

## **El Dolor de la Lucidez. Una Mirada al Proyecto Roma desde el Profesorado en Formación**

Marcos ALFONSO PAYÁ GÓMEZ  
Beatriz GÓMEZ HURTADO  
Mara RILO LÓPEZ

### Datos de contacto:

Marcos Alfonso Payá Gómez,  
Universidad de Málaga, Campus  
de Teatinos, Facultad de Ciencias  
de la Educación, Departamento de  
Didáctica y Organización Escolar,  
Bulevar Luis Pasteur, 25, 29010,  
Málaga (España). Correo  
electrónico: mpaya@uma.es

Beatriz Gómez Hurtado,  
Universidad de Málaga, Campus  
de Teatinos, Facultad de Ciencias  
de la Educación, Departamento de  
Didáctica y Organización Escolar,  
Bulevar Luis Pasteur, 25, 29010,  
Málaga (España).. Correo  
electrónico: beatrizgmezhurtado@  
gmail.com

Mara Rilo López, Correo  
electrónico: mararilolopez@gmail.  
com

Recibido: 4/03/2018  
Aceptado: 30/05/2018

### **RESUMEN**

El trabajo que se presenta pretende poner de manifiesto nuestros sentimientos y reflexiones que, como alumnos y alumnas, hemos experimentado en nuestro acercamiento al modelo educativo del *Proyecto Roma* durante nuestra formación como educadores. Para ello, nos apoyamos en tres rupturas (moral, epistemológica y profesional) que consideramos propiciaron en nosotros la reconstrucción crítica acerca del para qué sirve la escuela, cuál es su finalidad y cómo ha de alcanzarse.

**PALABRAS CLAVE:** Escuela pública, Inclusión educativa, Formación docente, Currículum, Justicia Social, Proyecto Roma.

## ***The Pain of Lucidity. A Look at the Roma Project from Teachers in Training***

### **ABSTRACT**

The aim of this project is to reveal our feelings and insights as students when we approached the educational model of the *Roma Project* during our teacher training. For this purpose, we rely on three different fractures—moral, epistemological and professional—which nurtured our questioning attitude regarding the purpose of school and how it can be achieved.

**KEYWORDS:** Public school, Inclusive education, Teacher training, Curriculum, Social justice, Roma Project.

## Introducción

*No obliguen a sus alumnos a estudiar de memoria, eso no sirve. Lo que se impone por la fuerza es rechazado y en poco tiempo se olvida. Ningún chico será mejor persona por saber de memoria el año en que nació Cervantes. Pónganse como meta enseñarles a pensar, que duden, que se hagan preguntas. No los valoren por sus respuestas. Las respuestas no son la verdad, buscan una verdad que siempre será relativa. (...)*

*Hay una misión o un mandato que quiero que cumplan. Es una misión que nadie les ha encomendado, pero que yo espero que ustedes, como maestros, se la impongan a sí mismos: despierten en sus alumnos el dolor de la lucidez. Sin límites. Sin piedad (De la película Lugares Comunes. Argentina/España, 2001. Dirección: Adolfo Aristarain).*

Cuando nos propusieron reflexionar sobre nuestra experiencia formativa y sobre aquellas razones que nos llevaron a interesarnos por el modelo educativo del Proyecto Roma, lo consideramos una gran oportunidad para compartir con otras jóvenes educadoras y educadores la esperanza de que otra educación es posible. Sin embargo, esta mirada optimista sobre el cambio educativo llegó después de transitar *el dolor de la lucidez* que causó en nosotros la toma de conciencia de aquellas barreras políticas, culturales y didácticas que impiden que todas las personas puedan vivir en libertad, reconocerse en sus diferencias y educarse en condiciones de equidad. Podría decirse que cuando nos preguntamos por los fundamentos de lo que nos parece *normal*, los sueños se quebrantan.

Nuestra intención es aportar reflexiones sobre aquellas rupturas que consideramos fueron vitales en la transformación de nuestras ideas acerca de la educación y la acción pedagógica, indicando como estas tres rupturas, (a) en torno al valor de la diferencia, entendiéndola como necesidad para la construcción de la escuela pública; (b) el papel de la cultura en la educación y su organización curricular; (c) así como la importancia del compromiso profesional que exige la profesión docente en la actualidad, son condiciones necesarias para romper con la reproducción técnica de las prácticas docentes.

Encontrarnos con el profesorado del Proyecto Roma durante nuestra formación produjo en nosotros un conflicto personal y cultural profundo que trastocó por completo nuestro imaginario acerca de la educación, qué significa estar educado o educada y cuál es el modo más coherente de concretar nuestra responsabilidad como docentes el día de mañana, en un contexto caracterizado por la complejidad, la incertidumbre, la diversidad cultural y los grandes retos sociales, políticos y medioambientales que a nuestra sociedad se le avecinan (Ball, 2016; Judt, 2010; Castells, 2017).

## ***La diferencia como valor. Una ruptura moral***

En los últimos 20 años, la expansión de los sistemas de control y auditoría en educación han desplazado el foco de la investigación, mayoritariamente, hacia las prácticas de evaluación y la aplicación de pruebas estandarizadas (Angulo, 2016; Ravitch, 2013). Esto ha ido condicionando el imaginario colectivo acerca de los fines educativos y, por tanto, la función que ha de cumplir la escuela pública en la sociedad. En este sentido, como si de un fenómeno físico se tratase, hemos ido naturalizando ciertas concepciones tecnocráticas y empresariales (Laval, 2004) para con la única institución que le corresponde educar en y para la democracia. ¿No es acaso la escuela pública la única institución donde poder generar contextos donde vivir en solidaridad? ¿No debería situarse, indefectiblemente, como la institución pública de vertebración intergeneracional que garantice una educación en y para la democracia? ¿A qué otra institución le cabe si no el deber de garantizarla?

Sin embargo, alguien ha estado pensando por nosotros, poniendo en nuestra boca palabras que designan sus deseos. No es de extrañar, como indica Rivas (2016), que el mercado entre a formar parte del debate educativo «creando unas condiciones propias que afectan tanto a los contenidos (más academizados, con menos formación humanista, artística o moral) como a la gestión (pérdida democrática, gestión centralizada, privatización encubierta) como en la definición de las finalidades del sistema» (Rivas, 2016, p. 213). En esta obsesión por los ránquines educativos, el rendimiento escolar y la productividad de las tareas, hemos olvidado la misión más importante que le corresponde a la escuela: la socialización de las diferencias y el reconocimiento de la interdependencia como rasgos constitutivos de la especie humana (Herrero, 2013). En otras palabras, implica el reconocimiento de las diferencias humanas como valor y no como defecto ni lacra social y, por tanto, se han de contemplar las diferencias culturales, de género, de etnia, de religión, de procedencia, de clase y de hándicap, entre otras, como oportunidades de aprendizaje, porque enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje (López Melero, 2004).

Frente a la escuela neoliberal que mencionamos, consideramos que el nuevo profesional educativo, como palanca del cambio, debe realizar su propia revolución intelectual que le permita situar en el centro del cambio el concepto de *diferencia como valor y necesidad* para la construcción de la escuela inclusiva (o pública). Es decir, comprender que la convivencia democrática en el aula y la socialización crítica de las diferencias son condición necesaria para construir el proyecto de la escuela pública en sociedades que se dicen democráticas. Somos conscientes de que esta idea fundamental para la transformación educativa y social es difícil de comprender, a no ser que estemos dispuestos a abrirnos a lo inesperado que tiene lo diferente, a acoger lo distinto, la alteridad.

Como ha señalado recientemente Han (2017), «resulta necesario volver a considerar la vida partiendo del otro, desde la relación con el otro, otorgándole al otro una prioridad ética, es más, aprendiendo el nuevo lenguaje de la responsabilidad, *escuchando y respondiendo al otro*» (Han, 2017, p. 58). Este reconocimiento recíproco, sobre el que también ha reflexionado Cortina (2017) en un contexto más amplio, es, desde nuestro punto de vista, el elemento central que articula toda la teoría y la práctica en el Proyecto Roma y que, en definitiva, nos cautivó e impactó a partes iguales durante nuestra formación. En ese proceso de reconstrucción radical de lo que pensábamos sobre la educación, entendimos que la educación inclusiva no era una moda, sino una necesidad social. Una forma de responder a las múltiples y diversas formas de inequidad al derecho que tienen todas las personas a la educación (López Melero, 2018) y que, por tanto, implicaba la necesaria *repolitización de la educación* como proyecto social compartido, lo que «significaría reconectar la educación con la democracia» (Ball, 2016, p. 33).

No podemos obviar que la educación apunta a valores, a fines, le mueve una intencionalidad. La educación, como nos recordó Freire (1970), es una actividad eminentemente política, que no partidista, que persigue fines deseables según los intereses que defiende. En este sentido, nuestra posición es la defensa de la escuela pública y su educación, la de su espacio como cobijo e institución que nos acoge a todos y todas en nuestras diferencias, para consumir el derecho a la educación y a la cultura para con la ciudadanía en un estado democrático. Entendimos, que este enorme reto es el que debe asumir la escuela pública. Una escuela que tienda puentes con la vida, para vivirla crítica y autónomamente, es decir, con responsabilidad y compromiso, para aprender con ella, en un contexto de crisis civilizatoria (Riechmann, 2011), creciente conflicto y grandes retos que necesita de cada uno de nosotros y nosotras la apuesta común por la convivencia solidaria.

Juzgamos que el punto de apoyo para el cambio educativo reside en el concepto que tengamos de diferencia, ya sea como algo no solo valioso sino necesario y no como un problema o una carga social. La humanización de la vida escolar y social comienza en el reconocimiento de las diferencias humanas y en la redistribución de las oportunidades de aprendizaje (Nussbaum, 2006; Fraser y Honneth, 2006). En esta idea reside, para nosotros, el principal valor del Proyecto Roma, un proyecto moral que lucha contra la discriminación, exclusión e invisibilidad cotidiana de millones de niños y niñas a lo que se les está negando su derecho a ser y, por tanto, su dignidad. Como afirma López Melero (2018, p. 163):

*Solo podremos hablar de equidad y justicia social si cambiamos nuestras prácticas educativas de tal manera que nadie se encuentre excluido en nuestras clases. (...) Porque mientras haya un alumno o una alumna en una clase que haya perdido su dignidad, es decir, que no sea respetado*

*como es, ni participe en la construcción del conocimiento con los demás, ni conviva en igualdad de condiciones que sus compañeros y compañeras, no habremos alcanzado la educación inclusiva.*

Para llevar a cabo este cometido será necesario otra episteme, otra forma de pensar y de entender la cultura, que nos permita seguir ahondando en la comprensión de cómo construir un currículum que reconozca la diversidad humana y permita al alumnado entender el mundo presente y capacitarlo para afrontar los retos futuros.

### ***La construcción social del conocimiento. Una ruptura epistemológica***

Hablar de lo que se debe aprender es hablar de qué significa el conocimiento y de cómo deben aprenderlo los niños y las niñas. Esto es fundamental, porque significa pensar el papel que juega la cultura en el aprendizaje y el desarrollo del ser humano. ¿Acaso el aprendizaje consiste en la acumulación de información? O más bien, ¿en procesos complejos de reflexión y acción al que la información da soporte? Estas preguntas, que nunca antes nos planteamos, suponían una ruptura con todas nuestras creencias previas acerca del papel de la cultura en la educación. Hasta el momento entendíamos el currículum únicamente como aquel contenido<sup>1</sup>, seleccionado como cultura «valiosa», estructurado en disciplinas académicas, dispuesto para ser depositado en el alumnado. Unos contenidos que aprendíamos bulímicamente con el único objetivo de promocionar, inmersos en la perversa lógica credencialista de la cultura escolar hegemónica.

Como ha señalado recientemente Torres Santomé (2017), las dificultades para la transformación curricular se explican con base en tres lógicas características del sistema: la lógica neoliberal, conservadora y neocolonialista. De esta última se desprende una de las mayores resistencias, tal y como apunta Santos: la monocultura del saber y el rigor del saber.

*Consiste en la transformación de la ciencia moderna y de la alta cultura en criterios únicos de verdad y de cualidad estética, respectivamente. La complicidad que une las «dos culturas» reside en el hecho de que se arrogan, en sus respectivos campos, ser cánones exclusivos de producción de conocimiento o de creación artística. Todo lo que el canon no legitima o reconoce es declarado inexistente. La no existencia asume aquí la forma de ignorancia o de incultura (Santos, 2011, p. 30).*

---

1 Como señala Angulo (1994), la acepción del currículum como *contenido* ha sido una de las más usadas y manejadas fuera y dentro del campo del currículum.

Bajo este esquema de saber deificado, no cabe otra práctica que la transmisión bancaria del conocimiento, tal y como indicó Freire (1970), y resultaría inconcebible un currículum que permitiera la comprensión interdisciplinar (Wagensberg, 2014) así como la participación por parte del alumnado en procesos de toma de decisiones reales basadas en la indagación, la discusión, el análisis, la planificación, el trabajo cooperativo y solidario. ¿Entonces cómo construir un currículum que permita romper con las lógicas dominantes?

*Conocer el Proyecto Roma nos comprometió con la idea de que el sentido del currículum escolar no es solo una cuestión académica sino ética, porque no tiene que ver solo con los contenidos, sino también con cómo nos vamos configurando a través de los mismos y cómo vivimos todo este proceso. Entendimos que operar metodológicamente de una forma u otra no es una decisión ingenua. Por el contrario, como señala López Melero, «enseñar a indagar y a investigar es algo que define los procesos de enseñanza y aprendizaje del profesorado del Proyecto Roma y esto, a nuestro juicio, solo lo podemos conseguir a través de proyectos de investigación porque consideramos que la investigación es el fundamento del aprendizaje» (López Melero, 2018, p. 168).*

Los proyectos de investigación para el Proyecto Roma son el modo por el cual se va construyendo el currículum escolar, tanto en su forma como en su contenido. Es decir, frente a la selección de los contenidos culturales del currículum tradicional, cuyo máximo representante es el libro de texto, y su desarrollo en la práctica educativa mediante estrategias basadas en la repetición y el ajuste de cuentas, desde el Proyecto Roma entendemos que el conocimiento es algo que se construye socialmente partiendo de la necesidad común para dar respuestas a situaciones problemáticas de la vida cotidiana. En este sentido, el conocimiento es algo que se encuentra en permanente estado de creación y recreación (Freire, 1997) gracias a los intercambios que se producen en el aula entre los contextos, el alumnado y el profesorado (Vygotsky, 1979). El desarrollo de los proyectos de investigación siempre sigue una secuencia lógica, y responden a un plan de acción con unas pretensiones (propósitos), un modo de llevarlos a cabo y una valoración. El proceso, en síntesis, es el siguiente:

1. *Asamblea inicial.* Partiendo de la representación mental que una situación problemática que se va construyendo con las distintas intervenciones y puntos de vista de cada niña y de cada niño, que les convoca a la búsqueda permanente y a la indagación dialógica (Wells, 2001) se inician una o varias investigaciones comunes en las que, entre todos y todas, se va viendo qué saben y qué necesitan saber para resolver la situación problemática (Nivel de Desarrollo Actual). Es el momento en el que se socializan sus aprendizajes.
2. *Plan de acción.* El alumnado va tomando conciencia de que hay una situa-

ción problemática. Pero con conciencia no basta: se necesita un plan de acción para salir de ella. En este plan de acción se planifican tanto los *aprendizajes genéricos* como los *específicos*. Nos referimos con aprendizaje genérico a aquel que pretendemos que consiga todo el alumnado a través del proyecto, y con aprendizaje específico a aquel que va a ayudar a mejorar a cada persona en particular. Para ello, en grupos heterogéneos elaboran, en compañía del maestro o la maestra, un *Plan de Acción* «siguiendo el proceso lógico de pensamiento, a saber: qué necesitan de los procesos cognitivos y metacognitivos, del lenguaje y sistemas de comunicación, de la afectividad, normas y valores, y de la autonomía para la construcción» (López Melero, Mancila y Soler García, 2016, p. 54), así como los posibles imprevistos que pudieran surgir durante el proceso de investigación, conocidos como *¿Y si...?*

3. *Acción*. Todo lo planificado y pensado hay que hacerlo. Mundo de intercambios e interacciones que se producen en el aula para lograr darle solución a la situación problemática (Zona de Desarrollo Próximo). Y se elabora el mapa de aprendizajes de cada grupo.
4. *Asamblea final*. Es el momento de evaluar todo el proceso de trabajo realizado por cada uno de los grupos de clase (Nivel de Desarrollo Potencial). Cada grupo expone cómo ha resuelto su situación problemática y exponen su mapa de aprendizajes. Con estos mapas de aprendizajes se elabora un único mapa de aprendizajes de toda la clase. Y este es el que se memoriza y se archiva en su archivador de proyectos. Con todos los interrogantes de los grupos se inicia un nuevo proyecto de investigación. De este modo, van construyendo su aprendizaje mediante un proceso que garantiza la *gradualidad*, la *coherencia* y la *continuidad* necesaria para el aprendizaje relevante y con sentido.

En este sentido, la justicia curricular pasa por dar respuesta a las particularidades y características de cada niño o niña a través de un currículum común, inclusivo, equitativo, en el que cada quien participa en función de sus peculiaridades, ofreciendo oportunidades equivalentes para todos los niños y niñas. Para que todo esto sea posible, el currículum debe ser integrado e incluir de manera interdisciplinar las distintas materias y en ningún caso organizarse mediante asignaturas aisladas, inconexas y descontextualizadas. Todo esto exige una ética del conocimiento porque ya lo importante no es acumular información y reproducirla, sino vivir y aprender en la escuela dando sentido a lo que se construye entre todos. Porque en la escuela no se aprende solo una serie de conocimientos, sino un modo de convivir (Maturana, 1991). Esto exige la constitución de aulas que se organicen como unidades de apoyo y en las que cualquier actividad no se organice ni individual ni competitivamente, sino de manera cooperativa y solidaria.

Durante ese proceso, fuimos reconstruyendo muchas ideas preconcebidas acerca de la educación, que habíamos llegado a normalizar durante nuestra etapa educativa, llevándonos a la confusión y la práctica acrítica, en las que no éramos

siquiera capaces de distinguir entre instrucción, educación, calificación y evaluación. Ahora sabemos que la educación no puede conformarse con la transmisión al alumnado de una cultura desarraigada, limitada y seleccionada interesadamente. La educación debe de construir las condiciones para que la cultura sea reelaborada y reconstruida mediante un proceso creativo que potencie aquello que de nuevo, como diría Arendt (1996), traen al mundo las nuevas generaciones. Que les permita decir su palabra, movilizándolo su deseo de saber, su curiosidad, desplegando las velas de la inteligencia.

### ***El educador comprometido. Una ruptura profesional***

La ruptura profesional es el resultado lógico de nuestro paso por el desgarramiento moral y epistemológico que supuso conocer y relacionarnos con docentes e investigadoras del Proyecto Roma. Y es que en ese trabajar con ellas y ellos, en los encuentros que hemos ido manteniendo, nos fuimos dando cuenta que la tarea educativa no es una labor individualista sino cooperativa. De acuerdo con Havergeaves y Fullan (2014), un cuerpo profesional de docentes de calidad no solo se logra con la adquisición de conocimientos y destrezas necesarias para saber enseñar. Por el contrario, afirman que la variable clave del cambio educativo reside en la calidad de las relaciones que se establezca entre el profesorado, ya que los grupos con propósitos basados en la confianza aprenden más y mejor. Es más, los sistemas educativos de «elevado rendimiento», además de promover la equidad, cuentan con maestros y maestras que trabajan de manera cooperativa, en el que la indagación y la investigación-acción forman parte esencial de su trabajo.

Frente al punto de vista empresarial en educación, que se traduce en políticas de formación docente individualistas, competitivas y coercitivas, encontrarnos con la comunidad educativa del Proyecto Roma produjo una ruptura con el imaginario que atribuíamos al rol docente. Donde antes encontrábamos soledad y reflexión individual, ahora encontramos espacios de debate, de discusión y auto-crítica. Donde antes se competía desde una práctica poco reflexionada, las y los docentes comparten su práctica profesional con el grupo, para así poder aprender de las situaciones problemáticas, dudas, miedos que van surgiendo. También son espacios donde pueden manifestar libremente la presión y exigencias curriculares e institucionales a las que se encuentran sometidas su innovación educativa en la cotidianidad de la práctica.

La investigación-acción cooperativa-formativa (López Melero, 2018) convierte, desde la observación y la reflexión de la práctica diaria, a los docentes en investigadoras de su propia praxis, esto es, en profesionales capaces de indagar, evaluar e identificar las dificultades para transformarlas en oportunidades de aprendizaje. Aunque quizás lo más importante de este proceso es que es una forma de investigación inherentemente democrática, «que ofrece la oportunidad de

un cambio por medio de la comprensión, la superación, el conocimiento y la acción» (López Melero, 2004, p. 265). Esto supone un continuo entre formación inicial y formación permanente, entre teoría y práctica, y práctica y teoría. Por esta razón, la práctica de pensar la práctica es un buen consejo para romper con las rutinas en las intervenciones pedagógicas del profesorado que lo único que se asegura es que este se configure como un técnico al servicio del sistema. El modo más adecuado de ser un buen profesional no es sometiéndose como un instrumento del sistema, sino reflexionando con otros docentes cómo mejorar la propia práctica, de esta manera inicia procesos de ruptura con el sistema.

Por ello, consideramos necesario que la formación docente ha de estar encaminada a dotarnos de fundamentos epistemológicos, principios de acción y estrategias adecuadas para llevar a cabo una práctica profesional coherente con las finalidades de la educación en una sociedad democrática. Constituirnos como agentes de la educación y del desarrollo humano (Nussbaum, 2012), implica tener un conocimiento profundo de la realidad y un compromiso ético con la justicia social (Zeichner, 2010), con los Derechos Humanos (1948) y los Derechos del Niño (1989). De ahí que consideremos que la formación docente ha de ser científica, pero, sobre todo, humana. Sabemos del fuerte interés ideológico y económico en desarticular todo tipo de educación crítica, emancipadora, inclusiva y democrática, pero conocer el Proyecto Roma nos ha convencido de que esa debe ser la escuela pública. Aquella capaz de acoger, cuidar y acompañar (Lynch, Baker y Lyons, 2014) a todas las niñas y niños para colmar sus derechos a la educación y a la cultura.

En definitiva, formarnos en la comunidad de investigación-acción cooperativa-formativa del Proyecto Roma, ha propiciado en nosotras una deconstrucción de creencias y prácticas pedagógicas arraigadas durante toda nuestra vida. Por supuesto, que esta toma de conciencia no ha resultado un proceso fácil ni cómodo, de hecho, cuestionarnos de forma tan radical ha sido un proceso de transformación doloroso que nos ha permitido transitar del miedo a la libertad. Como ha indicado Han (2017), «en todos los ritos de paso, los *rites de passage*, se muere para renacer más allá del umbral. La muerte se experimenta aquí como transición. Quien traspasa el umbral se somete a una transformación. El umbral como lugar de transformación duele» (Han, 2017, p. 31).

Este dolor de la lucidez sigue manteniéndose vivo frente a tanta injusticia e inequidad, recordándonos que no podemos dejar de cuestionarnos como futuros docentes, que nuestra formación ha de ser permanente y que nuestro compromiso moral se ha de construir con otras y otros docentes, como aquellas y aquellos que hemos encontrado en Proyecto Roma. Un compromiso profesional que se extiende más allá de las aulas, haciendo de esta profesión una forma de vida que ayude a humanizar este mundo deshumanizado. El Proyecto Roma nos ha devuelto la esperanza, el sueño, la utopía.

## Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, J.F. (1994). ¿A qué llamamos currículum?, en Angulo, J. F. y Blanco, N. (Coords.) (1994). *Teoría y Desarrollo del Currículum*, (17-29). Málaga: Aljibe.
- Angulo, J. F. (2016). Lo público y lo privado en Educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30.1), 17-24.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. (217 [III] A). Recuperado de <<http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>>.
- Asamblea General de la ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. (Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989). Recuperado de <<http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>>.
- Ball, S. (2016). Gobernanza neoliberal y democracia patológica. En J. Collet y A. Tort (Coord.), *La gobernanza escolar democrática*, (23-40) Madrid: Morata.
- Castells, M. (2017). *Ruptura: la crisis de la democracia liberal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Barcelona: Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16 (54), 17-39.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía do oprimido*. Nueva York: Herder and Herder.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- Han, B. C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder Editorial.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Herrero, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de economía crítica*, 16, 278-307.
- Judt, T. (2010). *Algo va mal*. Madrid: Taurus.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Lynch, K., Baker, J. y Lyons, M. (2014). *Igualdad afectiva: amor, cuidados e injusticia*. Madrid: Morata.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M., Mancila, I. y Soler García, C. (2016). Escuela Pública y Proyecto Roma. Dadme una escuela y cambiaré el mundo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 49-56.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid: Morata.
- Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

- Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ravitch, D. (2013). *Reign of Error: The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*. New York: Knopf.
- Riechmann, J. (2011). Frente al abismo. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 115, 27-48.
- Rivas, J.I. (2016). *La escuela pública ante la desigualdad educativa. Una perspectiva política de la justicia social en el sistema educativo*. I Congreso online internacional sobre desigualdad social y educativa en el siglo XXI.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- Vygotsky, A. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wagensberg, J. (2014). *El pensador intruso. El espíritu interdisciplinario en el mapa del conocimiento*. Barcelona: Tusquets.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.