes busca generar conocimiento a partir de su propia experiencia escolar, pues la participación de niños y niñas es el punto de partida para un intercambio de información, diálogo y pareceres entre niños y adultos sobre las políticas y medidas en los contextos pertinentes de su vida (CDN, 2009). Asimismo, en el presente trabajo el objeto de estudio lo constituyen los significados que elaboran los participantes sobre dichas prácticas escolares. Siguiendo a Bruner (1986, 1991), estos significados se elaboran utilizando la “modalidad narrativa de la mente”, dado que los sucesos humanos ocurren bajo la forma de narraciones, relatos o dramas, siendo esta capacidad narrativa un instrumento para proporcionar significado en la vida y en la cultura. De este modo, es posible utilizar el impulso humano de construir narraciones para explorar los significados que construyen sobre su experiencia. El presente estudio tiene como objetivo, por tanto, comprender los significados de justicia que construyen niños y niñas de enseñanza básica a partir de las prácticas que buscan responder a la diversidad en la escuela y explorar cómo estos significados expresan algunos de los dilemas y contradicciones descritos en la literatura revisada.

2. Método

Se utilizó un enfoque de investigación cualitativo con un diseño de estudio de caso, buscando abordar los sentidos, experiencias e historias situadas de los participantes (Flick, 2007; Vasilachis, 2006). La información fue producida mediante una aproximación narrativo-visual, mediante la cual los participantes narraron sus experiencias a partir de la visualización de un conjunto de fotografías que representaban experiencias y lugares cotidianos reconocidos por ellos (López, Valdivia & Fernández, 2016), en este caso, prácticas escolares que buscaban responder a la diversidad de los estudiantes y que eran susceptibles de ser valoradas como justas o injustas por estos.

2.1. Participantes

El “Colegio Nueva Cordillera” (nombre ficticio) es una escuela municipal gratuita de la zona sur en Santiago de Chile. Ofrece educación prebásica, básica y media con modalidad científico-humanista y jornada escolar completa, con una matrícula de 900 estudiantes aproximadamente, y un promedio de 39 niñas y niños por sala. Además, ofrece para su comunidad programas como “De 4 a 7, trabaja tranquila” (apoyo educativo y recreativo para estudiantes con madres trabajadoras), Grupo de Apoyo Diferencial y Programa de Integración Escolar.

Participaron 36 estudiantes (20 niñas y 16 niños) de 4° año básico, con edades entre 9 y 11 años. Se escogió este nivel ya que se buscaba indagar en una etapa evolutiva en que comienzan a manifestarse la comprensión de las características psicológicas de los demás, la adopción de puntos de vista diferentes al propio y la complejización de las nociones de justicia en virtud de la cual se comienzan a contemplar las necesidades de otros (Palacios, González & Padilla, 2009). Se invitó a todos los estudiantes del curso (n=47) a participar, de los cuales un total de 36 estudiantes y sus apoderados firmaron los documentos de consentimiento y asentimiento informado, aceptando con ello participar voluntariamente en el estudio.

2.2. Procedimientos de producción de la información

La elección de la escuela se realizó mediante muestreo por juicio, utilizando criterios definidos de manera teórica, tales como que fuera una escuela municipal y sin selección en su admisión (Mejía, 2000), además del interés de colaborar en el estudio por parte del equipo directivo (Rodríguez, Gil & García, 1996). Para la identificación de las prácticas escolares que respondieran al objetivo, se realizó una entrevista semiestructurada a la profesora jefe del curso (tutora). En ella se indagó qué acciones específicas y recurrentes se realizaban en su curso con el fin de que todas y todos los estudiantes aprendieran. Hemos denominado a estas acciones “prácticas de atención a la diversidad” (PAD), considerando todas aquellas prácticas que, desde la perspectiva de la profesora, se realizaban para dar respuesta a determinados comportamientos o características de los estudiantes, con el propósito de regulación, control o apoyo a la conducta y al aprendizaje. Con ello, se buscaba asegurar la pertinencia y familiaridad de las situaciones que luego serían representadas en las fotografías. Luego, se tomaron fotografías que mostraban o representaban cada una de ellas.

Las prácticas identificadas a partir de la entrevista fueron las siguientes (Figura 1):

1. *Medicación*: una técnico en enfermería gestiona la administración de medicamentos a los estudiantes que lo requieren según indicación médica (por ejemplo, metilfenidato para niños diagnosticados con trastorno por déficit de atención) dentro (1a) y fuera (1b) del aula.
2. *Grupo de apoyo diferencial*: dos psicopedagogas en un aula específica refuerzan ciertas materias a los estudiantes que presentan retraso académico, en horario de clase.
3. *Profesora de apoyo en aula*: en la clase de Matemática da apoyo adicional a un estudiante con discapacidad intelectual, estando disponible para apoyar a otros estudiantes que lo requieran.
4. *Apoyo de asistente de aula*: apoyo permanente de una asistente no docente en aulas de 1° a 4° básico.
5. *Organización social del aula*: distribución espacial de los estudiantes según requerimientos y necesidades individuales.
6. *Enfermería*: espacio donde la técnico en enfermería atiende a estudiantes con requerimientos médicos o higiénicos especiales.
7. *Exclusión del aula*: excluir del aula a los estudiantes que presentan comportamientos disruptivos durante la clase.
8. *Intervención de inspector general*: persona de la escuela encargada de desarrollar, apoyar y controlar que las actividades escolares se generen bajo el marco del reglamento de convivencia escolar de cada establecimiento.



Figura 1. Fotografías que representan las prácticas identificadas en la entrevista con la profesora jefe.

Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, se realizaron ocho entrevistas grupales, con cuatro a cinco niñas y niños por entrevista, procurando una distribución equitativa de género por grupo. Cada entrevista tuvo una duración de 20 a 30 minutos. En ellas, se presentaron las fotografías (cuatro por entrevista, procurando que cada fotografía fuera trabajada por al menos tres grupos), y se les pidió que contaran historias o episodios que recordaran a partir de la visualización de las fotografías, y que manifestaran su valoración respecto a si las acciones representadas en las fotografías eran justas o injustas, y por qué.

2.3. Procedimiento de análisis de la información

Se utilizó el modelo de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002), a partir del cual el análisis se orienta a la generación de un esquema explicativo teórico basado en los datos. Las entrevistas transcritas fueron sometidas a un proceso de codificación, y de generación de redes y asociaciones entre códigos (Strauss & Corbin, 2002) mediante el software Atlas.ti. Los códigos se elaboraron directamente desde las transcripciones, utilizando las mismas palabras de los participantes, lo que se denomina *códigos en vivo* (Coffey & Atkinson, 2005). De este modo, primero se codificaron los “sujetos”, dado que en el discurso de los participantes era lo primero que emergió al explicar por qué las prácticas examinadas eran consideradas justas o injustas. En segundo lugar, se codificaron “las necesidades” que servían de justificación a los juicios respecto a las prácticas. En tercer lugar, se elaboró una red conceptual que graficara las relaciones entre las tres categorías de análisis: necesidades de los estudiantes, prácticas de la escuela y sujetos, de acuerdo con lo enunciado por los participantes (véase Figura 2). Todo el proceso de codificación y análisis se desarrolló mediante chequeos periódicos y continuos de fiabilidad entre los investigadores, en un proceso gradual de construcción de sentido del propio equipo (Miles & Huberman, 1994).

3. Resultados

Para comprender los significados de justicia e injusticia que construyen los estudiantes en relación con las prácticas que buscan responder a la diversidad en su escuela, hemos organizado el análisis en tres apartados. En el primero, presentamos una categorización de los sujetos que reciben y dan sentido a dichas prácticas. En el segundo, examinamos la valoración de dichas prácticas a partir de la satisfacción o insatisfacción de las necesidades manifestadas. Finalmente, en el tercer apartado exponemos el análisis de aquellas prácticas que reciben valoraciones

contradictorias por parte de los estudiantes, es decir, aquellas prácticas que al mismo tiempo apoyan la satisfacción de una necesidad e interfieren en la satisfacción de otra.

3.1. Los sujetos

Las prácticas escolares revisadas junto a los estudiantes nos permitieron aproximarnos a una categorización de su mundo social, conformada por aquellos estudiantes que son destinatarios de las PAD. A continuación, se describen estas categorías, indicando entre paréntesis la denominación usada por los participantes (códigos en vivo).

- a) *Estudiantes con déficit atencional (“Los niños con déficit atencional”)*: quienes experimentan falta de atención y concentración y que, por ello, requieren de apoyo para aprender y se les administran medicamentos, en su mayoría dentro del espacio escolar.
- b) *Estudiantes con comportamientos disruptivos (“Los niños que se portan mal”)*: compañeros que molestan a otros, comportamientos desajustados que expresan necesidad de apoyo y regulación, tanto para quienes transgreden la norma, como para el resto que requiere de un ambiente libre de distracciones.
- c) *Estudiantes con dificultades de aprendizaje (“Los niños que les cuesta más”)*: quienes se retrasan o son más lentos en sus procesos de aprendizaje.
- d) *Estudiantes con un déficit (“Los niños con discapacidad”)*: quienes manifiestan algún déficit sensorial o motor visible.
- e) *Sin dificultades de aprendizaje (“Los niños que más saben”)*: quienes no manifiestan dificultades escolares y no requieren apoyo especial.

3.2. Las necesidades

Los participantes justifican la valoración de las prácticas analizadas como justas o injustas en función de la satisfacción o insatisfacción de ciertas necesidades percibidas en el contexto escolar. Las necesidades identificadas fueron las siguientes, aportando en cada caso una cita que la ilustra:

1. *Ambiente propicio para el aprendizaje*: tener un espacio libre de distracciones para la concentración y el aprendizaje. Las prácticas que reducen estas distracciones dentro del aula son identificadas como justas para el grupo, como la *exclusión del aula*, la *medicación* y la *organización social del aula* (p. ej. situar a algunos estudiantes más cerca de la profesora). *“Es justo que los niños tomen pastillas porque desconcentran a los demás”*.

2. *Apoyo pedagógico individual*: prácticas que brindan un apoyo pedagógico en aula para quien lo necesite, tales como la *asistente de aula* y la *profesora de apoyo*. Si bien estas prácticas fueron asociadas a las categorías de *estudiantes con déficit atencional* y a *estudiantes con dificultades de aprendizaje*, valoran como justa la disponibilidad de apoyo para quien lo necesite. (“*Es justo que la profesora ayude a todos*”).
3. *Personalización de la enseñanza*: apoyos específicos en espacios diferenciados con diversas metodologías y ritmos para los estudiantes que presentan mayor desfase con sus compañeros. El *grupo de apoyo diferencial* es evaluado como una práctica justa, ya que entrega dichos apoyos a los estudiantes que más lo necesitan. (“*Es justo que exista diferencial para ayudar a los niños que aprenden lento*”).
4. *Aprender con otros*: esta práctica surge como necesidad cada vez que los estudiantes valoraron como injusta la *exclusión del aula*, debido a la pérdida de actividades y experiencias conjuntas con sus compañeros. Las prácticas que interfieren esta necesidad son la *exclusión del aula* y el *grupo de apoyo diferencial*. (“*Es injusto porque él ya no aprende nada, si sale de las clases no aprende nada, y si hay una prueba, copia, y por eso lo echan de la sala*”).
5. *Apoyo externo para la regulación de la conducta*: necesidad de tener un agente externo que los ayude a regular su conducta. Consideran que la práctica de *organización social del aula* es justa porque los beneficia, al estar bajo la supervisión de la profesora. Algo similar ocurre con la práctica de solicitar la intervención de *inspectoría*, pues funciona como un agente externo que les enseña cuál es la conducta adecuada. (“*Es bueno para todos que exista la inspectoría para no pelear, para que aprendan su lección*”).
6. *Autonomía para la regulación de la conducta*: capacidad de regular la conducta de manera autónoma. Ante esta necesidad, la práctica de *medicar* a ciertos estudiantes fue valorada como injusta por ellos mismos, por las limitaciones que impone el consumo de medicamento tales como: el aprendizaje del autocontrol conductual y el riesgo de dependencia de la droga para aprender a regularse por sí mismos.

“N(iñ)o: Es bien para la salud que uno no tome pastillas.

E(ntrevistadora): ¿Es bueno para la salud que no tomes pastillas? ¿Por qué?

No: Porque así tienen más concentración. Puedes, como divertirte más en lo que estás haciendo”.

7. *Protección de riesgos físicos y psicológicos*: sentir que se encuentran en un lugar que les brinde seguridad y bienestar. La práctica de *excluir a estudiantes del aula* puede tener como consecuencia para estos quedar desprotegidos, ya que fuera de la sala sienten frío, se sienten tristes y son objeto de burlas por parte de otros estudiantes, por lo que es considerada injusta. (“*Es malo porque si hace mucho frío uno puede estar ahí afuera triste y con mucho frío...*”).

8. *Juego y tiempo de ocio*: los estudiantes sienten la necesidad de tener tiempo y espacio para jugar en un ambiente libre y no dirigido por los adultos, lo que se ve parcialmente satisfecho cuando son expulsados del aula, ya que están fuera del control de la profesora y tienen la libertad de correr y jugar. Esto es valorado positivamente por algunos estudiantes y negativamente por otros, quienes señalan la injusticia que implica recibir un premio en lugar de una sanción: “*Los dejan jugar un rato, los dejan como tener más recreo y no deberían tener eso porque ellos no se esfuerzan, no hacen nada en la clase, puro conversan*”.

9. *Acceso*: necesidad de que existan condiciones que permitan la presencia en la escuela. La *enfermería* es considerada justa, pues permite a aquellos que requieren de atenciones especiales –como mudas o administración de medicamentos–, acceder a la escuela y permanecer, además de considerarla accesible para todo quien lo requiera. (“*Tienen que cambiarle los pañales porque ella es una niña que necesita que haya eso*”).

En la figura 2 se sintetizan las relaciones entre necesidades, prácticas y sujetos emergentes en términos de apoyo o interferencia de necesidades, y sujetos que reciben o son objeto de cada una de las prácticas.

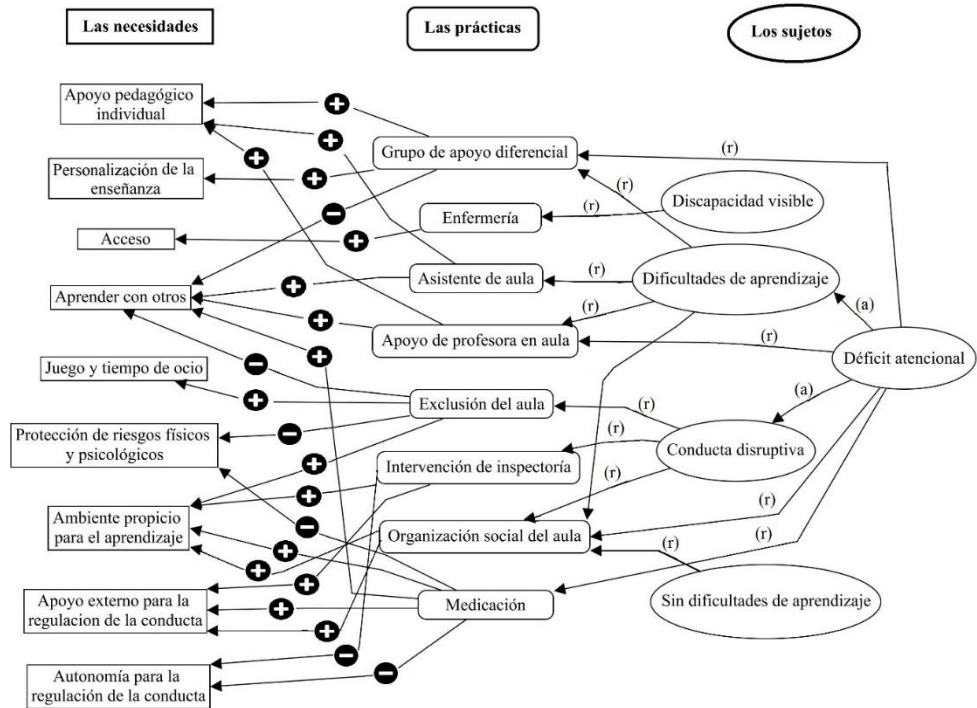


Figura 2. Relaciones entre los códigos a partir del análisis cualitativo.
 (+) = práctica que apoya una necesidad
 (-) = práctica que interfiere con una necesidad
 (r) = estudiante recibe práctica
 (a) = está asociado

Figura 2. Relaciones entre necesidades, prácticas y sujetos emergentes.

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Razonamientos dilemáticos en la evaluación de las prácticas de atención a la diversidad

De lo anterior se desprende que algunas de las prácticas analizadas tienen consecuencias contradictorias en el sentido de apoyar la satisfacción de ciertas necesidades y, al mismo tiempo, interferir en otras. Ello nos remite al marco de referencia del *dilema de las diferencias*, poniendo atención simultáneamente a dichas valoraciones contradictorias para comprender mejor los aspectos críticos que identifican los estudiantes respecto a las prácticas de las que son objeto y, con ello, buscar espacios para su problematización y mejora.

A pesar de que, en las experiencias narradas, la mayoría de las prácticas eran consideradas inicialmente como justas, las diferentes visiones que se ponían en juego en la conversación grupal permitieron profundizar en las tensiones o contradicciones que emergían a medida que consideraban las consecuencias de cada práctica desde cada punto de vista, diferenciando las consecuencias para quienes eran objeto directo de cada práctica y las consecuencias para el

grupo, o cómo la misma práctica operaba de manera diferente en los mismos sujetos, según la necesidad considerada. A continuación, se presenta este análisis para tres prácticas en las que estos razonamientos dilemáticos aparecieron con más claridad: *medicación, exclusión del aula y grupo de apoyo diferencial*.

La medicación, desde la perspectiva de los participantes, apoya la satisfacción de necesidades de algunos, pero interfiere en las de otros. Por un lado, administrarles medicamentos ayuda a aquellos compañeros con dificultades de atención, pues cuando toman medicamentos “tienen buena actitud” (N(iñ)a)2, E(entrevista)8 y los ayuda a “no portarse mal y no jugar todos los días” (No, E2). Además, consideran que es justo para todo el grupo, ya que cuando algunos interrumpen la clase, todos se desconcentran. En este sentido, esta práctica sería justa ya que apoya la necesidad de un *ambiente propicio para el aprendizaje*, tanto de quien recibe el medicamento, al poder atender mejor, como del resto del curso, al no verse interrumpida la clase. Sin embargo, los estudiantes que consumen estos medicamentos también manifiestan temor e inseguridad ante algunas de sus consecuencias indeseadas. Por una parte, sienten temor de que su uso prolongado limite sus posibilidades de desarrollar por sí mismo el control del propio comportamiento, interfiriendo en su necesidad de *autonomía para la autorregulación de la conducta*. Así, señalan que “uno puede portarse bien y concentrarse porque uno cree que lo puede hacer” (Na, E8). También mencionan que “era rara la pastilla, porque me hacía una sensación de no tontear y estudiar” (No, E8), que “cada vez que me tomo la pastilla me quedo así... y ando... [saca la lengua, mira hacia arriba]” (No, E3), y que, además, sin la medicación “puedes como divertirte más en lo que estás haciendo” (No, E8). Así, manifiestan la extrañeza que les produce, actuando y sintiéndose de modo diferente al habitual, interfiriendo en su necesidad de sentir *protección de riesgos físicos y psicológicos, como en su necesidad de autonomía*. La siguiente cita ilustra estas experiencias:

E: Ya, y ¿por qué la toman [la medicina]?

Na1: Algunas veces son para la concentración o algo, o si están enfermos la toman.

E: Ya, y eso ¿ustedes opinan que es bueno o es malo?

No1: Que es bueno, bueno igual.

E: Sí, ¿por qué?

Na2: Porque se concentran bien, tienen buena actitud. Lo necesitan porque a lo mejor tienen que tomar pastillas para que se mejoren.

E: Ya, para que se mejoren, ¿cierto? ¿Tú, qué opinas?

No1: Sí, pero... pero ahí como bien, pero no tanto como el pensamiento de otros.

E: A ver, ¿cómo es eso?

No1: Que si uno no quiere tomar pastillas eh... le va a ir más bien que tomar pastillas.

E: Ya, ¿por qué?

No1: Porque resulta que las pastillas te ayudan a la concentración para que después, cuando ya no tengas más pastillas, te concentres más.

E: Ah, ¿lo puedes hacer solo?

Na1: Si tú no tienes las pastillas, ahí puedes como sentir que se puede portar bien, aunque las pastillas no le afectan. Uno se puede portar bien si uno quiere.

E: Sin las pastillas dices tú.

Na1: Y concentrarse bien.

(Entrevista 8)

Respecto a la exclusión del aula, se generan razonamientos dilemáticos en cuanto a la necesidad que apoya o interfiere, pero también en quién resulta beneficiado. En relación con la necesidad de un *ambiente propicio para el aprendizaje*, consideran que es justo para todo el grupo que quienes estén entorpeciendo la clase sean apartados del aula. También consideran que es una práctica positiva en la medida en que el estudiante de este modo aprende cómo debe comportarse en el aula, siendo la sanción una medida efectiva para dicho propósito. Sin embargo, para quien es apartado tiene consecuencias desfavorables que son injustas. El dilema es expuesto por los mismos participantes, quienes plantean que “es bueno y es malo, es malo porque si hace mucho frío uno puede estar ahí afuera triste y con mucho frío... Y es bueno para que él aprenda que no tiene que hacer desorden en la sala” (Na2, E8). Consideran que, por un lado, se vulnera su necesidad de *protección de riesgos físicos y psicológicos*, ya que fuera del aula se sienten aislados, expuestos a que los agredan y al frío exterior. Asimismo, esta práctica interferiría con su necesidad de *aprender con otros*, pues no comparten las actividades con sus compañeros en el aula “haciendo algo entretenido” (Na1, E8), lo que tendría consecuencias en su aprendizaje y calificaciones, ya que estando afuera “no aprenden” (Na2, E5). Podemos identificar dicha problematización en la siguiente cita:

E: ¿Y para quién es bueno que suceda eso?

Na1: Para nadie.

No2: Para nadie porque te crea un problema...

E: Para él es grave...

Na2: Eso es el que, además, yo diría propio daño a él...

E: ¿Por qué?

Na2: Porque él quiere que se vaya... y él está aprendiendo materia, él puede tener un buen futuro si... no lo echan de ahí. Y aprende más materia...

No1: Es bueno que algunas veces te echen por otra cosa...

E: Ya...

No1: Algunas veces te echan porque...

Na2: Porque estás hablando...

No1: No... Te portas mal, te echo porque no puedes estar ahí porque estás puro molestando a todos los demás y mientras que los demás quieren aprender.

E: Aja... ¿Y eso les ha pasado?

Todos: Sí...

(Entrevista 1)

Por otro lado, una de las necesidades que presenta un dilema en sí misma en esta práctica es la necesidad de *juego y tiempo de ocio*. Por un lado, los participantes expresan que algunos estudiantes desean salir a jugar y que cuando la profesora los deja fuera del aula se liberan y “van a un mundo allá afuera” (Na1, E1), lo que estaría a favor de su necesidad de *juego y tiempo de ocio*. Sin embargo, el resto de los compañeros consideran que esto es injusto, pues no deberían recibir este premio si ellos no se esfuerzan por comportarse adecuadamente.

La práctica de ofrecer apoyos a algunos estudiantes fuera del aula en el espacio del grupo de apoyo diferencial también suscita razonamientos dilemáticos. La necesidad de *personalización de la enseñanza* de los estudiantes que presentan *dificultades de aprendizaje* y de quienes son diagnosticados con *déficit atencional* se ve apoyada por esta práctica, debido a que allí se utilizan metodologías lúdicas y se ajustan al ritmo de cada uno. Sin embargo, esta ganancia se ve tensionada por la limitación de la oportunidad de *aprender con otros*. En este sentido, los participantes mencionan que esta acción afecta la adquisición de aprendizajes comunes en el aula regular: “pierden mucha materia” (No1, E6). Además, el hecho de acudir a dicho espacio reforzaría la percepción de diferencia por parte de los estudiantes, indicando que en ese espacio “me siento nerviosa porque me están midiendo” (Na2, E2).

E: Ah... oigan, ¿Y está bien o está mal que exista diferencial?

Na1: ¡Está bien!

Na2: ¡Está bien!

E: ¿Por qué?

Na1: Porque... por los niños que no pueden aprender muy rápido.

Na2: Porque ellas, las tías [profesoras], le ayudan a los niños.

No1: Nos pueden ayudar a aprender más rápido.

Na2: Sí, los ayudan y los niños ya cuando llegan a la sala...

No1: Ya algunas veces ya saben lo que dice la tía [profesora].

Na1: Pero igual... eh cuando se van allá, deberían irse en los recreos, yo creo, porque se van allá...

No1: Porque se pierde mucha materia...

Na1: Sí porque se pierden mucha materia.

No1: Pierden mucha materia importante.

E: ¿De la sala?

Na1: Sí.

E: ¿Y cómo podría ser mejor entonces?

Na1: Que se vayan en los recreos.

No1: En los recreos.

Na1: Que vayan en los recreos.

E: ¿Que vayan en los recreos?

Na1: Sí.

No1: Sí.

Na2: Pero igual sería un poco injusto por ellos, porque igual tienen que tener como un recreo para salir...

Na1: Un recreo para almorzar, para... comer.

(Entrevista 6)

4. Discusión y conclusiones

En el presente trabajo hemos analizado la percepción de justicia mediante un estudio de caso en una escuela básica, explorando la relación entre las necesidades de niñas y niños y las prácticas que la escuela lleva a cabo para responder a las diferencias individuales con el objetivo de que todos aprendan. Los estudiantes han utilizado, como criterio de evaluación de la justicia de dichas prácticas, la satisfacción de sus necesidades para aprender y participar, y las de sus compañeros. Las ocho prácticas escolares incluían actividades del programa de integración escolar y otras actividades que tradicionalmente se han llevado a cabo para producir efectos en el comportamiento o aprendizaje de los niños, las que, a su vez, permiten a los niños enunciar a los sujetos que reciben la acción de dichas prácticas.

En este sentido, se aprecia que niños y niñas dan significado a estas prácticas en tanto acciones que tienen efectos concretos en su comportamiento y en su subjetividad. Al mismo tiempo, la construcción de categorías sociales en función de los dispositivos escolares recurrentes de los que son objeto apuntaría a un efecto duradero en su identidad como niños y estudiantes. Al respecto, Slee (2012) ha analizado cómo, en el marco de la búsqueda del control, las escuelas dan forma a identidades de los estudiantes que deben ser negociadas por estos para evitar “una identidad académica vacía o una de necesidades educativas especiales” (p. 181). Su crítica apunta al reduccionismo implícito en unas “prácticas escolares anticuadas”, las que de la mano

de “tecnologías de optimización” reducen la conducta y el cerebro “como lugares para la intervención destinada a modificar y mejorar a la persona” (p. 188). El caso de la medicación, su impacto en la identidad individual de quienes son forzados a consumirlas y de cómo esta identidad pasa a ser reconocida socialmente es un ejemplo de ello.

De esta manera, se identificaron necesidades relativas a la participación en la comunidad del aula o la escuela, así como en el aprendizaje y el acceso al currículo. La necesidad de un ambiente propicio para aprender parece ser, desde el punto de vista de los estudiantes, apoyada por prácticas como medicar o excluir a estudiantes disruptivos. Sin embargo, la necesidad de protección frente a riesgos físicos y psicológicos resulta interferida o limitada por varias prácticas escolares, y no está siendo apoyada por ninguna de ellas. Ello contrasta con la literatura disponible, que enfatiza la relevancia de un ambiente seguro como un requisito fundamental del aprendizaje (Black-Hawkins et al., 2007) y como una característica de las escuelas que buscan abordar holísticamente las necesidades de salud, seguridad y bienestar psicológico del niño (Wright, Mannathoko & Pasic, 2009). Algo similar ocurre con la necesidad de autonomía para la regulación de la conducta, la que se considera interferida, principalmente, en el caso de los estudiantes que reciben la medicación. Si bien la referencia a esta necesidad solo surgió a propósito de la medicación, su relevancia radica en que la necesidad de autonomía sería uno de los dos ejes principales de las necesidades de la infancia (Ochaita & Espinosa, 2012).

Asimismo, algunas de estas necesidades suscitan mayores tensiones por cuanto se ven afectadas de maneras contradictorias por las prácticas escolares. Del análisis realizado, la necesidad de aprender con otros está tensionada por acciones que simultáneamente la apoyan (asistente de aula, medicación) y la interfieren (exclusión del aula, grupo de apoyo diferencial). Cabe preguntarse, pues, por el lugar que le otorgan docentes y directivos al aprendizaje entre pares en las prácticas que se desarrollan para que todos aprendan. Galton y Hargreaves (2009) plantean la paradoja de que el trabajo en grupo ha sido ampliamente documentado como una pedagogía efectiva, pero, al mismo tiempo, constituye un “arte desatendido” (*neglected art*), esto es, los profesores lo utilizan infrecuentemente, y cuando lo hacen, es por razones prácticas como escasez de material o para afrontar el aburrimiento de los estudiantes. Durán (2015) sostiene que desde la enseñanza tradicional se ha entendido que los procesos de mediación del aprendizaje están reservados al docente, teniendo las interacciones entre pares poca relevancia educativa y que por ello deben ser eliminadas o minimizadas. Kershner, Warwick, Mercer y Kleine (2014), por su parte, han examinado algunos de los procesos propios de la naturaleza social del aprendizaje en el aula, tales como los recursos individuales y colectivos que utilizan estudiantes y docentes para manejar las motivaciones y emociones propias y ajenas, las relaciones interpersonales y el movimiento físico, la aceptación de rutinas sociales, las estructuras de

participación y la organización espacial, entendiéndolos como procesos de corregulación continua, los que implican esfuerzos dinámicos, negociaciones y compromisos que afectan su motivación, así como las identidades emergentes a lo largo del tiempo. Quizás, la complejidad de estos procesos de corregulación explique en parte dicha *negligencia*.

Adicionalmente, considerar las necesidades de la infancia como criterio para el análisis de políticas educacionales es coherente con una perspectiva de derechos. Bedregal y Pardo (2004) sostienen que la perspectiva contemporánea del desarrollo humano y la protección de los derechos humanos deben converger para el adecuado diseño y ejecución de las políticas públicas relativas a la infancia. Por su parte, Smith y Taylor (2010), plantean que los desarrollos en la teoría sociocultural y la sociología de la infancia, sumados a las repercusiones que la convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de los niños ha tenido en las políticas públicas a lo largo del mundo, conllevan nuevas formas de entender la participación. Con todo, el estudio de las necesidades de la infancia desde la perspectiva de los derechos es relevante para el examen de las políticas y prácticas escolares vigentes, ya que permite evaluar su impacto y vislumbrar opciones para el cambio y la innovación (Smith, Taylor & Gollop, 2000).

Por último, la entrevista grupal como una instancia explícita de escucha hacia los estudiantes, produjo una ruptura dentro de su cotidianidad que les permitió detenerse a reflexionar sobre el quehacer de la escuela en relación con su aprendizaje, lo que posibilitó la emergencia de algunos dilemas en torno a la relación entre sus necesidades y las prácticas escolares. De manera similar a lo reportado por Sandoval et al. (2016), la posibilidad de dialogar y reflexionar sobre equidad y justicia en el contexto escolar ofrecida a los estudiantes significó una oportunidad de replanteamiento de sus perspectivas iniciales hacia nociones más complejas en las que aparecían contradicciones y valoraciones ambivalentes. De ahí que el diálogo y la elaboración participativa en torno a estas cuestiones no solo sirve a los propósitos de conocer la voz de los estudiantes, sino que debe considerarse como una estrategia fundamental para contribuir al desarrollo y elaboración de estos conceptos en los propios estudiantes, y con ello, a su participación en la creación de escuelas más justas.

Este trabajo ha intentado hacer una contribución al debate respecto a la justicia educacional, mediante el análisis de los significados que los estudiantes construyen sobre justicia situados en prácticas cotidianas reconocidas por ellos, utilizando para esto la consideración de sus necesidades y las de sus compañeros. Lo anterior ha permitido también examinar algunas prácticas escolares comúnmente realizadas en las escuelas con el supuesto objetivo de contribuir a una mejor y más ajustada atención educativa a la diversidad del alumnado, pero que no

necesariamente se encuentran alineadas con las necesidades y derechos de niñas y niños y que, de hecho, parecen más bien contribuir al mantenimiento del *status quo* escolar.

Este proceso de construcción de significados supone la elaboración de categorías referidas a los sujetos que participan en el contexto escolar, y para la cual utilizan a su vez, distintos elementos identitarios que emanan de la propia cultura escolar, como *la conducta*, el *rendimiento académico* o las *etiquetas diagnósticas* utilizadas por los profesionales de la escuela. Los estudiantes son capaces de reflexionar sobre las prácticas que realiza la escuela para, supuestamente, responder a la diversidad, pero de manera crítica. De esta manera, las observaciones, valoraciones y juicios que realizan las y los estudiantes ofrecen insumos para reexaminar las acciones que realiza la escuela y considerar aspectos para una mejora más profundamente inclusiva. Consideramos, asimismo, que este estudio deja abiertas algunas interrogantes respecto a las condiciones específicas en las que las prácticas examinadas apoyan las necesidades de aprendizaje y participación de los estudiantes, por lo que futuros estudios en este ámbito podrían contribuir con más elementos para orientar la mejora en este campo.

Con todo, consideramos que el desarrollo de prácticas alineadas con los principios de justicia educativa podría beneficiarse de abordar no solo las “necesidades educativas especiales”, sino también entender que la riqueza de la vida en el aula podría favorecerse con la consideración de las necesidades de todas las niñas y niños, y la puesta en marcha de procesos permanentes de diálogo y participación con estos.

5. Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Barreiro, A. (2011). El desarrollo de las representaciones de la justicia de niños y adolescentes. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Congreso llevado a cabo en la Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires.
- Barreiro, A., & Castorina, J. (2012). La investigación psicológica del desarrollo de la justicia: ¿racionalidad inmanente o polifasia cognitiva? *Nuances: estudios sobre educacao*, 23(24), 35-54. <https://doi.org/10.14572/nuances.v23i24.1890>
- Bedregal, P., & Pardo, M. (2004). *Desarrollo infantil temprano y derechos del niño*. Chile: Unicef.
- Black-Hawkins, K., Florian, L., & Rouse, M. (2007). *Achievement and inclusion in schools*. Londres: Routledge.
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 9-45.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Carocca, I. (2014). *Significados construidos por los estudiantes en torno a prácticas de respuesta a la diversidad* (Tesis de grado). Recuperado desde

<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/131443/Memoria%20de%20t%C3%ADtulo%20Ingrid%20Carocca%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Coffey, A., & Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Alicante: Universidad de Alicante.

Comité de los Derechos del Niño. (2009). Observación General Nº 12. El derecho del niño a ser escuchado. Recuperado de:

http://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/12.pdf

Comité de los Derechos del Niño. (2013). Observación general Nº 17. El derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31). Recuperado de:

http://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/17.pdf

Duran, D. (2015). Presentación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 15-19.

Espinoza, C. (2014). *Apoyos al aprendizaje y la participación: relación entre las necesidades de apoyo de los estudiantes y las actividades de apoyo ofrecidas por la escuela* (Tesis de Maestría). Recuperado desde <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/133929/Tesis%20Camila%20Espinoza.%20Septiembre%202014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Florian, L. (2010). Special education in the era of inclusion: The end of special education or a new beginning? *The Psychology of Education Review*, 34(2), 22-29.

Galton, M., & Hargreaves, L. (2009). Group work: still a neglected art? *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 1-6. doi:10.1080/03057640902726917

González, M. (2008). *Derechos humanos de los niños: una propuesta de fundamentación*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Hart, R. (1992) *Children's Participation: From tokenism to citizenship*, Florence: UNICEF.

Kershner, R., Warwick, P., Mercer, N., & Kleine, J. (2014). Primary children's management of themselves and others in collaborative group work: 'Sometimes it takes patience ...',

- Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 42(2), 201-216. doi:10.1080/03004279.2012.670255
- López, M., Valdivia, A., & Fernández, R. (2016). Producciones narrativo-visuales y voz de los y las estudiantes: indagación sobre los significados de participación en niños, niñas y jóvenes en escuelas municipales en Chile. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(1), art. 4.
- López, V. (2014). Discriminación y segregación: Efectos de la integración escolar sobre los proyectos de vida de estudiantes egresados de escuelas municipales que participaron en proyectos de integración escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 69-83.
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 4(5), 165-180.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Londres: SAGE publications.
- Murillo, J. e Hidalgo, N. (2017). Students' conceptions about a fair assessment of their learning. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 10–16.
- Norwich, B. (2007). *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability*. London & New York: Routledge.
- Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 495-510. doi:10.1080/0305764X.2014.963027
- Norwich, B., & Koutsouris, G. (2017). Addressing Dilemmas and Tensions in Inclusive Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press. doi:10.1093/acrefore/9780190264093.013.154
- Ochaita, E., & Espinosa, M. (2012). Los Derechos de la Infancia desde la perspectiva de las necesidades. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 25-46.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. París: Autor.

- Palacios, J., González, M., & Padilla, M. (2009). Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 6 años y la adolescencia. En J. Palacios, Á. Marchesi, & C. Coll (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva* (pp. 283-304). Madrid: Alianza Editorial.
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona: Paidós.
- Ribotta, S. (2011). Necesidades, igualdad y justicia. Construyendo una propuesta igualitaria de necesidades básicas. *Derechos y libertades*, 24, 259-299.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: Apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En James Wertsch, Pablo del Río y Amelia Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp.118-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Sandoval, M., Echeita, G., & Simón, C. (2016). Las voces de los estudiantes sobre la justicia y la equidad: una experiencia en Secundaria. *Pulso*, 39, 243-254.
- Schmidt, M., & Sommerville, J. (2011). Fairness Expectations and Altruistic Sharing in 15- Month-Old Human Infants. *PLoS ONE*, 6(10), 1-7.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Ciudad de México: Taurus.
- Slee, R. (2012). *La Escuela Extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Smith, A. B., & Taylor, N. (2010) El contexto sociocultural de la infancia: el equilibrio entre dependencia y autonomía. En A. B. Smith, N. J. Taylor y M. M. Gollop (Eds.), *Escuchemos a los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Smith, A., Taylor, N., & Gollop, M. (2000). *Escuchemos a los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquia.

Tomasello, M. (2011). *¿Por qué cooperamos?* Buenos Aires: Katz Editores.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Wright, C., Mannathoko, C., & Pasic, M. (2009). *Manual para las escuelas amigas de la infancia*. Nueva York: Unicef.