

## ***Las justicias de la Escuela Pública\****

J. Félix ANGULO RASCO

Datos de contacto:

J. Félix Angulo Rasco  
Universidad de Cádiz  
Universidad Pontificia  
de Valparaíso-Chile  
Email: felix.angulo@uca.es

Recibido: 2/9/2015  
Aceptado: 15/9/2015

### **RESUMEN**

Este trabajo expone tres formas de justicia básica que deberían ser el centro de los ideales y del trabajo de las escuelas públicas. Estas tres justicias son: la justicia cognitiva, la justicia afectiva y la justicia ecológica. La primera sitúa en el centro del proceso educativo el derecho que todo niño o niña tiene al acceso al conocimiento, un conocimiento poderoso que le permita entender en profundidad el mundo en el que vive y transformarlo. La segunda, la justicia afectiva, apela a que, en un mundo de emociones superficiales, la escuela pública ha de convertirse en un espacio en el que realizar el derecho que todo infante tiene a ser cuidado, amado y protegido. La justicia ecológica, por último, apela al derecho que todo ser humano tiene de resituar su relación con la naturaleza, el mundo vegetal y los animales; un lugar esencial para la supervivencia de nuestra especie y de Gaia misma.

**PALABRAS CLAVE:** *Escuela pública, Justicia social, Justicia cognitiva, Justicia afectiva, Ecología.*

## ***The Justices of State Education***

### **ABSTRACT**

This study presents three types of basic justice that should be the focus of the ideals and work of state schools. These three justices are, respectively: cognitive justice, affective justice and environmental justice. The first, cognitive justice, places the right that all children have to access to knowledge at the core of the educational process; it is this powerful knowledge that will enable them to attain a deep understanding of the world in which they live and transform it. The second, affective justice, states that in a world of superficial emotions, state education

---

\* Este trabajo ha sido posible gracias al proyecto de excelencia *Riesgo de fracaso y abandono escolar en Secundaria Obligatoria. Los contextos educativos, familiares y socioculturales. Un estudio Cualitativo*, financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. Referencia: SEJ 2664. Proyecto de Excelencia.

must become a space where the right that all children have to be cared for, loved and protected is fulfilled. Finally, environmental justice defends the right that all human beings have to redefine their relationship with nature, the vegetable world and animals; an essential place for the survival of our species and Gaia itself.

**KEYWORDS:** *State school, Social justice, Cognitive justice, Affective justice, Environmental justice.*

## **Introducción**

Desde Rawls (1995),<sup>1</sup> la justicia es la virtud fundamental de las instituciones, por lo que se convierte en su obligado ejercicio. Con ello, apartándose de un enfoque individualista, evita que la responsabilidad por la desgracia, el desamparo y la marginación sea entendida, tal como critica Marion Young (2001: 44), como una responsabilidad personal: los pobres y marginados serían culpables de su condición. Es necesario mirar primero a la estructura institucional, a su sentido y a su actuación, antes de culpar a los individuos. Este sentido de la justicia nos permite a su vez identificar la escuela pública como una institución social esencial y, en tanto tal, identificarla como uno de los ámbitos sustantivos para el desarrollo y la cimentación no solo de la justicia como virtud, sino de la justicia social como cimiento colectivo (Nussbaum, 2007). Sin embargo, no basta con decretar que la Escuela Pública en cuanto institución sea parte estructural de la justicia social; estamos compelidos a indicar en qué se basa a su vez esta afirmación. Dicho de otra manera, si no queremos vernos inmersos en una retórica vacía, tenemos que especificar qué entendemos por la justicia social en la Escuela Pública. Nuestra intención aquí es indicar tres vertientes interrelacionadas y básicas<sup>2</sup> con las que dicha justicia social se convierte o puede convertirse en práctica educativa. Estas tres vertientes son las siguientes: la justicia cognitiva, la justicia afectiva y la justicia ecológica. Quisiera dejar claro que estas tres justicias, por así decir, no saturan todas las posibles, y que, en todo caso, nuestra intención no es otra que dejar abierta una puerta que todavía ha de ser explorada con mayor intensidad y extensión de lo que aquí podemos hacer.

---

1 Aunque nos parece sumamente importante esta idea de Rawls, estamos mucho más cercanos a las críticas y el desarrollo *desde Rawls* que hace Nussbaum (2007).

2 Con ello nos desviamos un tanto del excelente trabajo de Torres (2011); aunque seguimos la senda por él abierta.

## **Justicia cognitiva**

La idea de justicia cognitiva posee básicamente dos perspectivas. La primera está relacionada con la activa aceptación del derecho que diversas formas de conocimiento tienen a coexistir. Aquí se trata de algo más que de tolerancia, se trata de dar importancia tanto a dicha diversidad de conocimientos como a la igualdad de los conocedores (van der Velden, 2006; Coleman y Dionisio, 2009; de Sousa Santos, 2009, 2010). La justicia cognitiva, en este sentido, enfatiza el valor de «la imaginación democrática en una situación de no mercado y en una visión del mundo no competitiva, en donde la conversación, la reciprocidad no crean conocimiento experto, sino un conocimiento que surge de la colaboración de memorias, legados, herencias y heurísticas variadas de solución de problemas» (Visvanathan, 2009).

La segunda perspectiva, tal como ha señalado Michael Young (2014: 10), parte del *derecho* de todo ciudadano a acceder al conocimiento: «El propósito de las escuelas es posibilitar que todos los estudiantes adquieran conocimiento que les lleve más allá de sus experiencias inmediatas. Es un conocimiento al que probablemente no puede acceder en sus hogares, entre sus amigos o en las comunidades en las que vive. Como tal, acceder a este conocimiento es un derecho de todos los estudiantes en tanto futuros ciudadanos». A este conocimiento lo denomina *conocimiento poderoso (powerful knowledge)* (Young, 2014: 18). Para explicar mejor a qué se está refiriendo, Young distingue tres tipos, por así decir, de conocimiento. El tipo 1<sup>3</sup> es el conocimiento academicista y tradicional (Young, 2014: 59), «un conocimiento dado y establecido por la tradición, y por ser el necesario para acceder a la universidad... que suele estar asociado con la transmisión unidireccional (recitativa)». El conocimiento de tipo 2 es un conocimiento cercano a la experiencia del alumnado y distanciado de las disciplinas tradicionales, no elitista; es este tipo de conocimiento el que surgió desde las corrientes del constructivismo social. En contraste, Young (2014: 74) afirma que el conocimiento tipo 3 es un conocimiento –realmente– poderoso, no por quien lo defina o lo cree, sino porque nos permite *predecir, explicar y posibilitar alternativas*. Young añade las tres características siguientes a dicho conocimiento (Ibid: 74-75):

- A es un conocimiento distinto al de sentido común que adquirimos en nuestra experiencia cotidiana;
- B es sistemático de tal manera que se constituye como el fundamento de las generalizaciones y del pensamiento más allá de contextos o casos particulares;

---

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

- y C es un conocimiento especializado, desarrollado por grupos claramente distinguibles como novelistas o físicos.

El primer problema con el que nos encontramos al aceptar la idea de *conocimiento poderoso* (o conocimiento 3) es que no parece distinguirse claramente del conocimiento academicista (o conocimiento 1). Más bien parece una ampliación o actualización del mismo. No obstante, no podemos descartar la importancia que dicho conocimiento tiene para la justicia cognitiva. En nuestra ayuda podemos recurrir a la antigua idea de *saber realmente útil* (MNCN, 2014/2015). Dicho saber surgió a comienzos del siglo XIX, cuando los obreros tomaron conciencia de sus necesidades de autoformación. Más allá del dominio técnico de sus oficios, los obreros reclamaron un saber que fuera especialmente útil para su formación como ciudadanos. El corpus de conocimientos –reclamados– abarcó disciplinas como la política, la economía, la filosofía y la historia; disciplinas complementarias a las que constituían las *competencias* básicas del oficio.<sup>4</sup> El movimiento obrero era consciente de que el saber útil en el que se les quería especializar no era otra cosa que una herramienta de reproducción social y de protección del *status quo*. Para salir de dicha trampa, resultaba necesario un conocimiento que les permitiera comprender más allá de la práctica de su oficio, la situación política, social y económica en la que vivían. Ese y no otro era el sentido del *saber realmente útil*.

Ahora podemos ir más allá de la idea originaria de Young, sin perder el sentido y la fuerza que tiene su idea de conocimiento poderoso. Definido en conjunto con el saber realmente útil que acabamos de exponer, dicho conocimiento no es otro que el que nos permita comprender nuestro mundo en profundidad y elaborar y encontrar vías alternativas de actuación racional.

Pero si cerramos aquí la argumentación, colocaríamos en un lugar marginal la primera acepción de justicia cognitiva que apuntábamos antes; acepción que enfatiza el derecho a la coexistencia de conocimientos diversos y a la igualdad de los conocedores. Para resituar este desplazamiento tenemos que encontrar el lugar que le corresponde al así denominado por Young conocimiento 2. Dicho de otra manera, solo si buscamos la manera de reivindicar el conocimiento cultural de los sujetos, podremos cumplir con la idea de justicia cognitiva. En nuestra ayuda podemos invocar otra idea clave: la de fondos de conocimiento (*funds of knowledge*) (Moll *et al.*, 1992; González y Moll 2002; Moje *et al.*, 2004; González *et al.*, 2005; Hogg, 2011; Rodríguez, 2013). Fondos de conocimiento hace referencia a las fuentes de conocimiento disponibles al alumnado, distintas a las fuentes proporcionadas por la educación formal: la familia, los grupos de

---

4 Sobre este tema véase Angulo y Redon (2011).

amigos, el vecindario, la comunidad, las tradiciones y culturas étnicas, etc. (González y Moll, 2002; Moje *et al.*, 2004).<sup>5</sup> Es un conocimiento incrustado en las experiencias de vida del alumnado y sus familias (González y Moll, 2002: 625; Rios-Aguilar *et al.*, 2011: 164).

No se trata aquí de un conocimiento vulgar;<sup>6</sup> es, en realidad, un conocimiento cultural cotidiano, que los sujetos aprenden fuera de la escuela en su vida diaria y en contacto con sus pares. Los fondos de conocimiento son claves para muchos grupos sociales, puesto que son parte de su identidad cultural, de sus tradiciones e incluso de su idioma materno. Por ello, enfatizar el valor del *conocimiento poderoso* no debería eliminar el valor de este conocimiento. Dicho de otra manera, la justicia cognitiva, el derecho a acceso al conocimiento, no puede hacerse sin partir o conjugar dichos fondos de conocimiento. Desatenderlo, transformarlo en materia desechable en la escuela, no haría otra cosa que convertir al conocimiento poderoso de Young en conocimiento elitista. La justicia cognitiva requiere este conocimiento como puente para adquirir un conocimiento que vaya más allá de su cotidianeidad, pero que le sirva para analizarla, criticarla y superarla si fuera necesario. Como ha afirmado Visvanathan (2009), de lo que se trata es de que los ciudadanos tomen el conocimiento *en sus propias manos*.

## **Justicia Afectiva**

En los últimos 20 años, la psicología de la auto-ayuda y la así denominada *inteligencia emocional* han dominado el discurso de la afectividad y de cuidado (*to care*) hasta el punto, como han señalado Lacroix (2005) e Illouz (2007), de que la emoción y el afecto se han convertido en objetos de mercado. La consecuencia más clara es que –como afirma enfáticamente Lacroix (2005)– nos excitamos mucho, pero somos incapaces de *sentir*, anestesiando nuestra sensibilidad.<sup>7</sup> Se produce una desconexión afectivamente del otro y de los otros, conexión que reemplazamos por un culto individualista, un culto al yo. Como tal, nos encontramos con lo que podría denominarse un profundo desenganche emocional,<sup>8</sup> una prolongación del desenganche moral de Bandura (Bandura *et al.*, 1996).

- 
- 5 Originalmente la idea de *Fondos de Conocimiento* hacía mención a cuerpos de conocimiento y habilidades históricamente acumulados, esenciales para la casa y para el funcionamiento y el bienestar individual (González y Amanti, 2005: 72).
  - 6 Según la acepción de Pérez Gómez (1991).
  - 7 Lynch, Baker y Lyons (2014: 36) lo denominan «trivialización del amor, la asistencia y la solidaridad, el sentimiento y la emoción».
  - 8 El desenganche emocional lo entendemos aquí como la despreocupación emocional por el bienestar del otro y de los otros; una manera diferente a como la tratan, por ejemplo, Rice, Levine y Pizarro (2007).

Sin embargo, la afectividad y su expresión en la afinidad empática (de Waal, 2009) son elementos básicos de nuestras relaciones y, por lo tanto, cauces por los que desplegar nuestras emociones como vínculo con el otro. Como han señalado de Waal (2009) y Tomasello (2003; 2010), nos encontramos aquí con la base del altruismo. Desde el primer año de vida, niños y niñas «muestran inclinación por cooperar y hacerse útiles en muchas situaciones» (Tomasello, 2010: 17). Los *homo sapiens* están adaptados para actuar y pensar cooperativamente en grupos culturales «hasta un grado desconocido en otras especies». Y de Waal, desde la primatología, enfatiza, en tanto especie, nuestro compromiso con los otros, nuestra sensibilidad emocional hacia su situación y la comprensión de la clase de ayuda que puede ser efectiva. «Nuestra especie es ciertamente especial en cuanto al grado con que se pone en la piel del otro. Captamos lo que otros sienten y pueden necesitar de manera más completa que cualquier otro animal» (2009: 144).<sup>9</sup> Slote (2014: 16), desde otra perspectiva, reafirma esta idea: «los individuos que demuestran la virtud del cuidado, de manera que muestran o están preocupados por los otros y su conectividad con otros, no tienen por qué recordarse a sí mismos ideales y obligaciones morales para ayudar a los que están a su cuidado. Ayudan porque ejercen el cuidado, no por una consciencia o alguna clase de amor abstracto a un Bien que les diga qué virtuosos u obedientes serían haciéndolo así».<sup>10</sup>

La desconexión afectiva con el y los otros es un acontecimiento *cultural*, un artificio que nuestra sociedad ha creado. Por ello, la justicia afectiva reclama un derecho que es, de alguna manera, parte de nuestra propia naturaleza.<sup>11</sup> Desarrollar el vínculo con los otros, el cuidado hacia los demás, posee una extraordinaria fuerza afectiva y emocional. Si, como pretende la economía del bien común (Folber 2012: 18), necesitamos apoyarnos en la honestidad, la empatía, la confianza, la estima, la cooperación, la solidaridad y la voluntad de compartir, defender la justicia afectiva se convierte no solo en una pretensión fundamental, sino en el sentido mismo de la escuela pública. El derecho al amor, a sentirse cuidado y protegido (Lunch, Baker y Lyons, 2009), es decir, el vivir en una ecología en la que la justicia afectiva sea una práctica esencial prepara a las nuevas generaciones para actuar con mayor justicia, generosidad y altruismo; fines esenciales de la escuela pública.

---

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

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

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

## **Justicia Ecológica**

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

Encíclica Laudato sí' (2015)

Vivimos en lo que algunos investigadores han denominado *Era Antropocena* (Crutzen y Stoermer, 2000; Zalawiewicz *et al.*, 2008), es decir, una era post-Holocénica<sup>12</sup> caracterizada por el enorme impacto (geológico, biótico y climático) del Homo Sapiens en el planeta. Este impacto es el que está ocasionando un profundo y probablemente irreversible deterioro del planeta (Klein, 2015). Desde el desarrollo de la energía atómica [recordemos a Petra Kelly (1992)], los movimientos ecologistas han advertido constantemente sobre este problema. El daño que estamos causando al planeta es otra forma de desconectar con y del otro. Pero en este caso, el otro es la *naturaleza* de la que muchos de nuestros niños son apartados completamente. Louv nos recuerda que «aunque a menudo nos vemos a nosotros mismos separados de la naturaleza, los seres humanos también forman parte de ella (wildness)» (Louv, 2005: 9).

La importancia de esta relación o, dicho de otra manera, de recobrar el lugar del ser humano en ella, es una cuestión que no solo afecta a la naturaleza en sí misma, lo que no es poco; los efectos son mutuos, pero especialmente remarcables en el desarrollo de los infantes. Por ejemplo, las interacciones con los paisajes que nos rodean dan lugar tanto a experiencias estéticas como a cambios que afectan a los seres humanos, al paisaje mismo y a los ecosistemas (Gobster, Nassauer, Daniel y Fry, 2007). Wells (2000) ha demostrado que cuando los niños y niñas viven en ambientes con más naturaleza, su funcionamiento cognitivo y su capacidad de atención se benefician. Faber Taylor y Kwo (2006) también han señalado que el contacto con la naturaleza vegetal y animal es tan importante para los escolares como una nutrición adecuada. En un trabajo recientemente publicado, Dadvand y colaboradores (Dadvand *et al.*, 2015) encontraron una considerable mejora en el desarrollo cognitivo de niños y niñas asociado a vivir en ambientes verdes y, especialmente, cuando es la escuela la que ofrecía espacios de naturaleza.

Heike Freire (2011: 19) ha denominado pedagogía verde a la pedagogía que utiliza la naturaleza «como un medio de entender y acercarse al mundo». Y añade

---

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

–recreando la idea de Gaia (Lovelock, 1985)- que «la tierra y todo lo que abarca (atmósfera, biosfera, océanos...) es nuestro espacio de vida, de cobijo y cuidado, no un simple almacén de provisiones o una materia inerte sobre la que actuar, mediante la ciencia y la tecnología» (Freire 2011: 13). No se trata pues de una visión edénica, como si fuera posible y aún deseable volver a un estado primitivo y anterior a cualquier estado de civilización. Se trata de asumir el derecho a que los seres humanos encontremos de nuevo nuestro lugar, aquí y ahora, con y en la naturaleza. Un lugar que, como recuerda Singer (1999) y el mismo Proyecto Gran Simio,<sup>13</sup> nos lleva irremediabilmente a reconsiderar también los derechos de los animales y, a la postre, resituar nuestra convivencia e interacción.

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

«Ser tierno y al mismo tiempo subversivo: eso es lo que significa para mí, a nivel político, ser *verde* y actuar como tal. Entiendo el concepto de ternura en sentido amplio. Este concepto, para mí también político, incluye una relación tierna con los animales y las plantas, con la naturaleza, con las ideas, con el arte, con la lengua, con la Tierra... Y, por supuesto, la relación con los humanos.» (Petra Kelly, 1992: 27).

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

## **Referencias bibliográficas**

- Angulo Rasco, J.F. y Redon, Silvia (2011). Competencias y contenidos: cada uno es su sitio en la formación docente. *Estudios Pedagógicos*. XXXVII, (2), 281- 299. DOI: 10.4067/S0718-07052011000200017.
- Bandura, Albert *et al.* (1996). Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Personality and Social pathology*, 71 (2), 364-374.
- Birkbeck, Liann (2013). *The concept of Cognitive justice: improving the college environment for indigenous learners*. Integrated Studies Final Project Essay (MAIS 700). Athabasca: Alberta.
- Coleman, William D. y Dionisio, Josephine (2009). Globalization, Collaborative Research, and Cognitive Justice. *Globalizations*, 6 (3), 389-403.
- Cozolino, Louis (2013). *The social neuroscience of education*. New York: Norton.

---

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



- Crutzen, P. y Stoermer, F. (2000). The Anthropocene. *International Geosphere- Biosphere Program Newsletter* 41, 17-18.
- Dadvand, Payam *et al.* (2015). Green spaces and cognitive development in primary school-children. *PNAS*, 112, 26, 7937-7942. [www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1503402112](http://www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1503402112).
- De Sousa Santos, Boaventura (2009). *Epistemologías del sur*. México DF: Siglo XXI.
- (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- De Waal, Frans (2011). *La edad de la empatía. ¿Somos altruistas por naturaleza?* Barcelona: Tusquets.
- Faber Taylor, Andre y Kuo, Frances E. (2006). Is contact with nature important for healthy child development? State of the evidence, en C. Spencer y M. Blades (eds.), *Children and Their Environments*. Cambridge: Cambridge University Press, 124-140.
- Felber, Christian (2012). *La economía del bien común*. Barcelona: Deusto.
- Freire, Heike (2011). *Educar en Verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Barcelona: Graó.
- Gobster, P.H., Nassauer, J.I., Daniel, T.C. y Fry, Gary (2007). The shared landscape: what does aesthetics have to do with ecology? *Landscape Ecology*, 22, 959-972. DOI: 10.1007/s10980-007-9110-x.
- González, Norma y Moll, Luis (2002). Cruzando el Puente: Building Bridges to Funds of Knowledge. *Educational Policy*, 16, 4, 623-641.
- González, Norma, Moll, Luis C. y Amanti, Cathy (2005). *Funds of Knowledge. Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. London: Lawrence Erlbaum Ass.
- Hogg, Linda (2011). Funds of Knowledge: an investigation of coherence within the literature. *Teaching and Teacher Education*, 27, 666-677. DOI: 10.1016/j.tate.2010.11.005.
- Kelly, Petra (1992). *Pensar con el corazón. Textos para una política sincera*. Madrid: Galaxia Gutenberg.
- Klein, Naomi (2015). *Esto lo cambia todo: el capitalismo contra el clima*. Barcelona: Paidós.
- Kraak, A. (1999). *Western science, power and the marginalisation of Indigenous modes of knowledge production*. Interpretative minutes of the discussion held on Debates about Knowledge: Developing Country Perspectives co-hosted by CHET and CSD. Recuperado de <http://chet.org.za>.
- Iacox, Michael (2005). *El culto a l'emoçio. Atrapats en un món d'emoçions sense sentiments*. Barcelona: La Campana.
- Louv, Richard (2009). *Last child in the woods. Saving our children from nature-deficit disorder*. London: Atlantic Books.
- Lovelock, J. (1985). *Gaia, una nueva visión de la vida sobre la tierra*. Barcelona: Orbis.
- Lynch, K., Baker, J. y Lyons, M. (2009). *Affective Equality. Love, Care and Justice*. New York: Palgrave. (Trad. Morata, 2012).

- Moje, E.B., Ciechanowski, K.M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R. & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: an examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, 39 (1), 38-70.
- Moll, Luis C., Amanti, Cathy et al. (1992). Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory into Practice*, XXXI, 2, 132-141.
- Moore, Robin C. y Cooper Marcus, Clare (2008). Healthy Planet, Healthy Children: Designing Nature into the Daily Spaces of Childhood. En S.R. Kellert, J. Heerwagen y P. Mador (eds.) (2008), *Biophilic design: the theory, science, and practice of bringing buildings to life*. Hoboken N.J.: Wiley, 153-203.
- Motesharrei, S., Rivas, J. y Kalnay, E. (2004). *Human Nature Dynamics (HANDY): modeling inequality and use of resources in the collapse or sustainability of societies*. Recuperado de <http://www.sesync.org/sites/default/files/resources/motesharrei-rivas-kalnay.pdf>.
- Museo Nacional Centro Nacional de Arte Reina Sofía (2014/2015). *Un saber realmente útil*. Madrid: M.E.C.y D.
- Neimaris, Åstrida, Åsberg, Cecilia & Hedrén, Johan (2015). Four Problems, four directions for environmental humanities: toward critical posthumanities for the anthropocene. *Ethics and Environment* 20, 1: 67-97.
- Nussbaum, Martha (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Gómez, Ángel I. (1991). Investigación/Acción y curriculum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 10, 69-84.
- Puig Rovira, Josep M.º (2010). ¿Por qué las personas buenas hacen cosas malas? *1º Congreso Internacinal en la red sobre Interculturalidad y Educación*. Internet. 1 al 21 de Marzo 2010. <http://www.congresointerculturalidad.net>.
- Rawls, John (1995). *Teoría de la justicia*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rice, John A.; Levine, Linda J. y Pizarro, David A. (2007). «Just stop thinking about it»: Effects of emotional disengagement on children's memory for educational material. *Emotion*, 7 (4), 812-823. <http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.7.4.812>
- Rahmstorf, Stefan (2008). Anthropogenic Climate Change: Revisiting the Facts. En Zedillo, E. (ed.), *Global Warning: looking beyond Kioto*. Washington: Brookings Institution Press, 34-53.
- Rizzolatti, Giacomo y Sinigaglia, Corrado (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.
- Rodriguez, Gloria M. (2013). Power and Agency in Education: Exploring the Pedagogical Dimensions of Funds of Knowledge. *Review or Research in Education*. 27, 87-120. DOI: 10.3102/0091732X12462686.
- Singer, Peter (1999). *Liberación Animal*. Madrid: Trotta.
- Slote, Michael (2014). Justice as a Virtue. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL: <http://plato.stanford.edu/archives/fall2014/entries/justice-virtue/>.

- Steffen, Will *et al.* (2011). The Anthropocene: conceptual and historical perspectives *Phil. Trans. R. Soc. A*, 369, 842-867. DOI:10.1098/rsta.2010.0327.
- Tomasello, Michael (2003). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2010). *¿Por qué cooperamos?* Buenos Aires: Katz.
- Torres Santomé, Jurjo (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Ulrich, Roger S. (1986). Human Responses to vegetation and landscape. *Landscape and Urban Planning*, 13, 29-44.
- Van der Velde, Maja (2006). *A Case for Cognitive Justice*. Unpublished Paper. Recuperado de <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/>.
- Vaticano (2015). *Carta Encíclica LAUDATO SI' del Santo Padre Francisco sobre el Cuidado de la Casa Común*. Roma, Italia.
- Visvanathan, S. (2009). *In search of cognitive justice*. *Seminar*, 597. Recuperado de <http://www.india-seminar.com>.
- Wells, Nancy M. (2000). At home with nature. Effects of Greenness" on Children's Cognitive functioning. *Environment and Behavior*, 32 (6), 775-795.
- Young, Michael (2008). *Bringing Knowledge Back In. From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.
- (2014). Knowledge, curriculum and the future school. En Michael Young y David Lambert, *Knowledge and the future school. Curriculum and Social Justice*. London: Bloomsbury, 9-40.
- Young, Iris Marion (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata.
- Zalasiewicz, Jan *et al.* (2008). Are we now living in the Anthropocene? *GSA Today*, 18 (2): 4-8. DOI: 10.1130/GSAT01802A.1.