



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

2013- VOLUMEN 2, NÚMERO 1

**EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA:
NUEVOS RETOS Y PERSPECTIVAS DESDE EL
ENFOQUE DE LA JUSTICIA SOCIAL**



RIEJS. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social

RIEJS es una publicación académica en formato electrónico arbitrada y editada por el Grupo de Investigación "Cambio Educativo para la Justicia Social" de la Universidad Autónoma de Madrid en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE).

DIRECTORES

F. Javier Murillo Torrecilla Reyes Hernández-Castilla

Universidad Autónoma de Madrid - Facultad de Formación de Profesorado y Educación
C/ Fco. Tomás y Valiente, 3. C.P. 28049 Madrid - España
riejs-gice@uam.es

EDITORES

Cynthia Martínez-Garrido Héctor Opazo Carvajal

EDITORA DIGITAL

Verónica González de Alba

ASESOR EDITORIAL

Manuel Lorite Becerra

CONSEJO DIRECTIVO

Estella Acosta Pérez	Antonio Fernández González	Javier Nevado Vivas
Santiago Agustín Ruíz	Liliana Jacott Jiménez	Enriqueta Núñez Gómez
Carmen Andres Vitoria	Helena López Bueno	Adela A. Rodríguez Quedada
Pilar Aramburuzabala Higuera	M ^a Teresa Lucas Quijano	Natalia Ruiz López
Santiago Atrio Cerezo	Antonio Maldonado Rico	César Sáenz Castro
Juan Calmaestra	Nieves Martín Rogero	Vanessa Seguro Gómez
Charo Cerrillo Martín	Vitali Miranda Ahumada	Inmaculada Tello Díaz-Maroto
M ^a Araceli Calvo Pascual	Ángela Morales Fernández	

CONSEJO DE REDACCIÓN

Rocío García-Peinado	Anita González Bustamante	Everardo Pérez Manjarrez
Isabel Cristina Ángel	Gabriela J. Krichesky	Chenda Ramírez Vega
Ariane Baffa Lourenço	Ana María Martínez-Peiret	Sol Rodríguez Tablado
Graciela Capistrán Suárez	Carla Morales Pillado	Jéssica Vásquez Sepúlveda
Reyna Euán Ramírez	Marta Olmo Extremera	Nara Vieira Ramos
Nina Hidalgo Farran	Lilian Y. Oyuela Sánchez	Vera L. Xavier Pinto
Alba García Barrera	Víctor Pastor Pérez	Tania Yáñez Urrutia
Laura M ^a García Gómez		

CONSEJO CIENTÍFICO

Jorgelina Abbate (University Massachusetts-Boston, USA)	Carlos Muñoz-Izquierdo (U. Iberoamericana, México)
Günter Bierbrauer (Universität Osnabrück, Alemania)	Mariano Herrera (CICE, Venezuela)
Antonio Bolívar (Universidad de Granada, España)	Connie North (University of Maryland, USA)
Sharon Chubbuck (Marquette University, USA)	Ángeles Parrilla (Universidad de Vigo, España)
Raewyn Connell (University of Sydney, Australia)	Marcela Román (CIDE, Chile)
Ricardo Cuenca (Instituto de Estudios Peruanos, Perú)	Juana M. Sancho (Universidad de Barcelona, España)
Ian Davis (University of York, UK)	Sylvia Schmelkes (Universidad Iberoamericana, México)
Nick Elmer (University of Surrey, UK)	Josu Solabarrieta (Universidad de Deusto, España)
Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia, España)	Juan Carlos Tedesco (Argentina)
Ferrán Ferrer (Universitat Autònoma de Barcelona, España)	Alejandro Tiana (Org. de Estados Iberoamericanos, España)
Nancy Fraser (The New School University, USA)	Riel Vermunt (Leiden University, Países Bajos)
Juan Eduardo García-Huidobro (U. Alberto Hurtado, Chile)	Bernd Wegener (Humboldt University, Alemania)
John Gardner (Queen's University, UK)	Ken Zeichner (Washington University, USA)

Con la colaboración de



© Derechos Reservados RINACE 2013

EDITORIAL

- LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: NUEVOS RETOS Y PERSPECTIVAS DESDE EL ENFOQUE DE LA JUSTICIA SOCIAL 5

Liliana Jacott y Antonio Maldonado

SECCIÓN MONOGRÁFICA

- OVERCOMING THE NOCEBO EFFECT - A RADICAL APPROACH TO CITIZENSHIP EDUCATION 15

SUPERAR EL EFECTO NOCEBO - UN ENFOQUE RADICAL DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Ralph Leighton

- CHILDREN'S HUMAN RIGHTS EDUCATION AS A MEANS TO SOCIAL JUSTICE: A CASE STUDY FROM ENGLAND 35

EDUCACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS DE LOS NIÑOS COMO MEDIO PARA LA JUSTICIA SOCIAL: UN ESTUDIO DE CASO DESDE INGLATERRA

Katherine Covell

- CIUDADANÍA Y JUSTICIA SOCIAL: UNA MIRADA ETNOGRÁFICA SOBRE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ARGENTINA 49

Silvia Alucin

- CIUDADANÍA INCLUSIVA Y CLIMA ESCOLAR EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: REFLEXIONES SOBRE EL CASO DE CHILE A PARTIR DE LOS DATOS DEL INFORME PISA 2009 69

Concepción Maiztegui Oñate, Mariana González Navarro y Rosa Santibáñez Gruber

- O PROJETO "EU PARTICIPO". UMA ESTRATÉGIA DA POLÍTICA LOCAL PARA A EDUCAÇÃO NA CIDADANIA 93

Nuno Silva Fraga y Cristina Correia

- LA COMPETENCIA DE AYUDA ENTRE IGUALES PARA EVITAR LA AGRESIÓN EN LA ESCUELA 119

María Ángeles de la Caba-Collado y Rafael López-Atxurra

- HISTORY TEACHING AND IDENTITY IN THE SWEDISH MULTICULTURAL SOCIETY 139

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA E IDENTIDAD EN LA SOCIEDAD MULTICULTURAL SUECA

Laila Nielsen

- UN CARNAVAL DE TOD@S Y PARA TOD@S EN EL COLEGIO PÚBLICO PALOMERAS BAJAS. PARTICIPACIÓN Y JUSTICIA SOCIAL: EL CARNAVAL COMO EXPERIENCIA EDUCATIVA Y CIUDADANA 159

Paola Perfetti Chumpitaz y Guadalupe Núñez Martín

SECCIÓN LIBRE

- IGUALDAD Y LIBERTAD: FUNDAMENTOS DE LA JUSTICIA SOCIAL 173

Antonio Antón Morón

- LA REFLEXIÓN SOCIOFUNCIONAL Y CRÍTICA DE LOS PROFESORES DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARA LA POBLACIÓN INFANTIL MIGRANTE 195

Roxana Loubet-Orozco y Héctor Manuel Jacobo-García

- A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL DURANTE A FORMAÇÃO TÉCNICA DE TRABALHADORAS DE PADARIAS COMUNITÁRIAS 213

Mônica de Caldas Rosa dos Anjos, Islandia Bezerra da Costa, Suzani Cassiani e Irlan von Linsingen

RECENSIONES

- LA SOCIEDAD DE LOS IGUALES 234

Antonio Bolívar

- REPENSAR LA JUSTICIA SOCIAL. CONTRA EL MITO DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES 237

Nina Hidalgo Farran



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

ISSN: 2254-3139



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: NUEVOS
RETOS Y PERSPECTIVAS DESDE EL ENFOQUE DE
LA JUSTICIA SOCIAL**

**EDUCATION FOR CITIZENSHIP: CHALLENGES AND PERSPECTIVES FROM A SOCIAL
JUSTICE APPROACH**

**EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: NOVOS DESAFIOS E PERSPECTIVAS A PARTIR DO
ENFOQUE DA JUSTIÇA SOCIAL**

Liliana Jacott y Antonio Maldonado

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 1**

*La educación para la ciudadanía: Nuevos retos y perspectivas desde el enfoque de la justicia social, 2(1),
2012, pp. 5-13, ISSN:2254-3139*

<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/editorial.pdf>

Este volumen 2, número 1, de la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social tiene como eje el análisis de los nuevos retos y perspectivas de la Educación para la Ciudadanía desde el enfoque de la justicia social. Dedicar un número monográfico relacionado con la Educación para la Ciudadanía en estos momentos supone, de hecho, por parte del Consejo Directivo de RIEJS, la confirmación del posicionamiento ideológico y educativo de esta nueva revista, ya expresado en el editorial del primer número.

A pesar de las importantes declaraciones de diversos organismos internacionales, entre los que cabe destacar el Consejo de Europa, no corren vientos favorables para la formación en educación para la ciudadanía. En primer lugar, la educación para la ciudadanía sigue estando fuera del currículo oficial en muchos países, confundándose o diluyéndose en una amalgama relacionada de forma difusa con la formación en valores (como si los valores fueran universales y no estuvieran determinados cultural, social y políticamente) o, en otros casos en un remedo de formación cívica muchas veces relacionada con el conocimiento de normas y leyes constitucionales propias de cada país. Por otra parte, en algunos países como en España ha sido desde su introducción en el currículo de educación primaria y secundaria un motivo de rechazo frontal desde las posiciones ideológicamente más conservadoras que, bajo la excusa del derecho a la libertad de los padres a elegir la educación de sus hijos, esconden la idea que los centros (sean públicos o privados, laicos o religiosos) y el propio sistema educativo renuncien a la formación de los ciudadanos como un elemento del derecho a la educación. Si bien en el caso de España esa tendencia tiene una especial virulencia, en otros países pioneros en la implantación de la Educación para la Ciudadanía, también los gobiernos conservadores y neoliberales pretenden reducir la Educación para la Ciudadanía a la mera formación en el conocimiento de las instituciones, a veces como consecuencia de su ineficaz puesta en práctica por los mismas autoridades educativas que cuestionan su implantación sin haber dotado a los centros de los recursos suficientes (como señala Leighton en este volumen).

Detrás de estos planteamientos se esconde precisamente el rechazo a la consideración de los estudiantes como ciudadanos, en formación, pero ciudadanos al fin y al cabo, que construyen su propia identidad confrontando la realidad e intentando mejorarla tanto en la dimensión personal como la social. Por ello la formación y la elección de una identidad personal en los distintos ámbitos de la vida está íntimamente ligada a la formación como ciudadanos. Lejos de la pretendida homogeneidad de los valores, las costumbres y las convenciones propias de cada comunidad, los ciudadanos en nuestras sociedades contemporáneas son cada vez más diversos, ya sea por su origen, por su forma de representarse y vivir las relaciones con los otros y con el sistema de valores imperante. Por eso, ese reconocimiento de la diversidad debe seguir siendo parte del auténtico progreso educativo y social de las naciones, tanto de las desarrolladas como las de aquellas que se encuentran en proceso de desarrollo. El reconocimiento de esas múltiples identidades, con sus diferencias locales pero con intereses globales, constituye el germen de una nueva ciudadanía que desborda los límites de los Estados, tanto hacia dentro como hacia fuera, y que apoyándose en las nuevas tecnologías de la comunicación es capaz de generar cambios y organizarse en movimientos de defensa de derechos y libertades impensables sólo hace unos años, en muchos casos al margen de canales de participación convencionales.

En este sentido, los principales retos para una Educación para la Ciudadanía desde la óptica de la justicia social están relacionados, por una parte con los tres componentes de la Justicia Social en la Educación: la comprensión de la redistribución de los recursos educativos, el reconocimiento de la diversidad y de los intereses y contextos personales y sociales y, por último, -pero tan importante o más que los otros componentes- la representación y la participación de todos los diversos miembros de la comunidad educativa (tanto dentro de los profesores, como de los estudiantes, o de sus familias) en la toma de decisiones.

Pero, por otra parte, y al margen en muchos casos del currículo oficial, la Educación para la Ciudadanía afronta el reto de traspasar los límites del ciudadano que conoce, participa y ejerce sus derechos y deberes en su comunidad o su país, para adentrarse en la formación de ciudadanos globales y cosmopolitas (tal como señala Banks, 2011) que se convierten en agentes promotores de la justicia social no sólo en su entorno más cercano sino también participando y apoyando acciones que trascienden las fronteras de las culturas, las naciones y los regímenes políticos.

En todo caso, como Prilleltensky (2012) nos ha hecho ver, los contextos óptimos para promover la justicia social son aquellos que también proporcionan un óptimo bienestar personal y social. Como señalamos en otro lugar (Fernández-González, Jacott y Maldonado, en prensa), la educación para la ciudadanía cosmopolita y promotora de la justicia social, exige tener en cuenta otras dimensiones, además de la propia de los contextos educativos formales y no formales. Las relaciones entre iguales, el andamiaje de los adultos que no son docentes y el progresivo desarrollo de la representación sobre la justicia social constituyen dimensiones que es necesario analizar e interpretar para avanzar en la comprensión de esta ciudadanía cosmopolita y global.

Es, por tanto, grande la tarea a desarrollar y numerosos los problemas pendientes, y aún más las posibles respuestas. En este número monográfico se presentan ocho artículos que recogen distintos enfoques en el estudio de las relaciones entre la educación para la ciudadanía y la justicia social elaborados por autores procedentes del Reino Unido, Argentina, Chile, Portugal, Suecia y España, así como aportaciones en la sección libre procedentes de México y de Brasil. En conjunto en ellos se abordan aspectos relacionados con el papel de la Educación para la Ciudadanía en la promoción de la justicia social desde ámbitos muy diversos y con diferentes voces, las de los estudiantes, el profesorado, los investigadores y también las de las madres. Porque nos complace mucho que dos madres nos ayuden a completar este número monográfico escribiendo un artículo sobre cómo viven, de hecho, la promoción de la justicia social en el colegio de sus hijas e hijos.

En el primer artículo, Ralph Leighton, profesor de la Facultad de Educación de la Canterbury Christ Church University, nos advierte de los peligros que puede suponer la implantación de la materia de Educación para la Ciudadanía, si no se lleva a cabo de forma eficaz. Utilizando una analogía proveniente del ámbito de la medicina, señala que existe el riesgo de que su implantación en el Reino Unido pueda llegar a producir un efecto negativo si no se adopta lo que este autor denomina como un enfoque radical de la educación para la ciudadanía. La adopción de este enfoque hará posible que los jóvenes puedan comprometerse de forma activa e informada y a empoderarse para contribuir al desarrollo de la

sociedad y la consecución de la justicia social. La idea es que sobre la base de experiencias prácticas se promueva la creación de un ethos escolar inclusivo, que celebre la diferencia y promueva el empoderamiento, y en el que se promueva el desarrollo de un pensamiento crítico, así como el ejercicio real de una ciudadanía activa, reflexiva, comprometida y participativa entre los estudiantes, como fuerza para el cambio social. El riesgo es que si la educación para la ciudadanía no es eficaz, esto puede hacer que los jóvenes se desenganchen y dejen de vincular sus intereses hacia un compromiso cívico. A modo de ejemplo, se presenta una notable e interesante descripción de una experiencia educativa real llevada a cabo en una escuela primaria situada en Escocia con el objetivo de ilustrar el funcionamiento de un centro educativo que se distingue por tener un funcionamiento significativo en el desarrollo de una educación ciudadana entre los jóvenes.

En su artículo, Katherine Covell, nos presenta, en primer lugar un análisis profundo sobre el papel que puede y debe desempeñar la educación de los derechos humanos de los niños y las niñas. Se describen los tres componentes de la educación en derechos humanos, es decir la educación “sobre” derechos humanos -esto es, el conocimiento de las declaraciones internacionales y supranacionales sobre Derechos Humanos-, la educación “a través” de los derechos humanos -lo que conlleva el uso de recursos educativos eficaces para promover la formación ciudadana- y la educación “para” los derechos humanos, es decir la puesta en práctica de los derechos tanto a nivel interpretativo de las situaciones de injusticia o discriminación como la implantación de procedimientos activos que promueven la justicia social. Después de describir los obstáculos más importantes que dificultan e incluso impiden esta educación, Covell describe la iniciativa “Rights, Respect and Responsibility” que se desarrolló a partir de 2010 en las escuelas primarias y secundarias del Condado de Hampshire, sobre la base de la Convención de la ONU sobre los Derechos del niño. En este proyecto financiado tanto a nivel local como estatal llegaron a participar casi 400 centros educativos. Esta iniciativa estaba fundamentada en los tres componentes de la educación en derechos humanos a la que se ha aludido antes. Los resultados y las evaluaciones de esta importante innovación educativa para promover la formación en derechos y la ciudadanía han sido objeto de numerosas publicaciones desde distintos puntos de vista. En este caso, la autora nos presenta una valiosa síntesis de sus principales efectos respecto a la mejora de la representación y la promoción de la justicia social, tanto desde el punto de vista de los cambios en las actitudes como en los comportamientos y la puesta en práctica de acciones prosociales. Es especialmente relevante que los efectos de mejora de este programa RRR hayan sido más intensos y prolongados en el tiempo en el caso de los centros educativos que estaban insertos en un contexto sociocultural más desfavorecido, dando lugar a mejoras significativas no sólo en dimensiones prosociales o de justicia social, sino también en el rendimiento académico evaluado mediante las pruebas nacionales. Sin duda, el efecto de mejora de la autoestima que supone reconocerse como sujeto activo y agente en la promoción de los derechos trasciende los límites de la autoestima personal y se difunde hacia todo el entorno del niño.

La antropóloga Silvia Alucin nos presenta un análisis reflexivo sobre la promoción de la justicia social mediante el análisis etnográfico de dos centros de Educación Secundaria de Rosario (Argentina) situados en un entorno de extrema pobreza. A partir del análisis del efecto devastador de las políticas educativas neoliberales de la década de los 90s en Argentina y que son tan cercanas en este momento, por ejemplo en España, Alucin contrapone

el modelo de igualdad de oportunidades neoliberal al modelo de igualdad de posiciones. En su interesante crítica reflexiva sobre ambos modelos se acerca de forma implícita así a la concepción de Sen (2009) y, sobre todo de Nussbaum (2011). De hecho, su trabajo etnográfico pone de manifiesto el importante papel que pueden desempeñar los docentes que trabajan en estos contextos de pobreza como agentes del cambio y como promotores de la agencia en sus estudiantes. En la síntesis de su trabajo etnográfico se pone de manifiesto la importancia de la relación de conocimiento y afecto con los estudiantes que están insertos en este medio desfavorecido y, cómo, fundamentándose en ese pilar, los estudiantes de secundaria de estos centros desarrollaron proyectos que mejoraron su condición de ciudadanos de su comunidad y agentes de participación política, tanto convencional –como se deriva del ejercicio voluntario del voto a los 16 años- como no convencional, creando instituciones culturales o económicas que promueven la mejora de su propio contexto social. Se trata, en definitiva, de un buen ejemplo de cómo el deseo de mejorar las condiciones promotoras de una justicia social dan lugar a cambios en la concepción de los ciudadanos sobre su entorno, y lo que es más importante, sobre sí mismos.

Desde Euskadi, Concepción Maiztegui, Mariana González Navarro y Rosa Santibañez Gruber de la Universidad de Deusto, analizan la percepción del clima escolar en 200 escuelas de educación secundaria chilenas a partir de la explotación de los datos del Informe Pisa 2009, desde el marco de una ciudadanía inclusiva que promueve el desarrollo de la participación de los estudiantes y su formación como ciudadanos. Estos datos se contrastan con los resultados del Estudio de Educación Cívica (CIVED) realizado en 2009 por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA). Los resultados nos muestran que para promover una educación ciudadana inclusiva, democrática y participativa entre los jóvenes es muy importante no sólo desarrollar un buen clima relacional en los centros escolares, sino que también al mismo tiempo resulta imprescindible que en los propios centros se generen oportunidades reales que favorezcan la discusión, el debate, la expresión y el respeto por las opiniones diversas, y la participación activa de todas y todos sus estudiantes en el ámbito escolar.

A su vez, Nuno Silva Fraga y Cristina Correia, nos presentan y describen los resultados del proyecto “Eu participo”, desarrollado en un colegio público de Lamela (Portugal). La representación y la participación constituyen uno de las tres dimensiones o factores de la Justicia Social (Fraser, 2008) que es especialmente importante en el ámbito de la promoción de la justicia social en educación (Murillo y Hernández-Castilla, 2011) y a la que tradicionalmente se ha concedido menor atención. En este caso la participación se analiza en un centro inserto en el contexto de una ciudad que participa en el movimiento de “Ciudades Educadoras” y de “Ciudades amigas de los niños”. Como en otro de los artículos de este número monográfico el principal documento de trabajo fue la “Convención de los Derechos del niño” que se constituyó como eje para que tanto técnicos locales de la ciudad como profesores del colegio donde se desarrolló la experiencia, promovieran la reflexión y la participación como ciudadanos de los niños, junto con la colaboración de las familias e incluso de algunas empresas del entorno. Los objetivos de la participación de los estudiantes, en este caso, no sólo versaron sobre la vida y las decisiones en el centro escolar sino que también tuvieron lugar sesiones de participación con las autoridades de la ciudad, a quienes los niños de 3º y 4º grado presentaron sus propuestas, una vez elaboradas. El análisis de las sesiones grupales de evaluación del proyecto permitió a los profesores evidenciar el importante papel que

tuvo para el centro la gran implicación de las familias y la mejora en la toma de conciencia de los profesores de su reflexión sobre la práctica. Según la opinión de los docentes, los estudiantes se constituyeron en agentes activos de la participación en ámbitos diversos y aprendieron de forma eficaz a exponer propuestas, defenderlas y elaborar preguntas, si bien y como era esperable, se encontraron más dificultades en el acuerdo en torno a los procedimientos finales de toma de decisiones, dado que requieren un ejercicio cotidiano.

Como acabamos de ver, una de las dimensiones de una Educación para la ciudadanía que sea promotora de la justicia social concierne a las relaciones entre iguales. Buena prueba de que a esta dimensión no se le ha concedido una gran relevancia es el relativamente escaso número de estudios experimentales sobre el tema. El artículo de De la Caba-Collado y López-Atxurra, dos investigadores de la Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco, nos presentan un trabajo en esta línea. Nos muestran un análisis de la percepción que tienen los estudiantes de 10 a 14 años sobre la responsabilidad de ayuda entre iguales. Aplicando dos cuestionarios a una amplia muestra de estudiantes, los investigadores encuentran que aquellos estudiantes que tienen una mayor competencia de ayuda a los otros también ponen de manifiesto que parecen desplegar acciones positivas para lograr efectivamente esa ayuda. Es decir, representarse al otro como alguien que necesita ayuda parece crear las condiciones para que esa ayuda sea efectiva. Un aspecto inquietante de sus resultados, que por otra parte es coherente con trabajos anteriores, es la reducción del efecto de esta representación de la responsabilidad de ayuda a medida que los niños y las niñas pasan a cursos superiores. Este resultado junto con la mayor orientación prosocial de las chicas adolescentes y la mayor dificultad para percibir la necesidad de ayuda en los otros más lejanos (los inmigrantes, los discapacitados o los nuevos estudiantes del centro, en conjunto) nos muestran la complejidad de los procesos de apoyo entre iguales, que tradicionalmente han recibido menos atención que el estudio de la agresión entre iguales. Creemos que este trabajo constituye una valiosa aportación y abre una línea de trabajo que está inserta en el importante papel que tienen los iguales en su mutua constitución como ciudadanos promotores de una justicia social que empieza en el patio y en los contextos informales de interacción en el centro.

En su artículo, Laila Nielsen, profesora de la Jönköping University de Suecia, nos ofrece una visión actual de la situación de la enseñanza de la historia en este país a través de las experiencias docentes de siete profesores de educación secundaria que se enfrentan a los retos de una sociedad multicultural. Al mismo tiempo que plantea cómo las profesoras y profesores de historia utilizan distintas estrategias docentes en sus aulas, cada una de las cuales implican distintas perspectivas sobre la multiculturalidad. Se identifican cuatro estrategias de enseñanza en función del enfoque adoptado por los docentes para abordar y trabajar la multiculturalidad en las aulas: un enfoque universal, un enfoque comunitario, un enfoque basado en las identidades múltiples y una estrategia basada en el multiculturalismo crítico. Independientemente de las estrategias utilizadas por cada uno de los profesores entrevistados, todos adoptan una posición más bien crítica frente a la historia eurocéntrica contenida en el currículo escolar y en los libros de texto de historia. Se reflexiona sobre algunos de los desafíos de la enseñanza de la historia en la sociedad multicultural sueca.

Por su parte, Paola Perfetti y Guadalupe Núñez, nos ofrecen una descripción muy vívida e interesante acerca del proceso seguido en la realización de una experiencia educativa de participación y justicia social en el Colegio Público de Educación Infantil y Primaria Palomeras Bajas de Madrid en el que estudian sus hijas e hijos. Situado en Vallecas, un barrio madrileño con una dilatada historia de participación en movimientos sociales, este colegio tiene también una amplia trayectoria como centro educativo que trabaja junto con toda la comunidad educativa (docentes, estudiantes, madres y padres) desde una perspectiva orientada hacia la justicia social, al mismo tiempo que cuenta con gran experiencia en participación ciudadana y comunitaria. La visión que estas dos madres del colegio Palomeras Bajas nos ofrecen sobre la realización de esta experiencia educativa en la que participan comprometida y activamente todos los miembros del colegio, constituye un excelente ejemplo del modelo inclusivo, democrático, participativo y de empoderamiento por el que apuesta este centro desde su creación. Se trata de una escuela que se distingue por el fuerte compromiso e implicación de toda la comunidad educativa (docentes, estudiantes, madres y padres) y por su fuerte enfoque orientado hacia la formación de ciudadanas y ciudadanos que contribuyan al desarrollo de una sociedad más justa.

Complementando la sección monográfica, en la sección libre se pueden encontrar tres artículos que, en nuestra opinión, consideramos representativos de la reflexión y la investigación interdisciplinar sobre la justicia social.

En primer lugar, Antonio Antón, profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, nos ofrece una excelente aportación sobre los fundamentos de la justicia social. En relación al concepto de justicia social, plantea la importancia de distinguir entre sus fundamentos o principios normativos (igualdad, libertad), sus dimensiones (distribución, reconocimiento, representación) y los distintos tipos (solidaridad, derechos humanos y méritos o incentivos). Aborda con profundidad el concepto de justicia y el problema de la desigualdad y la libertad, partiendo del análisis crítico del enfoque de John Rawls sobre su idea de la justicia distributiva y del enfoque del desarrollo humano o enfoque de las capacidades de Amartya Sen y Martha Nussbaum. Destaca las tensiones que existen en la interrelación entre estos dos componentes, la igualdad y la libertad, al mismo tiempo que plantea algunos de los desafíos importantes a los que nos enfrentamos en la actualidad ante la grave situación de crisis económica y social, y que está generando unas fuertes desigualdades y brechas sociales. Concluye con la necesidad de definir un modelo social progresista que permita la construcción y el desarrollo de una sociedad más justa, especialmente en el ámbito educativo.

Desde Culiacán, en el estado mexicano de Sinaloa, Roxana Loubet-Orozco y Héctor Jacobo-García, presentan una investigación sobre las representaciones de los profesores que ejercen sus labores con estudiantes de educación primaria que son hijos de familias de jornaleros agrícolas del estado de Oaxaca. Estos niños y niñas siguen a sus mayores en sus desplazamientos laborales, siendo su escolarización muy deficitaria tanto en términos de cobertura (inferior al 5% de estas poblaciones) como formalmente. Los autores nos muestran los resultados de un estudio cualitativo para evaluar los efectos de dos seminarios de formación realizados de forma conjunta con los maestros y maestras que atienden a los niños en su lugar de origen y los maestros y maestras del lugar de destino, los llamados maestros migrantes. El principal foco de interés de su trabajo es el estudio del pensamiento y la reflexión social de estos profesores sobre el papel de la educación formal de

estos estudiantes. Los autores realizan un análisis de contenido de diversas fuentes de información, mediante el cual han podido delinear el proceso progresivo de reflexión sobre el contexto formal de la enseñanza y las dificultades existentes para su ejercicio funcional hasta la reflexión crítica y transformadora de la realidad, si bien, este tipo de reflexión no demostró ser predominante. En todo caso, se trata de un estudio empírico sobre una realidad educativa que requiere una atención mucho mayor por parte de las instituciones estatales y federales de México, así como una formación muy específica del profesorado que participa en estos proyectos, y en la que la reflexión sobre la justicia social debería ocupar un papel importante.

Cierra esta sección el artículo de Mónica de Caldas Rosa dos Anjos, Islandia Bezerra da Costa, Suzani Cassiani e Irlan von Linsingen. Nos describen los resultados de un estudio sobre el seguimiento de los procesos de formación en seguridad alimentaria que han realizado y diseñando conjuntamente el Centro de Formación Urbano Rural y la Universidad Federal de Paraná de Brasil, a un amplio grupo de trabajadoras que crean en barrios y poblados muy pobres panaderías comunitarias, en régimen de cooperativas autogestionadas. Estos proyectos están fuertemente vinculados al movimiento popular de las mujeres de distintos Estados del Norte de Brasil. Las autoras del artículo nos describen, mediante la técnica del análisis del discurso, cómo los seminarios de formación, originalmente orientados a conocer normas de salud y de manipulación saludable de alimentos, también dieron lugar a cambios muy importantes en el auto-reconocimiento de las trabajadoras como agentes activos de su propia identidad, de la reflexión sobre el valor de su trabajo, de la reificación de la autoestima. Por todo ello, podemos decir que se encuentra en la línea de lo que Nussbaum (2011) describe como logro del funcionamiento de una de las diez capacidades centrales que todos los estados deberían promover para sus ciudadanas y ciudadanos, en este caso la capacidad de control sobre su propio entorno y sobre sus bienes y recursos, ejerciendo el derecho al trabajo en condiciones de igualdad con otros.

Este número se completa con reseñas de dos obras que tienen como núcleo la reflexión en torno a la justicia social. Por una parte, Antonio Bolívar nos presenta una brillante reseña del libro de Pierre Rosanvallon "La sociedad de los iguales", en el que su autor pone de manifiesto desde una perspectiva histórica y evolutiva, las distintas fases de progreso y actual retroceso de la idea de la igualdad como elemento básico de la discusión y el debate político. Por otra, Nina Hidalgo Farran, comenta las importantes aportaciones, desde la teoría crítica, de François Dubet en su libro "Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades", recientemente publicado en español y que constituye una obra básica de referencia para analizar y, como indica su título, criticar y deconstruir el discurso neoliberal de la igualdad de oportunidades contraponiéndolo a la igualdad de posiciones, como elemento nuclear de una sociedad que avanza hacia la justicia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banks, J. A. (2011). Educating citizens in a diverse society. *Intercultural Education*, 22, 243-255.
- Fernández-González, A., Jacott, L. y Maldonado, A. (en prensa). Towards a developmental conceptualization of education of citizens as promoters of social justice. En P. Cunningham y N. Fretwell (Eds.), *Identities and citizenship education*. London: Cice.
- Fraser, N. (2008). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Nueva York: Columbia University Press.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities*. Cambridge, MA: Belknap of Harvard University Press.
- Prilleltensky, I. (2012). Wellness as fairness. *American Journal of Community Psychology*, 49, 1-21.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. MA: Belknap of Harvard University Press.





**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**OVERCOMING THE NOCEBO EFFECT - A RADICAL
APPROACH TO CITIZENSHIP EDUCATION**

**SUPERAR EL EFECTO NOCEBO - UN ENFOQUE RADICAL DE EDUCACIÓN
PARA LA CIUDADANÍA**

**SUPERAR O EFEITO NOCEBO - UM ENFOQUE RADICAL DA EDUCAÇÃO PARA
A CIDADANIA**

Ralph Leighton

Fecha de Recepción: 3 de Enero de 2013
Fecha de Dictaminación: 30 de Marzo de 2013
Fecha de Aceptación: 6 de Abril de 2013



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 1**

Abstract

Evidence indicates that Citizenship Education has been unevenly introduced in schools in England, leading to the suggestion that it is a placebo. This article argues that there is a danger it will be a nocebo, which the current state of Citizenship Education in England is in danger of having a negative effect rather than no significant effect at all. With particular reference to some critical educationists from the mid to late Twentieth Century, a radical approach to Citizenship Education is proposed which could prevent this phenomenon. To that end, attention is given to the urgent need for schools to engage with a range of identified aspects of Citizenship Education and one example of such a school is briefly discussed. It is concluded that notable examples of excellence in citizenship teaching should be the norm rather than the exception, without which development there is a danger that Citizenship Education in England will indeed prove to be a nocebo in rendering future discussion and planning for political and civic education beyond consideration.

Keywords: Active citizenship, ethos, placebo/nocebo, questioning, radical, risk, voice.

Resumen

La evidencia indica que Educación para la Ciudadanía ha sido introducida de forma desigual en las escuelas de Inglaterra, lo que lleva a pensar que se trata de un placebo. En este artículo se argumenta que existe el peligro de que ésta llegue a convertirse en un nocebo, teniendo en cuenta que el estado actual de la Educación para la Ciudadanía en Inglaterra está en peligro de pasar de no tener ningún efecto significativo a tener un efecto negativo. Para poder prevenir este fenómeno, se propone un enfoque radical de Educación para la Ciudadanía, haciendo particular referencia a algunos pedagogos críticos del siglo XX. A tal efecto, se presta atención a la necesidad urgente de que las escuelas se comprometan con una serie de aspectos identificados en este artículo en relación a la Educación para la Ciudadanía, al mismo tiempo que se discute brevemente un ejemplo de este tipo de escuela. Se concluye que los ejemplos notables de excelencia en la enseñanza de la ciudadanía deben ser la norma y no la excepción, y que sin este desarrollo, existe el peligro de que Educación para la Ciudadanía en Inglaterra llegue de hecho a convertirse en un nocebo en los debates futuros y la planificación de la educación política y cívica.

Palabras clave: Ciudadanía activa, ethos, placebo/nocebo, el cuestionamiento, riesgo, voz.

Resumo

A evidência indica que a Educação para a Cidadania tem sido irregularmente introduzida nas escolas da Inglaterra, o que leva a pensar que se trata de um placebo. Neste artigo se argumenta que existe o perigo de que seja um nocebo, que o estado atual da educação para a cidadania na Inglaterra está em perigo de ter um efeito negativo em lugar de um efeito significativo em absoluto. Com particular referência a alguns pedagogos críticos da metade ao final do século XX, um enfoque radical da Educação para a Cidadania poderia prevenir este fenômeno. Para tal efeito, se observa a necessidade urgente de que as escolas se comprometam com uma série de aspectos identificados de Educação para a cidadania e um exemplo deste tipo de escola se discute brevemente. Concluímos que os exemplos notáveis de excelência no ensino da cidadania deve ser a norma e não a exceção, sem a qual o desenvolvimento, existe o perigo de que a Educação para a Cidadania em Inglaterra certamente resultará ser um nocebo na realização de futuros debates e o planejamento da educação política e cívica para além do esperado.

Palavras-chave: Cidadania ativa, ethos, placebo/nocebo, o questionamento, risco, voz.

INTRODUCTION

This paper begins with a discussion of recent evidence regarding the state of Citizenship Education in England, proposing that there are indications of a nocebo effect – where an intervention has detrimental effects which outweigh any potential benefits. It is then argued that a more radical approach to Citizenship Education than is currently generally apparent is required in order to alleviate and reverse the trend towards a nocebo effect, going on to briefly outline a number of strategies through which such an objective might be achieved and identifying one school example of such practices. Finally some observations are offered regarding the consequences of ignoring the current situation.

1. DISCUSSION

It is clear from the detailed findings of the final Citizenship Education Longitudinal Study (CELS) (Keating et al., 2010) that Citizenship Education in schools in England has been unevenly introduced and that its effects have been unevenly experienced. Not all schools have introduced the subject, despite it being a statutory component of the National Curriculum for England (QCA, 2007), and many of the strategies for introduction and ‘delivery’ have failed to engage either teachers or pupils. OFSTED (The Office for Standards in Education–England’s school inspectorate, 2010), a smaller study than CELS in terms of both size and duration as well as being the outcome of school inspections rather than systematic research, none the less found provision to be inadequate in over 11% of schools and only satisfactory in a further 35%. In other words, just under half of the schools inspected provided no better than satisfactory teaching of Citizenship Education. The question mark in the title of that report – ‘Citizenship Established?’ – emphasises the prevailing uncertainty whether the subject has a secure and valued place in the school curriculum in England despite (at the time of writing) being a statutory requirement for all state school pupils aged between 11 and 16 years of age.

As many have attested, Citizenship Education must be relevant to the lives of pupils and of those around them if it is to become both established and effective (Advisory Group on Citizenship, 1998; Ajegbo et al., 2007; Leighton, 2006, 2012; OFSTED, 2010; Reid et al., 2010; Smith et al., 2010). It requires pupils to question social institutions, the mass media and other sources of information, established conventions, new ideas, assumed truths, parents, teachers and themselves. It is a subject which, at its best, can enable pupils to unlock doors and their own potential; at its worst, however, it is a subject which can deter pupils from inquisitiveness and from participation in the political process. Where the subject is not seen as relevant or where it contradicts pupils’ understanding of their own experiences it does not work, but instead becomes ‘innovation without change’ (Rudduck, 1991, p. 26).

In this sense it can be worse than having no provision at all in that the failure of Citizenship Education to effect positive change becomes seen as evidence of the inevitability of inequality rather than a consequence of the organisation and priorities of the state. As Gramsci (1985) and others have demonstrated, the ‘common sense’ of hegemony leads to reinforcement of the status quo, rather than to change, under the guise of failed experimentation. This is the circumstance for Citizenship Education which Gillborn (2006) describes as a

placebo, 'a fake treatment, meant to placate concern, but making no actual attempt to address the central problem' (p. 97) but which might more accurately, and of greater concern, be described as a nocebo. Gillborn's position was taken largely in respect of Citizenship Education's capacity to address racism and other issues relating to ethnicity and diversity; while in full agreement that these must be addressed, the position taken in this article is that there are more issues of inequality and social injustice than these alone.

It is of value to consider research in medicine to both contextualise and question Gillborn's argument offering, as he does, a medical analogy. While Hrobjartsson and Gotzsche (2003) show there is no evidence of placebos having clinically important effects –neither help nor hindrance– (Barsky et al., 2002) discuss the phenomenon of the nocebo, where a placebo has a significant negative effect. Therefore a placebo is of no significance, which is not the point Gillborn appears to intend to make, while a nocebo causes harm. If Gillborn's medical analogy is sustainable, it could be the case that Citizenship Education as it exists in England will exacerbate and create new social problems rather than resolve those perceived problems which informed its introduction into the National Curriculum. In other words, there is a significant likelihood that the ineffective teaching of Citizenship Education in schools, and as experienced by pupils, might serve to further disengage and alienate young people rather than engage their interests and civic commitment. Current approaches to Citizenship Education will not lead to a society where difference is accepted but inequality is not, where citizens are skilled at enquiry, advocacy, opposition and scrutiny, one where people understand who they and their neighbours are without rancour.

Despite the accusation of failure levelled by Gillborn (2006), the claim was never made that Citizenship Education would right all wrongs and cure all social ills in England. Indeed, the Advisory Group on Citizenship report which resulted in the introduction of compulsory Citizenship Education in England's secondary schools clearly states that.

Schools can only do so much . . . Pupils' attitudes to active citizenship are influenced quite as much by values and attitudes in schools as by many factors other than schooling: by family, the immediate environment, the media and the example of those in public life. Sometimes these are positive factors, sometimes not (Advisory Group on Citizenship, 1998, p. 9).

However, there is a significant danger, should the nocebo phenomenon apply, that the failure of Citizenship Education to bring about an end to inequality and all other social ills will be interpreted or offered as evidence that these things are inherent and inevitable in human society. Not only will the lofty ambitions of Citizenship Education fail to be realised, but that failure will become viewed as unavoidable if not inevitable. Although Citizenship Education was introduced into the National Curriculum for England with cross-party parliamentary support, there was considerable suspicion and opposition from many quarters, as summarised by Frazer (2003) where she identifies a conscious and concerted adherence to 'the illusion of the non-necessity of politics' (p. 75) in England – not only, but particularly, in educational theory and discourse. Frazer characterizes the English emphasis on values over structures, theories and action as essentially and explicitly depoliticizing, comparing it to the position in most US states where it is a given that schools are responsible for civic and political education. She challenges the largely irrelevant yet dominant debate on partisan teaching, fuelled as it is by 'deep seated antipathies' (p. 72) rather than being informed by

the reality of the daily experience of educators to maintain positions of informed neutrality across a range of controversial, discomfiting or contested areas of study. Bearing in mind that ‘the media reception for Citizenship Education in England remains distinctly hostile’ (Andrews & Mycock, 2007, p. 81), it is clear that there are many who would be happy to see the demise of the subject.

In order to avoid this irreversible outcome, Citizenship Education has to become more than the civic republican model (with its emphasis on learning and accepting pre-determined civics and citizen responsibilities), the liberal approach which emphasises citizens’ autonomy of choice without apparently questioning how the state shapes or dictates such choices, or the communitarian model which offers as a focus the common good which is situated in society and social roles but does not seriously interrogate the power inequalities which determine that ‘good’. To build on any or all of these perspectives, Citizenship Education has to adopt a radical approach through which the young can become involved and empowered to contribute to the development of their society in ways which they consider essential. After all, as one 15 year old asked some time ago, ‘if you give me the same indoctrination as a child, how can you expect me to be any different from you?’ (Blishen, 1969, p. 7). One such radical approach is provided by the principles outlined in the latter part of this article, with primary consideration being given to why the subject is important rather than simply thinking about what to teach and how to teach it.

1.1. The need for radical Citizenship Education

The notion of a radical approach to education is not new, even if what constitutes radical varies according to time and place. Godwin (1977), for example, described study in order to pass examinations, without any desire to learn and to develop, as a mockery. Several references in this article are therefore made to texts which might otherwise be regarded as dated and which are certainly older –longer established– than might be expected in relation to what is a comparatively new subject in England. The perspectives on education offered by Blishen (1969), Godwin (1977), Goodman (1975), Illich (1973), Morgan & Morris (1999), Payne & Spender (1980), Postman & Weingartner (1976), Rudduck (1991), Spender & Sarah (1980), Wilson et al., (1969), share a commitment to challenging taken for granted assumptions about the nature of education and share a belief in questioning the status quo. They illustrate young people’s insights into their experiences of schooling and identify with clarity and certainty the need to change the old ways if young people are to be prepared for a new society. While they all write about education in general, some time ago and in contexts by no means identical to the current social and educational climate of England, their comments and insights remain pertinent to education in general and to Citizenship Education in particular.

That ‘educators need to be able to inculcate a favourable attitude to learning new things’ (Wilson et al.,1969, p. 364) is particularly true with regard to Citizenship Education, and the final CELS report (Keating et al., 2010) shows that the success of teachers of citizenship in England in this regard has been sporadic. That report’s unequivocal finding was that Citizenship Education is most successful when taught by dedicated specialists in explicitly timetabled lessons – not, perhaps, a surprising finding to anyone who has either taught out-

side their specialism or been taught by a non-specialist, but one of which little awareness has been shown by those school leaders and others who expect Citizenship Education to be taught by people with neither the skills nor enthusiasm the subject requires. As noted in regard to schooling in general by Ruth [15] 'there is nothing worse than sitting in a lesson knowing full well that the teacher is dying to get rid of you and rush back to the staff-room to have her cup of tea' (Blisshen, 1969, p. 141). The same issues appear thirty years later where pupils complain of poor experiences when a teacher 'just reads out of a book', where 'there was not a proper teacher', occasions when pupils 'felt you couldn't ask because you would feel stupid' (Morgan & Morris, 1999, p. 59) and observe that 'if a teacher not doing their own specialist subject, not so good' (Morgan & Morris, 1999, p. 52), whereas one of the significant factors in pupils' perceptions of good teaching is where 'they like doing the subject and had the right training' (Morgan and Morris, 1999, p. 52). It is therefore not unique to Citizenship Education that engaged and engaging teachers have a positive effect on pupils but, bearing in mind that 'the introduction of a new subject, even one that is statutory, has proved to be far from easy' (OFSTED, 2010, p. 4) it is particularly apposite.

Preparation for citizenship is more important than other, more instrumental aims which often enjoy curricular priority. The INCA study (O'Donnell et al., 2010) identifies that all 21 nations surveyed have democracy/civics/ citizenship in their educational aims, reinforcing Gutmann's (1987) imperative that such aims should take moral priority over any other aims of education. Today's pupils will complete their schooling and, in most cases, can be expected to be in some form of employment for about 30% of the day for about 85% of the year for less than 75% of their remaining lifespan – therefore, in the region of 20% of their post-school existence – but they will exist as citizens throughout their lives, whether working, relaxing, socialising or sleeping; education, if it is to prepare the young for their future lives, has an obligation to allow them the opportunity to develop more than skills for work. They will undoubtedly live what Wilson et al. (1969) term segmented lives, but it is their status and actions as citizens which will hold those segments together.

If pupils are to learn about themselves and those around them, about their entitlements and their duties, they have to engage with the political system. For pupils to understand how they can take informed and responsible action in order to hold to account those in government and others in power requires much more than familiarity with rights and responsibilities, and depends upon a great deal more than what, if anything, happens during lessons designated as Citizenship Education. Given the findings of OFSTED (2010) and CELS (2010) referred to above, this is perhaps just as well.

The radical approach to Citizenship Education proposed requires engagement with risk-taking, questioning, school ethos, issues of identity, diversity, the range and potential of pupil voices, political engagement, active citizenship, the nature of social order, and with political knowledge. This list does not represent a hierarchy of principles nor can it be described as either exhaustive or exclusive. There will be other issues to consider, such as modes and purposes of assessment and the development of skills of critical thinking, and each is addressed in outline only, but they lie at the heart of the subject and therefore at the heart of its potential for change.

1.2. Some Potential Components of Radical Citizenship Education

1.2.1. Risk

Radical Citizenship Education requires risk on the part of the state, the school, the teacher and the pupil. The state –whether politicians or bureaucrats– needs to be confident that the system to be scrutinized is robust enough to withstand sustained inquiry, investigation and dissection; not because it is perfect, but because the imperfections can be understood and potentially addressed. It must therefore also be open to the possibility of change. Bryant (2012) cautions that ‘global citizenship, as it is currently conceived in state-sanctioned curriculum resources, is unlikely to foster the kinds of individual and collective action necessary for a substantively more equitable relationship between the First and Third Worlds’ (p. 262). While not as despairing as Gilborn’s placebo, Bryant’s analysis clearly demands a significant change of direction in approaches to global citizenship – one which moves away from predictability and playing safe.

The school which provides a radical approach to Citizenship Education risks parental pressure in favour of examinations and away from pupil development, as well as moving away from a comfort zone marked by boundaries of tradition and convention. Teachers of Citizenship Education take risks daily–often simply in teaching a subject for which they have had little or no professional development and for which they have limited time and other resources. They also risk pupil unrest and colleague disquiet by presenting work and working relationships in ways very different to those established routines which provide a sense of security to staff and pupils. If we agree –as the author of this article agrees– that ‘education is not the determination of who the student should be, but of how she might become’ (Blake et al., 2000, p. 195), then we must ensure an emphasis on risk and inquiry over safe lessons, safe questions and safer answers.

If they are to become or continue to be active citizens, pupils cannot be passive recipients of Citizenship Education, so they must also take risks – by adopting a different approach to learning, by expressing views they will be expected to explain and justify, by facing up to some potentially uncomfortable truths, by taking responsibility for themselves and for others, by taking part rather than being allowed or encouraged to be passengers. These are explicit requirements, although phrased differently, of England’s National Curriculum for Citizenship (QCA, 2007) but there is compelling evidence that such activities and opportunities are only sporadically present in schools in England (Keating et al., 2010; OFSTED, 2010). It must be remembered that ‘curiosity is one of the most general features of young children – until it is crushed out of them by parents and teachers because it is so very inconvenient’ (Wilson et al., 1969, p. 364), and teachers must not allow their own need for security to outweigh the potential for learning and personal development inherent in young people’s curiosity.

Many of the principles of radical Citizenship Education are principles of effective teaching and learning, and risk taking is something which should be a basic feature of all teaching. Most teachers understand and can deploy the technical skills of their calling, just as, for example, most professional footballers can deploy the technical skills of theirs – but the

characteristics which have marked Pele, Cruyff, Ronaldo and Messi from their contemporaries have been the ability to judge when to employ one skill over another, when to be creative, when to hold back, when to take risks.

Jamous & Peliolle (1970) separate the skills of medical practice into the technical and the indeterminate; while the technical skills of diagnosis, prognosis, and treatment are essential, it is the indeterminate skills of professional judgement, patient rapport and lifestyle contexts which separate the outstanding practitioner from the mediocre. To nullify curiosity would render Citizenship education a nocebo in that, in the words of M, a 17 year old male pupil, it is essential that we 'replace constipated ways of teaching' (Blishen, 1969, p. 63) and strive to go beyond the mediocre; playing safe in Citizenship Education is, paradoxically, to take too big a risk with the future.

1.2.2. Questioning

There may be goblets of information which some would advocate as essential –an understanding of the prevailing electoral system, perhaps, or established civil, legal and human rights– but these things can be found in books or internet searches with a minimum of effort by most interested people in 'western' and westernizing societies. If these 'facts' are given to pupils they might then know them, but it does not follow that they are or will ever be interested in them. It must be much more important for the development of an effective and empowering approach that questioning becomes integral to Citizenship Education.

This is not the asking of questions to which teachers already know the answer, a practice derided by Postman and Weingartner (1976), although Clemintshaw (2008) is correct to point out that questioning is an important skill for any teacher when those questions 'are formulated in a spirit of enquiry [which] supports students to offer speculation and posit tentative exploration of their implications' (p. 86). Citizenship Education must equip young people with the tools through which social institutions, processes and structures can be questioned and scrutinised; yet again, although the National Curriculum (QCA, 2007) requires this to happen, there appears to be more evidence of omission than of compliance (Keating et al., 2010; OFSTED, 2010). This could variously be a consequence of the lack of an adequate number of specialist teachers, a reluctance on the part of teachers and/or their schools to encourage a reflective criticality which, once established, might become difficult to stem, or hesitancy among young people themselves to adopt a stance which previous experience tells them is more likely to lead to criticism than acclaim; after all, 'confused, people inevitably try to ward off anxiety by rigidifying the old methods' (Goodman, 1975, p. 13).

The purpose and practice of Citizenship Education cannot be to produce an unthinking electorate which fills its unemployed hours in volunteering and thereby depriving others of employment, but to question a system which accommodates or even expects and accepts inequality, discrimination and exploitation. Its focus must be to fulfil the ambitions of those pupils, like Judith [13] who hoped that schools would become places where people 'learn to live together and love one another, where people learn to reason, learn to understand and above all learn to think for themselves' (Blishen, 1969, p. 30).

The collection edited by Spender & Sarah (1989) clearly demonstrates the invidious power and depth of the patriarchal domination of society. If we extrapolate their arguments against sex and gender domination to address institutionalised social inequality in all its forms, we can determine that school plays a key role in promoting social justice by constantly questioning the way teachers and students make sense of the . . . world. When there are such enormous . . . prejudices in our society a fundamental task of education is to look at those prejudices and the selection of evidence we make in the light of them (Payne & Spender, 1980, p. 174).

Not only must pupils be allowed –enabled, encouraged– to question, teachers should also ask questions and seek answers. By establishing an ethos in which it is understood to be acceptable not to know things but not acceptable not to care about not knowing, everything is held up to scrutiny and everyone – pupils and teachers, parents and governors – can test the validity and reliability of the answers to questions. To do otherwise, to enforce either of the dual fallacies that the teacher, and only the teacher, is correct or the corollary that all views are of equal worth irrespective of evidence and implications is to produce the nocebo effect in a society wholly subservient or (for those who see through the fallacies) wracked in disequilibrium.

1.2.3. *School Ethos*

If those involved in running a school are not committed to the development of its pupils as citizens, the subject will be less than any other in interest, effectiveness and impact. School leaders, governors, administrative and other support staff, teachers, parents, pupils, visitors, the wider community – everyone has to be involved. Once they are fully involved and fully committed, the opportunities for progress are limited only by the imaginations of all concerned.

It remains the case that ‘teachers and others have constructed a complex set of rules and unstated expectations for [pupils] to conform to, with rewards and punishments of very limited kinds to back them up’ (Wilson et al., 1969, p. 333) and it can be of little use to anyone that such complexities and limitations continue. If Wilson et al were correct in noting that ‘these schools only work really successfully to the extent that their pupils are committed to their role as pupil; to the extent that they care about doing well and being well thought of by their teachers’ (Wilson et al., 1969, p. 333), then pupils caring about and being committed to themselves, their teachers and their schools must be central to any school’s endeavours.

Reid et al. (2010) observe that Citizenship Education ‘must involve the whole school and there must be a clear and reiterated rationale for the ideas of shared governance and distributed responsibility if participatory democracy is to prosper in the classroom and in the institution’ (p. 14). This does not mean mission statements and school policies, but daily and systematic commitment to all aspects of Citizenship Education. The school must practice rather than preach, and everything associated with the school must be imbued with the spirit of inclusion, understanding, inquiry and equality. This is, of course, predicated on an assumption that those responsible for the governance of a school are truly committed to participation and democracy.

This requires planned movement away from traditional classroom activities, away from teacher-led learning, and away from the passive reception of assumed truths, into areas of creativity and risk. Teachers and pupils need to know that the school not only supports and encourages creativity, inquiry, scrutiny and risk, but that it insists upon them and provides an environment within which they take place as a matter of routine. Pupils and teachers need to know that they are trusted and that they are safe, otherwise risks will not be taken and passivity will continue. It is from an inclusive, secure and understanding ethos that other principles of radical Citizenship Education can develop. It would also, as observed by Ian [15] 'be beneficial to establish some definite correlation between school and enjoyment' (Blishen, 1969, p. 105) for those who believe that benefit accrues to society when its members enjoy learning and enjoy their lives.

1.2.4. Identity

Central to such an ethos has to be awareness of the complexity of identities. All members of a school bring with them a range of cultural perceptions and a multiplicity of identities; some of these will overlap with each other as well as with the overt culture of the school, and there will be times and places where the differences are as significant as the similarities. A school which ignores such diversity ignores the human potential that it constitutes, and fails to respect all members of the school community. Florio-Ruane (2001) clearly demonstrates the fallacy and the costs of the assumption that issues of ethnicity, language and identity are irrelevant to teaching and learning. Schools are not value free institutions; they either recognize and incorporate the cultures of their community to synthesise a new, dynamic and inclusive culture, or they operate under a rigid and non-negotiable culture. As Florio-Ruane makes clear, schools which tend to the latter model do so to the detriment of everyone involved.

Despite mass media caricatures of migrant cultures, Peters & Bulut (2010) remind us that adherence to parental subcultures can be systemic but can also represent the exercise of choice by young people; while Preston & Chakrabarty (2010) demonstrate that some children will aim to assimilate while others become more 'traditional'. There continues to be a popular and political focus on inequalities of achievement, voicing concern about boys' relatively poor academic records compared with those of girls – a concern I cannot recollect when 'measured achievement' was greater for boys than girls – with attention rarely given to the evidence which indicates that of the three best-known dimensions of inequality . . . gender, and in particular boys' underperformance, represents the narrowest disparity. In contrast to the disproportionate media attention, [our] data shows gender to be a less problematic issue than the significant disadvantage of 'race' and the even greater inequality of class (Gillborn & Mirza, 2000, p. 23).

Identity, diversity and ethnicity are intrinsically linked but are not synonymous – there are many categories of 'other', skills, health status, music, art, eating, dress, sexuality and the interplay between all of these and gender, age, ethnicity and social class create a highly complex and dynamic set of identities.

Social and cultural tensions continue to blight the experiences of many young people, from 'casual' bullying through systematic discrimination to violence and murder. Illich warned of the dangers to society when it 'isolates people from each other . . . when it undermines the texture of community by promoting extreme polarization' (Illich, 1973, p. 11). Schools can address real and manufactured differences by addressing the ignorance which distorts them. Openly addressing racism and other forms of discrimination – not simply through reprimand or retribution, but by setting an example and by ensuring that all members of the school community are fully informed about who they and other members of the school community are. Difference can be a cause for celebration and exchange of information and ideas.

A radical approach to Citizenship Education must go beyond facilitating 'respect, understanding and tolerance' (Advisory Group on Citizenship, 1998, p. 46) to be inclusive, celebratory and empowering. Identity is not a matter exclusively related to ethnicity, nor is ethnicity an uncontested or straightforward concept, and identity has to include all those aspects of existence which combine to make us who we are. Unless schools are to be viewed wholly and exclusively as academic production lines, skills other than the academic must be valued; health status matters; personal as well as community preferences in music, art, eating, dress all matter; sexuality is part of who we are. These and other aspects of people's humanity cannot be ignored or made less of if identity is to be respected. To ignore the multiple aspects of human identities is to devalue difference and to promote parochialism and hostility – if Citizenship Education does not explicitly and with determination address such attitudes it becomes a nocebo by allowing them to fester and continue to be entrenched.

1.2.5. Pupil voice(s)

It takes very little time for pupils to realise that the quickest way to an easy school life is to ask few questions and to give the answers their teachers expect. Lukes (1974) explains how those with authority can manipulate their minions to express only those opinions which have been or will be approved, elaborating on the process identified by Michels (1949) as 'The Iron Law of Oligarchy'. In order to enable pupils to air their own opinions, concerns, beliefs and preferences, they must unlearn the hidden processes whereby they express only approved views.

Pupils do not speak with one voice; no age-groups and few entities comprising more than one person do. Not everyone my age, in my place of work –or in my household– agrees with everything I say. Why should it be thought that all young people, or everyone on a particular school class, have only one opinion between them? Some disagreement is essential in a democracy, and can produce either consensus or, through the process of synthesis, produce an entirely new idea. If disagreement remains, there might have been at least an understanding of another view. An ability to contribute to discussion must be part of radical Citizenship Education in order, as Rudduck (1991) notes, to foster scepticism and independence of mind.

Some of Blishen's (1969) respondents, observed that young people deserved the opportunity to be heard. 'Pupils should be given more chance to speak and the teachers should be

given a chance to listen' (Blisshen, 1969, p. 133); a chance to listen being, even in those halcyon days, inhibited by pressure to cover topics and address questions determined in an age without a proscriptive national curriculum. If teachers have the chance to listen they might find common ground with their pupils or at least be able to investigate why such common ground is hard to find. There was also a perceived need for 'self-government by the pupils. I suggest a sort of committee made up of pupils of each age group and elected by that age group' (Blisshen, 1969, pp. 161-162) clearly seeking the establishment of school councils, although with greater optimism than time has shown to be warranted.

School councils, regularly identified by schools as evidence of a commitment to pupil voice, do not compensate for restrictive classroom practice; at best they only involve a few pupils for a limited amount of time. Morgan & Morris recommend that teachers 'confront [pupils] about their own learning and . . . challenge them to take appropriate actions' (1999, p. 135) in order to enable their pupils to understand process as well as detail, and to become involved in making decisions about things which matter to them.

That contrasting voices might cancel each other out, arguing as vehemently and coherently for as against particular issues or actions is not the point. The purpose of enabling pupil voices to be heard must be the development of those voices –articulation, construction of argument, collation and exposition of evidence, countering or adjusting in the face of opposing arguments– not so that schools become a representation of teenage idealism, but so that as citizens the young develop the ability to voice opinions and argue for change. Whether voices wish to argue for or against the status quo, they need to be developed to avoid being ineffectual.

1.2.6. Political awareness and engagement

There is a truism that 'knowledge is power' and, as politics is the organisation and exercise of power –and, with good fortune, of responsible authority– political knowledge is knowing what knowledge matters, when it matters, how to find it and how to use it. Lumps of information such as why seats in the House of Commons are green and those in the House of Lords are red, or why the Speaker's Chair used to be a commode, might win points in pub quizzes, prizes on television quiz games or marks in classroom tests and public examinations, but they don't really matter.

To enable engagement and to avoid perceived disempowerment, Citizenship Education must go beyond the simple transference of facts about civics from the forefront of one person's brain or lesson plan into the recesses of another's brain or rarely read notepad. The relative places and merits of 'content' and 'skills', much discussed in teacher education, require scrutiny as we bear in mind that it is impossible to generate worthwhile discussions among and between pupils unless those discussions are properly informed and about something, that 'good discussion cannot take place in a vacuum' (OFSTED, 2010, p. 14).

Rudduck identifies a crucial and complex issues regarding political knowledge when she writes that teachers and pupils often conspire in perpetuating a false security that manifests itself in a reliance on right answers and on a view of the expert as one who knows

rather than one who uses knowledge to refocus doubt. Teachers, prompted by a kindly concern for those they teach, often over-simplify the complexities of living and learning; they seek to protect their pupils from uncertainty (Rudduck, 1991).

Such protection is short-term and exceedingly harmful as it inhibits intellectual curiosity, subscribes to the myth of omnipotent expertise, and deceives pupils into believing that there exist right answers to all things. For Geelan (2010), the awareness of ambiguity and the ability to face up to and deal with it is crucial. Such engagement and awareness can combine to equip pupils with the tools necessary for the acquisition of political knowledge and understanding, and the skills to act upon it.

There has been a regular media portrayal, repeated by various grate and good talking heads, that young people are politically disinterested, apathetic, inept or inert which goes against evidence and depends largely upon one's perception of what constitutes political engagement and what criteria are employed to identify and measure it. By most rational measures, it is an assumption clearly unsupported by evidence in the UK or elsewhere (Bernstein, 2010; Henn et al., 2005; Kimberlee, 2002). The large sample, cross-national study conducted by Ross & Dooly enables them to report that 'children and young people do implicate themselves in political behaviour . . . in contrast to frequent narratives suggesting that indifference to political issues is commonplace among youth' (Ross & Dooly, 2010, p. 43).

Even in those schools where the teaching and learning of politics is taken seriously, operating wholly on a micro scale does not meet pupils' needs; indeed, we should be concerned that those schools adjudged to enable pupils to develop a good knowledge of Citizenship Education are schools where 'good knowledge sometimes omitted the central areas of parliamentary government and politics' (OFSTED, 2010, p. 9). It does not follow from this that teaching about parliamentary politics necessarily results in a knowledgeable and competent body of pupils, as 'where standards were low, students' knowledge was based on completing factual exercises about topics such as parliamentary procedures rather than exploring and discussing current issues' (OFSTED, 2010, p. 9). There may be a place for such exercises, and we must remain open to persuasion that there are educationally valid justifications for their regular use, but they do not develop understanding or independence of thought.

Many pupils – and not only older ones – will already be politically active through, for example, green activism and ethical consumerism. Their peers who reject such activities are, in their rejection, also being political. The commonly touted perception that the young are significantly less politically aware than previous generations is not supported by evidence – and not only because previous generations were much less politicised than some commentators might think, as demonstrated by Kynaston's (2008) analysis of Mass Observation data. Without greater and more diverse political engagement throughout society the political establishment will continue to conduct itself as at present, a circumstance which would be neither appealing nor democratic.

1.2.7. Active citizenship

Taking informed and responsible action is a significant step towards political engagement. Active citizenship cannot and must not be exclusively about young people becoming a conscripted army of involved community members –not that there is anything inherently wrong with involvement in the community– as taking social and moral responsibility and developing political literacy both require action on the part of citizens; it is not simply, or even necessarily, about doing things for other people.

The English National Curriculum for Citizenship Education states that ‘active participation provides opportunities to learn about the important role of negotiation and persuasion in a democracy’ (QCA, 2007, p. 28). One of the three key processes demanded of the teaching of Citizenship Education by the National Curriculum, along with ‘critical thinking and enquiry’ and ‘advocacy and representation’ –both of which offer many opportunities for active learning– is again ‘taking informed and responsible action’. This does not include Big Society volunteerism, school-conscripted and organised events or pupil work experience as these tend not involve pupils making informed decisions and rarely involve them taking –or being allowed to take on– responsibilities.

When pupils work in groups to make decisions, to collaborate on activities, to evaluate their own and others’ contributions to an activity, they are involved in active citizenship. Therefore, classroom group work on any topic is an example of active citizenship and both teachers and pupils should be aware of this in developing and celebrating pertinent skills.

1.2.8. Social order

Comte’s analogy of society as an organism proposes that survival depends on adaptability; a society which stagnates is one which is dying. We must also recognise that one generation’s order and stability is likely to be another generation’s moribund strangulation; social order and social control are not synonymous as the former relates to both the nature of society and the relative stability of it, while the latter is concerned with who controls, manages, and benefits from the nature and degree of social change.

While there could be a perception that ‘social order’ and ‘radical’ are mutually exclusive concepts, this is far from the case. Challenge and change are at the centre of the radical approach to Citizenship Education, enhanced by an understanding of what is and what might be and, in the wonderful definition attributed to Raymond Williams, the recognition that ‘to be truly radical is to make hope possible rather than despair convincing. This has to include an understanding of the current social order and what maintains social order, how to question these and –if and where they are found wanting– what alternatives might be considered, for social order means both the maintenance of an orderly and regulated society, and an established social hierarchy. If the regulations of society are open to question, deve-

lopment and change, as they must be in a democratic society so must the social structures upon which they depend.

2. HOWEVER

While Citizenship Education is, in many cases, in a parlous state, what is generally true is not an absolute truth. There are many schools and other agencies which have adopted the strategies outlined above to significant effect. For example, in Merrylee Primary School in Scotland –where there is no compulsory curriculum– almost everything is about good citizenship education and active learning as the result of careful and integrated planning and of the essence of citizenship education being the essence of the school.

Pupils, staff, parents, the school's environment committee (how many schools have one of these?) and a local energy company worked with architects on the design of a new school building to meet the self-identified needs and aspirations of the school community. Some of the walls have been partially glassed so that everyone can see the construction methods and materials and the insulation – a daily reminder of energy conservation. There is also a dedicated eco-classroom which looks out over the school's own wind turbine. Further consultations brought in the local authority and the Forestry Commission so that the school grounds now house the first natural play site on any UK school campus.

As well as having a pupil elected–school council which meets regularly with the head teacher, there are further opportunities for the expression of pupil voices. Older pupils are consulted on some matters of curriculum development, while peer mediation and a buddy system allow a range of pupils to become involved in working with and supporting each other and to make representation to the school management team. Pupils also have the opportunity to be appointed to posts of responsibility. When a pupil's behaviour is deemed unacceptable –these are, after all, children aged 5-12, not angels or automata– the practise is to try to engender a sense of responsibility for one's actions and the pupil makes amends by helping within the school community.

This is not a perfect school, nor is it the only school which can lay claim to active and empowering citizenship learning and development, but it is clearly one with a strong citizenship focus. It involves all members of the school and with the wider community in a variety of ways (described in more detail in Leighton, 2012, pp. 41-44), ensuring that pupils get practical experience of making representation, negotiation, the exercise of rights and responsibilities. They are encouraged and enabled to ask the questions which matter to them and to see that their opinions can (but don't always) make a difference. The ethos of the school enables risk, engagement, active citizenship and active learning, security of identity and an understanding of others' identities – it is not a nocebo, but a force for social change.

A few similar schools have been identified in England, for example by Keating et al. (2010) and, less convincingly, by OFSTED (2010), but these are clearly considered to be the exception rather than the norm. As such, few pupils will experience the opportunities to participate and to enable change which are the essence of a radical approach to citizenship. A

society in which only a few young people are enabled to be active and involved is not one which provides effective radical citizenship education.

3. CONCLUDING OBSERVATIONS

In 2010 there was heated and protracted debate in the UK, although neither clear nor well-informed debate, regarding whether the British electorate would be capable of understanding (and possibly using) an alternative voting system to the First Past The Post (FPTP) system which is used in most, but by no means all, UK elections. Contemporaneously, the people of Iceland elected an assembly comprising members of the public other than political representatives whose role was to consider changes to the Icelandic constitution and make recommendations to the Althingi (the Iceland Parliament). These two examples illustrate a considerable understanding and involvement chasm – the people of Iceland were considered capable of understanding political complexities and trusted to come up with recommendations regarding presidential power, the role and function of plebiscites, economic guidelines and principles of probity; the people of the UK considered themselves incapable of dealing with the complexity of writing the numbers 1, 2, 3 – the system used by the three leading political parties in the UK to choose their own leaders, similar to that used in UK elections to the European Parliament, and in recent elections in England and Wales for Police and Crime Commissioners, and more straightforward than that used in elections to the Scottish Parliament.

Irrespective of the outcome of the May 2011 referendum on voting in the UK which rejected a change to AV (alternative voting), there is a clear and worrying perception of political illiteracy. This will not be resolved by continuing to educate people about citizenship as has been done previously – far too often piecemeal, preferring the tried and trusted (if ineffective) ways of the past, or not at all. If established methods continue to not be effective, there must come a time when different methods are used. There are notable examples of excellence in citizenship teaching, but pupils deserve these to be the norm rather than the exception. If political involvement is to change and, along with it, the general conduct and involvement of citizens, a radical approach to educating the citizens of England is long overdue. If not, there is a real danger that Citizenship Education will prove to have been a nocebo in rendering discussion and strategic planning for political and civic education beyond consideration for generations to come.

ACKNOWLEDGEMENT

I would like to express my appreciation to Dr Patricia Driscoll, Dr Andrew Peterson and Prof Trevor Cooling for their comments and advice in response to an early draft of this article.

REFERENCES

Advisory Group on Citizenship (1998). *Education for Citizenship and the teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship*. London: QCA.

Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS). Vol. 2, Núm. 1, 2013, pp. 15-33.

- Ajegbo K., Kiwan, D., & Sharma, S. (2007). *Diversity and Citizenship Curriculum Review*. London: DCFS.
- Andrews, R., & Mycock, A. (2007). Citizenship Education in the UK: Divergence within a Multi-National State. *Citizenship Teaching and Learning*, 3(1), 73-88.
- Barsky, A. J., Saintford, R., Rogers, M. P., & Borus, J. F. (2002). Nonspecific Medication Side Effects and the Nocebo Phenomenon. *Journal Of The American Medical Association*, 6(287), 622-627.
- Bernstein, J. L. (2010). Citizenship-Oriented Approaches to the American Government Course. In M. B. Smith, R. S. Nowacek & J. L. Bernstein (Eds.), *Citizenship Across the Curriculum* (pp.13-35). Bloomington: Indiana University Press.
- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R., & Standish, P. (2000). *Education in an age of nihilism*. London: Routledge Falmer.
- Blishen, E. (Ed.). (1969). *The school that I'd like*. Harmondsworth: Penguin.
- Bryan, A. (2012). Band-Aid Pedagogy, Celebrity Humanitarianism, and Cosmopolitan Provincialism: A Critical Analysis of Global Citizenship Education. In C. Wankel & S. Malleck (Eds.), *Ethical Models and Applications of Globalization: Cultural, Socio-Political and Economic Perspectives* (pp. 262-286). Hershey, PA: Business Science Reference.
- Clemintshaw, G. (2008). A response to Ralph Leighton's article -Revisiting Postman and Weingartner's 'New Education' - is teaching citizenship a subversive activity? *Citizenship Teaching and Learning*, 4(1), 82-95.
- Florio-Ruane, S. (2001). *Teacher education and the cultural imagination: autobiography, conversation, and narrative*. London: Lawrence Erlbaum.
- Frazer, E. (2003). Citizenship Education: Anti-political Culture and Political Education in England. In A. Lockyer, B. Crick, & J. Annette (Eds.), *Education for Democratic Citizenship* (pp. 64-77). Aldershot: Ashgate.
- Geelan, D. (2010). Science, Technology and Understanding: Teaching the Teachers of the Citizens of the Future. In M. B. Smith, R. S. Nowacek & J. L. Bernstein (Eds.), *Citizenship Across the Curriculum* (pp. 147-164). Bloomington: Indiana University Press.
- Gilborn, D. (2006). Citizenship Education as placebo: "Standards", institutional racism and education policy Education. *Citizenship and Social Justice*, 1(1), 83-104.
- Gillborn, D., & Mirza, H. S. (2000). *Educational Inequality: Mapping Race, Class and Gender*. London: OFSTED.
- Godwin, W. (1977). Education through Desire. In G. Woodcock (Ed.), *The Anarchist Reader* (pp. 270-273). Glasgow: Fontana/Collins.
- Goodman, P. (1975). *Compulsory Miseducation*. Middlesex: Penguin.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from Cultural Writings*. London: Lawrence and Wishart.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press.
- Henn, M., Weinstein, M., & Forrest, S., (2005). Uninterested youth? Young People's Attitudes towards Party Politics in Britain. *Political Studies*, 53(3), 556-578.

- Hrobjartsson, A., & Gotzsche, P. (2003). *Placebo treatment versus no treatment*. Cochrane Database Systematic Review 2003(1): CD003974. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/>
- Illich, I. (1973). *Deschooling Society*. Middlesex: Penguin.
- Jamous, H., & Peliolle, B. (1970). Changes in the French university hospital system. In J.A. Jackson (Ed.), *Professions and professionalization* (pp. 109-152). London: Cambridge University Press.
- Keating, A., Kerr, D., Bento, T., Mundy E., & Lope, J. (2010). *Citizenship Education in England 2001-2010: young people's practices and prospects for the future: the eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*. Research Report DFE-RR059. London: DfE.
- Kimberlee, R. H. (2002). Why don't British young people vote? *Journal of Youth Studies*, 5(1), 85-98.
- Kynaston, D. (2008). *Austerity Britain 1945-51*. London: Bloomsbury.
- Leighton, R. (2006). Revisiting Postman and Weingartner's "New Education" – is Teaching Citizenship a Subversive Activity? *Citizenship Teaching and Learning*, 2(1), 79-88.
- Leighton, R. (2012). *Teaching Citizenship Education: A Radical Approach*. London: Continuum.
- Lukes, S. (1974). *Power: A Radical View*. London: McMillan.
- Michels, R. (1949). *Political Parties*. Glencoe: The Free Press.
- Morgan, C., & Morris, G. (1999). *Good Teaching and Learning: Pupils and Teachers Speak*. Buckingham: Open University Press.
- O'Donnell, S., Sargent, C., Byrne, A., White, E., & Gray, J. (2010). *INCA Comparative Tables*. London: QCDA.
- OFSTED. (2010). *Citizenship Established?* Manchester: Office for Standards in Education.
- Payne, I., & Spender, D. (1989). Feminist practices in the classroom. In D. Spender & E. Sarah (Eds.), *Learning to Lose: sexism and education* (pp. 174-179). London: Women's Press.
- Peters, M. A., & Bulut, E. (2010). Education and Culture. In J. Arthur & I. Davies (Eds.), *The Routledge Educational Studies Textbook* (pp. 19-29). London: Routledge.
- Postman, N., & Weingartner, C. (1976). *Teaching as a Subversive Activity*. London: Penguin.
- Preston, J., & Chakrabarty, N. (2010). Do schools contribute to social and community cohesion? In J. Arthur & I. Davies (Eds.), *The Routledge Educational Studies Textbook* (pp. 187-194). London: Routledge.
- QCA. (2007). *The National Curriculum for England*. Nottingham: Qualifications and Curriculum Authority.
- Reid, A., Gill, J., & Sears, A. (2010). The Forming of Citizens in a Globalized World. In A. Reid, J. Gill & A. Sears (Eds.), *Globalization, The Nation-State and the Citizen* (pp. 3-16). London: Routledge.
- Ross, A., & Dooly, M. (2010). Young People's intentions about their political activity. *Citizenship Teaching and Learning*, 6(2), 43-60.

- Rudduck, J. (1991). *Innovation and Change*. Buckingham: Open University Press.
- Smith, M. B., Nowacek, R. S., & Bernstein, J. L. (2010). Introduction: Ending the Solitude of Citizenship Education. In M. B. Smith, R. S. Nowacek & J. L. Bernstein (Eds.), *Citizenship Across the Curriculum* (pp. 1-12). Bloomington: Indiana University Press.
- Spender, D., & Sarah, E. (Eds.). (1989). *Learning to Lose: sexism and education*. London: Women's Press.
- Wilson, J., Williams, N., & Sugarman, B. (1969). *Introduction to Moral Education*. Middlesex: Penguin.





**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

ISSN: 2254-3139



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**SUPERAR EL EFECTO NOCEBO - UN ENFOQUE RADICAL
DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA**

**OVERCOMING THE NOCEBO EFFECT - A RADICAL APPROACH TO
CITIZENSHIP EDUCATION**

**SUPERAR O EFEITO NOCEBO - UM ENFOQUE RADICAL DA EDUCAÇÃO PARA
A CIDADANIA**

Ralph Leighton

Fecha de Recepción: 3 de Enero de 2013
Fecha de Dictaminación: 30 de Marzo de 2013
Fecha de Aceptación: 6 de Abril de 2013



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 1**

Resumen

La evidencia indica que Educación para la Ciudadanía ha sido introducida de forma desigual en las escuelas de Inglaterra, lo que lleva a pensar que se trata de un placebo. En este artículo se argumenta que existe el peligro de que ésta llegue a convertirse en un nocebo, teniendo en cuenta que el estado actual de la Educación para la Ciudadanía en Inglaterra está en peligro de pasar de no tener ningún efecto significativo a tener un efecto negativo. Para poder prevenir este fenómeno, se propone un enfoque radical de Educación para la Ciudadanía, haciendo particular referencia a algunos pedagogos críticos del siglo XX. A tal efecto, se presta atención a la necesidad urgente de que las escuelas se comprometan con una serie de aspectos identificados en este artículo en relación a la Educación para la Ciudadanía, al mismo tiempo que se discute brevemente un ejemplo de este tipo de escuela. Se concluye que los ejemplos notables de excelencia en la enseñanza de la ciudadanía deben ser la norma y no la excepción, y que sin este desarrollo, existe el peligro de que Educación para la Ciudadanía en Inglaterra llegue de hecho a convertirse en un nocebo en los debates futuros y la planificación de la educación política y cívica.

Palabras clave: Ciudadanía activa, ethos, placebo/nocebo, cuestionamiento, riesgo, voz.

Abstract

Evidence indicates that Citizenship Education has been unevenly introduced in schools in England, leading to the suggestion that it is a placebo. This article argues that there is a danger it will be a nocebo, which the current state of Citizenship Education in England is in danger of having a negative effect rather than no significant effect at all. With particular reference to some critical educationists from the mid to late Twentieth Century, a radical approach to Citizenship Education is proposed which could prevent this phenomenon. To that end, attention is given to the urgent need for schools to engage with a range of identified aspects of Citizenship Education and one example of such a school is briefly discussed. It is concluded that notable examples of excellence in citizenship teaching should be the norm rather than the exception, without which development there is a danger that Citizenship Education in England will indeed prove to be a nocebo in rendering future discussion and planning for political and civic education beyond consideration.

Keywords: Active citizenship, ethos, placebo/nocebo, questioning, radical, risk, voice.

Resumo

A evidência indica que a Educação para a Cidadania tem sido irregularmente introduzida nas escolas da Inglaterra, o que leva a pensar que se trata de um placebo. Neste artigo se argumenta que existe o perigo de que seja um nocebo, que o estado atual da educação para a cidadania na Inglaterra está em perigo de ter um efeito negativo em lugar de um efeito significativo em absoluto. Com particular referência a alguns pedagogos críticos da metade ao final do século XX, um enfoque radical da Educação para a Cidadania poderia prevenir este fenômeno. Para tal efeito, se observa a necessidade urgente de que as escolas se comprometam com uma série de aspectos identificados de Educação para a cidadania e um exemplo deste tipo de escola se discute brevemente. Concluímos que os exemplos notáveis de excelência no ensino da cidadania deve ser a norma e não a exceção, sem a qual o desenvolvimento, existe o perigo de que a Educação para a Cidadania em Inglaterra certamente resultará ser um nocebo na realização de futuros debates e o planejamento da educação política e cívica para além do esperado.

Palavras-chave: Cidadania ativa, ethos, placebo/nocebo, questionamento, risco, voz.

INTRODUCCIÓN

Este artículo comienza con una discusión de los datos recientes sobre el estado de la Educación para la Ciudadanía en Inglaterra, en la que se propone que hay indicios de un efecto nocebo en donde la intervención tiene efectos perjudiciales que superan cualquier beneficio potencial.

Se argumenta que lo que se requiere es un enfoque más radical de la Educación para la Ciudadanía de lo que existe en la actualidad con el fin de aliviar y revertir la tendencia hacia un efecto nocebo, pasando a exponer brevemente una serie de estrategias a través de las cuales podría lograrse tal objetivo, al mismo tiempo que se identifica un ejemplo de escuela en la que se llevan a cabo este tipo de prácticas. Por último, se ofrecen algunas observaciones sobre las consecuencias de ignorar la situación actual.

1. DISCUSIÓN

Se desprende de los resultados detallados del último Estudio Longitudinal de Educación para la Ciudadanía (CELS) (Keating et al., 2010) que la Educación para la Ciudadanía en las escuelas de Inglaterra se ha introducido de forma desigual y que sus efectos se han experimentado de manera desigual. No todas las escuelas han introducido esta materia, a pesar de ser un componente obligatorio del Currículo Nacional de Inglaterra (QCA, 2007), y muchas de las estrategias para su introducción han fallado porque no han logrado involucrar ni a los profesores ni a los estudiantes. La OFSTED (The Office for Standards in Education, de la inspección escolar de Inglaterra, 2010), en un estudio más pequeño que el realizado por CELS en términos de tamaño y duración, y que es el resultado de las inspecciones escolares en lugar de una investigación sistemática, encontró que su oferta era inadecuada en más del 11% de las escuelas y sólo satisfactoria en un 35%. En otras palabras, casi la mitad de las escuelas que fueron objeto de inspección, impartían una docencia poca satisfactoria de Educación para la Ciudadanía. El signo de interrogación en el título de este informe “¿Ciudadanía implantada?” hace hincapié en la incertidumbre que prevalece si la materia tiene un lugar seguro y valorado en el currículo escolar en Inglaterra, a pesar (en el momento de escribir este artículo) de que ésta es una materia obligatoria para todos los estudiantes de edades comprendidas entre los 11 y 16 años de edad.

Como muchos han señalado, la Educación para la Ciudadanía debe ser relevante para la vida de los estudiantes y de los que les rodean si va a ser implantada de forma efectiva (Advisory Group on Citizenship, 1998; Ajegbo et al., 2007; Leighton, 2006, 2012; OFSTED, 2010; Reid et al., 2010; Smith et al., 2010). Se requiere que los estudiantes sean capaces de cuestionar no solo a las instituciones sociales, medios de comunicación y otras fuentes de información, las convenciones establecidas, las nuevas ideas, verdades asumidas, sino también a los padres, profesores y a ellos mismos. Se trata de una asignatura que, si es bien impartida, puede permitir a los estudiantes abrir puertas y descubrir su propio potencial, pero que si se imparte mal, puede llegar a ser una materia que puede llegar a disuadir a los alumnos de la curiosidad y de la participación en los procesos políticos. Cuando la asignatura no es vista como relevante o cuando contradice la comprensión que tienen los estudiantes sobre sus propias experiencias, puede decirse que no funciona, convirtiéndose más bien en “innovación sin cambio” (Rudduck, 1991, p. 26).

En este sentido, el fracaso de la Educación para la Ciudadanía para producir un efecto positivo de cambio puede ser peor que no llegar a ofertarla, y esto puede ser visto como evidencia de la inevitabilidad de la desigualdad y no como una consecuencia de la organización y las prioridades del Estado. Como Gramsci (1985) y otros han demostrado, el “sentido común” de la hegemonía

conduce reforzar del status quo, en lugar de al cambio, bajo el pretexto de la experimentación fallida. Esta es la circunstancia de la Educación para la Ciudadanía que Gillborn (2006) describe como un placebo, 'un tratamiento falso, creado con la intención de aplacar la preocupación, pero sin llevar a cabo ningún intento real para abordar el problema central' (p. 97), el cual podría ser descrito con mayor precisión, mostrando una mayor preocupación, como un nocebo. La posición de Gillborn fue tomada en gran medida con respecto a la capacidad de la Educación para la Ciudadanía para abordar el racismo y otras cuestiones relacionadas con la etnicidad y la diversidad. Si bien estamos totalmente de acuerdo en que estos temas deben ser abordados, la posición adoptada en este artículo es que además de estos temas hay otras cuestiones relacionadas con la desigualdad e injusticia social.

Es importante tener en cuenta la investigación en medicina para poder contextualizar y cuestionar los argumentos que ofrece Gillborn, al utilizar una analogía médica. Mientras Hrobjartsson y Gotzsche (2003) muestran que no hay evidencia de placebos con efectos clínicamente importantes -ni de ayuda ni de impedimento-, Barsky et al. (2002) discuten el fenómeno del nocebo, donde un placebo tiene un efecto negativo significativo. Por lo tanto, un placebo no es significativo, lo cual no es el punto que Gillborn intenta resaltar, mientras que un nocebo causa daño. Si la analogía médica de Gillborn es sostenible, podría ser el caso de que la Educación para la Ciudadanía, tal como existe en Inglaterra pueda llegar a exacerbar y crear nuevos problemas sociales en lugar de resolver los problemas existentes, de los que ya se informaba cuando se introdujo en el currículo nacional. En otras palabras, hay una probabilidad significativa de que la enseñanza no eficaz de la Educación Ciudadana en las escuelas, experimentada por los estudiantes, puede servir para desenganchar y alienar aún más a los jóvenes en lugar de hacer que éstos vinculen sus intereses hacia un compromiso cívico. Los enfoques actuales de Educación para la Ciudadanía no conducirán a una sociedad en la que se acepte la diferencia, pero no la desigualdad, donde los ciudadanos sean expertos en la indagación, la defensa, la oposición y el escrutinio, donde las personas lleguen a entender quiénes son ellos y sus vecinos sin rencor.

A pesar de la acusación de fracaso planteada por Gillborn (2006), nunca se llegó a la afirmación de que la Educación para la Ciudadanía arreglaría todos los males y curaría todas las enfermedades sociales en Inglaterra. De hecho, el Informe de Ciudadanía del Grupo Consultivo (Advisory Group on Citizenship Report), que se tradujo en la introducción de la Educación para la Ciudadanía como materia obligatoria en las escuelas secundarias de Inglaterra establece claramente que:

Las escuelas no pueden hacer mucho. . . Las actitudes de los alumnos hacia la ciudadanía activa son bastante influenciadas tanto por los valores y las actitudes en las escuelas como por muchos otros factores, además de la educación escolar: la familia, el entorno inmediato, los medios de comunicación y el ejemplo de aquellas personas en la vida pública. A veces, estos son factores positivos, otras veces no (Grupo Consultivo sobre la Ciudadanía, 1998, p. 9).

Sin embargo, hay un peligro significativo, al que debe aplicarse el fenómeno nocebo, y es que el fracaso de la Educación para la Ciudadanía para poner fin a la desigualdad y todos los demás males sociales pueda llegar a ser interpretado o pueda ser ofrecido como prueba de que estas cosas son inherentes e inevitables en la sociedad humana. No sólo las grandes ambiciones de la Educación para la Ciudadanía fallan a la hora de alcanzarse, sino que este fracaso será visto como algo inevitable. Aunque la Educación para la Ciudadanía se introdujo en el Curriculum Nacional de Inglaterra, con el apoyo parlamentario de todos los partidos, hubo un considerable recelo y oposición por parte de muchos sectores, tal como se resume en Frazer (2003), en donde

la autora identifica una adhesión consciente y conjunta para “la ilusión de la no -necesidad de la política” (p. 75) en Inglaterra - no sólo, pero sobre todo, en la teoría de la educación y el discurso. Frazer caracteriza al énfasis inglés de los valores sobre las estructuras, en donde las teorías y la acción son vistos como algo esencialmente y explícitamente despolitizantes, en comparación con la posición de la mayoría de los estados de Estados Unidos, donde es un hecho aceptado que las escuelas son responsables de la educación cívica y política. Ella desafía el amplio debate irrelevante todavía dominante sobre la enseñanza partidista, alimentado como está por “anti-patías profundas muy asentadas” (p. 72) en lugar de haber sido informado por la realidad de la experiencia cotidiana de los educadores para mantener posiciones de neutralidad informada a través de una serie de áreas de estudio controvertidas, o desconcertantes. Teniendo en cuenta que “la recepción de los medios en el caso de la Educación para la Ciudadanía en Inglaterra sigue siendo claramente hostil” (Andrews y Mycock, 2007, p. 81), está claro que hay muchas personas que estarían felices de ver la desaparición de esta materia.

Para evitar este resultado irreversible, la Educación para la Ciudadanía tiene que ser algo más que el modelo cívico-republicano (con su énfasis en el aprendizaje y la aceptación de un civismo predeterminados y de responsabilidades ciudadanas), el enfoque liberal que enfatiza la autonomía de elección de los ciudadanos sin aparentemente cuestionar cómo el Estado da forma o dicta estas opciones, o el modelo comunitario que ofrece como foco el bien común que se sitúa en la sociedad y en los roles sociales, pero que no interroga seriamente las desigualdades de poder que determinan “ese bien”. Para poder construir alguna o todas estas perspectivas, la Educación para la Ciudadanía tiene que adoptar un enfoque radical a través del cual los jóvenes puedan llegar implicarse y puedan empoderarse para contribuir al desarrollo de su sociedad de aquellas formas o maneras que ellos consideren esenciales. Después de todo, como un joven de 15 años preguntó hace algún tiempo, “si usted me da el mismo adoctrinamiento que a un niño, ¿cómo puede esperar que sea diferente de usted?” (Blishen, 1969, p. 7). En la última parte de este artículo, se ofrecen los principios que sustentan este enfoque radical, dando una consideración primordial a la explicación de por qué esta materia es importante en vez de centrarnos simplemente en pensar en qué es lo que hay que enseñar y cómo enseñarlo.

1.1. La necesidad de una Educación para la Ciudadanía radical

La noción de un enfoque radical a la educación no es algo nuevo, aunque el significado de lo que constituye radical varía según el tiempo y el lugar. Godwin (1977), por ejemplo, describió el estudio como el hecho de aprobar los exámenes, sin ningún deseo de aprender y desarrollarse, como una burla. Por lo tanto, varias referencias de este artículo se hacen a los textos que de otro modo podrían ser considerados como anticuados y que son sin duda mayores -ya establecidos- de lo que cabría esperar en relación a lo que es un tema relativamente nuevo en Inglaterra. Las perspectivas sobre la educación que ofrecen Blishen (1969), Godwin (1977), Goodman (1975), Illich (1973), Morgan y Morris (1999), Payne y Spender (1980), Postman y Weingartner (1976), Rudduck (1991), Spender y Sarah (1980) y Wilson et al., (1969) comparten un compromiso por cuestionar aquellas ideas previamente asumidas acerca de la naturaleza de la educación, al igual que comparten la creencia en cuestionar el status quo.

Estos autores ilustran las perspectivas o visiones de los jóvenes sobre sus experiencias de escolarización, identificando con claridad y certeza la necesidad de cambiar las viejas costumbres si los jóvenes han de estar preparados para una nueva sociedad. Si bien todos ellos escriben sobre la educación en general, en tiempos y en contextos que de ninguna manera son idénticos al clima

social y educativo actual de Inglaterra, sus comentarios y puntos de vista siguen siendo pertinentes a la educación en general ya la Educación para la Ciudadanía en particular.

Que “los educadores deben ser capaces de inculcar una actitud favorable para aprender nuevas cosas” (Wilson et al., 1969, p. 364) es particularmente cierto con respecto a la Educación para la Ciudadanía, y el último Informe del CELS (Keating et al., 2010) muestra que el éxito de los profesores de ciudadanía en Inglaterra, en este sentido ha sido esporádico. La conclusión inequívoca de ese informe es que Educación para la Ciudadanía es más exitosa cuando es impartida por especialistas en clases específicas y cuando cuenta con un horario explícito. Este tal vez no sea un resultado sorprendente para alguien que o bien ha enseñado fuera de su especialidad o que ha sido enseñado por un no especialista, pero puede serlo para aquellos que han mostrado poca conciencia como aquellos líderes escolares y otros que esperan que la materia de Educación para la Ciudadanía sea impartida por personas que no tienen ni las habilidades ni el entusiasmo que la asignatura requiere. Como ha señalado Ruth [15] en relación al tema de la escolaridad, en general, “no hay nada peor que estar sentado en una clase sabiendo muy bien que el profesor está deseando deshacerse de ti y volver corriendo a la sala de profesores por su taza de té” (Blis-hen, 1969, p. 141). Los mismos temas aparecen treinta años más tarde cuando los estudiantes se quejan de malas experiencias cuando un profesor “sólo lee de un libro”, donde “no había un buen profesor”, o en aquellas ocasiones en las que los alumnos “sentían que no podían preguntar porque se sentirían estúpidos” (Morgan y Morris, 1999, p. 59) y observan que “si un profesor no se está haciendo cargo de su propia materia o especialidad, no es tan bueno” (Morgan y Morris, 1999, p. 52), mientras que uno de los factores importantes en la percepción que tienen los estudiantes sobre la buena enseñanza, hace referencia al hecho de que “les gusta cursar la materia y es cuando reciben una formación adecuada” (Morgan y Morris, 1999, p. 52). Por tanto, puede decirse que contar con profesores que se implican y que hacen a los estudiantes implicarse y participar tiene efectos positivos sobre los estudiantes, aunque esto no es algo exclusivo de la Educación para la Ciudadanía, aunque es importante tener en cuenta que “la introducción de una nueva asignatura, incluso cuando es obligatoria, ha demostrado que no constituye una tarea fácil” (OFSTED, 2010, p. 4), si bien resulta ser particularmente apropiada.

La Preparación para la ciudadanía es más importante que otros objetivos, y tiene objetivos más instrumentales, los cuales a menudo gozan de una prioridad curricular. El estudio INCA (O'Donnell et al., 2010) identifica que los 21 países encuestados tienen la democracia/el civismo /y la ciudadanía entre sus objetivos educativos, reforzando el imperativo de Gutmann (1987) de que tales objetivos deben tener prioridad moral sobre el resto de objetivos educativos. Los estudiantes de hoy en día completarán su escolarización y, en la mayoría de los casos, puede esperarse que lleguen a tener algún tipo de empleo que les suponga una dedicación temporal aproximada del 30% del día, alrededor del 85% por año, y menos del 75% del resto de su vida -y por tanto, del 20% de su existencia post-escolar- pero ellos seguirán como ciudadanos durante toda su vida, ya sea trabajando, relajándose, socializándose o durmiendo. De modo que la educación, si va a preparar a los jóvenes para su vida futura, tiene la obligación de darles la oportunidad de desarrollar algo más que habilidades para el trabajo. Ellos, sin duda, vivirán lo que Wilson et al. (1969) han denominado como vidas segmentadas, pero será su propio estatus y sus acciones como ciudadanos lo que hará que dichos segmentos se mantengan juntos.

Si los estudiantes han de aprender sobre sí mismos y sobre aquellos que les rodean, al igual que sobre sus derechos y sus deberes, tienen que comprometerse con el sistema político. Para que los alumnos puedan llegar a comprender cómo pueden llevar a cabo acciones informadas y respon-

sables con el fin de pedir cuentas a los gobernantes y a otros en el poder, se requiere mucho más que estar familiarizado con los derechos y responsabilidades, y depende mucho más de lo que, en todo caso, ocurra durante las clases designadas como Educación para la Ciudadanía. Teniendo en cuenta las conclusiones de los informes del OFSTED (2010) y el CELS (2010) mencionados anteriormente, esto puede quizás ofrecer los mismos buenos resultados.

El enfoque radical de la Educación para la Ciudadanía propuesto requiere un compromiso con la toma de riesgos, el cuestionamiento, el ethos escolar, las cuestiones de identidad, la diversidad, la variedad y el potencial de las voces de alumnos, la participación política, la ciudadanía activa, la naturaleza del orden social y el conocimiento político. Esta lista no representa una jerarquía de principios, ni puede ser descrita como exhaustiva o exclusiva. Habrá otras cuestiones a tener en cuenta, como los modos y propósitos de la evaluación y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, y aunque cada una de ellas aparece solo de forma esbozada, se encuentran en el corazón de la materia y por lo tanto, en el corazón de su potencial para cambiar.

1.2. Algunos componentes potenciales de la Educación para la Ciudadanía Radical

1.2.1. Riesgo

La Educación para la Ciudadanía Radical exige riesgo por parte del Estado, la escuela, el maestro y el estudiante. El Estado - ya sean políticos o burócratas - necesita estar seguro de que el sistema que sea objeto de escrutinio sea lo suficientemente robusto como para soportar el cuestionamiento, la investigación y la disección sostenida, no porque éste sea perfecto, sino porque las imperfecciones pueden ser comprendidas y potencialmente abordadas. Debe, por tanto, estar abierto a la posibilidad de cambio. Bryant (2012) advierte que la "ciudadanía global, tal como está concebida actualmente en los recursos curriculares aprobados por el Estado, es poco probable que fomente los distintos tipos de acciones individuales y colectivas que son necesarias para promover una relación sustancialmente más equitativa entre el Primer y el Tercer Mundo" (p. 262). Aunque este análisis no es tan desesperado como el placebo de Gilborn, el análisis de Bryant exige claramente un importante cambio de rumbo en los enfoques de la ciudadanía global -por uno que se aleje de la previsibilidad y de ir a lo seguro-.

La escuela que ofrece un enfoque radical a la Educación para la Ciudadanía corre el riesgo de encontrarse con la presión de los padres a favor de los exámenes y de alejarse del desarrollo de los estudiantes, quedando lejos de una zona de confort marcada por los límites de la tradición y la convención. Los profesores de Educación para la Ciudadanía se arriesgan todos los días -a menudo simplemente para enseñar una materia para la que han tenido poco o ningún desarrollo profesional y para la que tienen poco tiempo y recursos limitados-. También se arriesgan ante la inquietud de los estudiantes y los colegas cuando presentan el trabajo y las relaciones de trabajo de una manera muy diferente a las rutinas establecidas que proporcionan una sensación de seguridad para el personal y los alumnos. Si estamos de acuerdo -como el autor de este artículo sugiere- que "la educación no consiste en determinar de lo que el estudiante debería ser, sino más bien en cómo podría llegar a ser" (Blake et al., 2000, p. 195), entonces tenemos que asegurar un énfasis en el riesgo y en la indagación por encima de las clases seguras, las preguntas seguras y las respuestas más seguras.

Si van a convertirse o seguir siendo ciudadanos activos, los alumnos no pueden ser receptores pasivos de la Educación para la Ciudadanía, por lo que deben también tomar riesgos, mediante

la adopción de un enfoque diferente hacia el aprendizaje, mediante la expresión de sus puntos de vista que se espera sean capaces de explicar y justificar, al enfrentarse a algunas verdades potencialmente incómodas, asumiendo la responsabilidad por sí mismos y por los demás, participando en lugar de que se les permita o aliente a ser pasajeros. Estos son requisitos explícitos, aunque expresados de otra manera, del Currículo Nacional para la Ciudadanía de Inglaterra (QCA, 2007), pero hay pruebas concluyentes de que tales actividades y oportunidades sólo están esporádicamente presentes en las escuelas de Inglaterra (Keating et al., 2010; OFSTED, 2010). Hay que recordar que la curiosidad es una de las características más generales de los niños pequeños “hasta que se ve apagada por padres y maestros, ya que es muy incómoda” (Wilson et al., 1969, p. 364.) Y los profesores no deben permitir que sea su propia necesidad de seguridad la que contrarreste el potencial de aprendizaje y el desarrollo personal inherente a la curiosidad de los jóvenes.

Muchos de los principios de la Educación para la Ciudadanía radical son los principios de una enseñanza y aprendizaje eficaz y la toma de riesgos es algo que debe ser un elemento básico de toda enseñanza. La mayoría de los profesores comprenden y pueden implementar las habilidades técnicas de su profesión, como por ejemplo, la mayoría de los futbolistas profesionales pueden desplegar las habilidades técnicas de los suyos, pero las características que han marcado a Pelé, Cruyff, Ronaldo y Messi de sus contemporáneos han sido la capacidad para juzgar cuando emplear una habilidad sobre otra, cuando ser creativo, cuando frenar, cuando tomar riesgos.

Jamous y Peliolle (1970) separan las habilidades de la práctica médica en habilidades técnicas e indeterminadas, mientras que las capacidades técnicas de diagnóstico, pronóstico y tratamiento son esenciales, son las habilidades indeterminadas de su juicio profesional, la relación con el paciente y los contextos de estilo de vida las que separan al practicante excepcional del mediocre. Para anular la curiosidad, la Educación para la Ciudadanía podría tener un efecto nocebo, cuando, en palabras de M, un estudiante, chico de 17 años, señala que, es esencial que reemplacemos las formas de enseñanza no saludables, congestionadas (Blishen, 1969, p. 63) y tratemos de ir más allá de lo mediocre, ya que si vamos a lo seguro en Educación para la Ciudadanía, paradójicamente, tomaremos un riesgo muy grande en el futuro.

1.2.2. Cuestionamiento

Es posible que haya cierto tipo de información que algunos propugnan como esenciales -tales como la comprensión del sistema electoral vigente, o los derechos humanos, civiles y legales establecidos- pero estos contenidos se puede encontrar en los libros o buscando por Internet con un mínimo de esfuerzo por parte de la mayoría las personas interesadas de las sociedades “occidentales” y occidentalizadas. Si estos “hechos” se dan a los alumnos, ellos deben de conocerlos, pero esto no quiere decir que los estudiantes estén o que estarán siempre interesados en dichos contenidos. Lo que en realidad es mucho más importante para el desarrollo de un enfoque eficaz y que promueva el empoderamiento es el hecho de que los estudiantes sean capaces de cuestionarse, como una parte integral de la Educación Ciudadana.

Este cuestionamiento no implica formular preguntas sobre las que los profesores ya conocen las respuestas, una práctica que ha sido ridiculizada por Postman y Weingartner (1976), aunque Clemintshaw (2008) tiene razón al señalar que el cuestionamiento es una habilidad importante para cualquier profesor cuando esas preguntas “son formuladas con un espíritu de investigación, a través del cual se apoya a los estudiantes para ofrecer alguna conjetura y plantear una exploración preliminar de sus implicaciones” (p. 86). La Educación para la Ciudadanía debe dotar a los jóvenes con las herramientas a través de las cuales puedan llegar a cuestionar y a examinar,

las instituciones sociales, los procesos y las estructuras; aunque si bien en el Currículo Nacional (QCA, 2007) se plantea que esto suceda, parece ser que existe más evidencia de su omisión que de su cumplimiento (Keating et al., 2010; OFSTED, 2010).

Esto podría ser consecuencia de la falta de un número adecuado de profesores especialistas, de la renuencia por parte de los profesores y/o de sus escuelas para fomentar un pensamiento crítico reflexivo, el cual, una vez establecido, puede llegar a ser difícil de detener, o de la indecisión entre los mismos jóvenes a adoptar una postura que la experiencia anterior les dice que es más probable que conduzca a la crítica que a la aclamación; después de todo, “la gente confundida, trata inevitablemente de evitar la ansiedad por la rigidez de los viejos métodos” (Goodman, 1975, p. 13).

El propósito y la práctica de la Educación para la Ciudadanía no puede ser producir un electorado irreflexivo que llena sus horas desocupadas en el voluntariado, y por tanto, privando a otros de empleo, sino cuestionar un sistema que se ajusta o que incluso espera y acepta y la desigualdad, la discriminación y la explotación. Su objetivo debe ser satisfacer las ambiciones de los alumnos, como Judith [13] que se espera que las escuelas se conviertan en lugares donde las personas “aprenden a vivir juntos y amarse los unos a los otros, donde la gente aprende a razonar, aprender a comprender y, sobre todo, aprender a pensar por sí mismos” (Blishen, 1969, p. 30).

La recopilación editada por Spender y Sarah (1989) demuestra claramente el poder injusto y la profundidad de la dominación patriarcal de la sociedad. Si extrapolamos sus argumentos contra el sexo y la dominación de género para hacer frente a la desigualdad social institucionalizada en todas sus formas, podemos determinar que la escuela juega un papel clave en la promoción de la justicia social al cuestionar constantemente la forma en que profesores y estudiantes dan sentido al... mundo. Cuando hay unos enormes... prejuicios en nuestra sociedad, una tarea fundamental de la educación es dirigir nuestra mirada hacia esos prejuicios, y hacia la selección de las pruebas que llevamos a cabo a la luz de ellos. (Payne y Spender, 1980, p. 174)

No sólo se debe permitir, animar, activar a los alumnos, para que sean capaces de cuestionar, sino que los profesores deben también ser capaces de hacer preguntas y de buscar respuestas. Lo que se necesita es crear un ethos basado en la idea de que resulta aceptable no saber cosas, pero en donde no sea aceptable no preocuparse por no saber, en donde todo esté sometido a escrutinio y todo el mundo -alumnos, profesores, padres y directores- puede poner a prueba la validez y fiabilidad de las respuestas a las preguntas. De lo contrario, si se hacen cumplir cualquiera de los dos falacias referidas a que el profesor, y sólo el profesor, tiene la visión o respuesta correcta o el corolario de que todas las opiniones tienen el mismo valor, independientemente de la evidencia e implicaciones, lo que se produce es el efecto nocebo en una sociedad totalmente servil o (para los que ven a través de las falacias) que se encuentra azotada por el desequilibrio.

1.2.3. *Ethos escolar*

Si las personas implicadas en el funcionamiento de la escuela no están comprometidas con el desarrollo de sus alumnos como ciudadanos, esta materia tendrá menos interés, eficacia e impacto que cualquier otra. Tanto los líderes escolares, gobernadores, personal administrativo y de apoyo, así como profesores, padres, alumnos, visitantes, y la comunidad en general - todo el mundo tiene que participar-. Una vez que estén plenamente implicados y plenamente comprometidos, las oportunidades de progreso son limitadas solamente por la imaginación de todos los interesados.

Sigue siendo cierto que “los profesores y otras personas han construido un complejo conjunto de reglas y una serie de expectativas no declaradas sobre los alumnos junto con un conjunto limitado de recompensas y castigos de distintos tipos que los respaldan” (Wilson et al., 1969, p. 333) y puede ser de poca utilidad para cualquiera que tales complejidades y limitaciones continúen. Si Wilson et al. tuvieran razón cuando señalan que estas escuelas sólo funcionan realmente de forma exitosa en la medida en que sus alumnos están comprometidos con su papel como estudiantes; en la medida en que se preocupan por hacerlo bien y sean bien considerados por sus profesores (Wilson et al., 1969, p. 333), de modo que el foco de los esfuerzos de cualquier escuela debería ser que los propios estudiantes se preocupen y se muestren comprometidos con ellos mismos, con sus maestros y con sus escuelas.

Reid et al. (2010) observan que la Educación para la Ciudadanía “debe involucrar a toda la escuela y tiene que haber una justificación clara y reiterada por las ideas de un gobierno compartido y la responsabilidad distribuida si la democracia participativa ha de prosperar en el aula y en la institución” (p. 14). Esto no significa hablar de misión y políticas de la escuela, sino del compromiso diario y sistemático de todos los aspectos de la Educación para la Ciudadanía.

La escuela debe practicar en vez de predicar, y todo lo relacionado con la escuela debe estar imbuido del espíritu de la inclusión, la comprensión, la investigación y la igualdad. Esto está, por supuesto, basado en la idea de que aquellas personas responsables de la gestión de una escuela están realmente comprometidas con la participación y la democracia.

Esto requiere de un cambio previsto en el que se pase de las actividades tradicionales de clase, de los aprendizajes dirigidos por el maestro y de la recepción pasiva de las verdades asumidas, hacia las áreas más centradas en la creatividad y el riesgo. Los profesores y los alumnos deben saber que la escuela no sólo apoya y fomenta la creatividad, la investigación, el escrutinio y el riesgo, sino que también puede constituir un lugar de rutina para ellos. Los alumnos y los profesores necesitan saber que ellos son de confiar y que están seguros, de lo contrario no asumirán riesgos y la pasividad continuará. Es solo a partir de un ethos inclusivo, comprensivo y seguro que los otros principios de la Educación para la Ciudadanía radical pueden llegar a ser desarrollados. De modo que, tal como ha sido observado por Ian [15] “podría ser beneficioso establecer alguna correlación definitiva entre la escuela y la posibilidad de disfrutar” (Blishen, 1969, p. 105) para aquellos que creen que el beneficio se devenga a la sociedad cuando sus miembros disfrutan de aprender y disfrutar de la vida.

1.2.4. *Identidad*

Un punto central a ese ethos tiene que ver con la toma de conciencia sobre la complejidad de las identidades. Todos los miembros de una escuela traen consigo una serie de percepciones culturales y una multiplicidad de identidades; algunas de ellas se superponen entre sí, al igual que con la cultura abierta de la escuela, y habrá momentos y lugares donde las diferencias sean tan significativas como las similitudes. Una escuela que ignora esta diversidad ignora el potencial humano que constituye y no respeta a todos los miembros de la comunidad escolar. Florio-Ruane (2001) demuestra claramente la falacia y los costes que tiene la idea de que las cuestiones de etnia, el idioma y la identidad son irrelevantes para la enseñanza y el aprendizaje. Las escuelas no son instituciones libres de valores; o bien reconocen e incorporan las culturas de su comunidad para sintetizar una cultura nueva, dinámica e inclusiva, o bien desarrollan sus actividades en una cultura rígida y no negociable. Como Florio-Ruane deja claro, las escuelas que tienden a este último modelo lo hacen en detrimento de todas las personas involucradas.

A pesar de las caricaturas que ofrecen los medios de comunicación sobre las culturas migrantes, Peters y Bulut (2010) nos recuerdan que la adhesión a las subculturas parentales puede ser sistémica, pero al mismo tiempo puede también representar un ejercicio de elección por parte de los jóvenes. De este modo, Preston y Chakrabarty (2010) demuestran que algunos niños tendrán como objetivo la asimilación, mientras que otros serán más “tradicionales”. En relación a las desigualdades de logro, sigue existiendo un enfoque popular y político, en el que se expresa la preocupación por los chicos que tienen expedientes académicos más bien pobres en comparación con los de las chicas -cuando el “logro medido” ha sido mayor en los chicos que en las chicas- dando poca atención a los datos que indican que una de las tres dimensiones más conocidas de la desigualdad... como el género, y particularmente el bajo rendimiento de los chicos representa la disparidad más estrecha. En contraste con la desproporcionada atención mediática, [nuestros] datos muestran que el género es una cuestión menos problemática que la desventaja significativa de la “raza” y la aún mayor desigualdad de clase (Gillborn y Mirza, 2000, p. 23).

Identidad, diversidad y etnicidad se encuentran intrínsecamente relacionadas, pero no son sinónimos; hay muchas categorías que hacen referencia a los “otros”, tales como las que se refieren a habilidades, estado de salud, música, arte, comida, vestido, la sexualidad y la interacción entre todos ellos y el género, la edad, la etnia y clase social, crean un conjunto muy complejo y dinámico de las identidades.

Las tensiones sociales y culturales siguen arruinando las experiencias de muchos jóvenes, desde el acoso escolar ‘casual’ y la discriminación sistemática hasta la violencia y el asesinato. Illich advirtió de los peligros para la sociedad cuando se “aisla a las personas entre sí... cuando se debilita la textura de la comunidad promoviendo la polarización extrema” (Illich, 1973, p. 11). Las escuelas pueden abordar las diferencias reales y las creadas haciendo frente a la ignorancia que los distorsiona. Abordar abiertamente el racismo y otras formas de discriminación -no simplemente a través de una reprimenda o castigo, sino a través del ejemplo, y garantizando que todos los miembros de la comunidad escolar están plenamente informados acerca de quiénes son ellos y los miembros de la comunidad escolar-. La diferencia puede ser un motivo de celebración y una oportunidad para el intercambio de información e ideas.

Un enfoque radical de Educación para la Ciudadanía debe ir más allá de facilitar “el respeto, la comprensión y la tolerancia” (Advisory Group on Citizenship, 1998, p. 46), debe ser inclusivo, que celebre la diferencia y promueva el empoderamiento. La identidad no es una cuestión exclusivamente relacionada con el origen étnico, y la etnicidad es un concepto controvertido, de modo que la identidad tiene que incluir todos aquellos aspectos de la existencia que se combinan para hacernos ser lo que somos. A menos que las escuelas sean vistas exclusivamente como líneas de producción académica, deben valorarse otras habilidades distintas a las académicas. Cuestiones como el estado de salud, las preferencias personales y de la comunidad en temas de música, arte, comida, vestido, todas son importantes, al igual que la sexualidad, que forma parte de lo que somos. Estos y otros aspectos de la humanidad de las personas no pueden ser ignorados o ser menos tenidos en cuenta si la identidad va ser respetada. Hacer caso omiso de los múltiples aspectos de las identidades humanas es devaluar la diferencia y promover el parroquialismo y la hostilidad. Si la Educación para la Ciudadanía no aborda de forma explícita y con determinación estas cuestiones, tales actitudes se convierten en un nocebo, permitiéndoles que se propaguen y sigan atrincheradas.

1.2.5. *La (s) voz (voces) de los estudiantes*

Se necesita muy poco tiempo para que los estudiantes se den cuenta de que la manera más rápida para tener una vida escolar fácil consiste en hacer pocas preguntas y dar las respuestas que sus maestros esperan. Lukes (1974) explica cómo las personas con autoridad pueden manipular a sus colegas para que expresen solo aquellas opiniones que han sido o van a ser aprobadas, participando en el proceso identificado por Michels (1949) como “la ley de hierro de la oligarquía”. Para que los alumnos sean capaces de expresar sus propias opiniones, inquietudes, creencias y preferencias, deben desaprender los procesos ocultos por los que expresan solo aquellos puntos de vista que han sido antes aprobados.

Los alumnos no hablan con una sola voz, ningún grupo de edad y muy pocas entidades que comprenden más de una persona lo hacen. Ninguna persona de mi edad, nadie en mi lugar de trabajo - o en mi hogar - están de acuerdo con todo lo que digo. ¿Por qué debería pensarse que todos los jóvenes, o cada uno de ellos en una clase particular tienen solo una única opinión entre ellos? En una democracia los desacuerdos son esenciales y pueden llegar a producir o bien consenso, o bien, a través de un proceso de síntesis, llegar a producir una idea totalmente nueva. Si el desacuerdo persiste, por lo menos debería haber una mejor comprensión acerca punto de vista de los otros. La capacidad para promover la discusión debe ser parte de Educación para la Ciudadanía radical con el fin, como señala Rudduck (1991), de fomentar el escepticismo y la independencia de nuestras mentes.

En el estudio de Blishen (1969), algunos de los encuestados observaron que los jóvenes merecen la oportunidad de ser escuchados. “Los alumnos deben tener más oportunidades para hablar y los maestros deben tener más oportunidades para escuchar” (Blishen, 1969, p. 133). La oportunidad de escuchar, puede llegar a ser inhibida, incluso en aquellos días felices, por la presión para cubrir los temas y abordar las cuestiones determinadas para una edad si no se encuentra dentro del curriculum nacional prescriptivo. Si los maestros tienen la oportunidad de escuchar, podrían partir de una base común con sus alumnos o por lo menos ser capaces de investigar por qué esta base común es tan difícil de encontrar. También se encontró una necesidad percibida de “autogobierno” por parte de los alumnos. Lo que sugiero es “una especie de comité formado por alumnos de cada grupo de edad y elegido por ese grupo de edad” (Blishen, 1969, pp. 161-162) buscando claramente el establecimiento de consejos escolares, aunque con un mayor optimismo que el que hasta ahora se ha alcanzado.

Los consejos escolares, identificados habitualmente por las escuelas como prueba de un compromiso con la voz de los alumnos, no compensan las prácticas restrictivas del aula. A lo sumo, sólo implican a algunos alumnos por una cantidad limitada de tiempo. Morgan y Morris recomiendan que los profesores “confronten a los alumnos con su propio aprendizaje... desafiándolos para que sean capaces de tomar las acciones adecuadas” (1999, p. 135) con el fin de permitir a sus alumnos comprender el proceso, así como los detalles, y participar en la toma de decisiones acerca de las cosas que son importantes para ellos.

La cuestión no es si esas voces contrastantes podrían anularse entre sí, discutiendo con tanta vehemencia y coherencia frente a los problemas o acciones particulares. El propósito de promover las voces de alumnos para que sean oídos debe ser el desarrollo de esas voces -articulando, construyendo argumentos, cotejando y analizando las pruebas, combatiendo, ajustando o enfrentándose a argumentos opuestos - no para que las escuelas se conviertan en una representación del idealismo adolescente, sino para que los jóvenes, como ciudadanos, desarrollen la capacidad de expresar opiniones y argumentar el cambio. Si esas voces desean argumentar a favor o en contra del status quo, es necesario desarrollarlas para evitar ser ineficaz.

1.2.6. La conciencia y el compromiso político

Hay un axioma que señala que “el conocimiento es poder” y, como la política es la organización y ejercicio del poder -y, con buena fortuna, de la autoridad responsable- el conocimiento político consiste en saber qué conocimiento es el que importa, cuando importa, cómo encontrarlo y cómo usarlo. Cierta tipo de información, tal como por qué los escaños en la Cámara de los Comunes son verdes y los de la Cámara de los Lores son de color rojo, o por qué la silla del Presidente era un inodoro, puede hacer ganar puntos en algunos concursos o juegos de preguntas de la televisión o puede suponer puntos en las calificaciones de cierto tipo de pruebas escolares y en los exámenes públicos, aunque en realidad este tipo de información no es importante.

Para permitir la participación y evitar la percepción de pérdida de empoderamiento, la Educación para la Ciudadanía debe ir más allá de la simple transferencia de datos sobre la educación cívica desde el cerebro de una persona o desde un plan de lecciones hacia las cavidades del cerebro de otra persona. Los méritos relativos de los “contenidos” y “habilidades”, muy discutidos en la formación de docentes, requieren ser analizados si tenemos en cuenta que es imposible generar discusiones valiosas entre los alumnos a menos que esos debates sean debidamente informados y que sean sobre algo, ya que una “buena discusión no puede tener lugar en el vacío” (OFSTED, 2010, p. 14).

Rudduck identifica una serie de cuestiones importantes y complejas sobre el conocimiento político cuando escribe que los profesores y alumnos a menudo conspiran para perpetuar una falsa seguridad que se manifiesta en una confianza en la existencia de respuestas correctas y en una visión en la que el experto es la persona que sabe más, en vez de aquella que utiliza el conocimiento y reorienta las dudas. Los docentes, motivados por una amable preocupación hacia aquellos a los que enseñan, tienden a menudo a sobre-simplificar las complejidades de lo que implica vivir y aprender, tratando de proteger a sus alumnos de la incertidumbre (Rudduck, 1991).

Dicha protección solo actúa a corto plazo y resulta sumamente perjudicial, ya que inhibe la curiosidad intelectual, y suscribe el mito de la omnipotencia de la pericia, engañando a los alumnos haciéndolos creer que existen respuestas correctas para todas las cosas. Para Geelan (2010), ser conscientes de la ambigüedad y ser capaces de enfrentar y tratar con ella resulta crucial. Este compromiso y toma de conciencia pueden combinarse para equipar a los alumnos con las herramientas necesarias para la adquisición de los conocimientos políticos y de una mejor comprensión política, al igual que de las habilidades necesarias para actuar sobre ella.

Los medios de comunicación, a través de distintas vías, nos suelen transmitir el retrato de que los jóvenes están políticamente desinteresados, son apáticos, ineptos o que están inertes, y esta es una idea que va en contra de los datos, ya que depende en gran medida de la percepción que tengamos cada uno de nosotros sobre lo que constituye un compromiso político y cuáles son los criterios que se emplean para identificar y medir dicha falta de compromiso y participación. Si atendemos a medidas racionales, esta es una suposición que no se encuentra claramente respaldada por ningún dato en el Reino Unido o en otro lugar (Bernstein, 2010; Henn et al., 2005; Kimberlee, 2002). El estudio internacional realizado por Ross y Dooly, con una amplia muestra, les permite informar que “los niños y los jóvenes sí se implican ellos mismos en comportamientos políticos... en contraste con las narrativas frecuentes que sugieren que la indiferencia hacia las cuestiones políticas es un lugar común entre la juventud” (Ross y Dooly, 2010, p. 43).

Incluso aquellas escuelas en las que se toma en serio la enseñanza y el aprendizaje de la política, y que operan totalmente en una escala micro, no cumplen con las necesidades de los alumnos.

De hecho, deberíamos estar preocupados de que esas escuelas que intentan que los alumnos lleguen a desarrollar un buen conocimiento en Educación para la Ciudadanía son escuelas en donde este “buen conocimiento algunas veces ha omitido las áreas centrales del gobierno parlamentario y la política” (OFSTED, 2010, p. 9). No se desprende de esto que la enseñanza acerca de la política parlamentaria da necesariamente lugar a un cuerpo competente de estudiantes con buenos conocimientos, ya que “donde los estándares son bajos, el conocimiento de los estudiantes se basa en completar los ejercicios acerca de temas tales como los procedimientos parlamentarios en vez de explorar y discutir sobre cuestiones actuales” (OFSTED, 2010, p. 9). Es posible que haya un lugar para este tipo de ejercicios, y debemos permanecer abiertos a la persuasión de que hay justificaciones educativamente válidas para su uso regular, pero estos no desarrollan la comprensión o la independencia de pensamiento.

Muchos alumnos -y no sólo los más mayores- ya estarán políticamente activos a través de, por ejemplo, el activismo verde y el consumo responsable. Sus compañeros, que rechazan este tipo de actividades son, en su rechazo, también políticos. La percepción comúnmente utilizada de que los jóvenes son mucho menos conscientes políticamente que las generaciones anteriores no se apoya en ningún dato -y no sólo porque las generaciones anteriores eran mucho menos politizadas como algunos comentaristas podrían pensar, tal como lo demuestra Kynaston (2008) en su análisis de los datos del Mass Observation. Sin una mayor y más diversa participación política de toda la sociedad, el Estado y la clase política continuarán comportándose como en la actualidad, una circunstancia que no sería ni atractiva ni democrática.

1.2.7. Ciudadanía activa

Pasar a la acción informada y responsable es un paso importante hacia la participación política. La ciudadanía activa no puede y no debe ser exclusivamente que los jóvenes se conviertan en un ejército de miembros involucrados de una comunidad -no es que haya nada intrínsecamente malo en la participación en la comunidad-, sino que asumir una responsabilidad social y moral y desarrollar una cultura política requieren de una actuación por parte de los ciudadanos, no es simplemente, ni siquiera necesariamente, hacer cosas para otras personas.

El Currículo Nacional Inglés para la Educación Ciudadana afirma que “la participación activa ofrece la oportunidad de aprender acerca de la importancia del papel de la negociación y la persuasión en democracia” (QCA, 2007, p. 28). Uno de los tres procesos clave, que demanda la enseñanza de la Educación para la Ciudadanía en el Curriculum Nacional, junto con “el pensamiento crítico y la investigación” y “la defensa y representación” -los cuales ofrecen muchas oportunidades para el aprendizaje activo- es de nuevo “llevar a cabo acciones informadas y responsables”. Esto no incluye el gran voluntariado social, ya que los eventos escolares organizados en donde los estudiantes son reclutados para estos fines o este tipo de experiencias de trabajo llevadas a cabo por los alumnos tienden a no involucrar a los alumnos para que toman decisiones informadas y rara vez los involucran para que tomen - o para que se les permita asumir - responsabilidades.

Cuando los alumnos trabajan en grupos para tomar decisiones, para colaborar en las actividades, evaluando su propio trabajo y las contribuciones de los demás a una actividad, están participando en una ciudadanía activa. Por lo tanto, el trabajo grupal en el aula sobre cualquier tema es un ejemplo de ciudadanía activa y tanto los profesores como los alumnos deben ser conscientes de esto en el desarrollo y la celebración de las habilidades pertinentes.

1.2.8. El orden social

La analogía de Comte de la sociedad como un organismo propone que la supervivencia depende de la capacidad de adaptación. Una sociedad que se estanca es aquella que se está muriendo. También debemos reconocer que el orden y la estabilidad de una generación es probable que sea el estrangulamiento moribundo de otra generación; el orden social y el control social no son sinónimos, ya que el primero se relaciona tanto con la naturaleza de la sociedad y su relativa estabilidad, mientras que el segundo tiene que ver con quién controla, gestiona y se beneficia de la naturaleza y el grado de cambio social.

Si bien puede haber una percepción de que los conceptos “orden social” y “radical” son mutuamente excluyentes, esto está lejos de ser así. El desafío y el cambio están en el centro del enfoque radical de la Educación para la Ciudadanía, reforzados por una comprensión de lo que es y de lo que podría ser y, en la maravillosa definición atribuida a Raymond Williams, el reconocimiento de que para ser verdaderamente radical hay que hacer posible la esperanza en vez de hacer convincente la desesperación. Esto tiene que incluir la comprensión del orden social actual y de lo que mantiene el orden social, junto con su cuestionamiento y el planteamiento respecto a qué alternativas pueden ser consideradas, teniendo en cuenta que el orden social significa a la vez el mantenimiento de una sociedad ordenada y regulada, así como una jerarquía social establecida. Si las normas de la sociedad están en tela de juicio, y sujetas al desarrollo y el cambio, como debe ser en una sociedad democrática, lo mismo debería pasar con las estructuras sociales sobre las que dependen.

2. SIN EMBARGO

Si bien la Educación para la Ciudadanía está, en muchos casos, en un estado lamentable, lo que es generalmente cierto no constituye una verdad absoluta. Hay muchas escuelas y otras instituciones que han adoptado las estrategias descritas anteriormente y que han obtenido un efecto significativo. Por ejemplo, en la Escuela Primaria de Merrylee en Escocia -donde no hay un currículo obligatorio- nos encontramos con una buena educación para la ciudadanía, donde el aprendizaje activo es el resultado de una cuidadosa planificación integradora y donde la esencia de la educación para la ciudadanía es la esencia de la escuela.

Los alumnos, el personal, los padres, el comité de medio ambiente de la escuela (¿cuántas escuelas tienen uno de estos?) y una empresa de energía local trabajó con arquitectos en el diseño de un nuevo edificio de la escuela para satisfacer las necesidades y aspiraciones auto-identificadas de la comunidad escolar. Algunas de las paredes han sido parcialmente acristaladas para que todo el mundo pueda ver los métodos de construcción y los materiales, al igual que el aislamiento - un recordatorio diario de la conservación de energía-. También hay un eco-aula que tiene vistas hacia la propia turbina de viento de la escuela. Se hicieron también otras consultas a las autoridades locales y a la Comisión Forestal, de modo que los terrenos de la escuela ahora albergan el primer sitio de juego natural de cualquier campus escolar del Reino Unido.

Además de contar con un consejo escolar de alumnos elegido por los estudiantes, que se reúne regularmente con el director, hay más oportunidades para la expresión de las voces de alumnos. Los alumnos mayores son consultados sobre algunos asuntos de desarrollo curricular, mientras que la mediación entre pares y un sistema de compañeros permiten que un amplio número de alumnos llegue a involucrarse en el trabajo con sus compañeros, apoyándose mutuamente, realizando también una representación del equipo directivo escolar. Los alumnos también tienen la oportunidad de ser nombrados para los puestos de responsabilidad. Cuando el comportamiento de un alumno se considera inaceptable -estos son, después de todo, niños de 5 a 12 años, no án-

geles o autómatas- la práctica es tratar de generar un sentido de responsabilidad por las propias acciones de modo que los estudiantes hacen las paces, ayudando dentro de la comunidad escolar.

Esta no es una escuela perfecta, ni es la única escuela que puede presumir de aprendizaje activo y de empoderamiento del aprendizaje y desarrollo de la ciudadanía, pero es claramente una escuela con un fuerte enfoque hacia el desarrollo de la ciudadanía. Involucra a todos los miembros de la escuela y de la comunidad en general en una variedad de formas distintas (descritas con más detalle en Leighton, 2012, pp. 41-44), lo que garantiza que los alumnos obtienen experiencia práctica para la negociación, representación y ejercicio de los derechos y responsabilidades. Se les anima y capacita para hacer preguntas que son importantes para ellos y para que vean que sus opiniones pueden (pero no siempre) hacer una diferencia. El ethos de la escuela permite los riesgos, la participación, la ciudadanía activa y el aprendizaje activo, la seguridad de la identidad y la comprensión de las identidades de los otros – y esto no es un nocebo, sino una fuerza para el cambio social.

Unas cuantas escuelas similares han sido identificadas en Inglaterra, por ejemplo, por Keating et al. (2010) y, menos convincentemente por el OFSTED (2010), pero éstas son consideradas claramente la excepción y no la norma. Como tal, algunos alumnos experimentarán las oportunidades para participar y para permitir el cambio, que son la esencia de un enfoque radical de la ciudadanía. Una sociedad en la que sólo unos pocos jóvenes están capacitados para ser activos y comprometidos no es aquella que proporciona una educación efectiva de ciudadanía radical.

3. OBSERVACIONES FINALES

En 2010 hubo un debate acalorado y prolongado en el Reino Unido, a pesar de que no se trató de un debate claro ni bien informado con respecto a si el electorado británico sería capaz de entender (y posiblemente de usar) un sistema de voto alternativo al de mayoría simple (FPTP) sistema que se utiliza en la mayoría, pero no en todas las elecciones británicas.

Contemporáneamente, los islandeses eligieron una asamblea que comprende a miembros del público, que no sean representantes políticos, cuya función consiste en considerar los cambios a la Constitución Islandesa y hacer recomendaciones al Althingi (Parlamento de Islandia). Estos dos ejemplos ilustran un considerable abismo entre comprensión y participación -las personas de Islandia se consideraron capaces de entender las complejidades políticas y mostraron su confianza para llegar a plantear recomendaciones sobre el poder presidencial, el papel y la función de los plebiscitos, las orientaciones económicas y los principios de probidad-. Mientras que la personas en el Reino Unido se consideran a sí mismas incapaces de hacer frente a la complejidad de la escritura de los números 1, 2, 3 -el sistema utilizado por los tres principales partidos políticos en el Reino Unido para elegir a sus propios líderes, y que es similar al utilizado en las elecciones del Reino Unido para el Parlamento Europeo-. Asimismo, este sistema ha sido utilizado también en las últimas elecciones en Inglaterra y Gales para la policía y los miembros de la Comisión del Delito, y resulta más sencillo que el utilizado en las elecciones al Parlamento escocés-.

Independientemente del resultado del referéndum de mayo 2011 sobre el voto en el Reino Unido, en el que se rechazó un cambio respecto al voto alternativo (AV), existe una percepción clara y preocupante de analfabetismo político. Esto no se resuelve siguiendo educando a la gente sobre la ciudadanía, tal como se ha hecho anteriormente -con demasiada frecuencia, de forma fragmentada, prefiriendo las formas ya probadas y de confianza (aunque ineficaces) del pasado, o nada en absoluto-. Si los métodos tradicionales siguen siendo no eficaces, debe llegar un momento en el que deban utilizarse métodos diferentes. Hay notables ejemplos de la excelencia

en la enseñanza de la ciudadanía, pero los estudiantes merecen que esto sea la norma y no la excepción. Si la participación política está cambiando y, con ella, el comportamiento general y la participación de los ciudadanos, lo que se necesita desde hace tiempo es un enfoque radical para la educación de los ciudadanos en Inglaterra. De lo contrario, existe el peligro real de que Educación para la Ciudadanía puede llegar a ser un nocebo en la discusión y planificación estratégica para la educación política y cívica más allá de la consideración de las generaciones venideras.

RECONOCIMIENTO

Me gustaría expresar mi agradecimiento a la Dra. Patricia Driscoll, el Dr. Andrew Peterson y el profesor Trevor por sus comentarios y consejos a un primer borrador de este artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Advisory Group on Citizenship (1998). *Education for Citizenship and the teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship*. Londres: QCA.
- Ajagbo K., Kiwan, D. y Sharma, S. (2007). *Diversity and Citizenship Curriculum Review*. Londres: DCFS.
- Andrews, R. y Mycock, A. (2007). Citizenship Education in the UK: Divergence within a Multi-National State. *Citizenship Teaching and Learning*, 3(1), 73-88.
- Barsky, A. J., Saintford, R., Rogers, M. P. y Borus, J. F. (2002). Nonspecific Medication Side Effects and the Nocebo Phenomenon. *Journal Of The American Medical Association*, 6(287), 622-627.
- Bernstein, J. L. (2010). Citizenship-Oriented Approaches to the American Government Course. En M. B. Smith, R. S. Nowacek y J. L. Bernstein (Eds.), *Citizenship Across the Curriculum*, (pp. 13-35). Bloomington: Indiana University Press.
- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. y Standish, P. (2000). *Education in an age of nihilism*. Londres: Routledge Falmer.
- Blishen, E. (Ed.). (1969). *The school that I'd like*. Harmondsworth: Penguin.
- Bryan, A. (2012). Band-Aid Pedagogy, Celebrity Humanitarianism, and Cosmopolitan Provincialism: A Critical Analysis of Global Citizenship Education. En C. Wankel y S. Mallick (Eds.), *Ethical Models and Applications of Globalization: Cultural, Socio-Political and Economic Perspectives* (pp. 262-286). Hershey PA: Business Science Reference.
- Clemintshaw, G. (2008). A response to Ralph Leighton's article -Revisiting Postman and Weingartner's 'New Education' - is teaching citizenship a subversive activity? *Citizenship Teaching and Learning*, 4(1), 82-95.
- Florio-Ruane, S. (2001). *Teacher education and the cultural imagination: autobiography, conversation, and narrative*. Londres: Lawrence Erlbaum.
- Frazer, E. (2003). Citizenship Education: Anti-political Culture and Political Education in England. En A. Lockyer, B. Crick y J. Annette (Eds.), *Education for Democratic Citizenship* (pp. 64-77). Aldershot: Ashgate.
- Geelan, D. (2010). Science, Technology and Understanding: Teaching the Teachers of the Citizens of the Future. En M. B. Smith, R. S. Nowacek y J. L. Bernstein (Eds.), *Citizenship Across the Curriculum* (pp. 147-164). Bloomington: Indiana University Press.

- Gilborn, D. (2006). Citizenship Education as placebo: “Standards”, institutional racism and education policy. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(1), 83-104.
- Gillborn, D. y Mirza, H. S. (2000). *Educational Inequality: Mapping Race, Class and Gender*. Londres: OFSTED.
- Godwin, W. (1797). Education through Desire. En G. Woodcock (Ed.), *The Anarchist Reader* (pp. 270-273). Glasgow: Fontana/Collins.
- Goodman, P. (1975). *Compulsory Miseducation*. Middlesex: Penguin.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from Cultural Writings*. Londres: Lawrence and Wishart.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press.
- Henn, M., Weinstein, M. y Forrest, S. (2005). Uninterested youth? Young People’s Attitudes towards Party Politics in Britain. *Political Studies*, 53(3), 556-578.
- Hrobjartsson, A. y Gotzsche, P. (2003). *Placebo treatment versus no treatment*. Cochrane Database Systematic Review 2003(1):CD003974. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/>
- Illich, I. (1973). *Deschooling Society*. Middlesex: Penguin.
- Jamous, H. y Peliolle, B. (1970). Changes in the French university hospital system. En J. A. Jackson (Ed.), *Professions and professionalization* (pp. 109-152). Londres: Cambridge University Press.
- Keating, A., Kerr, D., Bento, T., Mundy E. y Lope, J. (2010). *Citizenship Education in England 2001-2010: young people’s practices and prospects for the future: the eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*. Research Report DFE-RR059. Londres: DfE.
- Kimberlee, R. H. (2002). Why don’t British young people vote? *Journal of Youth Studies*, 5(1), 85-98.
- Kynaston, D. (2008). *Austerity Britain 1945-51*. Londres: Bloomsbury.
- Leighton, R. (2006). Revisiting Postman and Weingartner’s “New Education”—is Teaching Citizenship a Subversive Activity? *Citizenship Teaching and Learning*, 2(1), 79-88.
- Leighton, R. (2012). *Teaching Citizenship Education: A Radical Approach*. Londres: Continuum.
- Lukes, S. (1974). *Power: A Radical View*. Londres: McMillan.
- Michels, R. (1949). *Political Parties*. Glencoe: The Free Press.
- Morgan, C. y Morris, G. (1999). *Good Teaching and Learning: Pupils and Teachers Speak*. Buckingham: Open University Press.
- O’Donnell, S., Sargent, C., Byrne, A., White, E. y Gray, J. (2010). *INCA Comparative Tables*. Londres: QCDA.
- OFSTED. (2010). *Citizenship Established?* Manchester: Office for Standards in Education.
- Payne, I. y Spender, D. (1989). Feminist practices in the classroom. En D. Spender y E. Sarah (Eds.), *Learning to Lose: sexism and education* (pp. 174-179). Londres: Women’s Press.
- Peters, M. A. y Bulut, E. (2010). Education and Culture. En J. Arthur y I. Davies (Eds.), *The Routledge Educational Studies Textbook* (pp. 19-29). Londres: Routledge.
- Postman, N. y Weingartner, C. (1976). *Teaching as a Subversive Activity*. Londres: Penguin.

- Preston, J. y Chakrabarty, N. (2010). Do schools contribute to social and community cohesion? En J. Arthur y I. Davies (Eds.), *The Routledge Educational Studies Textbook* (pp. 187-194). Londres: Routledge.
- QCA. (2007). *The National Curriculum for England*. Nottingham: Qualifications and Curriculum Authority.
- Reid, A., Gill, J. y Sears, A. (2010). The Forming of Citizens in a Globalized World. En A. Reid, J. Gill y A. Sears (Eds.), *Globalization, The Nation-State and the Citizen* (pp. 3-16). Londres: Routledge.
- Ross, A. y Dooly, M. (2010). Young People's intentions about their political activity. *Citizenship Teaching and Learning*, 6(2), 43-60.
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and Change*. Buckingham: Open University Press.
- Smith, M. B., Nowacek, R. S. y Bernstein, J. L. (2010). Introduction: Ending the Solitude of Citizenship Education. En M. B. Smith, R. S. Nowacek y J. L. Bernstein (Eds.), *Citizenship Across the Curriculum* (pp. 1-12). Bloomington: Indiana University Press.
- Spender, D. y Sarah, E. (Eds.). (1989). *Learning to Lose: sexism and education*. Londres: Women's Press.
- Wilson, J., Williams, N. y Sugarman, B. (1969). *Introduction to Moral Education*. Middlesex: Penguin.





**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

ISSN: 2254-3139



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**EDUCACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS DE LOS
NIÑOS COMO MEDIO PARA LA JUSTICIA SOCIAL:
UN ESTUDIO DE CASO DESDE INGLATERRA**

**CHILDREN'S HUMAN RIGHTS EDUCATION AS A MEANS TO SOCIAL JUSTICE:
A CASE STUDY FROM ENGLAND**

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS COMO MEIO PARA A
JUSTIÇA SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO DESDE INGLATERRA**

Katherine Covell

Fecha de Recepción: 10 de Febrero de 2013
Fecha de Dictaminación: 28 de Marzo de 2013
Fecha de Aceptación: 6 de Abril de 2013



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 1**

Resumen

La justicia social depende en parte de la existencia y el conocimiento de los instrumentos legales de los derechos humanos. También depende de la motivación para actuar con el fin de promover y proteger los derechos de todas las personas. Para ello se requiere una educación efectiva de los derechos humanos. Aunque hay acuerdos sobre diversos instrumentos legales sobre los derechos humanos, carecemos de una educación eficaz de los derechos humanos, definida como una educación que proporcione las habilidades y la motivación para velar por el respeto de los derechos. En lugar de la incluir de forma general y sistemática la educación de los derechos humanos en las escuelas, tal como demandan los organismos de las Naciones Unidas, en la mayoría de los casos la educación de los derechos humanos ha recaído en el esfuerzo de las organizaciones no gubernamentales. En este artículo se describe un estudio de caso sobre la educación de los niños en derechos humanos realizado en Inglaterra, que constituye una excepción. Las autoridades educativas del Condado de Hampshire promovieron que las escuelas pudieran reorganizarse de modo que usaran los derechos descritos en la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño como marco general de toda su enseñanza y su funcionamiento. Se presenta un resumen de los principales resultados de diferentes estudios independientes realizados en un período de ocho años. A lo largo de este tiempo los niños fueron cada vez más respetuosos con los derechos de los demás, mostrando cambios positivos de actitud y comportamiento. Estos resultados a largo plazo sugieren con firmeza que las escuelas en las que los derechos del niño se enseñan y se practican conjuntamente de forma explícita se constituyen en recursos eficaces para promover la justicia social.

Palabras clave: Derechos de los niños, educación en derechos humanos, justicia social, derechos humanos.

Abstract

Social justice depends in part on the existence and knowledge of human rights instruments. It depends also on the motivation for action to promote and protect the rights of all persons. This requires effective human rights education. Although many human rights instruments have been agreed upon, effective human rights education, defined as that which provides the skills and motivation to ensure rights are respected, has been lacking. Rather than the widespread and systematic inclusion of human rights education in schools as called for by UN bodies, for the most part human rights education has been left to efforts by non-governmental organizations. This article, a case study of children's human rights education in England, describes an exception. In Hampshire County Education Authority, schools were re-structured to use the rights described in the UN Convention on the Rights of the Child as the overarching framework of all their teaching and functioning. The findings of separate studies over an eight year period that assessed the outcomes of the rights-based schools are summarized here. Over time, children become increasingly respectful of the rights of others, showing positive attitudinal and behavioral changes. The findings over time strongly suggest that schools in which the rights of the child are both explicitly taught and practiced are an effective means of promoting social justice.

Keywords: Children's rights, human rights education, social justice, human rights.

Resumo

A justiça social depende em parte da existência e conhecimento dos instrumentos de direitos humanos. Depende também da motivação na ação para promover e proteger os direitos de todas as pessoas. Isto requer educação efetiva dos direitos humanos. Ainda que muitos dos instrumentos de direitos humanos sejam lembrados, a educação efetiva dos direitos humanos, que se define como aquela que proporciona as habilidades e a motivação para zelar para que os direitos sejam respeitados, falhou. Em lugar da inclusão generalizada e sistemática da educação em direitos humanos nas escolas, que foram solicitados pelos organismos das Nações Unidas, para a educação humana a maior parte dos direitos foi delegado para as organizações não governamentais. Este artigo descreve sobre uma exceção em um estudo de caso de educação de crianças em direitos humanos na Inglaterra. No Condado de Hampshire, as escolas foram reestruturada para utilizar os direitos descritos na Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança como marco geral de todo seu ensino e funcionamento. São resumidos os resultados de diferentes estudos realizados durante o período de oito anos. Com o tempo, as crianças tornam-se cada vez mais respeitosos dos direitos dos demais, mostrando mudanças positivas de atitude e comportamento. Os resultados sugerem que as escolas onde os direitos das crianças são explicitamente ensinados e praticados como um meio eficaz de promover a justiça social.

Palavras-chave: Direitos das crianças, educação em direitos humanos, justiça social, direitos humanos.

INTRODUCCIÓN

Un elemento central para lograr la justicia social es proporcionar y proteger los derechos humanos para todas las personas. Para ello no sólo se requiere que los países ratifiquen los instrumentos legales para la defensa de los derechos humanos, sino también que estos países eduquen a sus ciudadanos sobre la existencia y la importancia de respetar los derechos humanos. El objetivo principal de la educación en derechos humanos es capacitar a los ciudadanos para construir, proteger y mantener sociedades que respeten los derechos humanos. En definitiva, la creación y el mantenimiento de la justicia social es posible mediante una educación en los derechos humanos que sea eficaz; y para que pueda ser considerada eficaz debe englobar tres componentes (ONU, 2011). Los estudiantes deben adquirir los conocimientos sobre los instrumentos y las normas sobre derechos humanos, la motivación para promover y defender los derechos humanos y la justicia social, así como las habilidades necesarias para conseguirlo. Sin embargo, hasta la fecha, la educación en derechos humanos no ha logrado este objetivo.

El propósito de este artículo es mostrar que este objetivo se puede lograr si la educación en derechos humanos se introduce de manera sistemática y exhaustiva en las escuelas, y si se contextualiza en el marco de la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño. Después de describir la naturaleza de la educación en derechos humanos, se aludirá a los obstáculos que impiden el logro de una educación eficaz sobre derechos humanos en las escuelas. Como se señalará ha habido una escasa integración sistemática de los derechos humanos en las escuelas. Las escuelas a menudo se ven sometidas a segregaciones de carácter étnico, religioso o socioeconómico, y los currículos tienden a enfatizar los valores ciudadanos nacionales en lugar de las normas internacionales de derechos humanos. Además, los maestros no están formados adecuadamente y la educación para la ciudadanía se presenta a menudo de una forma que no es atractiva ni relevante para los estudiantes. Finalmente, se describirán, de forma resumida, los resultados de un estudio longitudinal de un caso sobre de educación de los niños en derechos humanos que pone de manifiesto que ha generado actitudes y comportamientos de justicia social en los estudiantes.

1. EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Existe un amplio consenso entre los expertos, profesionales y organismos internacionales como las Naciones Unidas, en torno a que la educación en derechos humanos debe incluir la educación sobre los derechos humanos (conocimientos), la educación a través de los derechos humanos (habilidades), y la educación para los derechos humanos (valores) (Bajaj 2011; Naciones Unidas, 2011).

Según la Declaración de las Naciones Unidas de 2011 sobre la Educación y la Formación en Derechos Humanos (UNDHRET), la educación sobre derechos humanos consiste en proporcionar una información comprehensiva sobre los derechos reconocidos a los individuos, así como sobre sus valores subyacentes y los mecanismos para su protección. Esta educación conlleva la enseñanza de los instrumentos y estándares de los derechos humanos a nivel internacional, nacional y regional (Tibbits, 2002) y sobre los problemas mundiales que amenazan la justicia social – tales como el sexismo, el racismo, el terrorismo, la degradación ambiental, la interdependencia mundial y la apatía política. En la educación sobre de los derechos humanos, suele darse primacía a la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 (p.e. Holden y Clough, 1998). Esta Declaración, impulsada por las atrocidades de la Segunda Guerra Mundial, tenía el objetivo de prevenir que tales hechos pudieran recurrir mediante la identificación de “derechos igualitarios e inalienables” para todos, tales como el “fundamento de la libertad, la justicia y la paz en el mundo.” Los derechos que se conside-

ran básicos y universales incluyen el derecho a la igualdad, el derecho a la seguridad de la persona, los derechos legales, la libertad de pensamiento, la libertad de conciencia y de religión, y el derecho a la no discriminación, la esclavitud, la tortura y la detención arbitraria. Otros acuerdos internacionales que se utilizan en la educación sobre derechos humanos son el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1976, la Declaración y Programa de Acción de Viena de 1993 y la Convención sobre los Derechos del Niño (Cardenas, 2005; Flores, 2007; Howe y Covell, 2005).

La educación a través de los derechos humanos tiene por objeto promover métodos de enseñanza que sean adecuados. Esto significa que la enseñanza debe desarrollarse en un marco democrático que respete los derechos del que aprende y que proporcione oportunidades para la libertad de expresión, pensamiento, conciencia y religión (ONU, 2011; Tibbits, 2005). En el marco de los derechos humanos, estos métodos de enseñanza democráticos promueven el desarrollo de las habilidades que son necesarias para el ejercicio de una ciudadanía efectiva y para favorecer la justicia social – la empatía, la valoración de las diferencias y similitudes, la sensibilidad a los derechos y las habilidades de resolución de problemas y de comunicación (Howe y Covell, 2005).

La educación para los derechos humanos consiste en describir de forma explícita los intentos de mejora de la conciencia social con el fin de para generar acciones promotoras de la justicia social (Bajaj, 2011; Brabeck y Rogers, 2000; Print, Ugarte, Naval y Mihr, 2008). A menudo se hace hincapié en las realidades de desigualdad social, pobreza extrema, discriminación o los abusos escandalosos de derechos humanos relacionados con la guerra o liderazgos malvados. Entre estos últimos se incluyen la persecución de los armenios en Turquía después de la Primera Guerra Mundial, el Holocausto perpetrado por los nazis durante la Segunda Guerra Mundial, los genocidios de Bosnia, Ruanda y los Balcanes, la masacre de camboyanos por los Jemeres rojos en las postrimerías de la guerra de Vietnam, y la realidad cotidiana de las personas que vivieron en la China de Mao o en el Chile de Pinochet. Escribiendo sobre la recuperación democrática en América Latina, Magendzo (2005) articula claramente el objetivo de la educación para los derechos humanos en su apelación al ‘Nunca Más’. Señala que debe haber un compromiso, “para enseñar a la nueva generación que las atrocidades y los atropellos cometidos durante las dictaduras nunca jamás deben volver a ocurrir” (p. 139).

Además del acuerdo sobre los componentes de la educación en derechos humanos, también hay acuerdo entre los organismos de las Naciones Unidas acerca de que dicha educación debe proporcionarse de forma sistemática en las escuelas (ACNUR, 2004, Naciones Unidas, 2006). De hecho, uno de los principales objetivos del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos fue promover que las escuelas realizaran esta tarea de forma sistemática (Print et al., 2008). Como esto no sucedió, en el Programa Mundial de las Naciones Unidas para el Plan de Acción Nacional de Educación en Derechos Humanos (2005-2007) (Naciones Unidas, 2006) se introdujo la demanda de la plena integración de la educación en derechos humanos en los sistemas educativos de enseñanza primaria y secundaria. Algo que todavía no ha ocurrido.

2. OBSTÁCULOS PARA UNA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LAS ESCUELAS

Sin duda, el principal obstáculo para la educación efectiva de los derechos humanos - y, por lo tanto de, la promoción y protección de la justicia social – se aprecia en la falta de su integración sistemática en las escuelas. En su lugar, ha sido más frecuente que miembros de organizaciones no gubernamentales hayan sido los que han asumido la responsabilidad de la enseñanza de los derechos humanos. Pero el éxito ha sido limitado. Esta enseñanza ha estado limitada por

las exigencias de las partes interesadas, los patrocinadores y donantes (Mihir, 2009; Print et al., 2008), y por el contexto político (Bajaj, 2011; Massoud, 2011; Suárez, 2007). Para que la educación en derechos humanos pueda ser transformadora, necesita estar integrada en todo el sistema de enseñanza e incluir los tres componentes. También debe ocupar un lugar importante en la cultura escolar, que en sí misma debe tener como fundamento la justicia social. Un supuesto que es raro que se satisfaga.

Podemos ver otro obstáculo en la segregación de alumnos por características tales como el origen étnico, religión, nivel socioeconómico o género -una segregación que genera un entorno homogéneo. Muchos conflictos tienen un fundamento étnico y tienden a perpetuarse por la segregación de los niños en las escuelas (Al-Nakib, 2012; Reimers y Chung, 2010). Por ejemplo, los esfuerzos para promover el respeto y la igualdad entre la juventud judía de los jóvenes palestinos son infructuosos cuando se realizan en escuelas segregadas por etnicidad (Gordon, 2012). Una segregación similar se observa en el mundo occidental, donde a pesar de que existe una tendencia creciente hacia ciudades multiculturales y multireligiosas, la segregación en la escuela y las enseñanzas es todavía habitual (Bowie, 2012).

Un segundo obstáculo se percibe en la falta de formación adecuada a los profesores. La investigación en América Latina (Magendzo, 2005), América del Norte (Covell, 2007; Howe y Covell, 2005), Sudáfrica (Petersen, 2010), Hong Kong (Leung, 2008) y el Reino Unido (Howe y Covell, 2010) sugiere que muchos profesores no están preparados pedagógica, cultural o emocionalmente para enseñar derechos humanos. Los instrumentos y acuerdos sobre derechos humanos no suelen formar parte de la formación del profesorado (Akengin, 2008; Bajaj, 2011; Covell, 2007; Petersen, 2010). Además, los profesores reciben una escasa formación en la pedagogía y las estrategias para la gestión de las conductas apropiadas para modelar y enseñar la justicia social. En consecuencia, las prácticas autoritarias y discriminatorias, los abusos de los derechos y las injusticias sociales continúan y se arraigan en las culturas escolares. Como resultado, los profesores tienden a reproducir las desigualdades y la injusticia social (Magendzo, 2005). Conseguir culturas escolares que sustenten la justicia social requiere, en primer lugar, una transformación de los valores y comportamientos de los profesores, mediante una formación adecuada (Bajaj, 2011).

Un tercer obstáculo habitual reside en el enfoque nacionalista de los currículos escolares. Como señaló Suárez (2007), la educación para promover la justicia social para todos no puede tener éxito si el objetivo es inculcar a los alumnos valores nacionales de ciudadanía. Sin embargo, este es una de las perspectivas más comunes en la enseñanza de la educación para la ciudadanía en las escuelas (Bromley, 2011; Bron y Thijs, 2011). En Canadá, por ejemplo, los programas de educación ciudadana tienden a centrarse en la Carta Canadiense de Derechos y Libertades propia de su nación en detrimento de la atención a los acuerdos internacionales de derechos humanos (Bromley, 2011). Sin embargo, la ciudadanía tiene un estatus legal que se confiere y que es excluyente, mientras que los derechos humanos son universales e inalienables (Hung, 2012).

Un cuarto obstáculo clave se aprecia en el currículo. Para enseñar a promover acciones, los alumnos deben identificarse con el material y creer que son capaces por sí mismos de conseguir cambios efectivos. Demasiado a menudo, cuando se describen y muestran abusos contra los derechos humanos suelen enseñarse como hechos exclusivamente históricos, y cuando se enseña la importancia de los derechos de los ciudadanos, se habla sobre algo que sucederá en el futuro (Howe y Covell, 2005). Son poco frecuente las excepciones, como sucede con el proyecto Facing History and Ourselves, que es un programa anti-racista en el que las violaciones de derechos humanos se vinculan con las realidades cotidianas actuales. (Brabeck y Rogers, 2000). El compromiso con el aprendizaje y el empoderamiento promotor de acciones es más probable cuando la enseñanza incluye componentes de interés personal y cercanía, y se convierte

en un contenido relevante para los estudiantes (Goodman, 2000). El interés propio facilita la comprensión y la empatía, y como señala Goodman (2000), comprender que lo que se aprende tiene beneficios para sí mismo y para otros, mitiga las actitudes y las creencias que tienden a confundir la caridad con la justicia social.

En resumen, es más probable que la justicia social se promueva en las escuelas a través de los derechos humanos cuando se enseña de un modo que involucra a los propios estudiantes con aspectos que tienen relevancia para su vida diaria, y se promueven las acciones mediante una pedagogía apropiada. Podemos apreciar el éxito de este enfoque en una iniciativa desarrollada en Inglaterra que consiste en enseñar a los estudiantes sus propios derechos humanos reconocidos en la Convención sobre los Derechos del Niño y cómo están relacionados con su vida en las aulas y las escuelas.

3. LA CONVENCIÓN DE LA ONU SOBRE DERECHOS DEL NIÑO

La Convención de los Derechos del Niño de la ONU, es un documento de carácter legalmente vinculante que, con un consenso casi global, describe como debería ser la infancia, incluyendo cómo los niños y niñas deberían ser educados. La amplitud y comprensividad de los artículos vinculados a la educación (2, 3, 12-15, 23, 28, 29, 42) permite usar la Convención como marco valorativo para la enseñanza y las prácticas escolares. Dado que la Convención define a los niños como todas aquellas personas menores de 18 años, los derechos a la educación son aplicables a todos los niños y niñas escolarizados, desde Educación infantil hasta Educación Secundaria. Ninguno de los países que han ratificado el acuerdo ha adoptado ninguna reserva absoluta sobre los artículos que describen las obligaciones en la educación. Por tanto, a cada uno de ellos se les requiere para que vayan desarrollando progresivamente todas las actuaciones educativas en esa dirección (Howe y Covell, 2013). Como tal, la Convención tiene una legitimidad de la que carecen otros marcos valorativos adoptados por las escuelas (Howe y Covell, 2005).

Hay razones tanto políticas como educativas para esperar que la enseñanza de la Convención actúe como catalizadora de la justicia social. Desde una perspectiva política, la legitimidad de la Convención es importante. La Convención ha sido ratificada casi por la totalidad de los gobiernos (excepto Somalia, Estados Unidos y Sudán del Sur), por los partidos gobernantes, así como por políticos que representan una amplia diversidad de perspectivas políticas de todo el mundo y todo el espectro político. No es una declaración propia de un partido o de una ideología. Los objetivos de la educación, así como la pedagogía, las acciones e intervenciones subyacentes y necesarias para alcanzarlos, aparecen claramente especificados en la Convención y conjuntamente proporcionan un marco comprensivo basado en los valores de los derechos que es válido para toda la enseñanza y las prácticas escolares (Howe y Covell, 2013). Es un marco de valores consistente con la enseñanza y el aprendizaje de la justicia social. Por ejemplo, el artículo 29 de la Convención establece que la educación debe estar orientada no solo al desarrollo individual de las potencialidades del niño, sino también al desarrollo “del respeto hacia los derechos humanos y las libertades fundamentales... y de las civilizaciones que sean diferentes a la suya... preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad.” Y bajo el principio de no discriminación de la Convención (Artículo 2), todos los niños tienen derecho a ser tratados justamente y estar protegidos de todas las formas de discriminación debidas a características religiosas, sociales o étnicas. La pedagogía y el funcionamiento escolar deben ser democráticos (Artículo 12) y la disciplina debe respetar la dignidad de cada niño (Artículo 28). En esencia, la Convención promueve una cultura y unas prácticas escolares que se fundamentan y reflejan la importancia de los derechos humanos y la justicia social (Howe y Covell, 2013).

Desde una perspectiva educativa, la Convención resulta atractiva y tiene una relevancia personal para los niños porque apela a su propio interés y es relevante para sus propias vidas cotidianas y las de sus iguales (Howe y Covell, 2005). En vez de aprender sobre la violación de derechos en diferentes momentos de la historia en las clases de ciencias sociales, o sobre los derechos que ellos van a asumir como adultos en sus clases sobre educación para la ciudadanía, se reconoce a los niños como ciudadanos contemporáneos que tienen sus propios derechos. De este modo, la enseñanza de los derechos del niño se extiende a los niños de diferentes edades, y por ello sienta las bases para una educación de derechos humanos posterior más amplia. Es mucho más probable que los estudiantes sean más receptivos a la enseñanza de los derechos humanos si ya han aprendido que ellos mismos tienen derechos y si han experimentado el valor de que esos derechos sean respetados.

4. ESTUDIO DE CASO: LA INICIATIVA DE LOS DERECHOS, EL RESPETO Y LA RESPONSABILIDAD

La Iniciativa Derechos, Respeto y Responsabilidad (RRR), que fue introducida en el año 2002 en Hampshire, Inglaterra, es un ejemplo del potencial de una enseñanza eficaz basada en los derechos para promover y sostener actitudes y comportamientos a favor de la justicia social (Covell, Howe y McNeil, 2010).

El desarrollo de la RRR fue impulsada por el reconocimiento, por parte de los políticos con experiencia en el ámbito educativo de Hampshire, de la necesidad de disponer de un marco de valores compartido y de un clima escolar positivo para la mejora de los aprendizajes y los resultados educativos (Covell, Howe y McNeil, 2010). Esta iniciativa se diseñó a partir de un enfoque comprensivo e integral para toda la escuela en el que la Convención de los derechos del niño proporciona el marco para todas las prácticas y políticas escolares. Los derechos constituyen la base sobre la que se articulan las declaraciones sobre los fines de la labor escolar, las regulaciones, los códigos de conducta, la enseñanza y las actividades de los estudiantes. Y lo que es más importante, siendo consistente con los derechos del niño a participar en temas que les afectan (Artículo 12 de la Convención), las regulaciones escolares y los códigos de conducta se determinan con las aportaciones de los estudiantes. La enseñanza en el aula es democrática y los estudiantes, desde la escuela infantil, tienen numerosas oportunidades significativas para dejar oír su voz en las decisiones de las comisiones escolares.

Los políticos expertos en educación acordaron desarrollar este enfoque de la RRR de forma sistemática. El primer paso fue otorgar un permiso de estudios para que un grupo de profesores y políticos elaboraran el diseño general de la iniciativa. Para lograr los objetivos de la RRR en efecto, las autoridades de Hampshire - con la financiación del Ministerio de Educación inglés - diseñaron un plan estratégico a tres años para su implementación. La iniciativa fue aplicada primero como experiencia piloto en varias escuelas, evaluando posteriormente sus resultados. A continuación, los profesores recibieron una formación específica en derechos de los niños y en una enseñanza consistente con estos derechos de los niños, el desarrollo de recursos y el seguimiento de los procesos. La iniciativa se introdujo primero en las escuelas infantiles, en los colegios de educación primaria y en los primeros cursos de educación secundaria y, más tarde a medida que los niños avanzaban en su escolaridad, se introdujo en los centros educativos de educación secundaria. La iniciativa se inicia en el año 2002 sólo con la participación de 18 escuelas. En el año 2006, ya eran 360 las escuelas que habían adoptado la RRR y en el año 2011, con diferentes niveles de implementación, casi 400 escuelas de Hampshire estaban implicadas (ver www.hants.gov.uk/education/childrensrights).

Debido a su enfoque holístico, la iniciativa RRR es consistente con los tres componentes de una educación en los derechos humanos. Las escuelas que ponen en práctica la iniciativa RRR pro-

porcionan conocimientos sobre derechos integrando los artículos específicos de la Convención sobre derechos del niño en el currículo escolar obligatorio de forma transversal a todas las asignaturas. Los ejemplos incluyen examinar la importancia del derecho del acceso a agua potable cuando se estudian los microorganismos en la clase de ciencias, analizar el derecho a una alimentación nutritiva construyendo gráficos para evaluar la distancia entre la disponibilidad y el acceso a los alimentos en matemáticas, y practicar juegos de rol para representar la vida cotidiana de niños que viven en zonas de conflicto para identificar los efectos que tienen en ellos la violación de sus derechos. Además, se lleva a cabo una enseñanza explícita de los derechos en todo el centro mediante carteles. Por ejemplo, los carteles de la biblioteca escolar describen el derecho del niño al acceso de información, en la cafetería los carteles describen el derecho a la nutrición y en el gimnasio aluden al derecho al juego y la actividad lúdica. Y a principios de curso, los estudiantes y los profesores diseñan de forma colaborativa tablas y diagramas en las aulas en las que aparecen sus derechos y sus respectivas responsabilidades. Estas tablas pueden incluir frases tales como “tenemos derecho a ser tratados justamente y la responsabilidad de tratar a los otros justamente”; “tenemos el derecho a ser escuchados y la responsabilidad de escuchar y respetar las ideas de los demás”; “todos tenemos el derecho de aprender y por lo tanto nos ayudaremos los unos a los otros”.

La Educación a través y para los derechos humanos se enseña en las escuelas de la iniciativa RRR respetando los derechos del niño a participar en el aprendizaje y en la organización escolar. A través de la participación se promueve la implicación de los niños con su colegio y su compromiso con el aprendizaje, con el logro, con las aspiraciones académicas, con el disfrute de la experiencia escolar, con su autoestima y con el optimismo de cara al futuro (Fredricks y Eccles, 2006, 2008; Jennings, 2003; Martin y Marsh, 2006; Pancer, Pratt, Hunsberger y Alisar, 2007; Peck, Roeser, Zarrett y Eccles, 2008). Los profesores utilizan el aprendizaje grupal cooperativo y autodirigido, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y las discusiones sobre temas sociales (tanto a escala nacional como internacional), los juegos de rol y el aprendizaje basado en proyectos grupales (Howe y Covell, 2013). Estas estrategias de enseñanza requieren que el profesorado respete las múltiples capacidades de los niños, sus estilos de aprendizaje y opiniones. Por su parte, los niños adquieren habilidades de comunicación, escucha, pensamiento crítico y resolución de problemas, y también aprenden a apreciar el valor de la diversidad entre sus compañeros.

Sumado a todo ello, en las escuelas RRR se pone un gran énfasis en la creación de recursos. El aprendizaje auto-dirigido ofrece la oportunidad de que puedan identificarse y promoverse todos los intereses, fortalezas y talentos de los niños. Los logros de los niños son objeto de celebración y reconocimiento. Por ejemplo, cuando algunos niños muestran una menor inclinación académica, sus trabajos artísticos se exponen en la vitrina de la escuela o en el despacho del director. Si los niños elaboran y escriben un buen texto, sus historias se exponen en los pasillos; cuando se trata de estudiantes que son buenos deportistas sus trofeos se exponen, y así en otros casos. El mensaje es claro. Cada niño o niña tiene derechos. Y todos los niños y niñas importan.

5. RRR Y JUSTICIA SOCIAL

Los efectos de la iniciativa RRR en los estudiantes y profesores fueron objeto de una evaluación anual durante ocho años. Los detalles sobre los participantes, la metodología y los resultados de los estudios individuales pueden encontrarse en otros trabajos (Covell, 2010; Covell y Howe, 2007, 2008, 2011; Covell, Howe y McNeil, 2010, 2008; Covell, Howe y Polegato, 2011; Covell, McNeil y Howe, 2009). A continuación, se resumen y sintetizan los resultados de estos ocho años objeto de evaluación para ilustrar los resultados de esta iniciativa en el largo plazo.

La evaluación longitudinal indica mejoras significativas en escuelas en las cuales en las que aplicó integralmente la iniciativa RRR. Se contrastaron estas mejoras significativas en el apoyo de los

profesores a los derechos del niño, el clima escolar, la comprensión de los niños sobre los derechos, el logro académico, el compromiso escolar, los comportamientos y la participación (Covell, 2010; Covell y Howe, 2007, 2008; Covell, Howe y McNeil, 2008; Covell, McNeil y Howe, 2009; Howe y Covell, 2013). Tres de estos resultados, en particular, sugieren que hubo un efecto significativo sobre la justicia social.

Uno de ellos se refleja en los cambios actitudinales y conductuales de los estudiantes en las escuelas RRR

Se encontró que los niños cooperaban más entre sí, eran más inclusivos, más sensibles a las necesidades de los alumnos con dificultades de aprendizaje, y, en general, más respetuosos con los demás. Los incidentes relacionados con las burlas, situaciones de acoso y otros comportamientos inadecuados disminuyeron con el paso del tiempo e incluso desaparecieron en algunas escuelas. En estas escuelas, las discusiones y las peleas fueron reemplazadas por la resolución de problemas a través del discurso sobre los derechos. Por ejemplo, un niño le pidió a otro que dejara de molestarle porque estaba entorpeciendo su derecho a aprender. Y este le pidió disculpas. Asimismo, se observó que los niños estaban utilizando los derechos como marco de valores para desarrollar su pensamiento crítico y su toma de decisiones. Un ejemplo ilustrativo de ello es el que se encontró en el centro Hampshire Middle School (Lightfoot, 2009). Tras leer el cuento clásico de Cenicienta, se pidió a los niños que comentaran la vida de Cenicienta. Daniel de 10 años dijo: “La madrastra y las hermanastras trataban de forma horrible a Cenicienta. La mantenían en el ático como una esclava, lo cual infringe el artículo 19 sobre el derecho a la protección frente al maltrato o al ser retenido.” Grace, de 11 años, agregó: “Su madrastra era muy cruel y le negó el derecho a estar protegida de los abusos y violó el artículo 13 cuando no la dejaron ir al baile, porque los niños tienen derecho a jugar.” Este tipo de respuestas muestran que los niños no solo están comprometidos y piensan de forma crítica, sino que además fueron capaces de generalizar lo que han aprendido sobre sus derechos a la vida de otros. Los niños aprendieron, en palabras de uno de ellos, que “la responsabilidad más importante es asegurarse que todos gozan de sus derechos” (Covell, Howe y McNeil, 2008, p. 333).

Sus acciones pro-sociales fueron consistentes con la expresión de esta creencia. Por ello, no es sorprendente que los niños de las escuelas RRR fueran significativamente más proclives que otros a decir que en sus escuelas tenían un clima escolar respetuoso, justo y seguro (Howe y Covell, 2013). También es necesario mencionar que las acciones y las actitudes de los niños que eran justas socialmente no estaban restringidas al ámbito de sus compañeros y amigos. Por ejemplo, cuando los niños estudiaron en clase el conflicto civil en Oriente Medio y el terremoto de 2011 en Japón tuvieron en cuenta cómo estos sucesos podían afectar el cumplimiento de los derechos de los niños cuyas familias habían resultado sido afectadas (Howe y Covell, 2013). Y también hablaron sobre qué podían hacer para ayudar a estos niños afectados. Contactaron con niños de otros países e hicieron donaciones para ayudar a niños en circunstancias difíciles -no desde una perspectiva caritativa, sino desde la empatía que surge a partir del conocimiento de que todos los niños del mundo tienen los mismos derechos que ellos, pero que no todos son respetados (Howe y Covell, 2005). Además, incluso los niños más pequeños estaban animados a realizar acciones políticas. Muchos han escrito cartas a los miembros del Parlamento para abogar por un mayor respeto a los derechos de todos los niños, otros han invitado a políticos a sus escuelas para entrevistarles, y otros han realizado presentaciones basadas en derechos en reuniones municipales.

En segundo lugar, hubo evidencias de que la iniciativa RRR promovió con eficacia la igualdad de oportunidades para los estudiantes desaventajados, algo que no se observa habitualmente. Tal como se detalla en otros trabajos (Howe y Covell, 2013) entre los hallazgos más positivos de la evaluación de la iniciativa RRR, el más intrigante fue su gran y desproporcionado efecto en los niños socialmente desfavorecidos. Este resultado fue claramente muy evidente en la escuela

más desfavorecida. En cada uno de los momentos del estudio en que se produjo alguna forma de evaluación, en la escuela más desfavorecida se encontraron los mayores cambios positivos (Covell, Howe y Polegato, 2011). Era frecuente que los estudiantes de esta escuela procedieran de familias en situaciones de pobreza, que vivieran en condiciones de precariedad e incluso que existieran en su seno antecedentes de problemas con la ley o con el consumo de drogas. En esta escuela había una alta proporción de niños con dificultades y discapacidades de aprendizaje. Los índices de absentismo eran muy altos, los problemas de comportamiento de los estudiantes parecían endémicos y el fracaso escolar era común, lo cual perpetuaba un ciclo de desventaja y desigualdad.

Desde principios de 2002, el director y todo el equipo directivo previeron las posibilidades de mejora escolar que tenía adoptar la iniciativa RRR y se incorporaron a esta reforma como recurso para mejorar los resultados para sus alumnos más desaventajados. Una vez desarrollada con éxito esta iniciativa RRR, se observaron mejoras significativas en los comportamientos y en el logro académico. Las evaluaciones realizadas en los seis años siguientes a la implementación de la RRR mostraron que había cambios significativos en el grado de asistencia a la escuela, en el compromiso, la convivencia y en el aprendizaje. Los estudiantes mostraron auto-conceptos más positivos, menos problemas de relación, tales como acoso y peleas en el colegio, un mayor optimismo hacia su futuro, y una mejor predisposición para mantenerse durante más tiempo en el colegio. Durante ese período, los resultados de los exámenes fueron aumentando de forma constante. Al final del primer periodo de evaluación, las puntuaciones de estos niños en la prueba nacional sobre estándares educativos eran casi indistinguibles de las de sus compañeros más aventajados.

Las mejoras deben atribuirse a la reforma escolar puesto que tanto el equipo directivo como las características demográficas de las familias permanecieron constantes durante este dicho período. El respeto y la confianza en sí mismos que los niños habían experimentado, junto con la mejora en el rendimiento académico y su mayor disfrute de la experiencia escolar, parecían haber incidido en gran medida en el incremento de su motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000) y de su capacidad para superar la pobreza de aspiraciones que suele acompañar a las desventajas sociales y que suele conducir a la desvinculación con la escuela y al fracaso escolar. De hecho, los altos niveles de compromiso y éxito se mantuvieron a medida que estos estudiantes socialmente desfavorecidos continuaron la educación secundaria permitiendo la prolongación de su éxito y de su esperanza en el futuro (Howe y Covell, 2013). La desventaja social es un factor de riesgo significativo para la desvinculación, el bajo rendimiento y el fracaso escolar (Johnson, Crosnoe, y Elder, 2001; Kalil y Ziol-Guest, 2008; Li y Lerner, 2011; Murray, 2009; Schoon, Parsons y Sacker, 2004). El fracaso escolar, a su vez, está asociado con otras dificultades tales como una mala adaptación en la edad adulta, comportamientos antisociales y delictivos, problemas laborales y de salud y la marginalización de la sociedad adulta (Peck et al., 2008; Schoon, Parsons y Sacker, 2004). La iniciativa RRR parecía haber desarrollado resiliencia educativa en estos estudiantes protegiéndoles eficazmente de los riesgos de fracaso escolar asociados con sus características sociales. El éxito escolar es fundamental para igualdad de oportunidades futuras porque la educación está asociada con muchos logros positivos tales como tener un empleo estable, mayores ingresos, más satisfacción laboral y una salud mejor (Howe y Covell, 2013).

Un tercer resultado que pone en evidencia la influencia que tiene una educación eficaz en derechos humanos para promover la justicia social se puede observar en su efecto de contagio desde la escuela a la comunidad. De forma consistente con el concepto de empoderamiento de Felissa Tibbits (2002), el modelo RRR de educación en derechos de los niños no sólo tuvo impacto en las escuelas sino también en la comunidad y en el entorno circundante (Andover Vision, 2009). Viendo las mejoras en el respeto de los escolares hacia los otros niños, las autoridades de la ciudad de Andover decidieron crear una carta que declarara a su ciudad como una comunidad respetuosa de los derechos y que apoyara los derechos básicos de los niños, incluyendo su de-

recho a participar en las decisiones que les afectan. El movimiento fue ganando el apoyo de las iglesias parroquiales de Andover, de los periódicos locales, de varios ayuntamientos, del cuerpo de policía, de una universidad cercana y del Comisionado para los Niños de Inglaterra -Children's Commissioner for England- (Howe y Covell, 2013). La creencia común era que los problemas de acoso escolar racismo y vandalismo se reducirían significativamente si todos los niños eran educados en escuelas que respetaran los derechos y que promovieran el respeto de los derechos.

En síntesis, la justicia social exige la eliminación o al menos una reducción significativa de toda forma de discriminación y desigualdad. La experiencia en Hampshire con la iniciativa RRR proporciona un ejemplo del potencial que tiene la educación sobre los derechos del niño, en un entorno que respeta los derechos, para incrementar la igualdad de oportunidades y la igualdad en el trato a todas las personas. Los niños aprendieron sobre los derechos y sobre el valor de los mismos. Mediante el respeto a sus derechos adquirieron las habilidades para promover y proteger los derechos de otros y a través del reconocimiento de la importancia de los derechos de todos los niños, estaban motivados para actuar a favor de la justicia social. Es un modelo de promoción y apoyo de la justicia social que es fácilmente adaptable a otros contextos socio-culturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akengin, H. (2008). A comparative study on children's perceptions of the child rights in the Turkish community of Turkey and Northern Cyprus. *Education*, 129(2), 224-238.
- Al-Nakib, R. (2012). Human rights, education for democratic citizenship and international organisations: findings from a Kuwaiti UNESCO ASPnet school. *Cambridge Journal of Education*, 42(1), 97-112. doi: 10.1080/0305764X.2011.652072
- Andover Vision (2009). *Andover – A Rights Respecting and Responsible Community*. Recuperado de www.andovervision.co.uk/?page=News&article=53
- Bajaj, M. (2011). Human rights education: Ideology, location and approaches. *Human Rights Quarterly*, 33, 481-508. doi: 10.1353/hrq.2011.0019
- Bowie, B. (2012). Human rights education and the post secular turn. *Journal of Beliefs and Values*, 33(2), 195-205. doi: 10.1080/13617672.2012.694062
- Brabeck, M. M. y Rogers, L. (2000). Human rights as a moral issue: Lessons for moral educators from human rights work. *Journal of Moral Education*, 29(2), 167-183. doi:10.1080/03057240050051747
- Bromley, P. (2011). Multiculturalism and human rights in civic education: the case of British Columbia, Canada. *Educational Research*, 53(2), 151-164. doi:10.1080/00131881.2011.572363
- Bron, J. y Thijs, A. (2011). Leaving it to the schools: citizenship, diversity and human rights education in the Netherlands. *Educational Research*, 53(2), 123-136. doi:10.1080/00131881.2011.572361
- Cardenas, S. (2005). Constructing rights? Human rights education and the state. *International Political Science Review*, 26(4)363-379. doi:10.1177/019251121105055805
- Covell, K. (2007). Children's rights education. Canada's best kept secret. En R.B. Howe & K. Covell (Eds.), *A Question of Commitment: Children's Rights in Canada* (pp. 241-263). Waterloo, ON: Wilfrid Laurier University Press.

- Covell, K. (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 39-51. doi:10.1080/03057640903567021
- Covell, K. y Howe, R. B. (2007). *Rights, Respect and Responsibility: Report on the Hampshire County Initiative*. Recuperado de www.hants.gov.uk/education/childrensrights/
- Covell, K. y Howe, R. B. (2008). *Rights, Respect and Responsibility: Final Report on the County of Hampshire Rights Education Initiative*. Recuperado de www.hants.gov.uk/education/childrensrights/
- Covell, K. y Howe, R. B. (2011). *RRR in Hampshire County. RRR and Resilience Report*. Recuperado de www.hants.gov.uk/Hampshire-rrr-resilience-full-report-2011.doc
- Covell, K., Howe, R. B. y McNeil, J. K. (2008). If there's a dead rat, don't leave it. Young children's understanding of their citizenship rights and responsibilities. *Cambridge Journal of Education*, 38(30), 321-339. doi:10.1080/03057640802286889
- Covell, K., Howe, R. B. y McNeil, J. K. (2010). Implementing children's human rights education in schools. *Improving Schools*, 13(2), 117-132. doi: 10.1177/1365480210378942
- Covell, K., Howe, R. B. y Polegato, J. L. (2011). Children's human rights education as a counter to social disadvantage. A case study from England. *Educational Research*, 53(2), 193-206. doi: 10.1080/00131881.2011.572367
- Covell, K., McNeil, J. K. y Howe, R. B. (2009). Reducing teacher burnout by increasing student engagement. A children's rights approach. *School Psychology International*, 30 (3), 282-290. doi: 10.1177/0143034309106496
- Flowers, N. (Ed.). (2007). *Council of Europe, Campasito: Manual on Human Rights Education for Children*. Recuperado de http://www.eycb.coe.int/compasito/chapter_0/0_impr.html
- Fredricks, J. y Eccles, J. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42(4), 698-713. doi:10.1037/0012-1649.42.4.698
- Fredricks, J. y Eccles, J. (2008). Participation in extracurricular activities in the middle school years: are there developmental benefits for African American and European American Youth? *Journal of Youth and Adolescence*, 37(9), 1029-1043. doi: 10.1007/s10964-008-9309-4
- Goodman, D. (2000). Motivating people from privileged groups to support social justice. *Teachers College Record*, 102(6), 1061-1086. doi:10.1111/0161-4681.00092
- Gordon, N. (2012). The geography and political context of human rights education: Israel as a case study. *Journal of Human Rights*, 11, 384-404. doi: 10.1080/14754835.2012.702031
- Holden, C. y Clough, N. (1998). *Children as citizens: Education for participation*. Londres: Kingsley.
- Howe, R. B. y Covell, K. (2005). *Empowering Children: Children's rights education as a pathway to citizenship*. Toronto: University of Toronto Press.
- Howe, R. B. y Covell, K. (2010). Miseducating children about their rights. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(2), 90-106. doi:10.91-102. 10.1177/1746197910370724
- Howe, R. B. y Covell, K. (2013). *Education in the best interests of the child: A children's rights perspective on closing the achievement gap*. Toronto: University of Toronto Press.

- Hung, R. (2012). Being human or being a citizen? Rethinking human rights and citizenship education in the light of Agamben and Merleau-Ponty. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 37-51. doi: 10.1080/0305764X.2011.651202
- Jennings, G. (2003). An exploration of meaningful participation and caring relationships as contexts for school engagement. *The California School Psychologist*, 8, 43-52.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R. y Elder, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of ethnicity. *Sociology of Education*, 74, 318-340. doi: 10.2307/2673138
- Kalil, A. y Ziol-Guest, K. M. (2008). Teacher support, school goal structures, and teenage mothers' school engagement. *Youth and Society*, 39, 524-548. doi: 10.1177/0044118X07301001
- Leung, Y. W. (2008). An 'action-poor' human rights education: a critical review of the development of human right education in the context of civic education in Hong Kong. *Intercultural Education*, 19(3), 231-242. doi: 10.1080/14675980802078590
- Lightfoot, L. (2009). *Cinderella gets the politically correct treatment as pupils learn about their rights*. Recuperado de www.telegraph.co.uk/education
- Li, Y. y Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 4(1), 233-247. doi: 10.1037/a0021307
- Magendzo, A. (2005). Pedagogy of human rights education: a Latin American perspective. *Intercultural Education*, 16 (2), 137-143. doi:10.1080/14675980500133549
- Martin, A. J. y Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: a construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281. doi: 10.1002/pits.20149
- Massoud, M. F. (2011). Do victims of war need international law? Human rights education programs in authoritarian Sudan. *Law and Society Review*, 45(1), 1-32. doi: 10.1111/j.1540-5893.2011.00426.x
- Mihr, A. (2009). Global human rights awareness, education and democratization. *Journal of Human Rights*, 8, 177-189. doi: 10.1080/14754830902939080
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *Journal of Early Adolescence*, 29, 376-404. doi: 10.1177/0272431608322940
- Pancer, S. M., Pratt, M., Hunsberger, B. y Alisar, S. (2007). Community and political involvement in adolescence: What distinguishes the activists from the uninvolved. *Journal of Community Psychology*, 35(6), 741-759. doi: 10.1002/jcop.20176
- Peck, S. C., Roeser, R. W., Zarrett, N. y Eccles, J. S. (2008). Exploring the roles of extracurricular activity quantity and quality in the educational resilience of vulnerable adolescents: Variable and pattern centered approaches. *Journal of Social Issues*, 64(1), 135-155. doi:10.1111/j.1540-4560.2008.00552.
- Petersen, T. (2010). Moving beyond the toolbox: teaching human rights through teaching the Holocaust in post-apartheid South Africa. *Intercultural Education*, 21, 27-31. doi: 10.1080/14675981003732217

- Print, M., Ugarte, C., Naval, C. y Mihr, A. (2008). Moral and human rights education: the contribution of the United Nations. *Journal of Moral Education*, 37(1), 115-132. doi:10.1080/03057240701803726
- Reimers, F. M. y Chung, C. K. (2010). Education for human rights in times of conflict. *Development*, 53(4), 504-510. doi: 10.1057/dev.2010.82
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78. doi: 10.1037/0003-66X.55.1.68
- Schoon, I., Parsons, S. y Sacker, A. (2004). Socioeconomic adversity, educational resilience, and subsequent levels of adult adaptation. *Journal of Adolescent Research*, 19(4), 383-404. doi:10.1177/0743558403258856
- Suárez, D. F. (2007). Human rights and curricular policy in Latin America and the Caribbean. *Comparative Education Review*, 51 (3), 329-352.
- Tibbits, F. (2002). Understanding what we do: Emerging models for human rights education. *International Review of Education*, 48(3-4), 159-171.
- Tibbits, F. (2005). Transformative learning and human rights education. Taking a closer look. *Intercultural Education*, 16 (2) 107-114. doi:10.1080/14675980500133465
- United Nations (2006). *UN World Programme for Human Rights Education National Action Plan (2005-2007)*. Nueva York y Ginebra: UNESCO.
- United Nations. (2011). *UN Declaration of Human Rights Education and Training (UNDHRET)*. Recuperado de www.hrea.org/A_HRC_RES_16/1
- United Nations Commission on Human Rights. (2004). *United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004), report on achievements and shortcomings of the Decade and in future United Nations activities in this area (E/CN.4/2004/93)*. Nueva York: United Nations.



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**CHILDREN'S HUMAN RIGHTS EDUCATION AS A MEANS
TO SOCIAL JUSTICE: A CASE STUDY FROM ENGLAND**

**EDUCACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS DE LOS NIÑOS COMO MEDIO
PARA LA JUSTICIA SOCIAL: UN ESTUDIO DE CASO DESDE INGLATERRA**

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS COMO MEIO PARA A
JUSTIÇA SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO DESDE INGLATERRA**

Katherine Covell

Fecha de Recepción: 10 de Febrero de 2013
Fecha de Dictaminación: 28 de Marzo de 2013
Fecha de Aceptación: 6 de Abril de 2013



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 1**

Abstract

Social justice depends in part on the existence and knowledge of human rights instruments. It depends also on the motivation for action to promote and protect the rights of all persons. This requires effective human rights education. Although many human rights instruments have been agreed upon, effective human rights education, defined as that which provides the skills and motivation to ensure rights are respected, has been lacking. Rather than the widespread and systematic inclusion of human rights education in schools as called for by UN bodies, for the most part human rights education has been left to efforts by non-governmental organizations. This article, a case study of children's human rights education in England, describes an exception. In Hampshire County Education Authority, schools were re-structured to use the rights described in the UN Convention on the Rights of the Child as the overarching framework of all their teaching and functioning. The findings of separate studies over an eight year period that assessed the outcomes of the rights-based schools are summarized here. Over time, children become increasingly respectful of the rights of others, showing positive attitudinal and behavioral changes. The findings over time strongly suggest that schools in which the rights of the child are both explicitly taught and practiced are an effective means of promoting social justice.

Keywords: Children's rights, human rights education, social justice, human rights.

Resumen

La justicia social depende en parte de la existencia y el conocimiento de los instrumentos legales de los derechos humanos. También depende de la motivación para actuar con el fin de promover y proteger los derechos de todas las personas. Para ello se requiere una educación efectiva de los derechos humanos. Aunque hay acuerdos sobre diversos instrumentos legales sobre los derechos humanos, carecemos de una educación eficaz de los derechos humanos, definida como una educación que proporcione las habilidades y la motivación para velar por el respeto de los derechos. En lugar de la incluir de forma general y sistemática la educación de los derechos humanos en las escuelas, tal como demandan los organismos de las Naciones Unidas, en la mayoría de los casos la educación de los derechos humanos ha recaído en el esfuerzo de las organizaciones no gubernamentales. En este artículo se describe un estudio de caso sobre la educación de los niños en derechos humanos realizado en Inglaterra, que constituye una excepción. Las autoridades educativas del Condado de Hampshire promovieron que las escuelas pudieran reorganizarse de modo que usaran los derechos descritos en la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño como marco general de toda su enseñanza y su funcionamiento. Se presenta un resumen de los principales resultados de diferentes estudios independientes realizados en un período de ocho años. A lo largo de este tiempo los niños fueron cada vez más respetuosos con los derechos de los demás, mostrando cambios positivos de actitud y comportamiento. Estos resultados a largo plazo sugieren con firmeza que las escuelas en las que los derechos del niño se enseñan y se practican conjuntamente de forma explícita se constituyen en recursos eficaces para promover la justicia social.

Palabras clave: Derechos de los niños, educación en derechos humanos, justicia social, derechos humanos.

Resumo

A justiça social depende em parte da existência e conhecimento dos instrumentos de direitos humanos. Depende também da motivação na ação para promover e proteger os direitos de todas as pessoas. Isto requer educação efetiva dos direitos humanos. Ainda que muitos dos instrumentos de direitos humanos sejam lembrados, a educação efetiva dos direitos humanos, que se define como aquela que proporciona as habilidades e a motivação para zelar para que os direitos sejam respeitados, falhou. Em lugar da inclusão generalizada e sistemática da educação em direitos humanos nas escolas, que foram solicitados pelos organismos das Nações Unidas, para a educação humana a maior parte dos direitos foi delegado para as organizações não governamentais. Este artigo descreve sobre uma exceção em um estudo de caso de educação de crianças em direitos humanos na Inglaterra. No Condado de Hampshire, as escolas foram reestruturada para utilizar os direitos descritos na Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança como marco geral de todo seu ensino e funcionamento. São resumidos os resultados de diferentes estudos realizados durante o período de oito anos. Com o tempo, as crianças tornam-se cada vez mais respeitosos dos direitos dos demais, mostrando mudanças positivas de atitude e comportamento. Os resultados sugerem que as escolas onde os direitos das crianças são explicitamente ensinados e praticados como um meio eficaz de promover a justiça social.

Palavras-chave: Direitos das crianças, educação em direitos humanos, justiça social, direitos humanos.

INTRODUCTION

Core to achieving social justice is the provision and protection of human rights for all individuals. This not only requires that countries ratify human rights instruments, but also that they educate their citizens about the existence and importance of respecting human rights. The primary goal of human rights education is to empower citizens to build, protect, and sustain rights-respecting societies. In essence, creating and sustaining social justice should be possible through effective human rights education. To be considered effective, human rights education should comprise three components (UN, 2011). Learners should acquire knowledge of human rights instruments and standards, the motivation to promote and sustain human rights and social justice, and the skills needed to do so. However, to date, human rights education has not achieved this goal.

The purpose of this article is to demonstrate that this goal is achievable if human rights education is introduced systematically and comprehensively in schools, and if it is contextualized in the UN Convention on the Rights of the Child. After describing the nature of human rights education, I address the obstacles to successful human rights education in schools. As will be discussed, there has been little systematic integration of human rights into schools. Schools often are segregated along ethnic, religious, or socioeconomic status, and school curricula tend to emphasize national citizenship values rather than international human rights standards. In addition, teachers are inadequately trained and citizenship education is often presented in ways that are neither engaging nor relevant to students. A summary of findings from a longitudinal case study of children's human rights education that has been demonstrated to evoke social justice attitudes and behaviors will then be described.

1. HUMAN RIGHTS EDUCATION

There is broad agreement among scholars, practitioners, and international bodies such as the United Nations that human rights education should comprise education *about* human rights (knowledge), education *through* human rights (skills), and education *for* human rights (values) (Bajaj, 2011; UN, 2011).

According to the 2011 UN Declaration of Human Rights Education and Training (UNDHRET), education *about* human rights describes the provision of comprehensive information about the rights afforded to the individual as well as about the values that underpin rights, and the mechanisms for their protection. Such education involves teaching of international, national, and regional, human rights instruments and standards (Tibbits, 2002), and the global concerns that threaten social justice -- sexism, racism, terrorism, environmental degradation, global interdependence, and political apathy. In human rights education, primacy is often given to the 1948 Universal Declaration of Human Rights (e.g., Holden & Clough, 1998). This Declaration, impelled by the atrocities of the Second World War, aimed to prevent any such recurrence by identifying "equal and inalienable rights" for all as the "foundation of freedom, justice and peace in the world." The rights considered to be basic and universal include rights to equality, security of person, legal rights, freedom of thought, freedom of

conscience, and religion, and freedom from discrimination, slavery, torture, and arbitrary arrest. Other international agreements that are used in human rights education include the 1976 International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, the 1993 Vienna Declaration and Program of Action, and the Convention on the Rights of the Child (Cardenas, 2005; Flowers, 2007; Howe & Covell, 2005).

Education *through* human rights describes its necessary teaching methods. This means teaching in a democratic setting that respects the rights of the learner and provides opportunities for freedom of expression, thought, conscience, and religion (Tibbits, 2005; UN, 2011). Within the framework of human rights, these democratic teaching methods promote the development of the skills that are necessary for effective citizenship and the sustaining of social justice - empathy, appreciation of differences and similarities, sensitivity to rights, and communication and problem-solving skills (Howe & Covell, 2005).

Education *for* human rights describes an overt attempt to raise social consciousness to motivate action for social justice (Bajaj, 2011; Brabeck & Rogers, 2000; Print, Ugarte, Naval & Mihr, 2008). Often there is a focus on the realities of social inequality, extreme poverty, or discrimination, or the shocking human rights abuses associated with war or malevolent leaders. These latter include the persecution of the Armenians in Turkey after the First World War, the Holocaust perpetrated by the Nazis during World War 11, the genocides in Bosnia, Rwanda, and the Balkans, the slaughter of the Cambodians by the Khmer Rouge at the end of the Vietnam War, and the daily realities for those living in Mao's China or Pinochet's Chile. Writing of democratic recovery in Latin America, Magendzo (2005) clearly articulates the goal of education for human rights in his call for 'Nunca más'. There must be commitment, he writes, to "teach the new generation that the atrocities and outrages committed during the dictatorships should never ever happen again" (p. 139).

In addition to agreement on the components of human rights education, there is also agreement among United Nations bodies that it should be systematically provided in schools (UN, 2006, UNCHR, 2004). In fact one of the primary objectives of the UN Decade for Human Rights Education was to prod schools into its systematic provision (Print et al., 2008). Since this did not happen, the UN World Programme for Human Rights Education National Action Plan (2005-2007) (UN, 2006) was introduced calling for the full integration of human rights education into primary and secondary school systems. This has not yet occurred.

2. OBSTACLES TO HUMAN RIGHTS EDUCATION IN SCHOOLS

Clearly, a major obstacle to effective human rights education –and in consequence the promotion and protection of social justice– is seen in the lack of its systematic integration into schools. Instead, it has most often been members of non-governmental organizations who have taken responsibility for teaching human rights. Success has been limited. Teaching has been constrained by the demands of stakeholders, sponsors, and donors (Mihr, 2009; Print et al., 2008), and by political context (Bajaj, 2011; Massoud, 2011; Suárez, 2007). For human rights education to be transformative, it needs to be integrated into all schooling

and to include all three components. It must also take place in a school culture that itself is infused with social justice. This is rare.

One obstacle is seen in the segregation of students by such characteristics as ethnicity, religion, socioeconomic status or gender – segregation that results in an homogeneous environment. Many conflicts are ethnically based and tend to be perpetuated by the segregation of children in schools (Al-Nakib, 2012; Reimers & Chung, 2010). For example, efforts at promoting respect and equality among Jewish youth for Palestinian youth were unsuccessful when undertaken in schools segregated by ethnicity (Gordon, 2012). Similar segregation is seen in the Western world where despite a growing trend toward multi-cultural and multi-faith cities, segregation in school and teachings is common (Bowie, 2012).

A second obstacle is seen in the lack of appropriate training provided for teachers. Research in Latin America (Magendzo, 2005), North America (Covell, 2007; Howe & Covell, 2005), South Africa (Petersen, 2010), Hong Kong (Leung, 2008), and the UK (Howe & Covell, 2010) suggests that many teachers are not prepared emotionally, pedagogically, or culturally to teach human rights. Human rights instruments generally are not part of teacher training (Akengin, 2008; Bajaj, 2011; Covell, 2007; Petersen, 2010). Moreover, teachers have little training in the appropriate behavior management strategies or pedagogy that are required to model and teach social justice. In consequence, authoritarian and discriminatory practices, abuses of rights, and social injustices continue and become entrenched in school cultures. As a result, teachers tend to reproduce inequities and social injustice (Magendzo, 2005). School cultures supportive of social justice require first transforming teacher values and behaviors with appropriate training (Bajaj, 2011).

A third common obstacle is a focus on nationalism within school curricula. As Suárez (2007) stated, education promoting social justice for all cannot be successful if the aim is to inculcate students into national citizenship values. Yet this is among the most common approach of citizenship teachings in schools (Bromley, 2011; Bron & Thijs, 2011). In Canada, for example, citizenship education curricula tend to focus on the national Canadian Charter of Rights and Freedoms at the expense of attention to international human rights agreements (Bromley, 2011). Yet citizenship is a conferred legal status that is exclusionary whereas human rights are universal and inalienable (Hung, 2012).

A fourth key obstacle is seen in curricula. For teaching to motivate action, learners must be engaged in the material, and believe themselves able to effect change. Too often, when human rights abuses are taught they are taught as exclusively historical, and when the importance of citizenship rights are taught, they are taught about what will happen in the future (Howe & Covell, 2005). Exceptions such as the *Facing History and Ourselves* anti-racist program in which human rights abuses are linked with current daily realities are rare (Brabeck & Rogers, 2000). Engagement in learning and empowerment for action are more likely when teaching allows for relevancy because there is a component of self-interest (Goodman, 2000). Self-interest facilitates understanding and empathy, and as Goodman (2000) explained, an understanding that there are benefits to self as well as to others mitigates against attitudes and beliefs that tend to confuse charity with social justice.

In summary, social justice is most likely promoted through human rights education in schools that is taught in ways that engage students by being of relevance to their daily lives, and promote action through appropriate pedagogy. The success of this approach is seen in an initiative in England in which students are taught about their own human rights under the Convention on the Rights of the Child in rights-respecting classrooms and schools.

3. THE UN CONVENTION ON THE RIGHTS OF THE CHILD

The UN Convention on the Rights of the Child (the Convention) is a legally binding document that describes an almost global consensus on what childhood should be, including how children should be educated. The comprehensiveness of the articles relevant to education (2, 3, 12-15, 23, 28, 29, 42) allows the Convention to be used as a values framework for all school teaching and practices. Since children are defined in the Convention as all persons under the age of 18 years, the education rights are applicable to all school-aged children from early kindergarten through to high school. No country that has ratified the Convention has taken a complete reservation on the articles that describe obligations in education. Each, then, is required to progressively implement the education provisions (Howe & Covell, 2013). As such, the Convention has a legitimacy that is often lacking in other values frameworks that have been adopted by schools (Howe & Covell, 2005).

There are both political and educational reasons for expecting the teaching of the Convention to be a catalyst for social justice. From a political perspective, the legitimacy of the Convention is important. The Convention has been ratified almost globally by governments (the exceptions are Somalia, the United States, and South Sudan), governing parties, and politicians representing a wide diversity of political views across the world and across the political spectrum. It is neither partisan nor ideological. The aims of education, and the underlying pedagogy, actions, and interventions needed to achieve them, are clearly specified in the Convention and together provide a comprehensive rights-based values framework for all school teaching and practices (Howe & Covell, 2013). It is a values framework that is consistent with modeling and teaching social justice. For example, Article 29 of the Convention requires that education be directed not only to the development of the individual child's potential, but also to the development of "respect for human rights and fundamental freedoms... for civilizations different from his or her own ... the preparation of the child for responsible life in a free society in the spirit of understanding, peace, tolerance, equality..". And under the non-discrimination principle of the CRC (Article 2), all children have the right to be treated fairly and protected from all forms of discrimination based on characteristics such as religious, social, or ethnic status. Pedagogy and school functioning is to be democratic (Article 12), and discipline must respect the dignity of each child (Article 28). In essence, the Convention obligates a school culture and school practices that are based on and reflect the importance of human rights and social justice (Howe & Covell, 2013).

From an educational perspective, the Convention is engaging and of particular relevance to children because it appeals to their self-interest and is relevant to the everyday lives of themselves and their peers (Howe & Covell, 2005). Rather than learning about historic rights violations in their social studies classes, or the rights they will assume as adults in their citizenship education classes, children are recognized as contemporaneous citizens

with their own rights. As such, children's human rights teaching appeals to children across ages, and thus sets the stage for more broad-based human rights education later. Students are much more likely to be receptive to human rights teachings if they have already learned that they themselves have rights, and if they have experienced the value of having those rights respected.

4. CASE STUDY: THE RIGHTS, RESPECT AND RESPONSIBILITY INITIATIVE

Introduced in 2002 in Hampshire in England, the *Rights, Respect and Responsibility initiative* (RRR) provides an example of the potential for effective human rights education to promote and sustain attitudes and behaviors supportive of social justice (Covell, Howe, & McNeil, 2010).

The development of the RRR was impelled by the recognition among senior education administrators in Hampshire of the need for a shared values framework and positive school climate for improved learning and educational outcomes (Covell, Howe, & McNeil, 2010). The initiative was designed as a comprehensive whole-school approach in which children's Convention rights provide the framework for all school practices and policies. Rights are the basis upon which school mission statements, regulations, codes of conduct, teaching, and student activities are articulated and practiced. And importantly, consistent with children's rights to participation in matters that affect them (Article 12 of the Convention), school regulations and behavior codes are determined with input from the students; classroom teaching is democratic, and students from the kindergarten on are provided numerous meaningful opportunities to have a voice on school committee decisions.

A systematic approach to implementing the RRR was undertaken by the senior administrators. The first step was study leave for a core group of teachers and administrators, from which the overall design of the initiative was determined. To put the objectives of RRR into effect, Hampshire authorities -- with funding from the British Ministry of Education -- devised a three-year strategic plan of implementation. The initiative was first pilot-tested in a few schools and outcomes evaluated. Following this was teacher training in children's rights and rights-consistent pedagogy, development of resources, and the monitoring of developments. RRR was introduced first to infant, primary, and junior schools and then over time, as children went into higher grades, into secondary schools. Starting in 2002 with only 18 schools, by 2006, 360 schools had adopted RRR, and by 2011, at varying degrees of implementation, over 400 of the 527 Hampshire schools were involved (see www.hants.gov.uk/education/childrensrights).

In its holistic approach, the RRR is consistent with the three components of human rights education. RRR schools provide knowledge about rights by integrating the specific articles of the Convention on the Rights of the Child into required school curricula across all subjects. Examples include examining the importance of the right to clean water when learning about microorganisms in science, examining the right to nutritious food by graphing distances between food supply and access in mathematics, and role-playing the daily lives of children living in conflict situations to identify the effect on them of the violations of

their rights. In addition, explicit teaching about rights occurs across the school in the form of posters. For example, posters in the school library describe the child's right to access information, in the cafeteria they describe the right to nutrition, and in the gymnasium they describe the right to play and leisure. And at the beginning of each year, students and teachers collaboratively develop and display classroom charters of rights and corresponding responsibilities. These may include such statements as 'we have the right to be treated fairly and the responsibility to treat each other fairly'; 'we have the right to be heard and the responsibility to listen to and respect other people's ideas'; 'we all have the right to learn, so we will help each other'.

Education through and for human rights primarily is taught in RRR schools by respecting the child's rights to participation in learning and in school functioning. Participation enhances children's engagement in school: their commitment to learning, achievement, academic aspirations, enjoyment in school, self-esteem, and optimism for the future (Fredricks & Eccles, 2006, 2008; Jennings, 2003; Martin & Marsh, 2006; Pancer, Pratt, Hunsberger, & Alisar, 2007; Peck, Roeser, Zarrett, & Eccles, 2008). Teachers use self-directed and cooperative group learning, critical thinking, problem-solving, social issues discussion (national and international issues), role-play, and group project-based learning (Howe & Covell, 2013). These teaching strategies require that teachers respect the children's various capacities, learning styles, and opinions. In turn, children acquire communication, listening, critical thinking and problem-solving skills, and they come to appreciate the diversities among their peers.

In addition, there is an emphasis in RRR schools on asset building. Self-directed learning provides a means by which all children's interests, strengths, and talents can be identified and encouraged. Children's accomplishments are celebrated. When children are less academically inclined, their artwork may be on display in the school foyer or principal's office. Where children do well in writing, their stories are displayed in hallways; when they do well in sports, their trophies are displayed and so forth. The message is clear. Every child has rights. Every child does matter.

5. RRR AND SOCIAL JUSTICE

The effects of the RRR initiative on students and teachers were assessed annually over 8 years. Details regarding participants, methodology, and findings of the individual studies are provided elsewhere (Covell, 2010; Covell & Howe, 2007, 2008, 2011; Covell, Howe, & McNeil, 2008, 2010; Covell, Howe, & Polegato, 2011; Covell, McNeil & Howe, 2009). Below, the findings over the eight years are synthesized and summarized to illustrate the long-term outcomes of the initiative.

Longitudinal evaluation indicated significant improvements in schools where the RRR was fully implemented. Significant improvements were made in teacher support for children's rights, school climate, children's understanding of rights, academic achievement, school engagement, behavior, and participation (Covell, 2010; Covell & Howe, 2007, 2008; Covell,

Howe, & McNeil, 2008; Covell, McNeil, & Howe, 2009; Howe & Covell, 2013). Three outcomes in particular suggest a significant effect on social justice.

One is seen in the attitudinal and behavioral changes of the students in the RRR schools

Children were reported to be more cooperative with each other, more inclusive, more sensitive to the needs of children with learning difficulties, and more respectful of others in general. Incidents of teasing, bullying, and other inappropriate behaviors decreased over time and were eliminated in some schools. What had replaced arguing and fighting in these schools was problem-solving through rights discourse. For example, one child asked another to stop bothering her because he was taking away her right to learn. He apologized. Further, it was noted that the children were using rights as a values framework for their critical thinking and decision making. One example that is illustrative was reported in the Hampshire media (Lightfoot, 2009). After reading the classic fairy tale Cinderella, the children are asked to comment on her life. Daniel, aged 10, answers: "The stepmother and her sisters were horrible to Cinderella. They kept her in a cellar and made her work like a slave which infringed article 19 the right to be protected from being hurt or badly treated." Grace, aged 11, adds: "Her stepmother was very cruel and denied her right to be protected from abuse and it infringed article 31 when they didn't let her go to the ball, because children have a right to play." Such responses show that not only are the children engaged and thinking critically, but also they are able to generalize what they have learned about their own rights to the lives of others. The children had learned, in the words of one "The most important responsibility is to make sure everyone has their rights" (Covell, Howe & McNeil, 2008, p. 333).

Their pro-social actions were consistent with this expressed belief. Not surprisingly, children in the RRR schools were significantly more likely than others to report that their schools had a respectful, fair, and safe school climate (Howe & Covell, 2013). It should be noted also that the children's actions and social justice supportive attitudes and behaviors were not restricted to their classmates and friends. For example, when children learned about civil conflict in the Middle East and the 2011 earthquake in Japan they considered how these events might affect the realization of the rights of children whose families were affected (Howe & Covell, 2013). They discussed also what they could do to help the children involved. They have contacted children in other countries and have made donations to help children in difficult circumstances – not from charitable concerns, but from the empathy that comes with the knowledge that all children everywhere have the same rights as they have, but not all children's rights are respected (Howe & Covell, 2005). In addition, even the youngest children have been moved to take political action. Many have written letters to their members of parliament to advocate for greater respect for the rights of all children, others have invited politicians into their schools to be interviewed, and others have made rights-based presentations at city council meetings.

Second, there was evidence that the RRR effectively promoted an equality of opportunity for disadvantaged students that is not normally seen. As detailed elsewhere (Howe & Covell, 2013), among all the positive findings of the evaluation of the RRR, the most intriguing was its disproportionate effect on children of social disadvantage. This was clearly evident

in the most disadvantaged school; at each time of measure the most disadvantaged school showed the greatest positive changes (Covell, Howe & Polegato, 2011). The students typically came from families who were struggling with problems of poverty, poor housing, drug addiction, and criminal involvement. There was a high proportion of children with learning disabilities and difficulties. Absentee rates were very high, behavior problems endemic, and school failure was common, thus perpetuating a cycle of disadvantage and inequality.

From the beginning in 2002, the principal and all the staff saw the possibilities for school improvement in the adoption of the RRR, and embraced the RRR reform as a means of improving outcomes for their disadvantaged students. Following the successful implementation of RRR, there were marked improvements in behavior and in academic achievement. Measures over the six years following the implementation of the RRR, showed that there were highly significant changes in school attendance, engagement, behavior, and achievement. Students reported more positive self-concepts, fewer social problems such as bullying and fighting at school, more optimism about their futures, and more commitment to stay in school longer. Over the same time period, test scores were steadily rising. By the end of the assessment period the national standard test scores of the children were almost indistinguishable from those of their more advantaged peers.

The improvements were attributable to the school reform since both staff and family demographics remained constant over the period. The respect and empowerment the children experienced, together with their increased academic success and enjoyment of school, appeared to have done much to increase their intrinsic motivation (Ryan & Deci, 2000), and to overcome the poverty of aspiration that so often accompanies social disadvantage and so often leads to school disengagement and failure. In fact, the high levels of engagement and success continued as these socially disadvantaged students progressed into high school allowing continued successes and hope for the future (Howe & Covell, 2013). Social disadvantage is a significant risk factor for disengagement, underachievement, and school failure (Johnson, Crosnoe, & Elder, 2001; Kalil & Ziol-Guest, 2008; Li & Lerner, 2011; Murray, 2009; Schoon, Parsons, & Sacker, 2004). School failure, in turn, is associated with difficulties such as poor adult adjustment, antisocial and criminal behaviors, health and work problems, and marginalization from adult society (Peck et al., 2008; Schoon, Parsons, & Sacker, 2004). The RRR appeared to have built educational resilience in these students and effectively protected them against the risk for failure that is associated with their demographic. Success in school is fundamental to future equality of opportunity because education is associated with numerous positive outcomes such as more stable employment, better income, more job satisfaction, and better health (Howe & Covell, 2013).

A third outcome that suggests an influence of effective human rights education on social justice is seen in its contagion from the school into the community. Consistent with Felissa Tibbits' (2002) notion of empowerment, the RRR model of children's human rights education has had an impact not only in schools but also in the surrounding community and area (Andover Vision, 2009). Seeing the improvements in the school children's respect for others, officials in Andover aimed to establish a charter that would declare their town to be a rights-respecting community in support of the basic human rights of children, including their right to participate in decisions affecting them. The movement gained endorsements

from local community churches, other schools in Andover, local newspapers, local councils, the police, a nearby university and college, and the Children's Commissioner for England (Howe & Covell, 2013). The belief was that problems of bullying, racism, and vandalism, would be significantly reduced if all children were educated in rights-respecting and rights-promoting schools.

In summary, social justice requires the elimination or at least significant reduction of all forms of discrimination and inequities. The Hampshire experience with the RRR initiative provides an example of the potential of children's human rights education provided in a rights-respecting environment to increase equality of opportunity and equality of treatment. The children learned about rights and the value of rights; through having their rights respected they acquired the skills to promote and protect the rights of others; and by realizing the importance of rights to all children, they were motivated to take action for social justice. It is a model of promoting and sustaining social justice that is readily amenable to adaptation to other socio-cultural contexts.

REFERENCES

- Akengin, H. (2008). A comparative study on children's perceptions of the child rights in the Turkish community of Turkey and Northern Cyprus. *Education, 129*(2), 224-238.
- Al-Nakib, R. (2012). Human rights, education for democratic citizenship and international organisations: findings from a Kuwaiti UNESCO ASPnet school. *Cambridge Journal of Education, 42*(1), 97-112. doi: 10.1080/0305764X.2011.652072
- Andover Vision (2009). *Andover – A Rights Respecting and Responsible Community*. Retrieved from www.andovervision.co.uk/?page=News&article=53
- Bajaj, M. (2011). Human rights education: Ideology, location and approaches. *Human Rights Quarterly, 33*, 481-508. doi: 10.1353/hrq.2011.0019
- Bowie, B. (2012). Human rights education and the post secular turn. *Journal of Beliefs and Values, 33*(2), 195-205. doi: 10.1080/13617672.2012.694062
- Brabeck, M. M., & Rogers, L. (2000). Human rights as a moral issue: Lessons for moral educators from human rights work. *Journal of Moral Education, 29*(2), 167-183. doi:10.1080/03057240050051747
- Bromley, P. (2011). Multiculturalism and human rights in civic education: the case of British Columbia, Canada. *Educational Research, 53*(2), 151-164. doi:10.1080/00131881.2011.572363
- Bron, J., & Thijs, A. (2011). Leaving it to the schools: citizenship, diversity and human rights education in the Netherlands. *Educational Research, 53*(2), 123-136. doi:10.1080/00131881.2011.572361
- Cardenas, S. (2005). Constructing rights? Human rights education and the state. *International Political Science Review, 26*(4)363-379. doi:10.1177/019251121105055805
- Covell, K. (2007). Children's rights education. Canada's best kept secret. In R. B. Howe & K. Covell (Eds.), *A Question of Commitment: Children's Rights in Canada* (pp. 241-263). Waterloo, ON: Wilfrid Laurier University Press.

- Covell, K. (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 39-51. doi:10.1080/03057640903567021
- Covell, K., & Howe, R. B. (2007). *Rights, Respect and Responsibility: Report on the Hampshire County Initiative*. Retrieved from www.hants.gov.uk/education/childrensrights/
- Covell, K., & Howe, R. B. (2008). *Rights, Respect and Responsibility: Final Report on the County of Hampshire Rights Education Initiative*. Retrieved from www.hants.gov.uk/education/childrensrights/
- Covell, K., & Howe, R. B. (2011). *RRR in Hampshire County. RRR and Resilience Report*. Retrieved from www.hants.gov.uk/Hampshire-rrr-resilience-full-report-2011.doc.
- Covell, K., Howe, R. B., & McNeil, J. K. (2008). If there's a dead rat, don't leave it. Young children's understanding of their citizenship rights and responsibilities. *Cambridge Journal of Education*, 38(30), 321-339. doi:10.1080/03057640802286889
- Covell, K., Howe, R. B. & McNeil, J. K. (2010). Implementing children's human rights education in schools. *Improving Schools*, 13(2), 117-132. doi: 10.1177/1365480210378942
- Covell, K., Howe, R. B., & Polegato, J. L. (2011). Children's human rights education as a counter to social disadvantage. A case study from England. *Educational Research*, 53(2), 193-206. doi: 10.1080/00131881.2011.572367
- Covell, K., McNeil, J. K., & Howe, R. B. (2009). Reducing teacher burnout by increasing student engagement. A children's rights approach. *School Psychology International*, 30(3), 282-290. doi: 10.1177/0143034309106496
- Flowers, N. (Ed.). (2007). *Council of Europe, Campasito: Manual on Human Rights Education for Children*. Retrieved from http://www.eycb.coe.int/compasito/chapter_0/0_impr.html
- Fredricks, J., & Eccles, J. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42(4), 698-713. doi:10.1037/0012-1649.42.4.698
- Fredricks, J., & Eccles, J. (2008). Participation in extracurricular activities in the middle school years: are there developmental benefits for African American and European American Youth? *Journal of Youth and Adolescence*, 37(9), 1029-1043. doi: 10.1007/s10964-008-9309-4
- Goodman, D. (2000). Motivating people from privileged groups to support social justice. *Teachers College Record*, 102(6), 1061-1086. doi:10.1111/0161-4681.00092
- Gordon, N. (2012). The geography and political context of human rights education: Israel as a case study. *Journal of Human Rights*, 11, 384-404. doi: 10.1080/14754835.2012.702031
- Holden, C., & Clough, N. (1998). *Children as citizens: Education for participation*. London: Kingsley.
- Howe, R. B., & Covell, K. (2005). *Empowering Children: Children's rights education as a pathway to citizenship*. Toronto: University of Toronto Press.
- Howe, R. B., & Covell, K. (2010). Miseducating children about their rights. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(2), 90-106. doi:10.91-102. 10.1177/1746197910370724

- Howe, R. B., & Covell, K. (2013). *Education in the best interests of the child: A children's rights perspective on closing the achievement gap*. Toronto: University of Toronto Press.
- Hung, R. (2012). Being human or being a citizen? Rethinking human rights and citizenship education in the light of Agamben and Merleau-Ponty. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 37-51. doi: 10.1080/0305764X.2011.651202
- Jennings, G. (2003). An exploration of meaningful participation and caring relationships as contexts for school engagement. *The California School Psychologist*, 8, 43-52.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of ethnicity. *Sociology of Education*, 74, 318-340. doi: 10.2307/2673138
- Kalil, A., & Ziol-Guest, K. M. (2008). Teacher support, school goal structures, and teenage mothers' school engagement. *Youth and Society*, 39, 524-548. doi: 10.1177/0044118X07301001
- Leung, Y. W. (2008). An 'action-poor' human rights education: a critical review of the development of human right education in the context of civic education in Hong Kong. *Intercultural Education*, 19(3), 231-242. doi: 10.1080/14675980802078590
- Lightfoot, L. (2009). *Cinderella gets the politically correct treatment as pupils learn about their rights*. Retrieved from www.telegraph.co.uk/education.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 4(1), 233-247. doi: 10.1037/a0021307
- Magendzo, A. (2005). Pedagogy of human rights education: a Latin American perspective. *Intercultural Education*, 16 (2), 137-143. doi:10.1080/14675980500133549
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: a construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281. doi: 10.1002/pits.20149
- Massoud, M. F. (2011). Do victims of war need international law? Human rights education programs in authoritarian Sudan. *Law and Society Review*, 45(1), 1-32. doi: 10.1111/j.1540-5893.2011.00426.x
- Mihr, A. (2009). Global human rights awareness, education and democratization. *Journal of Human Rights*, 8, 177-189. doi: 10.1080/14754830902939080
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *Journal of Early Adolescence*, 29, 376-404. doi: 10.1177/0272431608322940
- Pancer, S. M., Pratt, M., Hunsberger, B., & Alisar, S. (2007). Community and political involvement in adolescence: What distinguishes the activists from the uninvolved. *Journal of Community Psychology*, 35(6), 741-759. doi: 10.1002/jcop.20176
- Peck, S. C., Roeser, R. W., Zarrett, N., & Eccles, J. S. (2008). Exploring the roles of extracurricular activity quantity and quality in the educational resilience of vulnerable adolescents: Variable and pattern centered approaches. *Journal of Social Issues*, 64(1), 135-155. doi:10.1111/j.1540-4560.2008.00552.

- Petersen, T. (2010). Moving beyond the toolbox: teaching human rights through teaching the Holocaust in post-apartheid South Africa. *Intercultural Education*, 21, 27-31. doi: 10.1080/14675981003732217
- Print, M., Ugarte, C., Naval, C., & Mihr, A. (2008). Moral and human rights education: the contribution of the United Nations. *Journal of Moral Education*, 37(1), 115-132. doi:10.1080/03057240701803726
- Reimers, F. M., & Chung, C. K. (2010). Education for human rights in times of conflict. *Development*, 53(4), 504-510. doi: 10.1057/dev.2010.82
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-66X.55.1.68
- Schoon, I., Parsons, S., & Sacker, A. (2004). Socioeconomic adversity, educational resilience, and subsequent levels of adult adaptation. *Journal of Adolescent Research*, 19(4), 383-404. doi:10.1177/0743558403258856
- Suárez, D. F. (2007). Human rights and curricular policy in Latin America and the Caribbean. *Comparative Education Review*, 51(3), 329-352.
- Tibbits, F. (2002). Understanding what we do: Emerging models for human rights education. *International Review of Education*, 48(3-4), 159-171.
- Tibbits, F. (2005). Transformative learning and human rights education. Taking a closer look. *Intercultural Education*, 16(2) 107-114. doi:10.1080/14675980500133465
- United Nations (2006). *UN World Programme for Human Rights Education National Action Plan (2005-2007)*. New York & Genève: UNESCO.
- United Nations. (2011). *UN Declaration of Human Rights Education and Training (UNDHRET)*. Retrieved from www.hrea.org/A_HRC_RES_16/1
- United Nations Commission on Human Rights. (2004). *United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004), report on achievements and shortcomings of the Decade and in future United nations activities in this area (E/CN.4/2004/93)*. New York: United Nations.



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**CIUDADANÍA Y JUSTICIA SOCIAL:
UNA MIRADA ETNOGRÁFICA SOBRE LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA EN ARGENTINA¹**

**CITIZENSHIP AND SOCIAL JUSTICE: AN ETHNOGRAPHIC OUTLOOK ABOUT
THE HIGH SCHOOL EDUCATION IN ARGENTINA**

**CIDADANIA E JUSTIÇA SOCIAL: UM OLHAR ETNOGRÁFICO SOBRE A
EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA NA ARGENTINA**

Silvia Alucin

Fecha de Recepción: 23 de Enero de 2013
Fecha de Dictaminación: 26 de Marzo de 2013
Fecha de Aceptación: 6 de Abril de 2013



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 1**

Ciudadanía y justicia social: Una mirada etnográfica sobre la educación secundaria en Argentina, 2(1), 2013, pp. 49-68,
ISSN: 2254-3139
<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art3.pdf>

¹El trabajo de investigación que se refleja en el presente artículo se ha realizado en el marco de una beca doctoral del CONICET.

Resumen

En el presente artículo abordamos la problemática de la educación ciudadana en contextos de pobreza, para ello analizamos dos experiencias desde una perspectiva etnográfica, las instituciones donde realizamos nuestro trabajo de campo, a través de entrevistas y observaciones participantes, están ubicadas en barrios marginales de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, Argentina. Esperamos que el análisis sobre estos casos particulares ilumine la reflexión acerca de los mecanismos de justicia social y de construcción de ciudadanía en la educación secundaria argentina. Actualmente este país enfrenta el desafío de masificar el nivel medio en un esquema educativo profundamente desigual, por lo cual las políticas educativas se entretujan con las de justicia social, tanto a nivel estatal como institucional. Teniendo en cuenta dicha situación investigamos la compleja relación que se da entre los modelos de ciudadanía y las condiciones de ciudadanía, aspecto que nos conduce a reflexionar en torno al peso analítico de categorías como estructura y agencia, para pensar las condiciones educativas y la capacidad de agencia de los sujetos inscriptos en éstas. A partir de esto argumentamos que la construcción de realidades más igualitarias depende tanto de las políticas estatales, como del trabajo de los docentes, en este sentido sostenemos que las escuelas pueden elaborar sus propias estrategias de justicia social. Conforme a lo mencionado también examinamos los modelos de justicia social que atraviesan a la actual política educativa y a los mecanismos de justicia social que, a su vez, se desarrollan en la cotidianidad escolar de las instituciones estudiadas, donde se enfrenta el desafío de formar ciudadanos en contextos de desigualdad social.

Palabras clave: Justicia social, ciudadanía, escuela media, etnografía, desigualdad educativa, cotidianidad escolar.

Abstract

In this paper we address the problem of citizenship education in contexts of poverty, to do this we analyze two experiences from an ethnographic perspective. The institutions where we make our field work, through interviews and participant observations, are located in poor neighborhoods of the city of Rosario, province of Santa Fe, Argentina. We hope that the analysis of these particular cases illuminate the reflection about social justice mechanisms and construction of citizenship in Argentina high school education. Currently this country faces the challenge of expanding the middle level in a profoundly unequal educational scheme, by which the educational policies are interwoven with social justice, both at the state and institutional levels. In this way we investigate the complex relationships between models and conditions of citizenship, which leads us to reflect about the analytical weight of categories as structure and agency, in order to think the educational conditions and agency capacity of the subjects enrolled. Based on this, we argue that the construction of more egalitarian realities depends both on government policies, such as of the work of teachers, in this sense we argue that schools can develop their own strategies for social justice. According to the aforesaid we also examine social justice models that traverse the current education policy and the social justice mechanisms which, in turn, are developed in the daily scholasticity of the studied institutions, where the challenge of educating citizens in contexts of social inequality is faced.

Keywords: Social justice, citizenship, high school, ethnography, educational inequality, school everydayness.

Resumo

No presente artigo abordamos a problemática da educação cidadã em contextos de pobreza, para isso analisamos duas experiências desde a perspectiva etnográfica, as instituições onde realizamos nosso trabalho de campo, através de entrevistas e observações participantes estão localizadas em bairros periféricos da cidade de Rosário, província de Santa Fé, Argentina. Esperamos que a análise sobre estes casos particulares ilumine a reflexão acerca dos mecanismos de justiça social e de construção de cidadania na educação secundária argentina. Atualmente este país enfrenta o desafio de massificar o nível médio num esquema educativo profundamente desigual, onde as políticas educativas se entretujan com a justiça social, tanto a nível estatal como institucional. Considerando essa situação investigamos a complexa relação que ocorre nos modelos de cidadania e as condições de cidadania, aspecto que nos conduz a refletir sobre o peso analítico de categorias como estrutura para pensar as condições educativas e a capacidade dos sujeitos inscritos. A partir disso argumentamos que a construção de realidades mais igualitárias depende tanto das políticas estatais, como do trabalho dos docentes, neste sentido sustentamos que as escolas podem elaborar suas próprias estratégias de justiça social. Conforme mencionamos também examinamos os modelos de justiça social que atravessam a atual política educativa e os mecanismos de justiça social que, se desenvolvem no cotidiano escolar das instituições estudadas, onde se enfrenta o desafio de formar cidadãos em contextos de desigualdade social.

Palavras-chave: Justiça social, cidadania, educação secundária, etnografia, desigualdade educativa, cotidiano escolar.

INTRODUCCIÓN

En las siguientes líneas analizamos dos experiencias educativas desarrolladas en contextos de exclusión social, con el propósito de colaborar al debate en torno a la construcción de ciudadanía y la desigualdad educativa en Argentina. Los establecimientos donde desarrollamos nuestro trabajo de campo entre los años 2010 y 2012 están ubicados en barrios periféricos de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, Argentina. Llamaremos a una “escuela A” y a la otra “escuela B”. El tema abordado se empalma con la problemática de la justicia social, ya que un proyecto educativo que aspire a formar ciudadanos en un contexto de pobreza necesita mecanismos de justicia social.

Primero, presentaremos la realidad educativa argentina actual, desarrollando las políticas educativas vigentes, después pasaremos a pensar dichas políticas en relación a los modelos de justicia social. Una vez desarrollado este marco general pasaremos a las realidades escolares particulares que hemos explorado durante nuestro trabajo de campo, para analizar las estrategias de inclusión y las formas de hacer justicia social que tienen dichas instituciones.

A través de diversos mecanismos de justicia social el Estado interviene para reducir la brecha de desigualdad, pero también las instituciones particulares generan sus propias estrategias. Inscribiéndonos dentro de un enfoque etnográfico tomamos en cuenta estos diversos niveles de intervención, para analizar cómo las escuelas forman ciudadanos, ya que el acceso a la cotidianidad escolar nos permitirá reflexionar en torno la compleja relación que se entabla entre las condiciones estructurales que enmarcan a la formación de ciudadanía y la capacidad de agencia desde la cual muchos docentes y directivos apuestan a una educación que contribuya a la igualdad social.

1. PANORAMA EDUCATIVO ACTUAL EN ARGENTINA

El sistema educativo nacional fue construido en el siglo XIX, momento a partir del cual la educación se fue expandiendo en todo el país. Históricamente su función ha sido formar a los ciudadanos, lo cual se ha realizado de distintas maneras y con diferentes intenciones a lo largo del tiempo. Inscripta dentro de este sistema, la escuela secundaria fue concebida, inicialmente, como parte de la educación de las élites y como el antecedente de la educación superior (Tedesco, 1986). Sin embargo, en las últimas décadas ha sido soporte de diversas transformaciones que la fueron moldeando como una continuación de la enseñanza básica, hasta llegar a la actualidad, donde la misma ha adquirido carácter de obligatoriedad, sancionado parcialmente en los 90' con la Ley Federal de Educación² y extendido en el 2006 por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, a partir de la cual se han completando 13 años de escolaridad obligatoria. La masificación del secundario impone nuevos desafíos a una institución caracterizada por tradiciones pedagógicas y organizacionales vinculadas a su conformación histórica como institución de elite, lo que ha dificultado la integración de los sectores que hasta el momento permanecían fuera de la educación media (Tiramonti, 2011).

² Esta normativa fue resultado de la reforma neoliberal de década del '90, donde se terminó descentralizando el sistema educativo, redefiniendo el rol del Estado, que descentralizaba la gestión y centralizaba la evaluación, además se le otorgó un papel subsidiario dando protagonismo a la familia y a la sociedad civil como agentes educativos (Minteguiaga, 2008).

Entonces, uno de los desafíos que enfrenta el sistema educativo para universalizar la educación es incluir a los sectores sociales más pobres, donde se dan las tasas de deserción más altas. De acuerdo con el diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de Calidad Educativa (DiNIECE), la tasa de abandono interanual para los periodos 2005-2006 y 2009-2010 en la escuela secundaria estatal se desglosa de la siguiente forma:

Tabla 1
 Tasas de deserción

Año de estudio	Tasa de deserción	
	2005-2006	2009-2010
1er	11,70%	12,66%
2do	13,50%	11,51%
3er	19,70%	17,05%
4to	13,50%	10,90%
5to	26,50%	18,48%

Nota: Elaboración propia en base a datos de DiNIECE.

Ahora bien, en los últimos años estas cifras se han modificado positivamente. Los números citados anteriormente a nivel general se reflejan de manera particular donde realizamos nuestro trabajo de campo, en ambas escuelas hay dos comisiones para primer y segundo año, mientras hay una sola para tercero, cuarto y quinto. Además, debemos aclarar que de acuerdo a los números del INDEC³, provenientes de la Encuesta Permanente de Hogares del tercer trimestre de 2010, mientras en el quintil más pobre el 30% de los jóvenes está desescolarizado, este problema afecta sólo al 3% del quintil más rico. Además, entre los sectores pobres escolarizados se encuentran los porcentajes de repitencia más altos, y como consecuencia también de sobreedad. El total de la tasa es de 10,7%, con una marcada brecha entre la educación pública (13,1%) y la educación privada (4,4%)⁴.

Con el fin de transformar este panorama se han elaborado, desde las políticas educativas, mecanismos que controlan y aseguran la permanencia escolar de los sectores más vulnerables, las cuales han tenido buenos resultados, aunque todavía parciales, en la mantención de la matrícula. En el plano económico podemos mencionar la "asignación universal por hijo"⁵, que tiene como condición para sus beneficiarios la escolarización, en esta dirección se orientan también la repartición de becas, a lo que se ha sumado en el último año subsidios para madres y padres adolescentes. En el plano pedagógico se impulsan los programas de tutorías y las reformas curriculares, con el fin de achicar la desigualdad en el acceso al conocimiento digital se diseñó el plan "Conectar igualdad"⁶, que contempla la entrega de

³ Sigla utilizada para denominar al Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Véase <http://www.indec.gov.ar/>

⁴ Estos datos fueron elaborados en 2007 por DiNIESE. Véase <http://diniece.me.gov.ar/>

⁵ La asignación Universal por hijo puede ser cobrada por padres desocupados que no perciban ninguna prestación contributiva o no contributiva, por trabajadores no registrados, servicio doméstico y monotributistas sociales, que ganen igual o menos al salario mínimo, vital y móvil. La suma percibida por hijo es de \$270 mensuales. Véase www.anses.gov.ar/AAFE_HIJO2/index.php?p=1

⁶ "El Programa Conectar Igualdad es una iniciativa que busca recuperar y valorizar la escuela pública con el fin de reducir las brechas digitales, educativas y sociales en toda la extensión de nuestro país. Se trata de una Política de Estado creada a partir del Decreto 459/10, e implementada en conjunto por Presidencia de la Nación, la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), el Ministerio de Educación de la Nación, la Jefatura de Gabinete de Ministros y el Ministerio de Planificación Federal de Inversión Pública y Servicios [...] El Programa contempla el uso de las netbooks tanto en el ámbito escolar como también en la casa de modo tal que se logre un impacto en la vida diaria de todas las familias y de las más heterogéneas comunidades de la Argentina" (www.conectarigualdad.gov.ar).

computadoras portátiles para los estudiantes y docentes, así como la adecuación de los establecimientos para que puedan tener Internet. Lo mencionado se condice con la decisión ministerial de anular la posibilidad de expulsar o dejar libre a ningún alumno, dejando así a las amonestaciones y las inasistencias sin el carácter sancionatorio que tuvieran antiguamente. Además, se facilita a los estudiantes que han abandonado la escuela programas como el “Plan FinEs”⁷, para que puedan terminar sus estudios. De esta forma, el Estado espera que ningún joven quede afuera de la educación secundaria, considerada como la base para desempeñarse en la vida social.

Lo mencionado pone en evidencia que la inclusión de todos y todas en la educación obligatoria es la clave central de las políticas educativas actuales (Feldfever y Gluz, 2011). Sin embargo, consideramos necesario reflexionar acerca de los límites de dicha inclusión, porque no basta con tener a los niños y adolescentes adentro de las instituciones escolares si éstas no se encuentran en condiciones de brindarles una educación que les permita ser ciudadanos más dignos. La escuela inclusiva y de calidad aparece como objetivo, aunque todavía no se traduce en los hechos. La educación aún está lejos de ser igualitaria, todavía tenemos escuelas pobres para los pobres y escuelas ricas para los ricos (Kessler, 2002).

Desde la perspectiva de Gentili (2009), en nuestro país, al igual que en otros del continente Latinoamericano, entramos en una dinámica de “inclusión excluyente”, donde los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías. Según este autor, la exclusión es una relación social y no una posición ocupada dentro de la estructura institucional de la sociedad, por esta razón no es necesario estar fuera del sistema educativo para estar excluido del derecho a la educación, sino que basta con ser parte de un conjunto de relaciones y circunstancias que imposibilitan el acceso a este derecho o que lo habilitan de manera restringida. En este contexto la desigualdad educativa aparece como un problema de justicia social y a la vez de ciudadanía, ya que cada ciudadano debe tener la posibilidad de elegir a sus representantes y a participar de la vida política con conocimiento de causa, lo cual se ve amenazado por el desequilibrio que existe en la distribución de los conocimientos (Dubet, 2003). Cabe destacar que en Argentina, a través de la nueva ley N° 26.774 los jóvenes de 16 años pueden votar⁸. Entonces, el papel del sistema educativo que había sido fundamental para la formación de los ciudadanos en sus comienzos, hoy cobra otra importancia, ya que la escuela debe acompañar a los adolescentes para que la desigualdad educativa no empañe el derecho a votar, recientemente adquirido.

Ahora bien, la escuela ha perdido peso en la socialización juvenil, por causas internas y externas (Tedesco, 1995; Tenti Fanfani, 1999). Incluso, algunos autores han planteado como hipótesis la desinstitucionalización de la escuela (Dubet y Martuccelli, 1998; Lewkowicz, 2004), la cual conlleva una separación entre los procesos de socialización y subjetivación. Por esto la formación de ciudadanía dejó de recaer principalmente en la misma. Sin embargo, en contextos de pobreza ésta adquiere una potencialidad inaudita, al ser una de las pocas instituciones que tiene llegada masiva y cotidiana a las poblaciones más empobrecidas.

⁷ Se trata de un Plan de finalización de estudios primarios y secundarios, realizado en el período 2008-2011. Estuvo dirigido a jóvenes de entre 18 y 25 años y a adultos mayores de 25 años, al primer grupo etario se le ofrecía el acompañamiento de tutores y profesores que los guiarán en el proceso de preparar las materias que adeudaban. Para el segundo grupo etario se ofrecía el mismo acompañamiento, pero la evaluación de las materias se realizó con diferentes estrategias, tales como la elaboración de monografías, trabajos prácticos, investigaciones aplicadas al sector laboral donde se estén desempeñando, etc. Véase www.fines.educ.ar

⁸ A partir de esta ley, sancionada en 2012, los jóvenes de 16 años podrán votar de manera optativa, el voto comienza a ser obligatoria desde los 18 años de edad.

Aunque la capacidad de marcar una diferencia tome más a menudo forma de expectativa que de realidad, consideramos que la escuela puede ser un lugar clave para la integración social y en tal camino lograr una mejor formación ciudadana. Así aparece en el imaginario de muchos docentes, alumnos y padres.

2. MODELOS DE JUSTICIA SOCIAL EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Actualmente, en un momento donde hemos pasado del mandato homogeneizador a la premisa del respeto por la diversidad, debemos re-pensar las formas de inclusión social. El modelo educativo argentino dominante entre 1880 y 1980 era un “sistema de instrucción centralizado estatal” (Puiggrós, 1990) orientado por un proyecto civilizatorio, dónde la promesa de igualdad estaba acompañada por un mandato homogenizante⁹. En la década del ‘70, con la entrada de políticas neoliberales comienza a trepidar dicho modelo, la Ley Federal de Educación, sancionada en 1993, fue el golpe de gracia. De esta manera, se redefinió el rol del Estado, que descentralizaba la gestión, centralizando la evaluación y el desarrollo de programas sociales de asistencia. En pos de la autonomía y la participación se fragmentó el sistema, profundizando las desigualdades que se criticaban. A partir de esto cada provincia maneja su presupuesto educativo, lo que se tradujo una serie de desigualdades que se reflejan en la política salarial docente, la disponibilidad de recursos, las capacidades edilicias, la inversión por alumno, de acuerdo a la situación social, política y económica de cada estado provincial (CIPPEC, 2004).

Así, la promesa de la *igualdad*, asociada a la homogeneidad, fue remplazada por la promesa de la *equidad*, para impulsar un modo de igualdad educativa que respetara las diferencias (Dussel, 2007). Pero tal intercambio de términos trajo consecuencias políticas no deseadas por algunos de sus propulsores (Minteguiaga y Ramirez Gallegos, 2008). Por un lado condujo a una redefinición del principio de gratuidad, ya que entonces quienes estuvieran en condiciones deberían aportar a través de un arancel; por otra parte hizo desembarcar en la agenda administrativa políticas de discriminación positiva de corte asistencialista, que garantizaran las condiciones de educabilidad, pero sin reducir las brechas de desigualdad (Sabato y Tiramonti, 1995). De esta manera se fue dando el pasaje de un esquema de justicia social basado en la *igualdad de posiciones* a uno orientado por la *igualdad de oportunidades*, modelos definidos por Dubet (2011).

De acuerdo con el citado autor, la *igualdad de posiciones* se funda en la redistribución del ingreso, la misma se financia con el aporte de los trabajadores, por lo cual se necesita sostener el pleno empleo. En este esquema la organización social está muy intervenida por el Estado, el cual debe garantizar un salario mínimo, el derecho a la salud y a la educación, ya que los servicios públicos y su gratuidad son condición de la igualdad de posiciones. Por otra parte el *modelo de igualdad de oportunidades*¹⁰ no aspira a cuestionar las desigualda-

⁹ El sistema educativo argentino tuvo un rol fundamental en la construcción del Estado-Nación, su política de homogeneización buscaba asimilar la inmigración que había llegado al país estimulada por el mismo gobierno y a las poblaciones indígenas autóctonas.

¹⁰ La búsqueda de igualdad de oportunidades ha ganado lugar en los últimos años y recorre, de distintas maneras, las concepciones de justicia social en boga. Podemos nombrar entre éstas a las propuestas de Rawls (1979) y Sen (1995). La primera, a pesar de haber sido elaborada en la década del ‘70 mantiene una notable vigencia, esta fundamentación de la justicia como equidad se encuentra en la base de la posición liberal en educación, la cual se traduce en políticas educativas que buscan asegurar la igualdad de oportunidades como forma de respetar un sistema de libertades básicas iguales (Cullen, 2008). Por otro lado, en el pensamiento de Amartya Sen, construido a partir del debate con las ideas de Rawls, la igualdad de oportunidades se transforma en igualdad de capacidades, ya que este enfoque se concentra en las oportunidades

des existentes sino a ofrecer oportunidades a todos para ascender socialmente. En consecuencia, la intervención del Estado ya no es clave, la misma se limita a la implementación de políticas de discriminación positiva, dedicadas a garantizar la igualdad de oportunidades, éstas se materializan en programas sociales dirigidos a los sectores más vulnerables. Debemos aclarar que ambos modelos pueden atravesar de manera simultánea la organización de un Estado, donde se puede otorgar prioridad a uno u otro (Dubet, 2011).

Los dos esquemas conllevan una representación acerca de la solidaridad social e implican determinadas formas de percibir las desigualdades. En este sentido, siguiendo a Dubet (2011), podemos observar que dentro del enfoque de la igualdad de posiciones se concibe a la redistribución como un acto legítimo, la misma no es realizada en función de una obligación ética sino en función de un contrato social fundado en la reciprocidad. En cambio, desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades las desigualdades existentes entre los ingresos y las condiciones de vida asociadas a éste no son pensadas como injustas, porque son resultado de una competencia donde todos tienen las mismas capacidades para acceder a mejores posiciones sociales. Las desigualdades reconocidas en este esquema son las discriminaciones y desventajas para acceder a las oportunidades de progresar socialmente. Siguiendo esta concepción la responsabilidad de mejorar reposa en los individuos y no en las instituciones.

Ahora bien, las políticas educativas enmarcadas en estos modelos reflejan características del orden social al cual se aspira desde cada uno. La escolarización según el modelo de igualdad de posiciones se funda en el acceso igualitario a la educación, para lo cual el Estado ofrece una enseñanza laica, gratuita y obligatoria, que garantice a todos un mínimo bagaje de conocimientos, por ello los contenidos se uniformizan en una única oferta curricular y la administración del sistema educativo está centralizada. Además, en este proyecto la educación tiene como fin lograr la integración y la cohesión social. Sin embargo, debemos reconocer que la escuela que emana de tal esquema no genera, necesariamente, igualdad de oportunidades y puede terminar siendo conservadora, ya que produce igualdad sin transformar la estructura social. Por esta razón, hoy en día, cuando se distribuyen más bienes culturales que antes, cuando más se ha masificado la escolarización, cuando ha crecido el acceso a niveles educativos más altos, la escuela parece ser menos justa. Porque, a pesar, de que la mayoría de los jóvenes tengan la posibilidad de conseguir un título de educación secundaria, éste no ofrece las mismas oportunidades a todos por igual; quienes egresan de escuelas periféricas se gradúan sin haber accedido a los mismos conocimientos que han incorporado estudiantes de escuelas céntricas, además, el título se evalúa según el tipo de institución que lo ofrece, la edad del estudiante y los méritos conseguidos (Dubet, 2011).

Por otro lado, la escuela que responde al modelo de igualdad de oportunidades, ya no tiene como objetivo integrar a la sociedad, orientar a cada individuo dentro del lugar que le está destinado, sino distribuir a los alumnos -teóricamente iguales- de acuerdo a una competencia basada en el mérito. El Estado ya no centraliza la gestión educativa y para combatir las desigualdades se apoya sobre dos políticas: la homogeneidad de la oferta escolar y el apoyo a los alumnos considerados desfavorecidos. A pesar de esto el modelo no puede reducir las brechas educativas, ya que las mismas están fundadas en las desigualdades de orígenes y éstas continúan reproduciéndose dentro del sistema educativo. Como señala Dubet (2011),

reales que tienen los individuos de desarrollarse, las mismas no pueden definirse por sus ingresos, sino por la capacidad de transformar ese capital para ser o hacer algo.

el mismo modelo genera sus límites, porque se funda en una paradoja, continúa reproduciendo una jerarquización educativa y le otorga un halo de justicia, puesto que el lugar ocupado en la misma sería responsabilidad del mérito individual. En este sentido, coincidimos con los planteos del citado autor (2003, 2011), ambos modelos tienen aspectos criticables y deseables, pero sin lograr la igualdad de posiciones no se podrá hacer real la igualdad de oportunidades.

En Argentina durante la década del noventa, mientras estuvo vigente la Ley Federal de Educación, la política educativa estaba inspirada en el modelo de igualdad de oportunidades. Actualmente la política ha cambiado mucho, pero también hay continuidades, analizando la gestión podemos encontrar características de ambos modelos (Feldfever y Gluz, 2011).

La nueva Ley de Educación Nacional (26.206), vigente desde el año 2006, se encuentra atravesada por un discurso sobre la justicia social, en el cual se establece como responsabilidad del Estado la implementación de políticas de promoción de la igualdad, diferenciándose, de esta manera, de las políticas de “asistencialidad”, tal como eran establecidas en la Ley Federal¹¹.

Por otra parte la ley 26.206 unificó los contenidos curriculares, mostrándose así más prescriptiva, ya que en la misma se definen los contenidos comunes que deben estar incluidos en las currículas de todas las jurisdicciones provinciales, ésta es una característica clave de la escuela basada en políticas que apuntan a la igualdad de posiciones. En este sentido, hay una diferencia con la Ley Federal que había dejado atrás la existencia de un currículum nacional único, argumentando que no dejaba espacios para las inscripciones regionales y para la articulación con los problemas locales; decisión en un contexto de creciente desigualdad social trajo como consecuencia un deterioro en la calidad educativa brindada a los sectores más pobres, que concluyen la escuela sin adquirir aprendizajes y capacidades fundamentales, entre las que la defensa de los propios derechos ocupa un lugar fundamental (Canciano y Serra, 2006). En consecuencia, se observa actualmente un proceso de re-centralización, mediante el cual el Estado Nacional fortalece su papel en la definición de políticas educativas y en los lineamientos curriculares. Desde nuestra perspectiva un currículum compartido no implica el viejo universalismo homogeneizante, sino que debe exigir el reconocimiento de la diversidad. Todos los alumnos, en su particularidad sociocultural deben sentirse reconocidos en las definiciones de los saberes fundamentales (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011).

Sin embargo, por otra parte el Ministerio de Educación Nacional continúa dejando en manos de los estados provinciales la gestión y la política salarial de los docentes. La continuidad en la descentralización aleja a la política vigente del modelo de justicia social orientado a la igualdad de posiciones, pues uno de sus ejes es la centralización de la oferta educativa (Carli, 2006).

Evidentemente no se trata de enseñar lo mismo y de la misma manera en todo el territorio nacional, sino de lograr un acceso común a los conocimientos y herramientas consideradas significativos, sobre todo para que los jóvenes de los sectores sociales más pobres salgan con las capacidades necesarias para igualar sus posibilidades en el comienzo de los estu-

¹¹ Ver título Título VI “Gratuidad y asistencialidad” de la Ley Federal de Educación.

dios superiores, en la inserción laboral y en el ejercicio de la ciudadanía, ejes que marca la Ley de Educación Nacional vigente (Tedesco, 2008).

Entonces, podemos decir que la política educativa actual tiene características de ambos modelos de justicia social, reconocemos que la misma está profundamente comprometida con la inclusión social (Feldfever y Gluz, 2011), aunque esto no se puede materializar de forma acabada (Tiramonti, 2011). Por supuesto entendemos que la universalización del nivel medio llevará un buen tiempo, como sucedió con el nivel primario. Pero debemos allanar los obstáculos y extender los límites, dicha tarea la enfrenta el Estado a nivel general y las escuelas y los docentes a nivel particular. Si bien tenemos una educación desigual creemos que la misma sigue siendo la mejor herramienta para lograr una sociedad más igualitaria, el trabajo de los profesores observados demuestra esta doble realidad.

3. LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN LOS MÁRGENES: ESTRUCTURA Y AGENCIA

Para pensar la ciudadanía y la justicia social como una problemática conjunta retomamos la diferenciación elaborada por Bloj (2004) entre “modelos de ciudadanía” y “condiciones de ciudadanía”, abriéndonos de esta forma, a la re-consideración de cómo son efectivamente implementados, ejercidos y apropiados los modelos por los sujetos. Esto implica que “[...] el análisis ya no se limite a los términos de derechos y obligaciones (el derecho al voto, la pertenencia a una comunidad política) sino al movimiento de inclusión-exclusión que se inaugura y re-inaugura en las diferentes coyunturas histórico-sociales y políticas” (Bloj, 2004, p. 12).

Para articular esta tensión retomamos también la categoría “prácticas de ciudadanía”. Según Bárcena (1997), la postura liberalista se asocia con un tipo de ciudadanía entendida como estatus y la postura comunitarista con un tipo de ciudadanía entendida como práctica, nos interesa esta última perspectiva ya que justamente la problematización de las prácticas nos permite observar la intersección entre modelos y condiciones. Asimismo, consideramos que la ciudadanía, la democracia y el quehacer político tienen un pilar en común: la participación genuina de los sujetos, éste es un derecho y una habilidad que se aprende. Entonces, toda educación ciudadana debe estar compuesta por prácticas, es decir, instancias que se ofrecen a los jóvenes para que realicen actividades que los preparen para la ciudadanía, cultivando sus virtudes cívicas (Puig, 2003).

En relación a lo desarrollado, partimos de la hipótesis de que el proyecto de ciudadanía de la actual gestión educativa intenta diferenciarse del anterior plasmado en la Ley Federal de educación, en el que se alentaba a la producción y reproducción de un ciudadano sumiso y eficiente como trabajador y cliente (Cantero et al., 2006), con un discurso que estimula la participación en pos de una ciudadanía plena. Pero sin resolver las condiciones sociales, laborales, presupuestarias, económicas y culturales que afectan a la escuela secundaria el proyecto pierde posibilidades de concreción. Los modelos de construcción de ciudadanía se enfrentan con las condiciones reales de ciudadanía, éstas se materializan en instancias educativas particulares que varían en relación a cada contexto social, económico y cultural de la escuela, de los docentes y de los estudiantes; los cuales requieren de variados mecanismos de justicia social.

La reflexión en torno a los modelos y las condiciones nos conduce a pensar en la doble relación que se teje entre estructura y agencia. De acuerdo con la teoría de la estructuración de Giddens la “estructura no es “externa” a los individuos: en tanto huellas mnémicas, y en tanto ejemplificada en prácticas sociales, es en cierto aspecto más interna que exterior, en un sentido durkhemiano, a las actividades de ellos” (2006, p. 61). La misma se halla materializada en las instituciones, en las disposiciones incorporadas (Bourdieu, 2007), en las prácticas, en las reglas y en los recursos que los actores movilizan. Ahora bien, la *estructura* en tanto conjunto de reglas, esquemas y recursos es a la vez limitante y habilitadora, por la relación intrínseca que existe entre ésta y el obrar de los actores, es decir la *agencia*. En el accionar de los agentes se reproduce la estructura, pero dicha reproducción no es automática, en cada acción se arriesga la estructuración del sistema social, por eso los cambios son posibles. De acuerdo a la posición que ocupe cada sujeto tendrá acceso a ciertos recursos (simbólicos y materiales), que tal como hemos mencionado restringen pero a la vez habilitan, es justamente en el margen de lo que la *estructura* posibilita donde aparece la *agencia*, la capacidad de controlar y de transformar las relaciones sociales o el estado de las cosas, de esta capacidad dependen las maneras en que se movilizan, combinan y re-significan los recursos. Asimismo, debemos tener presente que la *agencia* está social, cultural e históricamente especificada (Giddens, 2006; Sewell, 1992).

Entonces, podemos decir que los modelos de ciudadanía son limitados por ciertas condiciones estructurales, pero éstas últimas no son estáticas, pueden ser transformadas por la capacidad de agencia del Estado, de maestros y alumnos. Debemos encontrar un punto donde no descuidemos la importancia analítica de la estructura ni de la agencia, ya que si le otorgamos a las condiciones de ciudadanía un carácter estructural determinante le restamos poder a la capacidad de agencia de los sujetos y de los órganos estatales, pero si descuidamos estas condiciones no podremos entender el contexto de desigualdad donde se insertan las escuelas investigadas.

Siguiendo los lineamientos teóricos desarrollados intentaremos analizar las condiciones de ciudadanía que atraviesan a los establecimientos estudiados y los mecanismos elaborados por los profesores para enfrentar y transformar dichas condiciones, mediante la elaboración de prácticas de ciudadanía.

La perspectiva etnográfica en la cual nos inscribimos habilita el acceso a las formas en que dicha capacidad de agencia se desarrolla en la cotidianidad escolar; la misma no es pensada como una técnica sino como un enfoque teórico-metodológico que nos permite recuperar significaciones, experiencias y prácticas cotidianas de los sujetos, para entramarlas con aspectos socio-estructurales de la problemática (Achilli, 2005). De esta manera, una de nuestras tareas fundamentales será lograr “documentar lo no documentado” (Rockwell, 1987, p. 33), es decir los saberes y estrategias delineadas por los docentes con quienes trabajamos; esperando generar un movimiento dialéctico entre investigación empírica e investigación teórica, apostando a una metodología reflexiva que inaugure la posibilidad de construcción de conocimiento con el otro. Siguiendo este propósito realizamos entrevistas no estructuradas con docentes de diferentes disciplinas, también a directivos, pero principalmente realizamos observaciones con participación en clases, recreos, reuniones docentes, reuniones de padres, talleres y encuentros estudiantiles, actos escolares, almuerzos en

los comedores, donde registramos la interacción entre los diferentes sujetos involucrados, sus discursos, acciones y prácticas.

En virtud de lo desarrollado analizamos la construcción de ciudadanía en dichas escuelas. Desde un sentido jurídico y social ésta implica la garantía de ciertos derechos, así como el compromiso con algunos deberes; en un sentido político –como adelantamos– debe ser entendida como una práctica, una forma de actuar que se construye a través de las experiencias de participación en la sociedad. En los márgenes de la ciudad la construcción de ciudadanía aún encuentra desafíos en todos los sentidos detallados. Las perspectivas de vida en el presente y en el futuro no son las mismas para los adolescentes que habitan en los barrios periféricos que para otros que viven en el centro o en otras zonas de la ciudad. En este sentido, centro y periferia no son pensadas como acepciones simplemente geográficas sino como términos que dan cuenta de las posiciones sociales que atraviesan a los sujetos que se ubican no sólo en coordenadas temporo-espaciales sino también en tramas de relaciones sociales marcadas por diferentes condiciones de vida.

4. DESCRIPCIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN DE LOS ESCENARIOS ETNOGRÁFICOS

Los dos establecimientos donde llevamos adelante nuestra investigación se hallan en contextos de pobreza. La zona donde está emplazada la escuela A es un barrio de obreros e inmigrantes, que se fue armando en torno a un Matadero Público construido hacia finales del siglo XIX. Por su parte, el lugar donde se encuentra la escuela B fue habitado primero por inmigrantes extranjeros, en los últimas décadas comenzó a poblarse con gran cantidad de familias provenientes del norte de nuestro país, quienes vinieron en busca de fuentes de trabajo. Con el transcurso del tiempo fue adquiriendo una fisonomía propia, que combina viviendas muy humildes y ranchos de lata¹².

En ambos territorios, a partir de la década del noventa¹³, la situación de exclusión se agudizó enormemente, produciendo no sólo consecuencias de orden económico, sino también social y cultural, haciendo de la pobreza una cuestión estructural que conllevó la profundización de situaciones de violencia, instalando la droga y la delincuencia entre los jóvenes, quienes caen en esta dinámica cada vez a más temprana edad. En estos barrios la violencia se ha convertido en el sustrato cotidiano sobre el cual construyen su subjetividad niños y adolescentes, en una nueva forma de socialización, en un modo de estar con los otros (Duschatzky y Corea, 2009). La misma se halla omnipresente en los dos establecimientos que analizamos.

Este contexto en el cual crecen los jóvenes es descrito por un profesor de la escuela A de la siguiente manera:

El neoliberalismo nos dejó un vaciamiento político, de ideales, de valores y una carga de violencia muy grande. En esta zona nosotros tenemos y tuvimos,

¹² La selección de estos casos responde al interés por abordar la problemática estudiada en dos de los barrios más emblemáticos de Rosario, por la historia que tienen y por la compleja situación actual que los azota, lo que convierte a sus jóvenes habitantes en uno de los sujetos más estigmatizados de esta ciudad. Además, estas fueron las escuelas que mejor garantizaron nuestra inserción institucional.

¹³ En Argentina los científicos sociales marcan esta década como el momento donde se instalaron, de manera acabada, las políticas neoliberales del Consenso de Washington. Como resultado emergió una sociedad excluyente (Svampa, 2005), esto trajo consecuencias económicas y políticas, pero también modificó los vínculos sociales. En el sentido común también circula una conciencia de esta década como momento de fractura social.

primero acá hay mucha droga, tenemos gente que mueve muchísima droga, está involucrada la policía, los transas, hay todo un sector de gente, y a veces los pibes quedan en el medio y son participes, de manera no voluntaria, pero son participes de manera involuntaria de ese accionar mafioso que existe (Escuela A).

De frente a esta grave problemática la postura de los docentes es la siguiente: “*Si la situación que los estudiantes traen es de violencia, nosotros tenemos que trabajar la contra-violencia*” (Escuela B). En este sentido, la escuela aparece como la institución que puede, sin la vocación civilizatoria que la caracterizaba en sus orígenes, brindar herramientas para desnaturalizar la situación de exclusión y violencia en la que habitan estos sectores.

Lo que hemos relatado hasta ahora nos permite establecer algunas de las dificultades que marcan al proceso de construcción de ciudadanía de estos jóvenes, en el cual muchas veces terminan siendo, en vez de un sujeto de derecho, un sujeto sin derechos y en el peor de los casos un sujeto de derecho penal. Tal circunstancia se asocia al crecimiento de las distintas situaciones de violencia que mencionamos y con los procesos de estigmatización de la juventud (sobre todo de aquella pobre) que es ubicada, por diversos sectores de la sociedad y por los medios de comunicación, como responsable de la violencia y de la inseguridad de la cual son también víctimas.

La antropóloga Rosana Reguillo, especialista en temas asociados a la juventud, trabaja la cuestión de “la erosión de los imaginarios de futuro” (2008, p. 211) como uno de los problemas que da forma a las violencias juveniles en sectores marginales. Las limitaciones de los sistemas educativos y laborales para incluir efectivamente a los jóvenes alimentan esta sensación. Entonces, el desafío es generar posibilidades para que los jóvenes puedan pensar otro porvenir.

Siguiendo este objetivo las instituciones estudiadas han delineado diversos mecanismos de “justicia social escolar”. Una estrategia que aparece en ambos establecimientos es la flexibilidad curricular, una cierta apertura para incorporar inquietudes y temas que atraviesan la realidad de los estudiantes, una predisposición a re-pensar los contenidos y las metodologías de enseñanza junto con los educandos, en la experiencia. De manera que los mismos no sean conocimientos lejanos sino herramientas que puedan ser apropiadas para vivir como ciudadanos más dignos. Los docentes plantean que ellos también deben aprender de los estudiantes, entrar en la cultura juvenil, “*observar, mirar, saber cuáles son los ritos, porque tienen ritos, cuáles son los códigos con los que se manejan, el lenguaje*” (Escuela A). Esta es una metodología que les permite contextualizar la transmisión en el acervo cultural de los adolescentes, para hacer entrar la cultura barrial en la escuela; lo cual no implica dejar de ser críticos con ciertas dinámicas instaladas en estos territorios ni abandonar contenidos conceptuales generales. Esta actitud trae como consecuencia un posicionamiento flexible a la hora de elaborar el diseño curricular, porque hay que adaptar los contenidos y experimentar con las herramientas de enseñanza, de acuerdo a las necesidades de cada grupo. Ahora bien, dicha táctica puede traer como consecuencia una guetización curricular, efecto en el que derivó la autonomía escolar y curricular durante los ‘90 en nuestro país. Como explicábamos, una postura que parecía democrática terminó profundizando la desigualdad educativa, generando circuitos educativos de calidad diferenciada de acuerdo al sector de la

población al que estaban dirigidos, conformando así verdaderos subsistemas, cada uno de los cuales desarrolló criterios de aprendizaje, evaluación y hasta acreditación autónomos (Filmus, 2003), redundando en una desigual apropiación del capital cultural (Bourdieu y Passeron, 1996). Por ello los docentes con quienes trabajamos no pierden de vista la unidad curricular a la que actualmente el Estado está intentando volver, apostando a una igualdad que no avasalle las diferencias.

En estas experiencias encontramos desarrollados los tres principios de justicia curricular desarrollados por Connell (2006): el primero es la incorporación de los intereses y perspectivas de los menos favorecidos; el segundo principio es el de participación y escolarización común, ser participantes activos en la toma de decisiones requiere una diversidad de conocimientos y destrezas a las que deben acceder todos los ciudadanos para evitar que algunos acaten las decisiones tomadas por otros, para lo cual se necesita una educación común que garantice la formación de ciudadanos iguales; el tercero y último es el principio de producción histórica de la igualdad, donde se conjugan los anteriores, saldando el aparente conflicto que podría existir entre la atención especial otorgada a los intereses de los grupos menos favorecidos y una educación común orientada a producir una participación ciudadana igualitaria, porque dicho principio plantea tales acciones como parte de un mismo proceso histórico que requiere diferentes estrategias.

En reciprocidad con esta postura frente al currículum, las formas de evaluar también son re-significadas. Por ejemplo en la escuela A se ha propuesto a los alumnos experiencias de autoevaluación de su desempeño, incluyendo también una evaluación sobre el trabajo docente, dicha estrategia se fue haciendo cada vez más frecuente y pasó a formar parte de la dinámica institucional, ya que se suele pedir la opinión de los estudiantes sobre las distintas actividades que se realizan. Dicha metodología de consulta escolar demuestra la importancia que se otorga a la palabra del alumno, un eje clave para fortalecer y fomentar la participación ciudadana. Mientras tanto en la escuela B se presta especial atención a los avances actitudinales y procedimentales (Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1995). Además, se piensa el proceso de aprendizaje a largo plazo, no se cierra el promedio a sumar las notas de los distintos trimestres sino que al final del año los alumnos pueden recuperar -haciendo tareas extras- los aspectos de la materia que anteriormente no incorporaron.

Por otra parte ambas escuelas muestran una dinámica institucional inclusiva donde se construyen fuertes vínculos con los alumnos. Así lo expresan algunos profesores:

Acá no sirve el docente tradicional, el docente tradicional acá hace agua por los cuatro costados, porque vos tenés que ver por donde enganchar al adolescente. Entonces vos notas acá que primero tenés que entrar por el afecto, si vos al pibe no le entras por el afecto, en realidad, no podes desarrollar la materia, yo trate y los pibes se iban del aula (Escuela A).

La táctica se repite en la otra escuela:

Aquí se trabaja mucho el reconocimiento del pibe, llamarlo por su nombre, acercarte desde el afecto, el contacto en el saludo, el hablarle y palmearlo y... cosas que son básicas de afecto, que ellos puedan saber que hay alguien que

los mira sin necesidad de estar juzgándolos, incluso cuando se mandan flores de macanas (Escuela B).

De esta manera, a través del compromiso y el afecto los docentes construyen una mirada que no reproduzca la estigmatización de los sectores pobres con los que trabajan y acciones que brinden contención donde no la hay.

Asimismo, se han diseñado espacios de participación a la medida de los intereses e inquietudes de los estudiantes. En la escuela A se ha construido un sistema de delegados por cursos, con representatividad de género, un varón y una mujer. La directora y algunos docentes han estimulado a los jóvenes para formar un centro de estudiantes, pero el proyecto no prosperó. En cambio tuvo éxito otra iniciativa ligada a lo artístico, se armó una banda de cumbia. Dicho proyecto se gestó con la intención de utilizar a la música como herramienta de inclusión social. Cuando las prácticas artísticas se presentan como herramientas de diálogo pueden generar cambios que mejoren las condiciones de vida de los adolescentes, su capacidad de participación y de construcción colectiva. Cabe mencionar que la banda ha participado, dos años consecutivos, en los eventos realizados por el 12 de octubre, día de la resistencia indígena, en el barrio donde habita gran parte de la comunidad Toba de la ciudad de Rosario. Además, actualmente forman parte de un proyecto de prevención de HIV, elaborando canciones sobre la temática. Lo mencionado da cuenta de que el trabajo musical también les posibilita un modo de participación que es a la vez artístico, social y político. Para ilustrar este impacto citamos las palabras de un alumno: *“Yo quiero que otros pibes se sumen a la banda, para que no anden en cualquiera, para que no se metan a robar, a mi me hizo bien”* (Escuela A).

Mientras tanto, en la escuela B, la participación se piensa en tensión con lo que muchos docentes interpretan como “asistencialismo” o “clientelismo”. Hay un diagnóstico realizado por la institución donde se reconocen estas prácticas en el barrio, producto de las formas de hacer política heredadas de la década del '90 y de la situación de pobreza que travesaba y atraviesa al barrio. Frente a la lectura de esta situación y para *“cambiar la lógica clientelista de participación política, eso de si te venís a la marcha te doy un bolsón”* (Escuela B), algunos docentes han convocado a los estudiantes a formar una cooperativa escolar, estas fueron las palabras del director el día que les presentaron la propuesta:

La idea es que no queremos esperar a que el ministerio nos traiga las estufas que necesitamos o nos mande una partida más para el comedor. Vamos a seguir reclamando, pero por otro lado vamos a hacer nosotros. Ustedes son el futuro social, los futuros dirigentes del barrio que necesitamos, tienen la capacidad cultural, se formaron, pueden (Escuela B).

Las actividades de la cooperativa, en un principio, giraron en torno a la venta de pizzas, con el objetivo de recaudar dinero para el comedor escolar, actualmente se están encargando de una fotocopiadora, con la idea de diseñar una librería escolar. Resulta muy ilustrativo el testimonio de una alumna que participa de este espacio:

La cooperativa nos sirvió para mostrar que por más que vivamos en un barrio pobre, no somos todos delincuentes, y que por ser jóvenes no estamos meti-

dos en problemas. Tenemos muchas ganas de trabajar y de mejorar no sólo nuestra escuela, sino también el barrio (Escuela B).

Estas instancias de participación se han adecuado mejor a los imaginarios y prácticas de los adolescentes, que otros más tradicionales como un centro de estudiantes. Ya que responden a un horizonte de sentidos construidos en las coordenadas históricas actuales, donde se ha construido una *cooltura política juvenil* en la cual, de acuerdo con Nuñez (2006), los adolescentes saben más lo que no se quiere, lo experimentado como injusto, cuya expresión más emblemática es la queja, donde la participación es circunstancial y esporádica, “imbuida por la incertidumbre y alejada de los meta relatos” (2006, p. 245). Esto se relaciona con tres puntos centrales de la experiencia juvenil que marca el citado autor: la desresponsabilización, producto de un contexto general donde se licua la responsabilidad (estatal, institucional, familiar, etc); los intentos de re-jerarquización, frente a una dinámica de desigualdad social, y la restricción de la confianza. En la actualidad los jóvenes han abierto otras vías de participación, que discurren, cada vez más, en contextos informales, en la música, en expresiones artísticas, en actos de generosidad, en la utilización de nuevas tecnologías comunicacionales, reconfigurando así las formas de hacer política y de ejercer la ciudadanía (Reguillo, 2003).

Las estrategias de justicia social desarrolladas son a la vez instancias de práctica ciudadana. Fueron materializadas por la capacidad de agencia de los docentes, dicha capacidad, como explicamos anteriormente, siempre está situada. Los profesores se han formado en universidades, magisterios, escuelas; sus trayectorias están atravesadas por saberes disciplinares, paradigmas, experiencias; su trabajo se encuentra enmarcado por un conjunto de leyes, decretos, normas, programas y políticas que posibilitan su accionar. Todo maestro es un agente estatal (Tenti Fanfani, 1999), pero la relación entre Estado, instituciones y agentes no es mecánica, existen mediaciones. Las disposiciones emanadas desde el Estado no tiene efectos inmediatos, automáticos o transparentes sobre las cotidianidad de los actores involucrados (Noel, 2009). Aquí radica la importancia de los estudios empíricos que nos abren una ventana hacia estas complejas mediaciones. Por esta razón nos queda claro que los docentes no pueden operativizar ningún cambio sin el respaldo de las políticas públicas. Como bien ha establecido Juan Carlos Tedesco cuando presidía el Ministerio de Educación Nacional:

Una sociedad que declara obligatoria la escuela secundaria requiere niveles de equidad social y de distribución de la riqueza que permitan a las familias mantener a sus hijos en la escuela, sin tener que enviarlos a trabajar o hacerles abandonar prematuramente su escolaridad obligatoria. Por ello es indudable que la escuela no puede afrontar ni resolver por sí sola las problemáticas que atraviesan al nivel secundario. Alcanzar la universalización de la escuela secundaria supone una economía en crecimiento, competitividad genuina basada en la incorporación de progreso técnico en la producción, empleos decentes, salarios dignos, democracia y ciudadanía reflexiva (Tedesco, 2008, pp. 3-4).

Entonces, persiguiendo dicho objetivo se delinearán mecanismos de justicia social estatales y también escolares, que aunque, todavía no lleguen a construir una sociedad y una edu-

cación igualitaria, hacen que escuelas como las estudiadas brinden herramientas, que sin duda, marcan una diferencia para sus alumnos en su proceso de inserción social. En ellas se puede observar características de los dos modelos de justicia social definidos por Dubet (2011), ya que en ambas escuelas se trabaja para brindar igualdad de oportunidades a los estudiantes, pero sin librarlos a la cruel competencia meritocrática. En estos colegios la prioridad de los respectivos proyectos institucionales es lograr una educación igualitaria, eje del modelo de igualdad de posiciones, pero a la vez se intenta ofrecer oportunidades de movilidad social. La escuela secundaria -si bien no tanto como en otras épocas- representa, para los sectores más pobres que no accedían a ella, la oportunidad insertarse mejor en el mercado laboral e inclusive la posibilidad de acceder a estudios superiores. En este sentido es interesante remarcar que aunque todavía son casos excepcionales, en ambas escuelas se ha acompañado la incorporación de algunos alumnos en carreras universitarias, los docentes los han seguido en el proceso administrativo de ingreso y les han ofrecido ayuda pedagógica para el cursado.

De esta manera, podemos ver que en el compromiso de los profesores hay una vocación de justicia social, sostenida por una concepción de la educación como herramienta para reducir la desigualdad y marcar de manera positiva las biografías de los estudiantes. Así lo expresan también algunos padres y alumnos, para ejemplificarlo citamos dos testimonios:

Yo la mando a la escuela para que no sea como yo, para que no salga a robar o se termine prostituyendo, para que sea mejor (Madre, escuela B).

Acá andan a los tiros. Y no les importa nada, si hay chicos, si hay grandes. Para mí la escuela es totalmente otro mundo a diferencia del barrio... la escuela te contiene... Después [la escuela sirve] para educarte... para poder hablar bien, para aprender a compartir... Para aprender a escuchar a los demás (Estudiante, escuela A).

Lo mencionado pone en evidencia que la institución escolar puede lograr una mayor inclusión social. Sin embargo, consideramos necesario reflexionar acerca de los límites de dicha inclusión, ya que tal como plantea Tiramonti (2011) la masificación de la educación media se fue dando de manera fragmentaria, es decir, por medio de la construcción de trayectorias diferenciadas. La escuela inclusiva y de calidad aparece como objetivo, aunque no se traduce en los hechos. Las palabras de este directivo dan cuenta de dicha problemática:

“La escuela tiene 200 chicos, tenemos el proyecto de que no sea sólo un espacio de contención, que no sea una guardería. Cuando firmamos la independencia de la escuela nos felicitaron, nos dijeron porque “estos 200 chicos ya no iban a estar en la calle” dicho así suena... La idea es que estén acá, eso ya está, pero que aprendan. Para que de verdad haya educación para todos, escuela para todos” (Escuela B).

Los docentes dejan vislumbrar en sus discursos una doble perspectiva que reconoce los límites de las condiciones del sistema educativo para lograr igualdad, pero a la vez continúan apostando a la educación como herramienta de inclusión social. Entonces, la promesa de la igualdad, que articulaba al sistema educativo desde sus comienzos, época en la que se superponía con el mandato civilizatorio homogeneizador, puede ser llenada de otros sig-

nificados; porque desde otro horizonte histórico muchos maestros, desde la elaboración institucional de mecanismos de justicia social escolar pensados para la particularidad de cada población estudiantil, se comprometen en la construcción de una sociedad y una ciudadanía más igualitaria.

5. REFLEXIONES FINALES

La construcción de realidades más justas depende de las políticas estatales, pero también de la capacidad de agencia de los sujetos involucrados, en este sentido sostenemos que investigar las políticas institucionales pueden ser muy útil para delimitar recorridos educativos que sirvan para lograr inclusión social. El enfoque etnográfico del cual partimos nos permite acceder a la cotidianidad escolar donde se tejen nuevas posibilidades para jóvenes que hasta el momento estaban excluidos de la educación secundaria. Ante las condiciones estructurales que enfrentan, los agentes escolares han construido recorridos institucionales más inclusivos, delineando mecanismos de justicia social escolar. Como mencionamos éstos giran en torno a la elaboración de un currículum justo que combina flexibilidad y apertura a las diferencias para llegar a sectores desfavorecidos, sin perder de vista la educación común, para no caer en una fragmentación curricular que redunde en una desigualdad educativa. Acompañando tal proceso encontramos nuevas formas de evaluar que siguen esta lógica. También hemos descripto que las escuelas han sabido delimitar dinámicas institucionales inclusivas, a través del compromiso y el afecto, logrando una complementariedad entre las tareas de educar y contener, puesto que una no va escindida de la otra. Asimismo, como parte de estos mecanismos se han diseñado espacios de participación estudiantil que se adaptaron a las necesidades de los jóvenes, logrando una exitosa convocatoria. Todas estas estrategias son a la vez “prácticas de ciudadanía”, ya que en sus distintas formas estimulan la participación.

La construcción de una educación más igualitaria y por consiguiente la formación de ciudadanos más plenos depende –principalmente- de los modelos de justicia social que atraviesan a las políticas educativas, pero también de sus efectores, es decir, los docentes; que en los casos analizados se encuentran comprometidos en la búsqueda de igualdad de posiciones y de oportunidades (Dubet, 2011).

En un estudio realizado por Baudelot y Leclerc (2005) queda demostrado que quienes acceden a mayores niveles de instrucción incrementan su civismo. Las capacidades de expresión que brinda la educación son competencias imprescindibles para la participación ciudadana y además tienen un rol determinante para la inserción laboral. Entonces, la educación aparece como una vía estratégica para construir igualdad social y política. Sin embargo, tal potencialidad debe ser problematizada, sobre todo en un país como Argentina, donde el sistema educativo aún se muestra extremadamente fragmentado. En semejante contexto la búsqueda de una educación común adquiere un significado especial, asociado a la búsqueda de condiciones de aprendizaje equiparables que garanticen las herramientas necesarias para lograr una paridad participativa (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011).

En este sentido, consideramos que la sistematización y documentación de experiencias particulares, comprometidas con la búsqueda de igualdad a través del registro y respeto de las diferencias, pueden enriquecer el desarrollo del sistema educativo. Creemos que dicha

tarea es de gran importancia ya que tal tipo de conocimiento rara vez se documenta, y no es tenido en cuenta -como se debería- en la elaboración de las políticas públicas. Cuando es de vital importancia su análisis, debido a que el resultado de un proyecto educativo depende tanto de la macropolítica, donde se definen los lineamientos a nivel estatal, como de la micropolítica, que es el espacio de definición institucional (Frigerio, 2000). En la cotidianidad escolar se da el movimiento entre lo *instituyente* y lo *instituido* (Castoriadis, 2003), esta tensión es la que define los cambios reales o las persistencias y continuidades, por eso es necesario analizar la práctica docente. Esta posibilidad que nos brinda la etnografía es uno de los aportes más fértiles que puede hacer la antropología en el desarrollo de las investigaciones educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- Baudelot, C. y Leclerc, F. (2005). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Del Estante.
- Bloj, C. (2004). Presunciones acerca de una ciudadanía "indisciplinada": Asambleas barriales en Argentina. *Colección monografías, Programa globalización, cultura y transformaciones sociales, CIPOST, FaCES, 8, 2-62*.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción*. México: Fontamara.
- Canciano, E. y Serra, S. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos de críticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Cantero, G., Celman, S., Ulla de Costa, Z., Andretich G., Altamirano, S., Grinóvero, N, ... Ipucha, C. (2006). Reformas educativas y ciudadanía (aportes para pensar el contexto de una nueva Ley de educación). *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología, 33, 13-45*
- Carli, S. (2006). Apuntes críticos sobre el documento base: Ley de educación nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. Trabajo presentado en las *Jornadas de Reflexión Pública La educación en debate: Desafíos para una nueva Ley de la Escuela de Ciencias de la Educación y la Secretaria de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*.
- Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución* (Tomo 2). Buenos Aires: Tusquets.
- CIPPEC (2004). *Los Estados provinciales frente a las brechas socio-educativas. Una sociología política de las desigualdades educativas en las provincias argentinas*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, E. (1995). *Los contenidos de la reforma*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- Connell, R. (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Cullen, C. (2008). *Perfiles éticos-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

- Dubet, F. (2003). Mutaciones cruzadas: ciudadanía y escuela. En J. Benedicto y M. L. Moran (Eds.), *Aprendiendo a ser ciudadano. Experiencias sociales y construcción de ciudadanías entre los jóvenes* (pp. 219-234). Madrid: INJUVE.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2009). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2007). Reflexiones en torno a qué significa una formación para la equidad. En I. Dussel y P. Pogré, (Eds.), *Formar docentes para la equidad. Reflexiones, propuestas y estrategias hacia la inclusión educativa* (pp. 29-39). Buenos Aires: INFOD/PROPONE.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Revista Educación y Sociedad*, 32(115), 339-356.
- Filmus, D. (2003). *La reforma de la educación secundaria*. Buenos Aires: Biblioteca Virtual Universal.
- Frigerio, G. (2000). ¿Las reformas educativas reforman la escuela o las escuelas reforman las reformas? En *Prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe* (pp. 231-251). Santiago: UNESCO.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19-57.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorroutu.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE.
- Ley Federal de Educación. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires (1993).
- Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Minteguiaga, A. (2008). Lo público en el campo de la educación: transformaciones recientes en la Argentina transicional y reformista. *Iconos, Revista de Ciencias Sociales*, 32(13), 49-60.
- Minteguiaga, A. y Ramírez Gallego, R. (2008). ¿Queremos vivir juntos?: la igualdad y la búsqueda de un lugar común. En R. Ramírez Gallego (Ed.), *Igualmente pobres, desigualmente ricos* (pp. 25-49). Quito: Ariel.
- Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar*. Buenos Aires: UNSAM.
- Nuñez, P. (2006). Cooltura Política. Apuntes para pensar las ideas políticas de los jóvenes en la escuela media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 509-530.
- Puig, J. M. (2003). *Prácticas de ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Puiggrós, A. (1990). *Historia de la Educación en la Argentina I. Sujetos, Disciplina y Currículum*. Buenos Aires: Galerna.

- Rawls, J. (1979). *Teoría de la Justicia Social*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Reguillo, R. (2003). Ciudadanías juveniles. *Revista Última Década*, 19, 1-20.
- Reguillo, R. (2008). Las múltiples fronteras de la violencia: jóvenes latinoamericanos, entre la precarización y el desencanto. *Revista Pensamiento Iberoamericano. Inclusión y ciudadanía: perspectivas de la juventud en Iberoamérica*, 3, 205-225.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México: Departamento de Investigaciones y de Estudios Avanzados del IPN.
- Sabato, H. y Tiramonti, G. (1995). La reforma desde arriba. Política educativa en el gobierno de Menem. *Revista Punto de Vista*, 18(53), 30-36.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Sewell, W. (1992). A Theory of Structure: Duality; Agency and Transformation. *The American Journal of Sociology*, 98(1), 1-29.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. Argentina bajo el signo del liberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- Tedesco, J. C. (2008). *Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Nacional.
- Tenti Fanfani, E. (1999). *Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la Forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF.



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**CIUDADANÍA INCLUSIVA Y CLIMA ESCOLAR EN LOS
CENTROS EDUCATIVOS: REFLEXIONES SOBRE EL CASO DE
CHILE A PARTIR DE LOS DATOS DEL INFORME PISA 2009**

**INCLUSIVE CITIZENSHIP AND SCHOOL ENVIROMENT IN SCHOOLS:
REFLECTIONS OF CHILE DATA PISA 2009**

**CIDADANIA INCLUSIVA E CLIMA RELACIONAL NOS CENTROS EDUCATIVOS:
REFLEXÕES SOBRE O CASO DO CHILE DE RELATÓRIO DE DADOS DE PISA 2009**

Concepción Maiztegui Oñate, Mariana González Navarro y Rosa Santibáñez Gruber

Fecha de Recepción: 5 de Marzo de 2013

Fecha de Dictaminación: 23 de Abril de 2013

Fecha de Aceptación: 29 de Abril de 2013

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 1**

Resumen

Este artículo presenta un análisis del clima escolar en los centros educativos chilenos, como un factor que influye en la formación de las relaciones humanas, los lazos con el entorno y conforma el contexto donde se desarrollan las competencias ciudadanas. Al tiempo que se proporciona una oportunidad de profundizar en ellas a través de su puesta en práctica en situaciones reales de convivencia. Los resultados que aquí se presentan proceden de una explotación de las bases de datos del estudio PISA 2009, llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2009) en Chile. El análisis de los datos secundarios permitió tener acceso a las respuestas de 5669 estudiantes de 200 centros de educación secundaria. Con este artículo se pretende analizar la percepción del clima escolar desde el marco de desarrollo de una ciudadanía inclusiva (Kiwán, 2008). Para alcanzarlo, contrasta los datos de clima escolar con los resultados del estudio sobre Educación Cívica (Civic Education Study. CIVED) realizado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA) (Ministerio de Educación de Chile, 2009). Los resultados apuntan a que la apuesta por mejorar las competencias cívicas y superar el compromiso del alumnado deberían ir acompañada de una práctica real de la ciudadanía en los centros escolares. El buen clima escolar y la importancia de las relaciones que el alumnado establece con sus centros ofrecen amplias oportunidades para la participación a nivel escolar.

Palabras clave: Participación ciudadana, educación ciudadana, clima escolar, educación inclusiva, escuelas inclusivas.

Abstract

This article presents an analysis of the relational aspects in Chile's school system. Schools are considered one of the main scenarios where people may learn citizenship. It is also argued that school climate is a crucial element to develop human relationships and school attachment. Regarding citizenship education, the school climate can foster opportunities to put civic competencies into use through participation in "real life" situations. The article draws on a special analysis of the Pisa 2009 data base (OECD, 2009), which considers data obtained from 5669 secondary education students in 200 schools. We examine those data in the light of the inclusive citizenship model (Kiwán, 2008) and in the context of Civic Education Study (CIVED) by International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (Ministerio de Educación de Chile, 2009). The analysis points out some methodological challenges to enhance the school climate, civic knowledge and participation in schools. Data indicate that students feel particularly connected to their schools. This engagement could provide opportunities for improving citizenship education.

Keywords: Citizen participation, citizenship education, school climate, inclusive education, inclusive schools.

Resumo

Este artigo apresenta uma análise do clima afetivo nos centros educativos chilenos. Entende-se que o clima afetivo é um fator que influencia na formação das relações humanas, nos laços com o entorno e na conformação do contexto nos quais se desenvolvem as competências cidadãs. Ao mesmo tempo em que proporciona-se uma oportunidade de nelas aprofundar-se pela posta em prática em situações reais de convivência. Os resultados que aqui apresentados procedem do estudo PISA 2009. A partir do conceito de cidadania inclusiva e com os dados CIVED do alunado chileno como marco referencial, o artigo apresenta uma reflexão sobre o clima escolar como requisito para o desenvolvimento da educação cidadã.

O contraste desses dados aponta alguns desafios do sistema educativo chileno tanto em competências cidadãs de seus estudantes quanto em processo que favoreçam a prática real em suas escolas.

Palavras-chave: Participação cidadã, educação cidadã, clima escolar, educação inclusiva, escola inclusiva.

1. INTRODUCCIÓN

La educación ciudadana constituye un tema de interés para las instituciones y organizaciones educativas. El Consejo de Europa ha sido una institución pionera en este tema. En el año 1997 diseñó un proyecto para conocer los valores y habilidades de la ciudadanía participativa y la forma de transmitirlos que finalizó con la celebración del Año Europeo de la Ciudadanía Democrática a través de la Educación (2005). Este proyecto acuñó la denominación de “educación ciudadana democrática” como una experiencia de educación a lo largo de la vida que prepara para la participación, el respeto de los derechos y el ejercicio de las responsabilidades, valorando la diversidad cultural y social (Birzúa, Ceccini, Harrison, Krek y Spajic-VreKas, 2005). Por su lado, el Tratado de Lisboa de la Unión Europea incluye la ciudadanía activa como una de las competencias clave para la promoción de la equidad y la cohesión social (Commission of European Communities, 2009). Ambas nociones enfatizan la capacitación de las personas para participar en la vida pública e incorporan el ejercicio de las responsabilidades junto al disfrute de los derechos. En esta línea, la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar (en adelante IEA) lleva más de 15 años realizando estudios comparados sobre la preparación de los jóvenes para asumir un rol activo como ciudadanos. El denominado IEA Civic Education Study (en adelante CIVED) propone ampliar la definición de ciudadanía tradicionalmente utilizada en sus investigaciones, basada en el conocimiento de los procesos de gobierno, por una visión más amplia que incorpore la participación del alumnado en organizaciones sociales y comunitarias (Reimers, 2007).

Estos estudios han puesto de relieve la exigencia de nuevos significados que superen el tratamiento clásico del término ciudadanía asociado al estatus legal e incorporen una dimensión sustantiva relacionada con la inclusión social (Morán y Benedicto, 2000). Desde esta perspectiva la ciudadanía es un concepto en transformación que no sólo está asociado a un estatus jurídico sino también a un vínculo social y al reconocimiento de la relación dialógica que se establece entre las personas y su contexto socio-cultural (Haste, 2010). Pretende formar ciudadanos reflexivos y activos, comprometidos con su entorno, y por tanto, debe prepararles en el proceso participativo. El núcleo central de una propuesta semejante se basa en el reconocimiento de las diversas facetas de la identidad en una variedad de entornos desde lo más cercanos a los más globales (Banks, 2008).

Con esta finalidad la educación ciudadana se ha convertido en una de las grandes narrativas modernas de la educación en el sentido de orientar y dar sentido al discurso educativo. En palabras de Gimeno Sacristán (2003, p. 25) ofrece “un camino a la utopía de querer educar al individuo para una sociedad y una vida más dignas”. Dicho planteamiento conlleva una serie de consecuencias operativas como el cuestionamiento de la manera en que se llevan a cabo los proyectos educativos. Esta mirada ilumina los métodos y los procesos para impulsar el sentido de pertenencia, la convivencia y el interés por la participación entre los estudiantes. Cuestiona aspectos de índole normativo: ¿Qué hacer? ¿Cómo asumir este reto desde el centro escolar?

Buscar respuestas a estos interrogantes requiere un doble proceso de identificación y análisis de las condiciones del centro escolar. La amplia literatura al respecto ha permitido identificar factores contextuales e institucionales que favorecerían o no las posibilidades de

permanecer, participar y aprender a lo largo de la experiencia educativa. Entre los distintos factores que mencionan los estudios anteriores destaca la importancia de la esfera relacional como un aspecto central en educación (Reimers, 2000), que potencia los aprendizajes y explica los resultados (Casassus, 2008). Este artículo presenta un análisis del plano relacional del clima afectivo, entendiendo que éste es la base a partir de la cual se forman las relaciones interhumanas y los lazos que unen al individuo con su medio social (Gutiérrez, 2004). El objetivo es analizar la percepción del clima escolar del alumnado chileno de educación secundaria, a partir de los datos del informe Pisa 2009, como un elemento básico en la creación de procesos participativos.

Nuestro planteamiento de partida considera que es pertinente examinar las implicaciones del clima escolar para el desarrollo de las competencias ciudadanas, particularmente para desarrollar lazos afectivos con el centro y con el profesorado. Desde este planteamiento el clima del centro y del aula constituyen elementos decisivos para la práctica ciudadana. Se trata de un indicador incorporado en estudios anteriores ya que se considera un predictor tanto del conocimiento relacionado con la ciudadanía y la democracia como de la implicación futura del alumnado (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt y Nikolova, 2002).

Este artículo tiene como referencia la noción de educación para la ciudadanía inclusiva. Dentro de las orientaciones teóricas predominantes en la teoría social y política (neoliberalismo, comunitarismo y republicanismo civil) conecta con una amplia línea de estudios nacionales e internacionales preocupada por cultivar la virtud cívica y el desarrollo de la participación. Compartimos la tesis defendida por Bolívar (2007) que aboga por el modelo republicano como una buena base para conciliar las demandas de reconocimiento y la intervención en la vida pública. Por otro lado, subrayamos la importancia de la noción de inclusividad que como explica Dina Kiwan (2008) enfatiza un tercer elemento de la ciudadanía: el sentimiento identitario de pertenencia. Este se encuentra estrechamente vinculado con los anteriores. El nexo es el siguiente: si las personas se encuentran motivadas para ser activas y participar en un contexto social, lógicamente deben identificarse con el contexto de participación. En un sentido, el sentimiento de pertenencia y la identidad pueden promover la participación. En el otro sentido, el proceso participativo incrementa el sentido de pertenencia. De tal forma que los proyectos no serían efectivos si no se permite el empoderamiento de las personas en su comunidad y la resolución colectiva de problemas. Kiwan (2008) considera que esta propuesta comporta una serie de consecuencias prácticas para las estructuras educativas que deberían adaptarse para facilitar la denominada “pedagogía del proceso”. Por estos motivos consideramos que el clima escolar constituye un factor relevante a la hora de analizar las posibilidades de la educación en la ciudadanía inclusiva.

Los resultados que aquí se presentan son parte de un estudio más amplio de tesis doctoral titulado *Clima escolar y equidad: el caso de Chile*¹. A partir de las orientaciones sobre ciudadanía inclusiva y a la luz de los datos CIVED del alumnado chileno (Ministerio de Educación de Chile, 2009), este artículo analiza la percepción del clima escolar del alumnado chileno de educación secundaria a partir de una explotación de los datos del estudio Pisa 2009 (OECD, 2009). Si bien no se busca comparaciones ni planteamientos causales, se plantea una reflexión sobre las posibilidades y retos de la educación ciudadana.

¹ Esta tesis doctoral ha sido defendida en la Universidad de Deusto por Mariana González Navarro.

2. PARTICIPACION, CLIMA ESCOLAR E INCLUSIÓN: SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN CIUDADANA

2.1. *La participación en el centro escolar y la educación ciudadana*

La participación se suele considerar una condición fundamental de la acción y de construcción de la ciudadanía. Como señala Le Gal (2005) para educar en la ciudadanía no es suficiente reconocer las capacidades de las personas, sino que es necesario un aprendizaje a través de la práctica y la participación eficaz. Por tanto, la educación ciudadana se debe concebir como “una dinámica, un proceso, una construcción permanente” (Le Gal, 2005, p. 26). En términos conceptuales la discusión actual en el ámbito de la educación ciudadana reconoce el concepto de la participación como un elemento crucial para conseguir experiencias educativas ciudadanas y una meta de la propia educación (Council of Europe, 2005).

Esta propuesta significa considerar la ciudadanía como una práctica que se aprende en los contextos cotidianos. En primer lugar, se necesita el reconocimiento de otros grupos sociales y, en segundo lugar, exige un espacio público donde tomar decisiones (Bolívar, 2007). En los centros educativos se traduce en una propuesta compleja que abarca el currículo y los métodos de enseñanza, así como los modos de organización y la cultura escolar (Fernández, 2001).

Como eje de este artículo hemos seleccionado el primer aspecto, vinculado al reconocimiento, que nos introduce en los aspectos relacionales. El centro escolar es un espacio donde interactúan diferentes actores e intercambian facetas cognitivas, afectivas y éticas. Conformar entornos educativos participativos, requiere desarrollar estrategias que favorezcan en la escuela un ambiente relacional positivo y enriquecedor para todos los agentes. Sólo cuando se logra este objetivo la convivencia cotidiana supone un “aprendizaje grupal de actitudes sociales y políticamente significativas, para el respeto y ejercicio de los derechos humanos, lo que, a su vez, marca, a nivel individual, las potencialidades del desarrollo personal de cada uno y cada una” (Hurtado Morejón, 2007, p. 1). En consecuencia, la calidad de las relaciones sostenidas en la escuela proporciona sentido de pertenencia y apoyo que se expresa a nivel del comportamiento en participación y en el esfuerzo en las tareas académicas (Suárez-Orozco, Pimentel y Martín, 2009).

Conviene recordar que la participación es una acción voluntaria basada en el reconocimiento del sujeto. En otras palabras, requiere una relación de respeto donde sea posible dar a conocer la opinión, proponer proyectos y soluciones, participar en los debates y en definitiva asumir responsabilidades. Se suelen señalar tres dimensiones básicas de la participación: a) Ser parte, elemento relacionado con el sentimiento de la pertenencia; b) Tener parte, referida a la conciencia de los propios derechos y c) Tomar parte vinculado a la propia realización de las acciones (Oraison y Pérez, 2006). No resulta del todo aventurado afirmar que sólo la creación de vínculos personales permite crear las condiciones para “tomar parte”. Visto así, parece evidente que reforzar los lazos y vínculos sociales supone un requisito previo a los proyectos de ciudadanía, al tiempo que aportarían una riqueza, personal y social (Subirats, 2005).

Sus efectos se reflejan en dos esferas, la social y la personal. Por un lado, se logra la modificación de las estructuras sociales, establece nuevos procesos en las propias instituciones con miras a adecuarlos mejor a los intereses de la totalidad de sus miembros y abre nuevos canales para que esta se concrete. Por otro lado existen impactos personales asociados directamente al proceso participativo. Es decir, la participación supone una experiencia formativa en sí misma. Desde esta perspectiva constituye un objetivo e instrumento educativo. Apostar por la participación ciudadana exige apostar por nuevas formas de hacer y relacionarse con la ciudadanía que permitan trabajar conjuntamente entre los distintos actores en base a la colaboración.

2.2. Las relaciones en el centro escolar: el clima escolar

El clima escolar es uno de los indicadores de la calidad de la gestión de las organizaciones y uno de los elementos básicos para potenciar procesos de mejora (Rodríguez, 2004). El concepto deriva del esfuerzo de la psicología social por comprender el comportamiento de las personas en el contexto de las organizaciones, aplicando elementos de la teoría general de sistemas. Ha suscitado gran interés ya que permite dar cuenta de fenómenos globales y colectivos desde una concepción holística e integradora, según la cual el clima organizacional corresponde a las “percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto al trabajo, al ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan a dicho trabajo” (Rodríguez, 2004, p. 147). Esta aproximación enfatiza el papel de las percepciones por su gran impacto sobre el comportamiento de los miembros de la institución. Además tiene consecuencias en la disposición a participar activa y eficientemente en el desempeño de las labores e influyen en el grado de compromiso e identificación de los miembros con la institución (Rodríguez, 2004).

Al referirse a los aspectos peculiares del clima de la escuela se tiende a hablar de “Clima social escolar” (Arón y Milicic, 1999; Pertierra, 1993). A pesar de la gran variedad de definiciones. Diversos autores (Cornejo y Redondo, 2001; Janosz, Georges y Parent, 1998; Mena y Valdés, 2008; Pertierra, 1993) coinciden en señalar que una definición adecuada es la proporcionada por CERE (1993, p. 3) que lo considera como el conjunto de “características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos”. La definición anterior hace referencia a las relaciones interpersonales que se establecen en el centro y al contexto o marco donde se producen. Pero para comprender la noción de clima social escolar es necesario agregar que constituye una “percepción” de cada uno de sus miembros en torno al ambiente en que se desenvuelven a partir de la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción (Arón y Milicic, 1999).

Por último, agregar que las instituciones educativas poseen una particularidad en la perspectiva del clima y su valoración; y es que a diferencia de otras organizaciones, en ellas el destinatario de la finalidad de la organización es, a la vez, parte de ella. Es decir, debido a que la misión institucional de toda escuela es la formación de personas, éstas (los estudiantes) son parte activa de la vida de la organización (Cassasus, 2008). Así, el clima en el

contexto escolar, no sólo está dado por las percepciones de quienes trabajan en ella, sino también por las dinámicas generadas entre estudiantes, estudiantes y profesores, preferentemente. Otra instancia de influencias deriva de las relaciones con las familias y el entorno.

Para Janosz y otros (1998) el clima escolar estaría compuesto por distintos contextos o dimensiones. Según su modelo deben considerarse cinco ángulos o componentes interrelacionados: Clima educativo, Clima relacional; Clima de justicia; Clima de seguridad. Juntos inciden en el Clima de adhesión o pertenencia hacia la escuela. La interrelación entre los distintos climas operaría bajo el esquema siguiente: si los individuos tienen la impresión de que su medio escolar es significativo (educativo), favorece el contacto humano (relacional), asegura su protección (seguridad); garantiza el reconocimiento de sus derechos (respeto) al mismo tiempo que sanciona las transgresiones a la norma (justicia). Este entramado desarrolla un sentimiento de pertenencia o apego que garantiza el respeto a la institución, facilitando la adhesión a las reglas y normas. En la segunda parte de este artículo nos centremos en el análisis del componente relacional, especialmente en la percepción de alumnado chileno sobre su relación con el profesorado.

Podemos afirmar que el clima de una organización nunca es neutro, siempre impacta, ya sea actuando como favorecedor (climas positivos o nutritivos²) u obstaculizador (climas tóxicos) del logro de los propósitos institucionales (Arón y Milicic, 1999). Este argumento supone que el aprendizaje, se genera y se fomenta en los espacios intersubjetivos, en un contexto interpersonal de relaciones en la escuela. Mediante la generación y fomento de conexiones entre los profesores y sus estudiantes, así como entre estos y sus pares se favorece un entorno educativo que proporciona bienestar y una experiencia escolar satisfactoria (Felner, Seitsinger, Brand, Burns y Bolton, 2007; Villa y Villar, 1992). Cuando se generan entornos educativos basados en relaciones interpersonales positivas y cercanas en el que confluyen factores como la calidez de los contactos interpersonales (acogida); la cercanía, el respeto entre los individuos, la recepción de un trato justo, la constatación de que existe preocupación por el bienestar de las personas; y la disponibilidad de apoyos para sus miembros; se conforma un entramado de condiciones que favorecen en los estudiantes una conexión con la escuela, es decir, se fomenta el apego escolar (Janosz y otros, 1998).

Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004) revisaron este tema y concluyeron que es un concepto ampliamente utilizado en las ciencias sociales, considerado como un constructo complejo o *metaconstructo* con un gran potencial debido a varios factores. En primer lugar, reúne aspectos fuertemente interrelacionados que proporcionarían una rica y amplia visión de la experiencia de los estudiantes en la escuela. En segundo lugar, constituye una esfera altamente *modificable*, cuyo abordaje puede considerar caminos sociales o académicos en la escuela; proporcionando oportunidades a nivel de centro o del aula para la participación, las relaciones interpersonales y/o los esfuerzos intelectuales. Medidas abocadas a la mejora del clima escolar o los cambios curriculares han sido utilizadas como una forma de mejorar los aprendizajes o incidir en problemas como el abandono escolar. Por último, en

² Los climas positivos se caracterizan por la percepción de justicia, énfasis en el reconocimiento, tolerancia a los errores, sentido de pertenencia, normas flexibles, espacio para la creatividad y enfrentamiento constructivo de conflictos. Donde los estudiantes se sienten protegidos, acompañados, seguros y queridos (Arón y Milicic, 1999; Hernández y Sancho, 2004). Los climas sociales *tóxicos* se desarrollan cuando se percibe injusticia, priman las descalificaciones, existe una sobre-focalización en los errores, sus miembros se sienten invisibles y no pertenecientes, las normas son rígidas, se obstaculiza la creatividad, no se favorece la participación y los conflictos son invisibilizados o abordados autoritariamente. Tal escenario, puede generar apatía por la escuela, miedo al castigo y la equivocación.

tercer lugar, al intentar captar la complejidad de la experiencia de los estudiantes en la escuela aporta en la tarea de diseñar intervenciones específicamente focalizadas y matizadas para mejorarla.

En el ejercicio de la ciudadanía la importancia del contexto alude a la incorporación de la dimensión afectiva y ética en una comunidad que comparte un conjunto de derechos democráticos. Exige una determinada reconstrucción curricular junto a una vivencia cotidiana de la democracia (Bolívar, 2007). En esta línea Torney-Purta (2002) afirma que un clima abierto facilita la discusión de temas e invita a formar parte en la vida escolar, de manera que el clima de centro y de aula, junto al currículum, son elementos importantes en la formación ciudadana. Por estos motivos, los estudios llevados a cabo por la IEA incorporan seis ítems relacionados con el estudio del clima escolar, las posibilidades de expresar las opiniones y debatir sobre temas sociales (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt y Nikolova, 2002).

2.3. Educación inclusiva, clima escolar y ciudadanía

La configuración del centro escolar de acuerdo a los principios de ciudadanía activa e inclusiva alude a uno de los conceptos principales de la pedagogía actual: la escuela inclusiva. En los párrafos siguientes se presenta una introducción a este concepto. La inclusión educativa pone el acento en la dinámica del proceso escolar y la creación de un marco favorable para la creación de oportunidades y la participación para todo el alumnado, sea cual sea su origen y sus características personales (Booth, 2000). Desde este enfoque las barreras al aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. Si bien no existe unanimidad en la definición del concepto de inclusión, ni existe una única perspectiva de la inclusión en un solo país, ni siquiera en una escuela, el término hace referencia al derecho a la participación con una base de igualdad (Armstrong, 2011).

El destacado investigador en el tema, profesor de la Universidad de Manchester, Mel Ainscow (2005) considera que entre las diferentes opciones, la inclusión supone la presencia, la participación y el rendimiento escolar de todos los estudiantes. Por tanto, la identificación y eliminación de barreras constituyen requisitos previos. Ainscow señala con un especial énfasis a aquellos estudiantes que se encuentran en riesgo de exclusión o bajo rendimiento. A partir de estudios internacionales, establece una tipología de cinco concepciones de la inclusión, que son las siguientes: "a) la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales; b) la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias; c) la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión; d) la inclusión como promoción de una escuela para todos; y e) la inclusión como Educación para Todos" (Ainscow y Miles, 2008, p. 19). Liderado por Ainscow y Booth, un equipo de docentes, padres, investigadores y representantes de asociaciones elaboraron el denominado Índice de Inclusión Educativa (Ainscow y Booth, 2000). Esta propuesta incorpora tres dimensiones que orientan la reflexión hacia el cambio: la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas. En relación a la primera dimensión, los autores señalan cómo el desarrollo de una cultura inclusiva puede influir en las otras dimensiones y por tanto requiere un examen profundo de las creencias de las personas implicadas en el proceso educativo y en la creación de una

comunidad escolar segura que transmita confianza y proporcione oportunidades para desarrollar las capacidades y la responsabilidad.

En definitiva, el objetivo de la educación inclusiva es que la comunidad escolar tome parte en la vida del centro. Por ello considera que se debe potenciar el reconocimiento en términos de valores, costumbres, intereses, aspectos y capacidades (Armstrong, 2011). En torno a esta cuestión, la propuesta inclusiva se caracteriza por su enfoque crítico que cuestiona las condiciones y las barreras del propio centro y del profesorado. Grossman (2008) afirma que la relación entre la educación ciudadana y la inclusión se basa en una actitud ética compartida y en un mismo lenguaje basado en los derechos humanos y la justicia social. Sostiene que la estructura, la organización escolar y la atmósfera del centro deberían reflejar los principios democráticos, de forma que se pudiese ofrecer al alumnado un “laboratorio de democracia viviente” (Grossman, 2008, p. 53). Desde este punto de vista la participación va más allá de una mera formalidad. El objetivo consiste en “aprender a tomar parte”, por tanto la base de este proceso se apoya en un cambio de cultura escolar en relación a los principios y prácticas docentes. En definitiva, la importancia del clima escolar para el apego escolar y la permanencia de los estudiantes en la escuela otorgan a las relaciones interpersonales un importante rol ya que el tipo y cultura de relación e intercambios en la escuela, como ya se ha señalado, aparece también como factor determinante.

3. CHILE: EL SISTEMA EDUCATIVO Y LA EDUCACIÓN CIUDADANA

La relevancia de la educación es incuestionable y se ha visto materializada en lo que Gabriela Fernández (2001) denomina una “fuerte y gradual reforma del sistema educacional” que se ha implementado desde el gobierno de Patricio Aylwin (1990-94). Este apartado se inicia con una breve presentación del sistema educativo chileno. A continuación se comentan la situación de la educación ciudadana en Chile y termina con un comentario de los principales resultados del último informe CIVED (Ministerio de Educación de Chile, 2009).

3.1. *El sistema educativo chileno*

Chile posee uno de los sistemas educativos más prestigiados en América del Sur y actualmente aspira a elevar su sistema de educación a los estándares de los países más desarrollados. En lo que respecta a indicadores de logro educativo, Chile ha realizado importantes progresos en términos del nivel educativo alcanzado por su población. La escolaridad promedio de la población ha ido en aumento en los últimos veinte años (desde el año 1990 con 9 años, al 2009 con 10,4 años) para la población mayor de 18 años (Ministerio de Planificación y Cooperación, 2009). De acuerdo a datos del Ministerio de Educación de Chile (2010) para el año 2008, el nivel de estudios alcanzados por la población de 25 años o más³ se distribuye de la siguiente manera: el 1% no posee estudios, menos de una cuarta parte no ha alcanzado la primaria (24%), mientras la otra cuarta parte ha terminado la primaria (25%). Quienes han alcanzado la secundaria ascienden al 32% y el 17% restante han concluido la educación superior.

³ Nota: Cifras mostradas están aproximadas a valores enteros, por lo que no necesariamente pueden sumar 100%. (Ministerio de Educación, 2010).

Siguiendo con la misma fuente, la cobertura en enseñanza básica es casi universal y estable para el periodo 2004-2008. En secundaria la cobertura ha ascendido en ese periodo de 74,8% al 80,5%. A partir del año 2005, este aumento se asocia a la instauración de los doce años de escolaridad obligatoria⁴.

Para lograr estos resultados se ha hecho una importante inversión en educación. En 2009, el gasto total anual por estudiante de educación primaria y secundaria en Chile fue respectivamente de USD 2,707 y USD 2,564 (OECD, 2011a, 2011b). En términos absolutos, la media de la OECD destina USD 7,153 por estudiante al año en primaria y USD 8,972 por en secundaria. Si se compara con estas cifras, Chile gastaría sólo el 37% en primaria y 28% en secundaria. Sin embargo, el panorama se ve diferente cuando se toma en cuenta el ingreso nacional. En relación al PIB total, el gasto en las instituciones educativas de educación no superior suma el equivalente al 4.2% del PIB. Con relación al PIB, el gasto educativo es mayor sólo en Nueva Zelanda (4.5%) y Dinamarca (4.3%) y es similar al de Israel y Corea (4.2%) (OECD, 2011a).

3.2. La educación ciudadana en Chile: propuestas formativas

Gracias a la presencia de líderes chilenos en redes internacionales, Chile participó en la encuesta CIVED de la IEA en 1999. Los resultados de este estudio y de un posterior análisis comparado entre los países de la OIA mostraron que el alumnado chileno tenía menor conocimiento de los temas ciudadanos así como una menor confianza en las instituciones (Schultz, Ainley, Friedman y Lietzl, 2011). El currículum escolar del Chile se adaptó a las orientaciones y criterios predominantes en los países más avanzados en el sentido de opciones metodológicas para impartir formación ciudadana. En cuanto al marco curricular se incorpora en tres niveles: considerar el contenido de una asignatura propia (ciencias sociales), integrar la ciudadanía en otras asignaturas bajo un enfoque transversal con la implementación de Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), e impartirla “extracurricularmente” (Ministerio de Educación de Chile, 2004). Esta situación llevó a Reimers (2007) a afirmar que los estudios CIVED han influido en el contenido y la naturaleza del currículum de ciudadanía. Lógicamente los datos del contexto socio-político son importantes para entender esta afirmación.

En el período autoritario el currículum fue deficitario o nulo en algunos conceptos que se estiman claves para una cultura democrática como por ejemplo: la Declaración de los Derechos Humanos, las funciones de los partidos políticos o de las elecciones periódicas que fueron omitidos del currículum oficial en las dos décadas que van de 1980 a 2000. En los inicios de la década de 1980 se asoció a contenidos como educación cívica, los cuales estuvieron vigentes en el sistema escolar hasta el año 1997 para el primer ciclo básico (1° a 4° básico).

La nueva concepción de formación ciudadana entró en escena en el año 1998, cuando comenzó la implementación gradual de la reforma curricular que se prolongó hasta el año 2001 para los cursos superiores de educación básica y media. La posterior ley General de

⁴ Desde 2003 se garantizan los doce años de escolaridad obligatoria, pudiendo permanecer en la enseñanza regular hasta los 21 años luego de lo cual debe optar por la oferta educativa de adultos.

Educación promulgada el año 2009⁵ establece objetivos generales para la enseñanza secundaria señalando la importancia de conocer y valorar los fundamentos de la democracia, ejercer una ciudadanía activa y respetar los derechos humanos y el pluralismo.

Como se acaba de explicar, en términos generales en Chile la formación en ciudadanía ha sido concebida a tres niveles. Primero a nivel del marco curricular en el sector de Historia y Ciencias Sociales. Segundo bajo un enfoque transversal que considera la formación ciudadana bajo la implementación de Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) en el currículum, como orientaciones para aprovechar las oportunidades de aprendizaje para la formación ciudadana que en cada subsector de aprendizaje, así como para trabajar esos contenidos, y reconocer una serie de espacios o situaciones propias de la cultura escolar donde los estudiantes pueden poner en práctica muchos de los aprendizajes adquiridos en el aula. Y por último la implementación de programas extra-curriculares con el fin de apoyar la formación ciudadana de los estudiantes, especialmente en los establecimientos de enseñanza pública y concertada. Dichos programas se articulan en dos ámbitos: apoyo a la participación juvenil y apoyo a la implementación del currículum de formación ciudadana.

Actualmente la formación ciudadana propone que los estudiantes adquieran una serie de conocimientos, habilidades y el desarrollo de una serie de actitudes. En el marco curricular del sector de Historia y Ciencias Sociales considerado “un aporte sustantivo que hacer al desarrollo intelectual y a la formación ciudadana de los estudiantes, más aun si se considera que al egreso o durante la Educación Media éstos estarán en condiciones de ejercer en plenitud sus derechos cívicos” (Ministerio de Educación de Chile, 1998, p. 25). Por esto se considera que reconocer la legitimidad de la diversidad de puntos de vista y la capacidad de argumentar y debatir son elementos imprescindibles en una sociedad pluralista. Otros elementos reconocidos son la rigurosidad en la formulación del pensamiento, el manejo de la información, la empatía con los otros seres humanos y el compromiso por solucionar los problemas sociales.

Los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) han orientado la mirada hacia otros “espacios” o situaciones propias de “la cultura escolar” para ver de qué forma se favorecen el desarrollo de actitudes y habilidades ciudadanas. Junto con la puesta en práctica de muchos de los conocimientos adquiridos cabe destacar el rol asignado al clima como un aspecto fundamental para la formación ciudadana: “Una institución educativa contradeciría su misión como formadora de ciudadanía si no genera un clima de relaciones humanas que se proponga como un modelo de relaciones sociales inspirados en el respeto a la dignidad humana y sus derechos fundamentales; de ahí que los OFT pongan su mirada sobre esta importante dimensión de la convivencia” (Ministerio de Educación, 2004, p. 21).

Finalmente, los programas extra-curriculares orientados a apoyar la formación ciudadana, en el primer eje mencionado referido a participación juvenil, destacan los programas Asignatura Juvenil (Consejo de Curso) y Centros de Alumnos. La Asignatura Juvenil busca revitalizar el espacio del Consejo de Curso mediante una metodología de participación que permita que los estudiantes tomen y ejecuten decisiones, elijan representantes, trabajen en equipo, expresen sus posiciones y escuchen y respeten la de los demás.

⁵ Ley General de Educación N° 20.370. Fue publicada en Septiembre de 2009 y actualizada en 2010.

Sin embargo y a pesar del consenso encontrado entre los diferentes agentes sociales sobre la responsabilidad de la escuela en el desarrollo de la ciudadanía (Fernández, 2001), el proceso de arriba a abajo de implementación de las propuestas educativas han tenido un éxito limitado (Reimers, 2007). Los párrafos siguientes presentan los datos del último estudio CIVED.

3.3. El alumnado chileno y la ciudadanía: los datos del estudio Educación Cívica CIVED

Según los resultados del último Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Formación Ciudadana que se aplicó entre octubre de 2008 y junio de 2009, el alumnado chileno obtuvo una puntuación (483 puntos) levemente inferior al promedio internacional (500 puntos). Aunque logró un resultado superior a los otros cinco países latinoamericanos que participaron en el estudio (Colombia, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana). Entre los 36 países participantes, estos datos colocan a Chile en el lugar 24 de un total de 36 países (a 0.17 desviaciones estándar bajo el promedio). Son datos cercanos a aquellos países que aparecen encima del promedio, tales como España (505 puntos) y Austria (503 puntos) (Ministerio de Educación de Chile, 2009).

Los estudiantes chilenos muestran bastante dispersión en los niveles de conocimiento de la ciudadanía (Ministerio de Educación de Chile, 2009). El Ministerio de Educación considera un desafío lograr que estos estudiantes aumenten sus competencias cívicas y mejorar su incorporación en la sociedad, ejercer sus derechos y cumplir sus obligaciones. Esta propuesta se basa en que el 16% de estudiantes chilenos se encuentra por debajo el nivel 1, definido como nivel mínimo de desempeño. Datos, por otra parte, similares a los porcentajes medios internacionales. En el otro extremo, el porcentaje de estudiantes chilenos en el nivel más alto, nivel 3, tan sólo alcanza el 19%. Proporción inferior a la media internacional. Por tanto, las autoridades consideran que también es un reto aumentar la cantidad de estudiantes en este nivel (Ministerio de Educación, 2009).

Las mujeres obtienen puntuaciones significativamente mejores que los hombres. La diferencia de 14 puntos es menor que la media de los países participantes situada en 22 puntos. Este fenómeno no se había observado en el anterior estudio de 1999. Como en otros estudios nacionales e internacionales, en Chile se constataron algunas diferencias en el rendimiento de los estudiantes de acuerdo con su nivel socioeconómico. De tal forma que a medida que aumenta el nivel socioeconómico, aumenta el puntaje en la escala de conocimiento cívico. Sin embargo, consideradas en forma conjunta, y tras realizar un análisis linear jerárquico, se constató que la variable que mejor explica la variabilidad es el nivel socioeconómico a nivel del centro educativo, luego el nivel socioeconómico a nivel de estudiante y por último, el género (Ministerio de Educación de Chile, 2009, p. 20).

Otro dato de interés que se revela en dicho informe es que los estudiantes chilenos otorgan mayor valor a la participación estudiantil en la escuela en comparación con los estudiantes a nivel internacional. Otro ítem en que sus resultados superan la media es el de las expectativas de participación futura en protestas legales. Cabe destacar el momento en que se rea-

2º año de secundaria (ISCED 3), debido a que en ese nivel se encuentran los estudiantes de 15 años de edad. Sin embargo, la muestra chilena utilizó como criterio de selección no la edad sino al alumnado que cursaban el nivel antes señalado. Esta especial circunstancia permite explicar que la distribución por edad incluye una mayoría de alumnado con 16 años cumplidos (66,8%) y un 33,2% de alumnos con 15 años. De la muestra total, el 51% son hombres y el 49% son mujeres. En la tabla 1 se puede encontrar la descripción y distribución de la muestra objeto de este trabajo en relación a las variables sociodemográficas: sexo, edad, escolarización temprana, estructura del hogar, ingresos y estatus económico/cultural. Así se puede observar cómo más del 80% de la muestra cuenta con un bagaje formativo previo a través de la escolarización temprana. En relación a su estructura familiar, cerca del 70% vive con ambos progenitores. Por último, si bien el nivel de ingresos se distribuye de manera desigual, encontrando a la mitad de la muestra en el nivel más bajo, en la relación al índice económico, social y cultural la distribución es más homogénea en los tres niveles establecidos por la propia OCDE; alto, medio y bajo ESCS

Tabla 1
Descripción de la muestra:
Distribución según variables socio-demográficas, de ingreso y estatus económico y cultural

Variable	Categoría	Nº	%
Sexo	Hombre	2.890	51,00%
	Mujer	2.779	49,00%
Edad	15 años	1.881	33.2%
	16 años	3.788	66.8%
Escolarización Temprana	Con Educación Infantil	4.649	85.0%
	Sin Educación Infantil	818	15.0%
Estructura del Hogar	Ambos padres	3.757	68,70%
	Padre ó Madre	1.354	24.8%
	Otro tutor	354	6,50%
Ingresos del Hogar	Alto (685 € ó más)	1.378	27.1%
	Medio (421 € – 685 E)	1.030	20.3%
	Bajo (421 e ó menos)	2.677	52.6%
ESCS (Índice Económico, Social y Cultural)	Alto ESCS	1.858	33.3%
	Medio ESCS	1.853	33.2%
	Bajo ESCS	1.869	33.5%
Total		5.669	100%

Nota: Elaboración de González (2012) a partir del Cuestionario Estudiantes Pisa 2009 (OECD, 2009, 2012).

*N. Número de Casos Válidos.

El clima relacional en los centros se analiza a partir de la percepción de la relación entre el profesor/a y el estudiante que aparece en la pregunta 34 del cuestionario y que considera cinco variables. Los ítems seleccionados hacen referencia al acuerdo o desacuerdo respecto a los siguientes afirmaciones:

2000 al 2006 estuvo a cargo de un consorcio internacional encabezado por un organismo de Australia llamado Australian Council for Educational Research (ACER). En 2009 la OCDE reorganizó los trabajos del proyecto y mantuvo a ACER como el responsable de su manejo, control y coordinación. Para mayor información sobre la estructura organizativa de PISA visite la página: www.pisa.oecd.org.

- Los estudiantes se llevan bien con la mayoría de profesores
- La mayoría de los profesores están interesados en el bienestar de los estudiantes
- La mayoría de los profesores escuchan lo que tengo que decir
- Si necesito ayuda adicional, la recibiré de mis profesores.
- La mayoría de mis profesores me tratan de manera justa.

Los resultados que aquí se presentan describen la situación del clima relacional conforme a variables que den cuenta de las diferencias entre determinados grupos o características dentro de la muestra. La idea anterior supone dilucidar si las buenas relaciones en la experiencia escolar están distribuidas de manera desigual en la población (por ejemplo mayoritariamente en el nivel socioeconómico, tipo de familias), a nivel escolar, o determinadas características de los establecimientos (tipo de escuela, ubicación, etc.). La descripción incluye además de una panorámica de la situación relacional en las escuelas chilenas a partir del cruce de variables, la aplicación de medidas de asociación estadística como el Chi cuadrado y la comparación de medias -aplicada en el caso de las medidas intervalares (STUDREL) incluyó el análisis de ANOVA con el fin de constatar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre grupos. A partir de estas cinco variables, la OCDE calcula un índice global denominado STUDREL (Student Relations) o *Índice de Relación Estudiante - Profesor*, según el cual se estima el grado de calidez de las relaciones entre ambos agentes y cuyos valores positivos indican también percepciones positivas hacia dicha relación. Una relación cálida entre profesores y estudiantes se asocia a aquellas percepciones de los estudiantes que, en su conjunto, cumplen con las condiciones de ser relaciones interpersonales positivas, en las cuales se evidencian preocupación e interés, escucha, apoyo y trato justo (Janosz, Georges y Parent, 1998).

4.2. Resultados: Clima Relacional En El Sistema Educativo Chileno

Los resultados del estudio de la OECD permiten afirmar que los estudiantes chilenos consultados valoran positivamente el clima relacional de sus escuelas. En concreto, las relaciones entre profesores y estudiantes son calificadas de manera positiva. Como se aprecia en la tabla 2, la mayoría de las personas consultadas afirman llevarse bien con el profesorado (85%), consideran que éstos se preocupan por su bienestar (74%), les escuchan (73%) piensan que recibirán ayuda en caso de necesitarla (72%) y consideran que son tratados de forma justa tratan (72%). Se puede constatar, por tanto, que la percepción de los aspectos relacionales del clima se caracteriza por una dinámica relacional de apoyo.

Tabla 2
Percepción de los estudiantes respecto a la relación con sus profesores

PREGUNTA Nº 34	VALOR	N	%	Media OECD
34.1. <i>Me llevo bien con la mayoría de mis profesores</i>	<i>Acuerdo</i>	4.702	85%	83.9%
	<i>Desacuerdo</i>	832	15%	15.2%
	<i>Total Validos</i>	5.534	100%	
34.2. <i>La mayoría de mis profesores está interesado en mi bienestar</i>	<i>Acuerdo</i>	4.115	74.2%	65.6%
	<i>Desacuerdo</i>	1.429	25.8%	33.1%
	<i>Total Validos</i>	5.544	100%	
34.3. <i>La mayoría de mis profesores realmente escucha a lo que tengo que decir</i>	<i>Acuerdo</i>	4.021	72.6%	66.3%
	<i>Desacuerdo</i>	1.521	27.4%	32.5%
	<i>Total Validos</i>	5.542	100%	
34.4. <i>Si necesito ayuda extra, la recibiré de mis profesores</i>	<i>Acuerdo</i>	4.285	72.2%	77.9%
	<i>Desacuerdo</i>	1.065	22.8%	20.8%
	<i>Total Validos</i>	5.550	100%	
34.5. <i>La mayoría de mis profesores me trata con justicia</i>	<i>Acuerdo</i>	4.021	71.6%	77.7%
	<i>Desacuerdo</i>	1.521	28.4%	20.9%
	<i>Total Validos</i>	5.542	100%	
TOTAL		5.669	100%	100%

Nota: Elaboración de González (2012) a partir del Cuestionario Estudiantes Pisa 2009 (OECD, 2009).

N* Número de Casos Válidos.

No obstante, al analizar estos resultados en función de la variable sexo, se observan algunas diferencias significativas entre grupos. En la tabla 3 se recogen los resultados tras aplicar la χ^2 . Se puede apreciar que se mantiene la tendencia general de considerar de manera positiva en las relaciones sostenidas con sus profesores (alta proporción de acuerdo). Este acuerdo supera en todos los ítems el setenta por ciento y en la pregunta dirigida a llevarse bien con la mayoría de los profesores supera el ochenta por ciento. No obstante, al analizar estas respuestas con mayor detalle se observan algunas discrepancias. En la tabla 3 se perciben diferencias entre aquellos chicos y chicas que se muestran disconformes. Por ejemplo, los varones se muestran, en general, menos satisfechos o, dicho de otro modo, más disconformes que las mujeres. Y esta diferenciación es significativa en el caso de las preguntas relacionadas con el interés de los profesores por su bienestar, con llevarse bien con los profesores en general y con recibir un trato justo. Por lo tanto, a pesar de que la tónica general es de percepción de ayuda y apoyo, los hombres en comparación con las mujeres, tienden a percibir de manera un poco más negativa al profesorado en cuanto a su interés por su bienestar, la cordialidad en las relaciones y el trato justo (tabla 3).

Analizando los datos en función del tipo de hogar de los estudiantes (vivir con ambos padres, vivir sólo con el padre o la madre, o vivir con otro tutor), la tendencia general arroja un nivel de acuerdo superior al 70%. En este caso, la excepción la constituyen dos ítems: el primero recoge la opinión respecto a llevarse bien con la mayoría de sus profesores. Aquí el acuerdo alcanza el 86% entre quienes viven con ambos padres, 84% sólo con el padre o la madre y desciende al 81% entre aquellos que viven con otro adulto. El otro ítem donde se observan diferencias es el que hace referencia a ser tratados con justicia, el cual presenta el nivel de acuerdo más bajo con un 73%, 70% y 62% respectivamente. Ambas preguntas arrojaron relaciones significativas al nivel de significación 0,05 con el tipo de hogar del estudiante.

Tabla 3
Percepciones de los estudiantes respecto a la relación profesor estudiante según sexo

Preguntas	Sexo		Total	
	Mujeres	Hombres		
P.34.1 Me llevo bien con la mayoría de mis profesores. Relación significativa al nivel 0.05 (p=0,009)	Desacuerdo	13,1%	17,0%	
	Acuerdo	86,9%	83,0%	
	Total	100	100	
	Porcentaje del total	49,5%	50,5%	100%
	N	2739	2795	5534
P.34.2 La mayoría de mis profesores está interesado en mi bienestar. Relación significativa al nivel 0.05 (p=0,000)	Desacuerdo	24,4%	27,2%	
	Acuerdo	75,6%	72,8%	
	Total	100	100	
	Porcentaje del total	49,5%	50,5%	100
	N	2743	2801	5544
P.34.3 La mayoría de mis profesores realmente escucha a lo que tengo que decir.	Desacuerdo	26,8%	28,1%	
	Acuerdo	73,2%	71,9%	
	Total	100	100	
	Porcentaje del total	49,5%	50,5%	100%
	N	2746	2796	5542
P.34.4 Si necesito ayuda extra, la recibiré de mis profesores.	Desacuerdo	21,8%	23,8%	
	Acuerdo	78,2%	76,2%	
	Total	100	100	
	Porcentaje del total	49,5%	50,5%	100%
	N	2746	2804	5550
P.34.5 La mayoría de mis profesores me trata con justicia. Relación significativa al nivel 0.05 (p=0,017)	Desacuerdo	28,1%	28,7%	
	Acuerdo	71,9%	71,3%	
	Total	100	100	
	Porcentaje del total	49,4%	50,6%	100%
	N	2731	2801	5532

Nota: Elaboración de González (2012) a partir del Cuestionario Estudiantes Pisa 2009 (OECD, 2009,2012).
N. Número de Casos Válidos.

Finalmente, la valoración positiva de la relación con sus profesores se mantiene uniforme entre los distintos grupos de status económico, social y cultural (Índice de Estatus Económico, Social y Cultural ESCS) pero con ligeras variaciones. Tal y como hemos comentado en el apartado anterior, el clima se constituye como una condición necesaria para la implicación del alumnado y el desarrollo del sentimiento de pertenencia. Por este motivo y a pesar de la buena respuesta general, se decidió analizar las respuestas de aquellas personas que se mostraban en desacuerdo con esta tendencia general. Se pretendía responder a la pregunta: ¿Quiénes son los alumnos/as que consideran que no reciben un buen trato en el centro escolar? Entre quienes están disconformes con las relaciones sostenidas en la escuela se pueden destacar dos aspectos.

Primero que entre los estudiantes disconformes con las relaciones sostenidas con su profesores el grupo de nivel socioeconómico bajo predomina no sólo en términos absolutos a nivel de la muestra total, sino que relativamente aporta más sujetos disconformes respecto a ser tratados de manera justa por sus profesores. Segundo aspecto, de acuerdo al tipo de centro se observa que todos los ítems arrojaron relaciones estadísticamente significativas en cuanto a esta variable. Los desacuerdos se distribuyen con una mayor incidencia en estudiantes pertenecientes a centros públicos, seguidos por los que asisten a centros público-privados (concertados) y en último lugar el alumnado de centros privados. Los cen-

tros privados reflejan una tendencia que los ubica en casi todos los ítems con niveles de desacuerdo por debajo de los experimentados por los centros públicos (casi diez puntos promedio por debajo en todos los ítems).

4.3. La calidad de las relaciones sostenidas en los centros educativos chilenos

La OCDE incorpora un índice del grado de calidez de la relación profesor- estudiante (STU-DREL). Se calcula a partir de de las respuestas a la pregunta n° 34 del cuestionario Pisa 2009 referido a la percepción de los estudiantes en cuanto a las relaciones sostenidas con sus profesores. Este índice alcanzó para la muestra valores con un máximo de 2,45 y un mínimo de -2,90, con una media igual a 0,0994 y una desviación estándar de 1,016 (OECD, 2009). Las mujeres, en general, consideran que mantienen relaciones más cálidas que sus compañeros hombres. Cuando se compara estos resultados con los de las investigaciones sobre ciudadanía se aprecia que es una tendencia coherente con otros trabajos anteriores (Ministerio de Educación de Chile, 2009).

De acuerdo a las características del hogar los que viven con ambos padres, también afirman tener en promedio relaciones más cálidas con sus profesores Los estudiantes con bajo status económico social y cultural sostienen en promedio relaciones más cálidas que los estudiantes calificados en el grupo alto. Alcanzando en promedio un índice de calidez superior que el grupo de ingreso alto.

Tabla 4
Comparación de medias (ANOVA de un factor) Índice de calidez de la relación profesor estudiante (Studrel) por tipo de centro

(I) TIPO DE CENTRO	(J) TIPO DE CENTRO	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Significación
(1)Público	(2)Público-Privado (concertado)	-,14292*	0,03114	0,000
	(3)Privado	-,28992*	0,0823	0,001
(2)Público-Privado (concertado)	(1)Público	,14292*	0,03114	0,000
	(3)Privado	-0,14699	0,08224	0,174
(3)Privado	(1)Público	,28992*	0,0823	0,001
	(2)Público-Privado (concertado)	0,14699	0,08224	0,174

Nota: Cuestionario de Estudiantes Pisa 2009 (OECD, 2009, 2012).

*La diferencia entre medias es significativa al nivel 0.05

Considerando el capital sociocultural, la distancia entre los tres grupos de ESCS (bajo, medio y alto) es estrecha y solo permite afirmar que los estudiantes de los dos primeros grupos poseen relaciones levemente más cálidas con sus profesores que el grupo de capital social y cultural superior. La ubicación de los centros en un entorno rural es un factor que arroja diferencias significativas en cuanto al grado de calidez de las relaciones en la escuela. Aunque el reducido número de centros rurales supone una importante limitación en este estudio.

La relevancia estadística, según el análisis ANOVA, de la variable tipo de centro no solo destaca que la esfera del clima relacional se refiere a unidades que hacen de cada centro un universo único y particular en ese ámbito, sino que existirían formas relacionales diver-

sas entre tipos de centro. Los centros públicos presentan en términos generales relaciones significativamente menos cálidas entre sus estudiantes y profesores y se alejan más pronunciadamente de los centros privados que de los concertados en cuanto a la calidez de sus relaciones.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES PRELIMINARES

Trabajos anteriores han puesto de manifiesto que la educación ciudadana es una educación de la inclusión y el ethos democrático. En efecto, promover oportunidades de participación en el ámbito escolar, constituye un imperativo para consolidar los valores de una sociedad democrática y dotar a los jóvenes de la capacidad de contribuir al bienestar de la sociedad en la que viven (Bolívar, 2007). Las consecuencias operativas que tiene en el centro escolar abren el debate sobre el papel del clima escolar a la hora de lograr que todo el alumnado desarrolle dichas competencias.

Existe un consenso en que la educación ciudadana debe combinar unos ciertos contenidos teóricos con un ejercicio práctico en un ambiente que sea un ejemplo para el alumnado (Fernández, 2001). Este artículo ha analizado la percepción del clima escolar como un entorno donde se llevan a cabo los aprendizajes ciudadanos. Para ello nos hemos basado en el estudio de las variables de clima escolar de la OECD (2009) y hemos utilizado como marco referencial los resultados del alumnado chileno en el estudio CIVED 2009 (Ministerio de Educación de Chile, 2009). Si bien no se pueden comparar ambos estudios ni sus resultados existen algunos aspectos que si llaman la atención al confrontarlos.

Los esfuerzos realizados por la sociedad chilena en materia de educación han sido importantes. En educación ciudadana la reflexión sobre los resultados y la incorporación de la juventud a la sociedad ha provocado una propuesta compleja que incorpora diferentes entornos escolares y la formación del profesorado. En términos generales, hay una apuesta por mejorar las competencias cívicas y lograr superar la proporción de estudiantes que se encuentra en los niveles superiores no sólo de conocimientos cívicos sino también de compromiso. Al igual que los datos de Pisa 2009 en Chile se valora positivamente las relaciones que se dan en la escuela entre profesores y estudiantes. En cuanto al sexo de los estudiantes el estudio de la IEA-CIVED señala que las mujeres son quienes puntúan más alto en competencias cívicas y en contrapartida de acuerdo a los resultados Pisa de la OECD son ellas las que también se encuentran más satisfechas con las relaciones sostenidas en la escuela. Los hombres en cambio expresan mayor proporción de desacuerdo que las mujeres en cuanto a las relaciones entre profesores y estudiantes

Al comentar las relaciones sostenidas con sus profesores se ve una valoración positiva general, pero cuando en estudios anteriores se les pregunta sobre aspectos metodológicos relacionados con el clima abierto a la expresión de ideas y opiniones en los debates, las s no parecen que haya muchas oportunidades. Esta situación puede reflejar las escasas posibilidades para expresar la propia opinión, sentirse escuchados y participar en el debate, a pesar de que el clima relacional del centro sea bueno. Aunque aparentemente contradictorios, estos resultados apuntan a una cierta tradición jerárquica de la educación que inicia un proceso de renovación curricular y pedagógica. Un modelo de educación ciudadana que no puede desligarse de la recomposición de las prácticas docentes (Fernández, 2001). Por

tanto, no parece suficiente que sea una relación eminentemente vertical (Reimers, 2007). Tarea compleja puesto que educar en ciudadanía supone primar la participación en todos los ámbitos escolares. Como recuerda el Índice de Educación Inclusiva (Ainscow y Booth, 2000) los procesos inclusivos se basan en un examen profundo de las creencias de todas las personas implicadas. Además tanto la educación ciudadana como la educación inclusiva exigen esfuerzos coordinados para crear ambientes de respeto y aceptación, desarrollar metodologías basadas en procesos colaborativos y poner en marcha proyectos reales que permitan hacer del centro escolar un “laboratorio de democracia” (Grossman, 2008).

En definitiva, Chile afronta desafíos tanto en competencias ciudadanas de sus estudiantes como en procesos que favorezcan la práctica real en sus escuelas. Parece que existen condiciones desde el currículum pero la participación requiere también abordar como los procesos escolares proveen oportunidades para una experiencia escolar donde la educación ciudadana sea estrategia y objetivo en sí misma y para todos sus estudiantes. Este panorama general considerando competencias cívicas y las condiciones que desde las escuelas chilenas favorecen la discusión y un trato de respeto en la línea de fomentar la participación, abre la reflexión en torno a cómo se desarrolla la educación ciudadana en ese marco.

La importancia de una alta conexión entre los estudiantes y sus escuelas ofrece amplias oportunidades en el sentido de mejorar la implicación y la participación a nivel escolar. La tarea no es sencilla por ser un proceso complejo dinámico y multidimensional. En ese sentido la esfera relacional del clima escolar constituye una interesante área de indagación de fórmulas de intervención que favorezcan la participación a nivel escolar, aspecto que a la larga genera círculos virtuosos generando condiciones para que las escuelas avancen en que todos y todas sus estudiantes participen y aprendan a lo largo de su experiencia educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusion education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 5-20.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas. Dossier Educación Inclusiva*, XXXVIII (1), 17-44.
- Amadeo, J. A.; Torney_Purta, J. Lehmann, R. Husfeldt, V. y Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement. An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of educational Achievement.
- Armstrong, F. (2011). Inclusive education: schools cultures, teaching and learning. En G. Richards y F. Armstrong (Eds.), *Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms. Key issues for new teachers* (pp. 7-18). Londres: Routledge.
- Arón, A. M. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Banks, J. (2008). *Educating citizenship in a multicultural society*. Nueva York: Teachers College.
- Bolívar, A. (2007). Escuela y formación para la ciudadanía. *Bordón*, 59(2-3), 353-373.

- Birzėa, C., Ceccini, M., Harrison, C., Krek, J., & Spajic-VreKas, V. (2005). *Tool for Quality Assurance of Education for democratic Citizenship in Schools*. Estrasburgo: UNESCO: Council of Europe, Centre for Educational Policy Studies.
- Booth, T (2000). *Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos*. Paris: UNESCO.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies and Inclusive Education-CSIE. Recuperado de <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx>
- Casassus, J. (2008). *Aprendizajes, emociones y clima de aula*, Recuperado de <http://www.educacionemocional.cl>
- CERE (1993). *Evaluar el contexto educativo, Documento de estudio*. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno Vasco.
- Commission of the European Communities (2009). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2009*. Document Sec(2009)1616
- Cornejo, R. y Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Revista Última Década*, 15, 11-52.
- Council of Europe (2005). *Education for Democratic Citizenship 2001-2004. Tool on Teacher training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Felner, R. D., Seitsinger, A. M., Brand, S., Burns, A. y Bolton, N. (2007). Creating Small Learning Communities: Lessons from the Project on High-Performing Learning Communities About “What Works” in Creating Productive, Developmentally Enhancing, Learning Contexts. *Educational Psychologist*, 42(4), 209-221.
- Fernández, G. (2001). La ciudadanía en el marco de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26(2), Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie26a08.htm>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En J. M. Martínez Bonafé (Coord.), *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 11-34). Barcelona: Graó.
- González, M. (2012). *Variables relacionales y equidad educativa: el caso de Chile* (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Deusto, Bilbao.
- Haste, H. (2010). Citizenship Education: a Critical Look at a contested field. En L. R. Sherrod, J. Torney Purta y C. A., Flanagan (Eds.), *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth* (pp. 161-188). Hoboken ,NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: CIDE-MEC.
- Hurtado Morejón, R. (2007). *Clima relacional de instituciones educativas y espacios de aprendizaje*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10644/987>
- Grossman, D. (2008). Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: un enfoque multidimensional. *Perspectivas*, XXXVIII(1), 45-60.

- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socio-éducatif à l'école secondaire. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 27(2), 285-306.
- Kiwan, D. (2008). *Education for inclusive citizenship*. Londres: Routledge.
- Le Gal, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Mena, I. y Valdés, A. M. (2008). *Clima Social Escolar, Documento Valores UC*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (1998). *Marco curricular para la enseñanza media. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios. Decreto 220/98*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (2004). *Formación ciudadana. Actividades de apoyo para el profesor. Historia y Ciencias Sociales. 1º Básico a 4º Medio*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (2009). *Estudio internacional de educación cívica y formación ciudadana ICCS 2009*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (2010). *Indicadores de la Educación en Chile 2007-2008. Santiago: Departamento de Estudios y Desarrollo de la División de Planificación y Presupuesto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Planificación y Cooperación de Chile (2009). *Resultados Educación Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional CASEN 2009*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Morán, M. L. y Benedicto, J. (2000). *Jóvenes y ciudadanos. Propuestas para el análisis de las culturas ciudadanas de la juventud*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- OECD (2009). *The Database - PISA ERA 2009*. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). Recuperado de <http://pisa2009.acer.edu.au/downloadsERA>
- OECD (2011a). *OECD. Stat Extracts*. Recuperado de http://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=SNA_TABLE1
- OECD (2011b). *Nota del país: Chile*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2012). *Interactive Data Selection-Results*. Recuperado de http://pisa2009.acer.edu.au/interactive_results.php
- Oraison, M. y Pérez, A. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 15-29.
- Pertierra, I. O. (1993). *El clima social escolar y su influencia en el rendimiento*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Redondo, J. y Muñoz, L. (Eds.). (2009). *Juventud y enseñanza media en Chile del bicentenario: Antecedentes de la revolución pingüina*. Santiago de Chile: OPECH - Universidad de Chile.
- Reimers, F (2007). Civic Education When Democracy Is In Flux: The Impact of Empirical Research On Policy And Practice In Latin America. *Citizenship Teaching and Learning*, 3(2), 5-21.

- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*, 30(2), 11-42.
- Rodríguez, D. (2004). *Diagnostico Organizacional*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Schultz, W., Ainley, J., Friedman, T., & Lietz, P. (2011). *ICCS 2009 Latin American Report. Civic knowledge and attitudes among lower-secondary students in six Latin American countries*. Recuperado de www.iea.nl
- Subirats, J. (Junio, 2005). Democracia, participación ciudadana y transformación social. En *V Conferencia del Observatorio de Democracia Participativa Democracia participativa: aprendiendo a participar y construyendo ciudadanía*. San Sebastián.
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A. y Martin, M. (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record*, 111, 5-6.
- Torney-Purta, J. (2002). The School's Role in Developing Civic Engagement: A Study of Adolescents in Twenty-Eight Countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203-212.
- Villa, A y Villar, L. M. (Coords.). (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria-Gazteiz: Gobierno Vasco Servicio Central de Publicaciones.





**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**O PROJECTO “EU PARTICIPO”. UMA ESTRATÉGIA DA
POLÍTICA LOCAL PARA A EDUCAÇÃO NA CIDADANIA**

**EL PROYECTO “EU PARTICIPO”. UNA ESTRATEGIA LOCAL DE EDUCACIÓN
PARA LA CIUDADANÍA**

**THE PROJECT “EU PARTICIPO”. A STRATEGY OF LOCAL EDUCATIONAL
POLICY FOR EDUCATION IN CITIZENSHIP**

Nuno Silva Fraga y Cristina Correia

Fecha de Recepción: 17 de Febrero de 2013
Fecha de Dictaminación: 15 de Abril de 2013
Fecha de Aceptación: 10 de Mayo de 2013



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 1**

Resumo

O artigo visa descrever os principais pressupostos pedagógicos subjacentes à realização de um projecto piloto sobre a temática da participação e as suas consequências na formação de crianças socialmente mais responsáveis. Enquadrando este projecto no espírito de dois movimentos inspiradores deste tipo de processos de promoção e articulação de processos de participação dos cidadãos - “Cidades Educadoras” e “Cidades Amigas das Crianças” -, a equipa definiu como ponto de partida a exploração e a reflexão com as crianças do documento “Convenção dos Direitos da Criança”, apostando posteriormente nos direitos referentes à sua participação. O projecto, realizou-se na Escola de 1º Ciclo do Ensino Básico de Batudes, freguesia de Palmela (2011/2012), tendo como principais objectivos os seguintes: promover espaços onde as crianças pudessem vivenciar valores intrínsecos à democracia participativa e, com a sua criatividade, (des)construir as relações sociais e de intervenção na comunidade; aproximar as crianças aos mecanismos de participação existentes e ao poder local. Concluiu-se, em termos gerais, que os objectivos pretendidos foram alcançados. Todavia, importa realçar o facto de o projecto piloto ter permitido a reflexão crítica dos professores em torno da sua prática educativa e com ela a potencialidade do envolvimento e da implicação das crianças nos processos de gestão escolar. Ficou visível que a possibilidade de trabalhar o currículo do ponto de vista da implicação dos alunos, num processo de ensino-aprendizagem, dialogicamente (des)construído, é uma realidade necessária à motivação das crianças para o universo da escola.

Palavras-chave: Educação para a cidadania, cidades educadoras, escolas de cidadãos.

Resumen

Este trabajo pretende describir los principales supuestos pedagógicos subyacentes en la realización de un proyecto piloto basado en la participación por parte de los niños (as) y sus consecuencias. Se enmarca en dos movimientos encargados de inspirar los procesos que promueven y articulan la participación ciudadana: “Ciudades Educadoras” y “Ciudades Amigas de los Niños”. El equipo que participó creyó conveniente tener como punto de partida la “Convención de los Derechos del Niño”. El proyecto tuvo lugar en la Escuela de Primaria de Batudes (Palmela, 2011/2012). Los objetivos principales son: promover espacios donde los niños pueden experimentar los valores intrínsecos de la democracia participativa, desarrollar la creatividad para construir relaciones sociales e intervenciones comunitarias y acercar a los niños a los funcionamientos de las instituciones locales. Como una de las conclusiones de este trabajo, debe destacarse que los objetivos han sido alcanzados además de conseguir que los profesores ejercieran una reflexión crítica sobre su práctica educativa. Se pudo comprobar y hacer evidente que la capacidad de trabajo sobre el plan de estudios desde una perspectiva participativa, mejoró los procesos de enseñanza aprendizaje en los estudiantes a la vez que estimuló la motivación en todos los sentidos.

Palabras clave: Educación para la ciudadanía, ciudades educadoras, escuelas de ciudadanos.

Abstract

Our paper intends to describe the main pedagogical assumptions underlying the attainment of a pilot project on the theme of participation and its consequences in the education of children more socially responsible. This project is framed by two movements that inspired these kind of processes which promote and articulate citizenship participation: “Educating Cities” and “Child Friendly Cities”. The team set as starting point the exploration and reflection of the document “Convention of the Children’s Rights” betting further on the rights regarding their participation. The project was held at the Primary School of Batudes (Palmela, 2011/2012) having as main objectives the following: to promote spaces where children could experience the intrinsic values of participatory democracy and, with their creativity (de)construct social relationships and community intervention; bring children closer to existing participation mechanisms and local authorities. In conclusion, the desired objectives have been achieved. However, the pilot project allowed teachers’ critical reflection about their educational practice and with it the potential involvement of children in school management processes. It became apparent that the ability to work the curriculum from the point of view of the involvement of students in enhancing the process of teaching and learning, dialogically (de)constructed, is a necessary reality for motivation and stimulation of children to the world of school.

Keywords: Citizenship education, educating cities, schools citizens.

1. A PARTICIPAÇÃO INFANTIL: POSSÍVEIS TRAÇOS DE UM ENQUADRAMENTO

As experiências, no território de Palmela, em que o estandarte da participação cidadã é a imagem de marca, são vastas e estendem-se no tempo, consolidando e consolidadas pelos ideais de Abril, de que a Vila, pela sua história política e cultural, é porto de abrigo.

Os temas -participação e cidadania- são, no entender da Presidente da Câmara, uma forma de celebrar e reviver a Revolução de Abril (Vicente, 2004). Os seus mandatos (2002-2013) têm sido marcados por uma preocupação constante (bastante pessoal, porque intrínseca aos seus ideais de sociedade) por potenciar a autarquia e a sociedade civil em prol de uma gestão pública participada. Há espaço para um aprofundamento da democracia participativa, tal como a Constituição da República Portuguesa advoga, no seu Artigo 2º, relativo ao Estado de direito democrático.

É neste sentido que a Presidente reconhece que:

estas experiências de democracia participativa em contexto local (em Palmela como em tantas outras cidades!) constituem um laboratório indispensável à reinvenção e enriquecimento da ideia de democracia e da ideia de política na sua dimensão mais nobre e mais humana! (Vicente, 2004, p. 45).

Em Palmela é facto que este aprofundamento da democracia participativa faz-se, não só, pelo projecto do Orçamento Participativo. Em nosso entender, na falta de um chapéu capaz de aglutinar as diversas experiências locais que potenciam e enriquecem a participação cidadã, são vários os projectos que chamam os munícipes a partilhar experiências, a comunicar com o Poder Local, a manifestarem-se, a reflectirem em conjunto, a tornar Palmela um território mais inclusivo e sobretudo "mais fácil de sorrir", pois contribuem para o desenvolvimento local de forma sustentada.

Tal como nos apresenta a líder autárquica:

a aposta continuada do poder local de Palmela em estimular a participação das pessoas na vida local, e em particular na gestão pública (uma aposta co-respondida pelas pessoas, sem as quais não seria possível, e facilitada pelas tradições associativas e de parceria no nosso concelho), produziu, ao longo dos anos, uma multiplicidade de espaços de participação cidadã, em que a diversidade é a sua principal característica e fonte de enriquecimento democrático (Vicente, 2003, p. 34).

Reconheçamos que a democracia participativa implica confronto de ideias, diálogo, tolerância e exige uma transparência na qual todos os implicados são co-responsáveis. Os projectos participativos são espaços de negociação, de acções que se concertam na medida dos consensos e das ideias, que partilhados, influenciam e alicerçam uma consciência de grupo, mais inclusiva, mais dinâmica e mais activa no sentido da qualidade de vida do grupo.

Como afirma Luchmann (2002, p. 57), relativamente à democracia participativa:

Trata-se de um processo pautado em relações dialógicas entre os diferentes participantes, ou de um processo que, articulando cooperação e conflito, seja capaz de influenciar e alterar as preferências e interesses no sentido de endereçá-las para a construção do bem comum.

Em Palmela, um nicho da participação essencial ao empoderamento do Concelho está na Infância e Juventude. O Projecto da Escola de Batudes é um ponto crucial e em nosso entender, um momento importante que poderá potenciar a mudança de atitude no Concelho face ao envolvimento destas faixas etárias. Este chamamento da Escola para as questões da participação não é desconexo de uma acção anteriormente manifestada pela Autarquia e permite que Palmela seja mais proactiva na relação que tem com o Movimento das Cidades Educadoras.

Se atendermos às conclusões do Grupo de Trabalho sobre o tema “Cidadania e Participação dos Cidadãos na Vida Local” no Fórum Concelho de Palmela (2000), verificamos que “a escola foi considerada fundamental na formação do espírito cívico e de exercício da cidadania, por isso, foi sugerido que o tema fosse abordado na área-escola” (Grupo de Trabalho, 2002, p. 413).

2. O MUNICÍPIO DE PALMELA: UN TERRITÓRIO EDUCADOR

Este enquadramento das questões de cidadania, educação e participação saiu reforçado pela adesão da Câmara Municipal de Palmela à Associação Internacional das Cidades Educadoras, no ano de 2000. Já fizemos referência anteriormente a este Movimento e com ele destacamos uma vez mais a importância que a sua Carta de Princípios atribui às cidades, na medida em que se apresenta como um instrumento ao serviço do governo local que pretende ser gerador de processos de participação cidadã possibilitando a criação de consenso(s) sobre prioridades educativas e a adopção de responsabilidades colectivas em matéria de educação na cidadania.

De acordo com a Carta de Princípios das Cidades Educadoras:

A cidade educadora deverá oferecer a todos os seus habitantes, enquanto objectivo cada vez mais necessário à comunidade, uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços (AICE, 2004, p. 9).

A ideia de que a partilha de informação é condição necessária para uma intervenção cidadã mais crítica e assertiva é um requisito, uma vez mais, reforçado pelo Movimento. Importa que para o exercício da prestação de contas, condição para a transparência do poder local, o arquivo dos dados seja claro e adequado linguisticamente aos diversos públicos do território. Mas se, por um lado, é fundamental a livre circulação dos dados que, qualitativamente e quantitativamente, geram os debates, os conflitos, as negociações e os consensos, é, também, essencial que as políticas locais desenvolvam instrumentos de formação, de educação para a cidadania.

Por este prisma, a concertação de sinergias, de projectos educativos é uma via possível. Estamos perante a (des)construção de um Projecto Educativo Local que, territorializando práticas da acção educativa, deve ser uma plataforma aglutinadora de experiências, de projectos que por serem participativos, estão pensados pelas pessoas e para as pessoas reais do território.

Aos municípios que aderem a esta filosofia do saber ser uma cidade educadora pede-se que sejam capazes de criar formas facilitadoras de uma cidadania activa onde todos os cidadãos e cidadãs são corresponsáveis pela construção de uma cidade social e culturalmente coesa, culturalmente mais rica e sabedoramente mais inclusiva.

Em Freire (1993), encontramos, também, parte do movimento inspirador dos projectos participativos que têm na cidade a sua visão transformadora. Para Freire (1997) tudo na cidade é palavra e bem sabemos como para Freire a leitura do mundo é um facto incontro-nável e precedente à leitura da palavra. Importa que os agentes locais façam um diagnóstico real do contexto, das suas gentes, das suas culturas e modos de estar em relação com outros.

A análise problematizadora, crítica, do contexto, do mundo, é uma condição essencial para a compreensão da palavra, dos discursos, das ideias. É a aceitação de que a transformação se faz em sintonia com aquilo que o contexto já possui e que em muitos dos casos é identidade.

São mais ricos e transformadores os projectos participativos quanto maior for a capacidade de leitura do mundo dos seus empreendedores. Isto implica o reconhecimento das aprendizagens e experiências que a história do contexto e das suas gentes já possuem. Neste sentido, Freire (1997) afirma:

A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar, de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época (Freire, 1997, pp. 22-23).

3. PALMELA EO PROGRAMA PARA A PROMOÇÃO DE CIDADES AMIGAS DAS CRIANÇAS

Entretanto, em 2007, a Câmara Municipal de Palmela assina um Protocolo de Cooperação com o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e com o Comité Português para a UNICEF, para o desenvolvimento do Programa para a Promoção de Cidades Amigas das Crianças.

De acordo com a UNICEF (2009, p. 1) podemos definir as Cidades Amigas das Crianças como:

It is a city, or more generally a system of local governance, committed to fulfilling children's rights, including their right to:

- Influence decisions about their city.
- Express their opinion on the city they want.
- Participate in family, community and social life.

Em causa está o trabalho que cada município deverá desenvolver e potenciar em prol do bem-estar das suas crianças e da garantia dos seus direitos. O Programa defende que as crianças, a sua voz e opinião, devem ser escutadas, credibilizadas e chamadas ao terreno das decisões, dos debates pela transformação da coisa pública. E sabemos o quanto esta faixa etária é excluída entre todos os grupos da população. A sua voz, naturalmente, é associada às questões da protecção e com base no que o adulto considera melhor, as decisões são tomadas e raramente partilhadas. De acordo com Sarmiento, Fernandes y Tomás (2007, p. 183) “[a] infância é especialmente prejudicada, entre todos os grupos e categorias sociais excluídas, quer pela relativa invisibilidade face às políticas públicas e aos seus efeitos, quer por que é geralmente excluída do processo de decisão na vida colectiva.” O estudo “Growing up in cities” (Chawla, 1997 citado por Sarmiento et al, 2007) mencionado por estes autores reforça esta leitura da realidade defendendo que “há uma persistente cultura de marginalização das crianças face às suas possibilidades de participação no espaço público (...) a forma como a ordem social dos adultos interpreta esta possibilidade é redutora das competências dos mais novos neste âmbito” (Sarmiento, Fernandes y Tomás, 2007, pp. 190-191).

Procurando contrariar esta tendência e analisando o que este movimento “Cidades Amigas das Crianças” preconiza, a Câmara Municipal de Palmela procurou investir não só nas habituais pessoas envolvidas nos processos de gestão pública participada, mas também nas crianças e nos jovens, que mais do que o Amanhã, mais do que um Futuro incerto, são pessoas do e no Presente.

É na Convenção sobre os Direitos da Criança, adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990, que reside um dos pilares essenciais do Projecto Eu Participo. A informação é base em qualquer processo de participação consciente e conhecer os seus direitos enquanto sujeito actor de uma sociedade é fundamental para um processo claro, transparente e consciente.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) assim como toda a legislação e instrumentos jurídicos que se reporta às crianças, apesar de todas as limitações e críticas, é uma marca de cidadania, um sinal da capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e um indicador do reconhecimento da sua capacidade de participação (Sarmiento, Fernandes y Tomás, 2007, p. 192).

Desta forma, com base no interesse superior da criança, o qual se evidencie no balanço entre a protecção e a participação (Archard, 2003; Sarmiento, Fernandes y Tomás, 2007), a participação infantil e juvenil neste projecto sustenta-se nesta Convenção, reforçando os artigos que manifestam os direitos de participação.

1. Um dos pressupostos do Projecto é fazer valer o direito da criança em manifestar a sua opinião. É importantíssimo que haja tempo e espaço para que a sua voz seja escutada. A escola é também um espaço que lhe pertence. Como tal, compreender o que a criança pensa sobre as suas dinâmicas, os seus projectos e a sua acção, é uma condição fundamental, quer para a qualidade da escola, como para a estimulação e motivação da sua intervenção. O Artigo 12º da Convenção orienta-nos nesse sentido, ao afirmar, relativamente à opinião da criança que: “[a] criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração”.

2. Ao direito de opinião alicerça-se o direito à liberdade de expressão. Ambos cruciais no processo participativo. A opinião da criança, mais do que um direito, deve manifestar-se sem medos ou constrangimentos coercivos que a possam inibir no exercício da sua liberdade de expressão. Ao exercício deste direito subentende-se a necessidade da escola fornecer-lhe as informações que a permitam reflectir criticamente, de forma problematizadora e realmente transformadora. De acordo com o Artigo 13º da Convenção, relativo à liberdade de expressão, lê-se que “[a] criança tem o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras”s.

3. Ao direito de manifestar a sua opinião e de em liberdade, expressar os seus pontos de vista, assiste-lhe, ainda, o direito de liberdade de associação. O Projecto Eu Participo, por exemplo pela criação dos Clubes temáticos, enquanto momentos de reflexão e trabalho colectivo, permitiu que as crianças vivessem alguns dos pressupostos que envolvem a democracia participativa, como a gestão de conflitos, a negociação, a tolerância, o respeito, a capacidade de mobilizar os outros e de distinguir o essencial do acessório, o prioritário do secundário, os tempos e os espaços de intervenção. Os Clubes, que foram criados no Projecto por iniciativa das crianças, desvelam o direito de liberdade de associação que a Convenção contempla. No Artigo 15º lê-se que “[a]s crianças têm o direito de se reunir e de aderir ou formar associações”.

Desta forma, Palmela compromete-se em fazer cumprir os princípios fundamentais da Convenção dos Direitos da Criança. O Projecto piloto Eu Participo desenvolvido na Escola de Batudes é um sinal dessa possível Educação na Cidadania junto das crianças e uma forma de as comprometer criticamente com o seu território:

A cidadania da infância, neste contexto, assume um significado que ultrapassa as concepções tradicionais, na medida em que implica o exercício de direitos nos mundos de vida, sem obrigatoriamente estar subordinada aos dispositivos da democracia representativa (ainda que estes não sejam, por esse facto, menos importantes) (Sarmiento, Fernandes y Tomás, 2007, p. 189).

Hoje, uma vez mais, o diálogo ressurge como ferramenta necessária à transformação do contexto social. Se hoje, ainda “há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe” (Santos, 1999, p. 197), elas serão, naturalmente, campos emergentes de uma educação na cidadania. A abordagem sociológica que os projectos participativos (Orçamentos Participados, Cidades Educadoras, entre outras dinâmicas locais de envolvimento e implicação dos cidadãos/cidadãs) contemplam são, por natureza, espaços propícios e propiciadores de diálogo, de confrontação e de dialéctica que exigem da Pessoa a capacidade de tornar compreensível e inteligível aquilo que para o Outro é diferença e no pior dos alinhamentos, exclusão.

4. POSSÍVEIS DOCUMENTOS ORIENTADORES DOS PROCESSOS PARTICIPATIVOS: UMA POSSÍVEL DIMENSAO JURÍDICO-NORMATIVA

Muito embora sejam vários os argumentos e os pressupostos que enquadram os processos participativos e o seu lugar crucial na dinamização da coisa pública e com ela de uma cida-

dania activa, mais crítica e criativa, expomos algumas das possíveis considerações sobre a importância da participação a partir dos seguintes documentos orientadores:

- Constituição da República Portuguesa.
- Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto.
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Convenção sobre os Direitos da Criança, UNICEF, cuja referência foi mencionada anteriormente.
- Documento da Comissão Europeia – “Escolas para o século XXI”.

São múltiplos os artigos que, presentes na Constituição da República Portuguesa (CRP), evocam a importância da participação dos mais jovens no debate público, bem como impulsionam os governos a agir em prol do desenvolvimento de instrumentos e de estratégias que permitam a abertura da sociedade às faixas etárias mais jovens.

No artigo segundo da CRP, relativo ao Estado de direito democrático, lê-se que é seu objectivo “a realização da democracia económica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa.” Ao Estado cabe a tarefa fundamental (entre outras) de “[d]efender a democracia política, assegurar e incentivar a participação democrática dos cidadãos” (Constituição da República Portuguesa, 2005, Artigo 9º c).

Um dos princípios chave do Estado democrático é o seu direito à participação, facto que é reforçado pela CRP em diversos momentos e para diversos sectores da sociedade, como é o caso do Ensino. No seu artigo 77º, sobre a participação democrática no ensino, a CRP declara que tanto os professores como os alunos “têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei”.

Este direito é regulamentado *à posteriori* na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Todavia, entre outros enquadramentos possíveis, optamos por reforçar o exposto no Artigo 50º da LBSE, relativo ao desenvolvimento curricular, por destacar a importância da educação para a participação, uma condição que deve ser trabalhada, transversalmente, nos diversos planos curriculares do Ensino Básico. Lê-se no artigo que:

Os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito (Lei de Bases do Sistema Educativo, 2005, Artigo 50º).

Ainda na dimensão normativa é no Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, nomeadamente na redacção que lhe é dada pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, que encontramos, com maior precisão, o enquadramento da participação das crianças e das

famílias na gestão da escola. Entre outras análises possíveis, destacamos para o debate os seguintes aspectos da norma:

1. O Preâmbulo é claro na necessidade de as lideranças escolares reforçarem “participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino”. As escolas definidas, sobretudo, como sistemas abertos devem potenciar parcerias com as instituições do seu território. É imprescindível que se promova “a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais”. A territorialização do currículo, por exemplo, exige que as escolas problematizem o seu contexto, o território onde estão incluídas, para que o desenvolvimento curricular, que podem estimular, seja concertado com as reais idiosincrasias da população, da sua cultura.

Neste sentido, torna-se necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola. Este enquadramento potencia o diálogo e a relação entre a escola e a cidade que diz ser educadora.

2. Pelos Princípios Gerais do Decreto-Lei, assegura-se a real importância e a necessidade de abertura da escola, e em particular do potencial da sua liderança democrática, a outros intervenientes, que não os tradicionalmente implicados, como é o caso dos professores e dos alunos. No Artigo 3.º ponto 2c lê-se, nesse sentido, que a autonomia, a administração e a gestão das escolas, subordinadas ao cumprimento e ao espírito da Lei Fundamental e da LBSE, devem assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias. Especificamente no Capítulo V, relativo à participação dos pais e alunos, do Decreto-Lei em apreço, a importância do envolvimento e implicação destes actores no processo educativo é reforçada. No Artigo 46.º lê-se que “[a]os pais e encarregados de educação e aos alunos é reconhecido o direito de participação na vida do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.”

O Projecto Eu Participo é um contributo a essa possível educação na cidadania pelos espaços de diálogo que cria, mas sobretudo, por mostrar que a cidade é de todos e todos, não importa as diferentes idiosincrasias, fazemos parte dela. O Projecto é uma janela de oportunidade para com as escolas que tencionam, à luz da norma e da sua jurisprudência, desvelar espaços de participação e de acção concertada, em prol de uma escola mais democrática, inclusiva e aberta às particularidades e oportunidades do território:

A participação infantil em contexto escolar não é uma mera estratégia pedagógica nem um «modismo» (...). No quadro das implicações mútuas do projecto moderno e democrático de escolarização para todos e do quadro normativo estabelecido pela Convenção dos Direitos da Criança, a participação infantil na organização escolar é um desiderato político e social correspondente a uma renovada concepção da infância como geração constituída por sujeitos activos com direitos próprios (não mais como destinatários passivos da acção educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características estruturais (Sarmiento, Fernandes y Tomás, 2007, p. 197).

Nesta linha de pensamento estava o documento da Comissão Europeia sobre as escolas para o século XXI, que em 2007, afirmava:

Uma educação escolar sólida lança igualmente as bases de uma sociedade aberta e democrática, formando as pessoas para a cidadania, a solidariedade e a democracia participativa (Comissão Europeia, 2007, p. 4).

As possibilidades de criação que o Projecto desenvolveu e desvelou serem possíveis junto de crianças do Concelho é uma manifestação clara de que, a opinião dos mais jovens é válida e fundamental na (des)construção de um espaço público, que se espelhando em futuros possíveis é, essencialmente, presente; hodiernidade aconchegada pela História, na qual a voz de todas as suas partes deve ser escutada atentamente, não querendo com isto criar utopias desconcertantes, dado que, este inédito viável (Freire, 2005) dificilmente foi vivenciado por aqueles que nos governam.

5. PROBLEMÁTICA: O PROJECTO EU PARTICIPO EM PALMELA-DA ESCOLA Á COMUNIDADE

(...) la óptima forma de proteger a un ser humano es potenciando (junto com él, su colaboración y complicidad com él y él com los outros) su promoción y su participación (Muñoz, n.d., p. 24).

Inserido nos fundamentos dos movimentos das “Cidades Educadoras” e das “Cidades Amigas das Crianças”, de que Palmela é signatária desde o ano de 2000 e de 2007, respectivamente, a equipa, constituída por técnicos do Gabinete de Participação da Câmara de Palmela, bem como por professores da Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de Batudes (freguesia de Palmela), definiu a exploração e a reflexão com as crianças do documento *Convenção dos Direitos da Criança* como o ponto de partida do projecto, com o intuito de vivenciando os direitos da criança à participação cívica, levá-las a experienciar, com a cumplicidade dos adultos implicados (exemplo: técnicos da Câmara, professores e pais), um processo participativo da sua escolha.

5.1. Procedimentos do trabalho por projecto

Assente numa metodologia que Cesar Muñoz intitula como “DESDE-CON” (Muñoz, 2007) o projecto foi construindo-se, de proposta em projecto, “DESDE las ideas, intereses, deseos, iniciativas, criticas (...) las dudas, ignorancias, miedos, errores, no responsabilidad” (Muñoz, n.d., p. 57) das crianças “CON el apoyo de las ideas, críticas, deseos,... del mundo adulto” (Muñoz, n.d., p. 57).

Este encontro de gerações é importante na medida em que esses grupos não vivem sós e não estão separados por tipologias de decisões. Ou seja, o que eu decido na minha vida afeta a vida do próximo. Segundo o autor, esta metodologia permite que as ideias provocadoras das crianças se complementem com as ideias, fruto de experiência do tempo, dos adultos; que os adultos deem espaço aos mais novos para participar no que lhes afeta; que os adultos aprendam a participar junto das crianças e estas junto dos adultos; que os adultos reconheçam que aprendem também eles com as crianças; que os políticos reconheçam que na sua acção de governar é imprescindível o discurso dos mais novos como “garantia del

juego democrático, de cambio social y de renovación” (Muñoz, s. d.:57); que as sociedades sejam também criadas a partir do potencial da infância e que não continuem parceladas; e que os mais velhos façam um esforço de fazer entender o que falam, escrevem ou quando convoca as crianças (Muñoz, n.d., p. 58).

É também necessário entender que neste processo, existe uma influência das instituições e entidades que as envolvem na questão já anteriormente apresentada e sustentada nas relações de poder que o adulto exerce sobre esta faixa etária. Assim, a participação terá necessariamente de enquadrar-se num processo de interacção social e na construção de um colectivo, procurando tornar consciente que:

(...) as competências de participação das crianças estão indelevelmente ligadas – ora constrangidas, ora estimuladas –, pelas relações pessoais que estabelecem com os outros – família, amigos, comunidade, etc. (...) podemos afirmar que a participação das crianças no espaço restrito das relações com os outros que lhe são significativos, sejam eles adultos ou crianças, é afectada por factores que decorrem das relações de poder e hierarquia que existem entre adultos e crianças (Sarmiento, Fernandes y Tomás, 2007, p. 90).

Através da elaboração de um projeto em torno da promoção de uma escola mais bonita e de acordo com as necessidades apontadas pelos alunos, num marco de gestão democrática capaz de garantir o diálogo e a possibilidade de participação de todos, é feito o compromisso de oferecer aos alunos um contexto onde eles possam desenvolverem-se como cidadãos reflexivos, críticos e responsabilmente participativos. Neste sentido, foram implementadas ações que permitiram:

- a expressão das ideias e dos sentimentos.
- o saber escutar os outros.
- o verificar alternativas e propostas de ação.
- o saber negociar as opções mais adequadas em cada momento.
- bem como, o saber assumir as decisões coletivas e as responsabilidades individuais.

Durante este projeto foi dado a conhecer o funcionamento do poder local democrático, contactando com vários serviços municipais e com os eleitos autárquicos, de acordo com as etapas e as responsabilidades que foram surgindo para a resolução do problema-chave.

Pretendeu-se desenvolver o protagonismo e a responsabilidade das crianças num processo de participação seguindo uma metodologia, como já referimos, capaz de construir o projeto desde os interesses, os sentimentos, os desejos, as paixões, a incerteza e as dúvidas das crianças, os quais se convertem no ponto de partida para o trabalho a desenvolver, com o apoio da nossa experiência pessoal e profissional nas propostas, nas acções, nas reivindicações e nos pensamentos críticos, respeitando a sua identidade enquanto pessoa e cidadão.

À medida que o projecto se concretiza, a equipa consolida-se formada por adultos e crianças “que garantem el seguimiento de dicho proceso y la necesidad que pueda surgir en algún

momento, de poner cierto tipo de limite al mismo” (Muñoz, n.d., p. 59), numa presença ligeira, como diz o autor, e que permita às crianças terem sempre um sentimento de apoio e não de abandono e uma sensação de liberdade e de não invasão ou sobreposição das ideias e valores dos mais velhos (Muñoz, n.d., p. 61). Desta forma, procurou-se respeitar também, os diferentes ritmos de tempo existentes entre a infância e o mundo adulto “en el contexto de un proceso de transformación de propuesta de anteproyeto en proyecto, que se entenderá como lento especialmente desde la cultura adulta” (Muñoz, n.d., p. 61).

O projecto converteu-se, também, num espaço de acção que possibilitou a vivência e a resposta aos desafios típicos de um processo participativo, promotor e potenciador de mudanças, tais como, a comunicação, o conhecimento, a gestão de conflitos, a compreensão, a credibilidade, a cumplicidade, a colaboração, o compromisso, a corresponsabilidade, a coerência, a constância e os diversos estilos de liderança. Este processo contemplou diversas fases, a saber: informação, opinião, planificação, decisão, gestão e avaliação. Inspirado no que Cesar Muñoz (n.d., p. 29) chama de “procesos de las nueve “ces” y las seis etapas de todo o proceso de participacion creible, honesto, provocador de cambio social ...”

Como método de trabalho com as crianças, privilegiou-se, num primeiro momento, o método interrogativo por forma a estabelecer uma conversação didáctica por via da pergunta, permitindo que os alunos se envolvam progressivamente nas temáticas que caracterizam (na generalidade) os processos participativos, reflectindo e questionando os modelos apresentados, com o intuito de, compreendendo a sua estrutura e funcionamento, possam potenciar o seu próprio modelo de acordo com o seu contexto específico de acção, a escola. Perguntas que ajudem as crianças e os jovens a perceber que cada um de nós tem saberes e recursos imprescindíveis para conseguir o que sozinhos teremos dificuldade ou nunca conseguiremos alcançar (Muñoz, n.d, p. 45).

Este método por permitir a problematização da realidade, desvela a acção para um terreno pedagógico e didáctico onde as metodologias participativas apresentam-se, não só, como ferramentas de empoderamento dos sujeitos, como também de transformação do social, dos contextos onde estes interagem e problematizam. Assim, desenvolveram-se Assembleias de Turma e Assembleias de Escola, como, também, criaram-se grupos de trabalho e grupos de ação (GA) no sentido de problematizar colectivamente o espaço escola e possíveis vias para a sua transformação, no entender dos alunos. O Projecto teve como principais objectivos, os seguintes:

1. Fomentar espaços e momentos de aprendizagem, onde as crianças possam experienciar valores subjacentes à democracia participativa e, partindo da sua criatividade, recriar as relações sociais e de intervenção na comunidade.
2. Estimular atitudes, bem como comportamentos relativos à participação cidadã, nomeadamente: saber expressar ideias e sentimentos, saber escutar, saber verificar alternativas e propostas de acção, saber negociar as opções mais adequadas a cada momento e saber assumir as decisões colectivas como as responsabilidades individuais.
3. Aproximar as crianças aos mecanismos de participação existentes, como também ao poder local de Palmela.

4. Articular com outras instâncias de participação do Concelho, criando, essencialmente, espaços onde sejam potenciadas as ligações intergeracionais e as suas mais-valias, bem como o confronto saudável de opiniões, num saber escutar atento da voz das crianças e dos seus desejos e ambições.

O primeiro destes aspectos –a construção de um trabalho escolar participativo e não alienado– exprime-se num constante investimento da participação dos alunos na planificação, execução e avaliação das diferentes acções. As actividades realizadas dentro da sala de aula utilizam como instrumentos essenciais a planificação anual, semanal e diária das actividades, discutida e negociada com os alunos, e a assembleia de turma como espaço de afirmação da vontade colectiva e esclarecimento e gestão de conflitos. As turmas têm como expressão dessa vontade colectiva construída os grandes livros das actas, onde os alunos registam, normalmente em letras multicoloridas, as suas decisões. Os planos e os registos de avaliação são realizados pelos alunos em grandes mapas afixados nas paredes das salas, nos quais se (auto)assinalam as áreas curriculares a preencher e os progressos verificados, utilizando-se uma sinática própria (Sarmiento, Fernandes y Tomás, 2007, p. 199-200).

As actividades desenvolveram-se a partir de quatro sessões de participação:

- Sessões de Plenário, nas quais os alunos apresentaram propostas e tomaram as decisões em grupo, bem como apresentaram o trabalho realizado pelos vários clubes.
- Sessões de trabalho a cargo dos clubes e das professoras e que decorreram durante a semana de aulas.
- Sessões Informativas sobre o Poder Local Democrático e o Desenvolvimento Sustentável.
- Sessões "Institucionais", cujo objectivo foi promover o relacionamento com outras entidades, que não a escola, incluindo a Câmara Municipal de Palmela através de visitas do Poder Local à escola e dos alunos aos Paços de Concelho.

Das diversas Sessões, o trabalho desenvolvido debruçou-se sobre as seguintes áreas e conceitos-chave:

1. **A Convenção dos Direitos da Criança:**

- I. Os direitos e os deveres.
- II. A responsabilidade e o compromisso.
- III. O individual e o coletivo.
- IV. O eu, o outro e o nós.
- V. O respeitar e o escutar as diferenças.
- VI. O direito à privacidade.

2. Os Direitos de Participação da Criança:

- I. O que é um facto e o que é uma opinião.
- II. A capacidade de expressão e o saber ouvir.
- III. A liberdade de reunir e de criar grupos / associações.

3. A Participação na Escola:

- I. O funcionamento de clubes e o apoio ao seu desenvolvimento: Clube das Crianças Livres, Clube dos Amigos da Escola, Clube do Teatro/Animação, concebidos espontaneamente nas salas do 3º e 4º anos, durante a 2ª e 3ª sessões.
- II. O plenário: com a discussão de ideias e a tomada de decisões sobre aspectos determinantes para a escola.
- III. O desejo e a necessidade.
- IV. As propostas individuais e de promoção de melhorias na escola.
- V. A negociação das propostas e a respectiva planificação/estruturação.
- VI. A divisão de tarefas entre as salas de aula e os alunos.

4. A partilha do projecto com a família e com a Autarquia:

- I. A reunião de pais com a apresentação do projecto, bem como de propostas de colaboração com a escola.
- II. A reunião com a Câmara Municipal de Palmela e com a Junta de Freguesia de Palmela para a apresentação do projecto e, igualmente, para o apresentação de propostas de colaboração.

5. A execução das propostas selecionadas:

- I. A implementação das melhorias pensadas em grupo: alunos, professores, família e autarquia.

Para a (des)construção dos conceitos-chave e dos temas subjacentes ao saber participar, as Sessões de Trabalho por via da criação de Clubes, demonstrou-se como uma estratégia essencial à abordagem dos temas. Desta feita, foram organizados os seguintes Clubes:

- Clube das Crianças Livres, cujo objectivo era o de promover os direitos das crianças divulgando-os junto dos alunos da escola.
- Clube Amigos da Escola com o objectivo de contribuir para o melhoramento da escola, bem como reunir todas as opiniões dos alunos sobre os seus desejos e ideias que gostariam de ver concretizados na sua escola.
- Clube da Animação com a tarefa de ajudar a desenvolver-se uma escola feliz, desenvolvendo actividades de animação, como por exemplo, dramatizações, contar histórias, entre outras.

Ao longo do processo, a equipa alimentou dinâmicas que facilitassem o estado de alerta das crianças para certas particularidades de uma metodologia participativa, fazendo por garantir que as crianças envolvidas compreendessem a finalidade da actividade, bem como dos processos de transparência que devem existir nas relações de poder e nas estruturas de tomada de decisão.

Um dos aspectos essenciais a todo o processo foi a preocupação da equipa de trabalho (professores e técnicos da Câmara) em consciencializar os alunos para a importância do seu envolvimento e implicação desde o início do projecto:

(...) a Escola procura construir no interior da escola pública um modo alternativo de realização da acção educativa. No plano das orientações para a acção esse modo distinto formaliza-se num projecto de escola que procura operacionalizar formas de actuação assentes em métodos activos de ensino-aprendizagem e numa concepção educativa de atribuição de poderes aos alunos, tornados responsáveis por decisões em áreas como a selecção das actividades a realizar, a escolha dos métodos de trabalho e a gestão dos tempos. O projecto articula-se coerentemente com um conjunto de concepções e crenças que assentam nas pedagogias activas e não directivas (Sarmiento, Fernandes y Tomás, 2007, p. 200).

O Projecto *Eu Participo* envolveu os seguintes actores da escola:

- 3 Professores.
- 45 alunos.

Contudo, e colateralmente, estiveram envolvidos outros agentes fundamentais na exploração dos conceitos, na dinamização da actividade final do projecto e do Plenário com o Executivo, bem como no enquadramento a o nível autárquico do projecto:

- 90 familiares.
- Técnicos da Câmara ligados às mais diversas áreas e/ou divisões, tais como, o Gabinete de Participação, a Divisão de Educação, a Divisão de Desporto, a Divisão de Património Cultural, a Divisão de Atendimento e a Divisão de Comunicação.
- A Junta de Freguesia de Palmela, na pessoa do Sr. Presidente.
- Empresas locais associadas ao sector da restauração e à comercialização de tintas.

5.1.1. Métodos e Técnicas

O projecto piloto que aqui apresentamos conceptualiza-se num desenho de investigação que claramente se coaduna com as iniciativas inerentes ao recurso de “prácticas multidisciplinares orientadas a una estructura de compromisos intelectuales y éticos” (Greenwood, 2000, p. 32), expressas pela Investigação-acção participativa.

Parece-nos clara a concretização da temática em jogos epistemológicos que norteiam o sujeito por caminhos de conscientização do ser e da realidade que o rodeia, no sentido pleno da sua libertação.

De acordo com Ramos (2007, p. 47) a Investigação Participativa não pode ser limitada à sua capacidade metodológica de “axudar á continua construción e reconstrución da cultura” deve, pois, transcender esta constatação e ser arcaboço sustentável para “construir un camiño participativo e democrático en que as persoas – singular e colectivamente – poidan vivirse, sentirse e descubrise como seres construtores de cultura, que vén a ser o descubrimento da súa capacidade para construír e reconstruír a súa propia realidade”.

A conscientização de que falávamos como caminho de libertação de uma consciência hegemónica e global, que tece a cultura em função de sentidos intelectuais elitistas, consubstancia-se no momento em que o sujeito se reconhece como ser no mundo; como agente que transforma e que viabiliza outras realidades, outros sentidos, por intermédio de interpretações e representações que não se circunscrevem à dominância.

Com Freire, afirmamos que “(...) para o homem, o mundo é uma realidade objectiva, independente dele, possível de ser conhecida. (...) o homem (...) não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta da sua abertura à realidade, que faz ser o ente de relações que é” (Freire, n.d., p. 39).

Este ser com o mundo preconiza-se, também, em função de pressupostos da Investigação Participativa; aqueles que no enquadramento de Ramos (2005) referenciando De Landsheere (1982) desmistificam a acção do investigador no processo de planificação e desenvolvimento da sua pesquisa. Assim, encontramos como principais características da Investigação Participativa as seguintes:

1. “O problema nasce na comunidade” (Ramos, 2005, p. 21). É com ela e através dela que as soluções são encontradas, por percursos de proximidade que descrevem e analisam a problemática. Teremos como produto, a “tomada de consciência de seus próprios recursos” (p. 21) e com ela a capacidade reforçada de potenciá-los em prol de sistemas de acção benéficos à comunidade.
2. “O fim último da pesquisa é a transformação radical da realidade social e a melhora da vida das pessoas envolvidas.” (Ramos, 2005, p. 21). Esta preocupação com o local, mais concretamente com o melhoramento das suas práticas, induz nos participantes sentimentos de implicação e envolvimento necessários ao sucesso da pesquisa. Desta forma, compreende-se que “a Pesquisa Participante” exija “a participação plena e integral da comunidade” (p. 21) ao longo do processo de evolução da realidade social.

Compreende-se a razão pela qual a Investigação Participativa é exposta “como una actividad integrada que combina la investigación social, el trabajo educativo y la acción. La combinación de estos elementos dentro de un proceso interrelacionado ofrece tanto a sus seguidores, como a los comprometidos o iniciados, motivos de estímulo y también de dificultad” (Hall, n.d., p. 3).

Esta proximidade que a Pesquisa Participativa cria com a comunidade, com o locus da sua acção, premeia uma análise holística do contexto e por conseguinte uma melhor visão daqueles que são os pontos fortes e os pontos fracos do seu contexto social, bem como as oportunidades e as ameaças que circunscrevem o seu sistema de relações.

A proximidade autêntica ao contexto real da pesquisa, que se apresenta à Investigação Participativa como um dos seus desafios de base, é perspectivada, também, em termos metodológicos, pela inclusão da observação participante como ferramenta capaz de “fundamentar una comprensión más general de la condición humana” (Greenwood, 2000, p. 28).

Estamos perante uma perspectiva que contempla como fulcral a dimensão interpretativa. No entendimento de Geertz a interpretação é “fundamentally about getting some idea of how people conceptualize, understand their world, what they are doing, how they are going about doing it, to get an idea of their world” (Geertz, 2002, p. 422).

Compreendemos que pelo suporte metodológico da observação participante a análise crítica do social se transforma, pois uma interpretação do real, vinda de dentro, é condição necessária para a proliferação de melhores entendimentos. A observação participante assume-se como “el sine qua non de su desarrollo profesional” (Greenwood, 2000, p. 28), uma vez que se apresenta como “la investigación que se basa en vivir con (o cerca de) un grupo de informantes durante un período extendido de tiempo, durante el cual se mantienen conversaciones largas con ellos y se participa en algún grado en la vida local” (Greenwood, 2000, p. 30).

Este olhar diferenciado e implicado para o objecto de pesquisa, que se constrói em relações de proximidade concebendo a cultura como processo de socialização, faz com que “a construção do outro passa a ser uma temática híbrida e uma fonte extremamente seminal para se afirmar o carácter interativo e intensamente dinâmico/dialógico das realidades humanas” (Macedo, 2010, pp. 27-28).

Pela investigação participativa a relação sujeito-objecto é transformada e com ela as dinâmicas assentes nos movimentos epistemológicos e ontológicos, uma vez que a “identidade passa a constituir-se como metamorfose nessa relação de co-construção, ou seja, de processo identitário. Assim não há mais lugar para o observador esterilizado e exorcizado de seu objecto, que faz do afastamento condição privilegiada de construção de conhecimento” (Macedo, 2010, pp. 26-27).

Ao contemplar, assim, a cidade que educa, devemos “respeitar a linguagem popular tanto quanto temos que respeitar o conhecimento das classes populares para, com elas, ir além dele.” (Freire, 2001, p. 139). Este salto epistemológico que se alicerça na lógica de um conhecimento emancipação (des)constrói-se, também, pela investigação-acção, uma vez que, e para reforçar o seu enquadramento, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 292) esta abordagem “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais”.

Entende-se, então, a posição de Afonso ao referir-se à investigação-acção como um espaço de “grande eclecticismo metodológico” que “implica perseverança num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar acção e reflexão”, na medida em que “a reflexão abre no-

vas opções para a acção, e a acção permite reexaminar a reflexão que a orientou” (Afonso, 2005, p. 75).

Esta visão social, contida na Pesquisa Participativa, em que o oprimido ocupa um destaque principal naquilo a que poderemos chamar de uma nova política pública para uma sociedade que aspira por (des)construções em torno de conceitos essenciais como a democracia, a participação e a cidadania activa, leva o sujeito a ser entendido como elemento chave de dinamização daquele sistema. Este é um dos pressupostos base da investiação-acção participativa.

Estamos perante uma educação na cidadania que é exercida em função de uma comunidade que aprende ela própria com aquilo que produz, apelando consequentemente a uma reflexão crítica constante daquela que é a sua praxis.

Associámos à observação participante as entrevistas episódicas. Estas últimas foram cruciais para o processo de recolha de dados e de avaliação do projecto piloto.

A partir de Flick (2009, p. 172) compreendemos que:

a entrevista episódica não é uma tentativa de estilizar artificialmente as experiências como um “conjunto narrável” [, mas antes porém] ela parte de formas episódico-situacionais do conhecimento experimental [dando-se] uma atenção especial a situações ou a episódios nos quais o entrevistado tenha tido experiências que pareçam ser relevantes à questão do estudo.

As entrevistas episódicas às professoras foram norteadas pelo seguinte enquadramento conceptual:

- Motivação para o projecto.
- Construção do projeto.
- Organização das ações constantes no projeto.
- Métodos e técnicas de deliberação.
- Consequências do projeto.

Relativamente às entrevistas realizadas às crianças, seguimos as seguintes orientações: a avaliação com as crianças do 1º e 2º anos foi realizada na sala, com todo o grupo, começando pela questão: “De todas as coisas que fizeram no projecto, quais aquelas de que gostaram mais e aquelas de que gostaram menos?”, e de seguida “O que acham que aprenderam neste projeto?” e “Quais as maiores dificuldades sentidas durante o projeto?”

As entrevistas com as crianças do 3º e 4º anos realizaram-se na sala/átio com pequenos grupos de cerca de 7 alunos(as). Foram utilizadas as mesmas perguntas “De todas as coisas que fizeram no projecto, quais aquelas de que gostaram mais e aquelas as que gostaram menos?”, “o que sentiram de maior dificuldade no projeto?”, “O que acham que aprenderam neste projeto?”, acrescentando algumas perguntas específicas como, “O que sentiram nos momentos de plenário?”, “Foi importante conhecer os direitos da criança?”, “Que sugestões dão para melhorar o projeto?”, “Gostariam de voltar a realizar o projeto e porquê?”.

Como técnica de análise e interpretação dos dados utilizámos a análise de conteúdo. Como refere Bardin (1995) a análise de conteúdo constitui um conjunto de técnicas de análise de comunicação com o intuito de se obter, por procedimentos metódicos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores, quer sejam qualitativos quer quantitativos, que permitam a inferência de conhecimentos respeitantes às condições de produção/recepção dessas mensagens. Foram indicadores de análise a predisposição das professoras para a mudança, o envolvimento e implicação das professoras no processo, a articulação do projecto com a componente curricular formal, a problematização e transformação da prática educativa.

Conclui-se na linha de Cohen, Manion e Morrison (2007, pp. 475-476) que a análise de conteúdo define:

The process of summarizing and reporting written data – the main contents of data and their messages. (...) Put simply, content analysis involves coding, categorizing (creating meaningful categories into which the units of analysis – words, phrases, sentences etc. – can be placed), comparing (categories and making links between them), and concluding – drawing theoretical conclusions from the text.

6. RESULTADOS E ANÁLISE

As professores apresentam-se como actores essenciais aos processos participativos na escola e em particular na programação curricular. São agentes incondicionais no processo de problematização e transformação do currículo o que premeia a possibilidade da comunidade educativa assumir-se como um sistema cada vez mais aberto ao território. É com este intuito que no presente relato optamos por expor, essencialmente, a avaliação das professoras relativamente ao item de análise - consequências do projecto. Neste sentido, são visíveis várias consequências directas deste projecto como mais-valia para alunos, professores, famílias, técnicos e executivo, a saber:

As professoras concordam com o facto de existirem alunos que avançaram na sua timidez e exteriorizaram as suas opiniões, revelando-se crianças activas e até moderadoras de processos. Outros alunos, no seu entender, tornaram-se mais autónomos e interventivos com capacidade de organização de actividades sem o apoio dos professores, sendo que alguns evidenciam maior capacidade de argumentação e de escuta, bem como adquiriram uma visão totalmente diferente do Executivo / políticos da Câmara Municipal e Junta de Freguesia, aproximando e confiando mais.

Verificou-se que, relativamente aos professores, o projecto permitiu que cada um refletisse a sua prática, questionando sobre de que forma determinadas atitudes condicionam a participação dos alunos. O projecto e em particular a sua metodologia permitiu aos professores conhecer outros aspetos dos seus alunos que naturalmente se evidenciam através destas dinâmicas. Fê-los acreditar que a participação é possível de se concretizar nestas idades e na escola, ficando patente a capacidade de continuar a vislumbrar ações possíveis e necessárias a realizar posteriormente. O projecto permitiu que se criasse uma melhor relação

com as famílias, bem como um maior conhecimento do trabalho da Câmara Municipal e a ligação ao Executivo permitiu conhecer outras dimensões, nomeadamente a afectiva.

Os professores consideraram que houve uma maior aproximação das famílias à escola, sentindo-a também sua a partir do momento que contribuíram para a sua melhoria. Foi notório para os professores um grande entusiasmo por parte das famílias na participação no projecto o que também lhes permitiu adquirirem um maior conhecimento de outras dimensões nos seus filhos. A relação das famílias com o projecto e consequentemente com o Executivo contribui para um outro olhar sobre o poder político local. Não que esta tenha sido uma variável analisada, mas da observação e notas de campo recolhidas, é possível, em noutros momentos, abordar e desenvolver este pressuposto.

Da avaliação do Projecto realizada com as professoras, resultou ainda um conjunto de considerações importantes e necessárias para a implementação do Projecto no ano lectivo seguinte:

- Incluir a participação das famílias desde o início, nomeadamente nas dinâmicas sobre os direitos da criança.
- Concretizar de uma forma mais operacional a participação dos alunos do 1º e 2º anos, de forma a marcarem mais a sua presença em todo o processo.
- Incluir a participação das auxiliares de acção educativa de forma efetiva pois são membros importantes neste processo de participação.
- Proporcionar a coordenação dos plenários por um grupo de crianças que poderá ser eleito por tempos específicos ou por 1 ano lectivo. Colocar esta questão à discussão dos alunos.
- Criar um painel ilustrativo de todo o processo onde sejam dados conta os passos que se tomam e os temas em discussão. O painel deverá estar visível a todos -comunidade educativa.
- A regularidade dos plenários poderá tornar-se quinzenal, ocorrendo todas as semanas em alguns casos se existir assunto que se justifique. Isto poderá ainda coincidir com a possibilidade dos plenários serem coordenados autonomamente pelos alunos, como funcionavam os grupos de trabalho.
- Mudar alguns documentos de apoio adequando-os às idades e capacidades dos alunos, facilitando o registo do projeto ao longo do ano.

A análise às representações das professoras relativamente ao *Projecto Eu Participo* demonstraram a importância deste tipo de planificações para a coesão do grupo e sobretudo para a transformação crítica e partilhada do currículo e da pedagogia que lhe assiste. Ao envolverem-se desde o seu início na realização do projecto, das suas etapas e contratempos, puderam exercer uma programação mais cuidada das suas práticas, pelo facto de o envolvimento e a implicação dos alunos lhes ter traçado uma imagem de sala de aula mais verdadeira, mais real. De acordo com Freire (2009) esta abertura das professoras ao currículo por via de uma abordagem tão estética quanto ética permitiu-lhes ler o mundo (sala de aula) com uma outra e necessária criticidade, essencial à diferenciação pedagógica e a um melhor entendimento dos modelos, métodos e técnicas de ensino a experienciar.

Outro dos momentos de reflexão sobre o Projecto e que permitiu a sua avaliação foram as entrevistas que se estabeleceram com as crianças.

Optamos por registar neste artigo aquilo que as crianças afirmaram ter aprendido com o *Projecto eu Participo*. Neste sentido, a análise de conteúdo às entrevistas com os alunos permitiu-nos traçar o seguinte conjunto de observações:

- Saber participar.
- Meter o dedo no ar quando querem falar.
- Saber que podem descobrir coisas importantes (referem-se às suas necessidades e às soluções que encontram).
- Ter capacidade para ajudar a escola (comparam-se com os adultos, referindo que também são capazes de ajudar).
- Saber que são importantes para que as coisas aconteçam (entender a responsabilidade que têm na satisfação das suas necessidades).
- Dar opinião.
- Identificar que têm ideias importantes (referiram que os adultos também aprenderam a ter orelha verde, a perceber que as ideias das crianças podem ser importantes!).
- Enfrentar os medos.
- Colaborar com os adultos.
- Ouvir ideias.
- Referem, ainda, que aprenderam mais sobre a amizade e o ajudar o outro e o cuidar das coisas.

Como aspectos que se evidenciaram como os mais interessantes para as crianças do 1^o e 2^o anos, destacou-se os seguintes:

- O momento mais apontado como aquele que mais gostaram foi, efetivamente, a ida aos Paços do Concelho e conhecer a Sr^a Presidente e Vereador e o Sr. Presidente da Junta de Freguesia. As crianças evidenciaram um grande entusiasmo neste momento pelo contato que tiveram e pela conversa que se gerou em torno do 25 de Abril e das mudanças que queriam na escola. Ainda, nesta visita, revelam como marcante o facto de conhecerem os serviços, especialmente a Divisão de Atendimento, tendo experimentado o processo de retirar senha e ser atendido pela técnica da Câmara.
- O conhecer os Direitos da Criança também teve impacto, mais marcante em alguns, tendo ficado muito presente momentos da história “Uma aventura na terra dos direitos”, nomeadamente a menina Convenção, o Rui dedos no ar e os pássaros.
- Outro momento marcante foi, sem dúvida, o conseguirem as melhorias que queriam na escola, nomeadamente o parque infantil e a zona desportiva.
- Algo que todos concordaram foi que os momentos de discussão de ideias, de dar opinião, foram também marcantes para a turma.

Relativamente às crianças do 3º e 4º anos, destacaram como pontos fortes, aqueles momentos que mais gostaram no Projecto, os seguintes:

A participação das famílias foi imediatamente apontada quando colocou-se a pergunta sobre “o que gostaram mais no Projecto” (possivelmente, porque essa participação tinha atingido o maior expoente com a presença e a festa realizada no dia 7 de Junho, data muito próxima da avaliação). É unânime este momento como um dos mais positivos e o orgulho que sentem!

São referidos outros momentos do Projecto, tais como:

- O momento de definir o que faltava na escola; o ter descoberto o que nos fazia falta.
- A formação dos clubes (pois agora já sabem que podem fazê-lo em outros locais e em outros momentos. Divertiram-se muito e fizeram coisas interessantes da sua responsabilidade).
- Ajudar a escola a tornar-se mais bonita.
- A sessão com a Sr.ª Presidente, com o Vereador e o Sr. Presidente da Junta de Freguesia de Palmela.
- Quando coordenaram o Plenário.

Um dos aspectos que achámos pertinente ser focado, pelas implicações que poderá ter no desenvolvimento futuro do projecto, tem que ver com as principais dificuldades que as crianças sentiram no processo participativo.

Os alunos do 3º e 4º anos apontam como maior dificuldade o saber gerir os comportamentos de cada um nas sessões de Plenário. Isto é, a maior parte, (mesmo aqueles que foram os maiores responsáveis dessa situação), referem que os distúrbios causados não facilitaram a comunicação entre eles/elas. É exemplo o não conseguir escutar e esperar pela sua vez para falar; as interrupções constantes de quem estava a falar e de quem estava a coordenar. Esses momentos acabaram por distrair e, em algumas situações, retirar o interesse de alguns meninos(as) em participarem.

Referiram, ainda, que uma das maiores dificuldades no projeto foi o tomar opções e o aprender a decidir. De facto, é sobre as sessões de Plenário que as crianças mais se manifestam. Ao questionarmos sobre o que sentiram nos momentos de Plenário, os sentimentos são vários e dependem, em grande parte, da forma como ultrapassaram a sua timidez e de como interagiram em grupo:

- Satisfação e alegria, ansiedade de começar.
- Orgulho em apresentar a ideia e defendê-la.
- Nervosismo em apresentar e explicar as suas ideias.
- Timidez e receio de ser gozado.
- Excitação de decidir e de descobrir que somos capazes.

Por fim, questionados sobre a importância de conhecer os direitos da criança, os alunos do 3º e 4º anos responderam positivamente a esta pergunta. Explicitaram que agora sabem de onde vêm os seus direitos e sabem falar sobre eles. Também sabem que as crianças devem dar a sua opinião e os adultos devem escutá-la; que têm direito ao anonimato e que podem ajudar os outros colegas que tem problemas na família. Acham que o Clube das Crianças Livres ajudou na defesa dos direitos da criança. Realçam, por fim, o trabalho desenvolvido nos restantes Clubes que criaram e que os projectos e diálogos que ali desenvolveram, foram cruciais para o bem estar de todos e sobretudo para uma maior aproximação à escola e às famílias.

7. CONSIDERAÇÕES GERAIS

De uma forma geral, das reflexões e avaliações realizadas percebemos que as crianças aprenderam outras formas de participação, não resumindo a sua intervenção à definição de desejos e prioridades e deixando para o outro a solução dos seus problemas, ou restringindo as suas opiniões à forma de reclamação. Aprenderam a argumentar, a negociar, a decidir e a atuar; processos essenciais a uma intervenção local socialmente mais justa.

Verificou-se que as crianças identificam os seus direitos e “reclamam” espaços para participar (manifestando vontade em continuar o projeto nesta ou noutra escola e identificando assuntos importantes ainda a resolver). Esta vontade de validar o projeto em outra escola, manifesta a capacidade de ressonância que os processos participativos devem ser capazes de contemplar e desenvolver.

Parece-nos que este interesse, ao ser manifestado pelas crianças, é uma mais-valia para que tanto a autarquia como outras escolas do concelho possam incluir nos seus Projectos Educativos, espaços para o empoderamento da participação infantil e juvenil nos seus contextos/comunidades educativas. Isto, mostra-nos que estamos num caminho interessante de capacitação de todos os participantes, incluindo famílias, professores e alunos, em processos participativos.

Apercebemo-nos que tanto as crianças como os docentes e as famílias aproximaram-se do poder local e dos políticos locais, ganhando uma outra visão que ajudará a fortalecer as relações sociais e de confiança. O próprio executivo vivenciou, também, esta aproximação às crianças, aos docentes e às famílias e com isso um reforço social. Houve, com esta aproximação, um melhor entendimento face às práticas de *accountability* da Câmara e ao processo de transparência que deve coexistir sempre e em particular em projectos participativos com estas características.

Neste sentido, verificou-se que esteve presente e foi conseguida de forma bastante visível a ideia de construção do coletivo, corresponsabilização social e partilha de recursos e saberes, na perspectiva de diálogo e concertação. A mudança na escola ocorreu com base neste espírito. Houve uma problematização partilhada do espaço o que impulsionou uma maior implicação e envolvimento das pessoas nos processos seguintes de transformação da escola. O valor do resultado é visível: a sua utilidade, o seu impacto e a sua adequação às necessidades apontadas.

Podemos afirmar, pelas dinâmicas que se criaram, mas sobretudo pelos processos de conscientização que foram desenvolvidos a partir de temas geradores como a cidadania, a participação, a justiça e a democracia, que estão criadas algumas das condições essenciais para que ocorra uma cultura participativa: o nível de satisfação durante e no final do processo é bastante elevado (por todos), a utilidade da participação das crianças é visível e sentida por todos, e a disposição de voltar a participar é claramente existente (por todos).

Outro resultado interessante deste projeto-piloto é a parceria criada com a UNICEF e a concretização de um projeto estruturado para o próximo ano lectivo com base nesta experiência do “Eu Participo” e do projecto inglês “Right Respecting Schools”.

O Projecto e em particular a metodologia que o corporiza apresentam-se como uma janela de oportunidade ao desenvolvimento curricular e às dinâmicas assentes na acção pedo-centrada. Capacitar as crianças de espaços que as estimulem a problematizar o real é, com certeza, uma forma de potenciar o seu entusiasmo pela escola, pela sua finalidade e funcionalidade curricular e pedagógica. É com certeza um percurso de empoderamento social, de transformação concertada com os reais actores da comunidade local.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- AICE (2004). *Carta das Cidades Educadoras*. Recuperado de <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubFitxerAc.do?iddoc=84472>
- Archard, D. W. (2003). *Children, family and the state*. Aldershot: Ashgate.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Chawla, L. (1997 Mayo). *Growing up in cities. Project report presented at the Urban Childhood Conference*. Trondheim, Noruega.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (7ª ed.). Londres: Routledge.
- Comissão Europeia. (2007). *Documento de trabalho do serviços da Comissão – Escolas para o século XXI*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/school21/consultdoc_pt.pdf
- Constituição da República Portuguesa (2005). *VII Revisão Constitucional*. Recuperado de <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril (2008). *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Recuperado de <http://dre.pt/pdf1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (n.d.). *Educação como prática de liberdade*. Lisboa: Dinalivro.

- Freire, P. (1993). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2001). *A Educação na Cidade* (5ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido* (49ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (39ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Geertz, C. (2002). Interview with Clifford Geertz. *Anthropological Theory*, 2(4), 421-431.
- Greenwood, D. J. (2000). De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas. *Revista de Antropología Social*, 9, 27-49.
- Grupo de Trabalho (2002). *Relatório do Grupo de Trabalho - Cidadania e Participação dos Cidadãos na Vida Local*. Palmela: Câmara Municipal de Palmela.
- Hall, B. L. (n.d.). *Investigación Participativa, Conocimiento Popular y Poder: una reflexión personal*. Recuperado de http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/retablos%20de%20papel/RP10/budd.pdf
- Landsheere, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation* (5ª ed.). Belgique: Thone
- Lei de Bases do Sistema Educativo (2005). *Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto*. Recuperado de <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=84&doc=1174>
- Luchmann, L. (2002). *Possibilidades e limites da democracia deliberativa. A experiência do orçamento participativo de Porto Alegre*. Recuperado de <http://www.democracia-participativa.org/files/LigiaLuchmann.pdf>
- Macedo, R. S. (2010). *Etnopesquisa Crítica. Etnopesquisa-Formação* (2ª ed.). Brasília: Liber Livro Editora.
- Muñoz, C. (n.d.). *Pedagogía de la vida cotidiana y participación ciudadana*. Recuperado de http://www.op-portugal.org/downloads/Libro_Cezar_Munoz.pdf
- Ramos, E. L. V. (2005). Epistemologia e Pesquisa participativa: Constrói-se o conhecimento em cooperação? *Fenix. Revista PERNANBUcana de Educação Popular e Educação de Adultos*, 4, 21-32.
- Ramos, E. L. V. (2007). *A investigación-acción participativa no quefacer municipal*. Coruña: Deputación.
- Santos, B. S. (1999). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, 197-215.
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). *Políticas Públicas e Participação Infantil*. Recuperado de <http://www.fpce.up.pt/cie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>
- UNICEF (2009). *Child Friendly Cities*. Recuperado de <http://www.childfriendlycities.org/documents/view/id/65/lang/en>
- Vicente, A. T. (2003, Novembro). *Espaços de participação cidadã em contexto local - A experiência de Palmela*. Recuperado de <http://www.cm-palmela.pt/NR/rdonlyres/CB94CA4C-3357-4E90-AF2B-1BE5F63E7B2/0/Espa%C3%A7osdeParticipa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Vicente, A. T. (2004, Abril). *Cidadania e Participação na Gestão Pública Local (Trinta anos depois de Abril)*. Recuperado de <http://www.cm-palmela.pt/NR/ronlyres/C7FF6536-4CCC-4A29-AFE3-BA55AEDECE92/0/cidadania.pdf>





**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**LA COMPETENCIA DE AYUDA ENTRE IGUALES PARA
EVITAR LA AGRESIÓN EN LA ESCUELA¹**

PEER SUPPORT COMPETENCE TO AVOID BULLYING IN SCHOOL

**A INCUMBÊNCIA DE AJUDA ENTRE IGUAIS PARA EVITAR A AGRESSÃO NA
ESCOLA**

María Ángeles de la Caba-Collado y Rafael López-Atxurra

Fecha de Recepción: 28 de Diciembre de 2013
Fecha de Dictaminación: 26 de Marzo de 2013
Fecha de Aceptación: 6 de Abril de 2013

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 1**

La competencia de ayuda entre iguales para evitar la agresión en la escuela, 2(1), 2013, pp. 119-138, ISSN: 2254-3139
<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art6.pdf>

¹*Agradecimientos:* Este trabajo es parte del proyecto de investigación "Autonomía, buenos tratos y educación para la ciudadanía desde la perspectiva de género" (EDU2008-01478/EDUC) de la convocatoria de ayudas Estatal a proyectos de I+D+I 2008. También cuenta con una subvención del Gobierno Vasco para grupos de investigación (IT 427-10). Este grupo forma parte de la Unidad de Formación e Investigación "Educación, Cultura y Sociedad" de la UPV/EHU.

Resumen

El trabajo que se presenta se enmarca dentro de las investigaciones que se ocupan del problema del bullying y la búsqueda de estrategias para su prevención. Concretamente se pretende abordar la relación entre la competencia de ayuda y las estrategias de afrontamiento ante situaciones de agresión entre iguales, con dos objetivos fundamentales. En primer lugar, explorar la forma en que estudiantes de 10 a 14 años perciben sus responsabilidades cotidianas de ayuda entre iguales dentro de la escuela. En segundo lugar, analizar la relación entre responsabilidades y su respuesta ante diferentes tipos de agresión (directa, relacional, ciberagresión). En el estudio, de diseño transversal, participaron 1018 estudiantes. La recogida de los datos se llevó a cabo mediante dos cuestionarios. Por un lado, un cuestionario ad hoc para evaluar responsabilidades hacia los otros. Por otro lado, un cuestionario situacional con cinco opciones de respuesta ante diferentes agresiones (pasiva, reciprocidad negativa, asertividad, búsqueda de ayuda y otras). Los resultados, en base al paquete estadístico SPSS (ANOVAS) pusieron de relieve que se ayuda menos a inmigrantes, compañeros nuevos o con discapacidad. Además, hay que destacar diferencias significativas por edad y género. Las chicas puntuaron más alto que los chicos en todas las responsabilidades analizadas ($p < .001$), que crece en los cursos de Secundaria. Asimismo, se encontró un aumento de las estrategias de afrontamiento negativo en los cursos superiores, especialmente entre chicos. Por otro lado, los estudiantes que puntuaron más en responsabilidades hacia los iguales eligieron estrategias de afrontamiento más positivas.

Palabras clave: Relaciones escolares, responsabilidad de los estudiantes, relaciones de ayuda, competencia de ciudadanía, conducta prosocial, agresión entre iguales, bullying, estrategias de afrontamiento.

Abstract

This piece of research is located within the context of concern for peer violence, looking for prevention strategies. The investigation has a two-fold objective. First, this study aims to explore the way in which 10 to 14-year old boys and girls perceive their responsibilities for helping others. Second, it aims to analyze how they respond to aggression at school (direct, relational, cyberaggression). The sample group comprised 1018 students and the research design was cross-sectional. As regards method, the data collection procedure was carried out by means of two questionnaires. An ad hoc questionnaire was developed to explore the degree to which the culture of caring for others. In the second questionnaire, students were asked to put themselves in the position of classmate who witnesses it, and five possible coping responses were given: passive, negative reciprocity, assertiveness, seeking help and "others". The results, based on the analyses carried out using SPSS (ANOVAS), reveal significant differences in accordance with age and gender. The results showed, firstly, that mean scores for helping in the school environment were lower in relation to immigrants, new students in the group or people with a physical disability. Significant gender differences were also found in all the areas analyzed. Girls scored higher than boys in responsibilities ($p < .001$). Moreover, the results also revealed that the distance between boys and girls increased in secondary school. Paradoxically, there is an increase in negative coping strategies among older students, particularly boys. On the other hand we found that students use more positive coping strategies when they have more responsibilities.

Keywords: Student school relationship, student responsibility, helping relationship, citizenship competence, prosocial behavior; peer's aggression, bullying, coping strategies.

Resumo

O trabalho que apresentamos se enquadra dentro das investigações sobre o problema do bullying e a busca de estratégias para sua prevenção. Concretamente se pretende abordar a relação entre a incumbência de ajuda e as estratégias de enfrentamento nas situações de agressão entre iguais, com dois objetivos fundamentais. Em primeiro lugar, explorar a forma em que estudantes de 10 a 14 anos percebem suas responsabilidades cotidianas de ajuda entre iguais dentro da escola. Em segundo lugar, analisar a relação entre responsabilidades e sua resposta frente a diferentes tipos de agressão (direta, relacional, ciber agressão). No estudo, de desenho transversal, participaram 1018 estudantes. O levantamento de dados ocorreu através de dois questionários. Por um lado, um questionário ad hoc para avaliar responsabilidades com os outros. Por outro lado, um questionário situacional com cinco opções de resposta frente diferentes agressões (passiva, reciprocidade negativa, assertividade, busca de ajuda e outras). Os resultados, com base no pacote estatístico SPSS (ANOVAS) colocaram em destaque que ajudam menos a imigrantes, companheiros novos ou com necessidades especiais. Ainda, destacamos diferenças significativas por idade e gênero. As meninas pontuaram mais alto que os meninos em todas as responsabilidades analisadas ($p < .001$), que aumenta nos cursos de Secundária. Mesmo assim, se encontrou um aumento das estratégias de enfrentamento negativo nos cursos superiores, especialmente entre jovens do sexo masculino. Por outro lado, os estudantes que pontuaram mais em responsabilidades com os iguais escolheram estratégias de enfrentamento mais positivas.

Palavras-chave: Relações escolares, responsabilidade dos estudantes, relações de ajuda, incumbência de cidadania, conduta pró-social, agressão entre iguais, bullying, estratégias de enfrentamento.

INTRODUCCIÓN

El ejercicio de responsabilidades de ayuda e interés por lo que les sucede a los otros es un elemento clave que ha sido destacado desde diferentes líneas de trabajo. Desde estos planteamientos, preocupados por el aumento del individualismo y la falta de participación, así como por los problemas de violencia y cohesión social, se han llevado a cabo propuestas estructuradas para el desarrollo de competencias ciudadanas basadas en el ejercicio de derechos y responsabilidades (Audigier, 2000; Davies, 2003). Asimismo, la ayuda, es un eje clave en las propuestas de la escuela global que se plantea como alternativa para crear una atmósfera positiva y un clima escolar de seguridad y apoyo, que sirva para prevenir y afrontar la agresión entre iguales (Cowie y Jennifer, 2007; Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005).

La relevancia del problema es manifiesta y la necesidad de explorar las respuestas ante la agresión y la forma en que la ayuda puede relacionarse con éstas es importante si se atiende a los resultados de las investigaciones existentes, que se revisan en el apartado siguiente. Máxime si se tiene en cuenta que los fenómenos de agresión deterioran el desarrollo académico y el bienestar psicosocial de las víctimas pero que, además, favorecen la extensión de una cultura de intimidación y exclusión que es, claramente, contraria al propósito de educar ciudadanos para una sociedad democrática.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La investigación de la violencia escolar ha recibido una atención muy considerable desde la década de los ochenta, recogiendo la creciente preocupación social sobre los fenómenos de agresión y acoso entre iguales. Desde esta perspectiva, se ha puesto de relieve que cualquier persona sin apoyos puede ser víctima y que el acoso es un proceso de grupo, que se previene y se frena, si tanto los iguales como los adultos optan por estrategias de ayuda. Romper los círculos de la pasividad y la indiferencia hacia lo que les sucede a las víctimas es, por ello, el gran reto de la intervención y la investigación educativa sobre violencia y acoso, que requiere delimitar cuáles son los factores tanto individuales como grupales que dinamizan las respuestas de apoyo, cuidado de los otros y ayuda. En este sentido, se ha ido evolucionado desde los trabajos centrados en el estudio de los perfiles de las víctimas y los agresores, hacia enfoques más sistémicos, que subrayan, además de los factores individuales, el papel fundamental de los contextos.

El estudio sobre las interacciones de agresión y acoso pone de manifiesto que la ayuda de los observadores depende de factores individuales y sociales, aunque los resultados empíricos sugieren que es necesario seguir investigando para comprender cómo funcionan.

Algunos autores han destacado que las características psicológicas personales, tales como una buena competencia social y una buena autoestima (Lodge y Frydenberg, 2005), la empatía (Nickerson, Mele y Princiotta, 2008) o la orientación prosocial (Tani, Greenman, Schneider y Fregoso, 2003) pueden condicionar la ayuda entre iguales, ante situaciones de agresión y bullying entre iguales. Otros trabajos, por el contrario, parecen no haber encontrado diferencias significativas en las características personales de los iguales que utilizan estrategias más positivas de ayuda (Camodeca y Gossens, 2005). La edad y el género son dos variables personales bastante estudiadas, aunque controvertidas. Con respecto a la

edad los hallazgos de la investigación son complejos (Scheitauer, Hayer, Petermann y Jugert, 2006). Por una parte, se ha destacado que las formas de bullying físico entre escolares disminuyen con la edad pero también es cierto que no desaparece y que, en realidad, adopta formas más sofisticadas, tales como la agresión verbal y psicológica o los ataques con medios tecnológicos. Con respecto a la comprensión de las diferencias de género y cómo afecta en las conductas agresivas hay debate. Se sabe que la exclusión del grupo y la agresión relacional existen entre los chicos y que las chicas también se implican en las agresiones físicas. También se sabe que hay una considerable desproporción de la implicación de los chicos en todas las formas de bullying (físico, verbal y relacional). La investigación previa ha encontrado que las chicas informan de ayudar más (Jeffrey, Miller y Linn, 2001) y que son más nominadas como prosociales y con competencia de ayuda (Warden y Mckinnon, 2003).

Por otro lado, hay investigaciones que ponen el énfasis en que la tendencia a ayudar, ignorar la situación o sumarse a la agresión depende, en gran parte, de cómo reaccionen los otros miembros del grupo, siendo claves las normas del grupo (Salmivalli y Voeten, 2004) o la presión de grupo.

Prevenir y afrontar la violencia con estrategias educativas para favorecer la ayuda ha sido ampliamente destacado. Hay bastantes trabajos que defienden que los sistemas de ayuda y tutoría entre iguales pueden ser un aspecto decisivo. Entrenar a grupos de estudiantes para que actúen en los centros educativos con el propósito de apoyar a las víctimas se ofrece como estrategia ante el bullying, a pesar de las limitaciones constatadas de estos sistemas en la reducción de la incidencia y la frecuencia de los comportamientos del bullying (Cowie y Fernandez, 2006).

En una línea convergente cabe destacar, particularmente a partir de la década de los noventa, los enfoques de educación para la ciudadanía activa y democrática, que ponen el énfasis en el ejercicio pacífico de derechos y responsabilidades (Arnot y Dillaboug, 2006; Cogan y Derricot, 2000; Hicks, 2001). Desde estos enfoques se hace hincapié en que tener derechos sirve de poco si no se es capaz de ejercitarlos y de hacerlo, además, de forma respetuosa hacia los otros. En este sentido, se pone el énfasis en que lo que sucede a nuestro alrededor depende, en parte, de las formas de participación que adoptamos y las responsabilidades que asumimos en la defensa de los derechos de uno mismo y de los otros (Anderson, 1998; Berman, 1984). La educación democrática se entiende como un estilo de vida, estrechamente relacionado con las formas con que regulamos nuestros derechos y responsabilidades en la familia, en el tiempo libre, en la escuela y en la comunidad, en vez de considerarlo, únicamente como un sistema político. Dentro de nuestra esfera de derechos y deberes, el ejercicio de la responsabilidad de “ayuda a otros seres humanos a potenciar su humanidad”, a través de la solidaridad y el altruismo, constituye una forma de expresión del civismo y la ciudadanía (Camps y Giner, 1998, p. 47, 116-117). Por ello, las propuestas educativas se centran en el desarrollo de la escuela como una comunidad democrática en el que la ayuda y la colaboración tienen un papel decisivo para prevenir la falta de cohesión grupal y los problemas de violencia entre iguales.

En definitiva, desde diferentes marcos de investigación la ayuda entre compañeros y la ética del cuidado interpersonal se propone como un eje central sobre el cual construir un marco educativo para trabajar no solo el bienestar personal sino también el clima de grupo.

De esta preocupación e interés se han hecho eco las últimas reformas educativas en Europa, que incluyen entre sus objetivos el desarrollo de competencias sociales, emocionales y ciudadanas.

Sin embargo, son muchos los retos a los que tienen que hacer frente las y los educadores para potenciar la competencia de ayuda y la ética del cuidado interpersonal en el contexto escolar. El bagaje de empatía, que forma parte de nuestro carácter individual y colectivo (Innerarity, 2008; Rifkin, 2010) así como de nuestro horizonte normativo (Hunt, 2009), tropieza con importantes obstáculos. Algunos de los rasgos de la sociedad posindustrial, la competitividad, el miedo al extraño, al extranjero,... priman, a veces, sobre el principio de hospitalidad. Así, la presencia de los otros puede convertirse en un escenario amenazante, de modo que frente a los principios de apertura, ayuda y cooperación pueden tomar ventaja los valores y actitudes de rivalidad, hostilidad y violencia. Por otra parte, el desarrollo material y tecnológico, confundido con el concepto de progreso, tiene otra vertiente más sombría, que nos muestra la desintegración de los vínculos sociales y la disolución de las solidaridades tradicionales (Morin, 2011, pp. 53-58). Además, la vida contemporánea, marcada por los ritmos de los medios de comunicación y las situaciones excepcionales, puede contribuir a concebir la ayuda como espectáculo mediático o como efemérides que subraya cierta fecha, en donde se despliega una campaña de sensibilización en torno a una ayuda momentánea y focalizada, mientras que el resto de los días, la vida cotidiana de los individuos se ve inmersa en prácticas individualistas y al margen de espacios y tiempos de solidaridad.

Frente a este estrechamiento del horizonte de actuación del ser humano cabe replantear la revitalización de la ayuda en la vida cotidiana, potenciando el encuentro con el "otro" y la colaboración. Desplegar responsabilidades de ayuda en el entorno escolar supone construir relaciones igualitarias entre los componentes de la comunidad educativa, basadas en el respeto mutuo y en la disposición de colaboración (Cremieux, 2001, p. 176).

A pesar de las dificultades y los obstáculos, el espacio escolar es un escenario con múltiples posibilidades. El valor del trabajo en grupo ha sido subrayado como instrumento y contexto para el desarrollo de todo tipo de habilidades y valores sociopersonales (de la Caba Collado, 2001), ya que facilita prácticas cívicas de ayuda y apoyo que estimulan la convivencia, sobre todo en las situaciones de aula con diversidad personal, social y cultural (Díaz-Aguado, 2003; Shulman, Lotan y Whitcomb, 1999). Existe una importante literatura psicopedagógica que propone ideas, métodos e instrumentos didácticos (Campiglio y Rizzi, 1997; Cembranos y Medina, 2003; Jacques, J. y Jacques, P., 2007; Reynolds, 1994) para trabajar en contextos grupales que se sustentan en la dimensión social del conocimiento y del aprendizaje (Ferreiro, 2006) y en sólidas bases de formación, desarrollo y dinámica de los grupos (Marín, Garrido, Troyano, Infante y Bueno, 2003; Marín, Grau y Yubero, 2002).

2. OBJETIVOS Y MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito de la investigación que aquí se presenta es explorar la relación entre la competencia de ayuda entre iguales en el contexto escolar y las respuestas que dan los estudiantes a las situaciones de agresión. Se parte de la hipótesis de que hay una relación directa entre tener responsabilidades de cuidado y ayuda con la elección de respuestas más positivas ante diferentes tipos de agresión (directa, relacional, cyberacoso).

El trabajo es parte de un proyecto más amplio -“autonomía, buenos tratos y educación para la ciudadanía desde la perspectiva de género”-, que tiene una doble finalidad. En primer lugar, hacer una aproximación a la realidad para analizar la presencia de las responsabilidades individuales y su relación con las respuestas de afrontamiento ante situaciones de agresión entre iguales, desde la perspectiva de las y los estudiantes, las familias y el colectivo del profesorado. En segundo lugar, desarrollar un programa de intervención educativa para potenciar ayuda, participación y buenos tratos, con el fin de prevenir y afrontar la violencia entre iguales. Tanto en un caso como en otro, el papel del género se considera clave. Se trata de explorar y analizar si hay un equilibrio entre las áreas y dimensiones concretas de responsabilidad y cuidado de uno mismo y de los otros, que tienen chicos y chicas, sino también, y sobre todo, descubrir espacios de mejora.

En este trabajo se presenta una parte de la investigación que se enmarca dentro de la primera fase de evaluación y tiene tres objetivos concretos:

1. Describir cuáles son las responsabilidades de ayuda que, según las alumnas y los alumnos, tienen mayor presencia en el ámbito escolar.
2. Analizar el papel del curso y el género en la asunción de las responsabilidades de ayuda.
3. Analizar si hay relación entre la puntuación en responsabilidades de ayuda que asumen las y los estudiantes y elegir respuestas más positivas (frenar asertivamente la situación y ayudar) en las situaciones de agresión entre iguales.

3. MÉTODO

3.1. Diseño y participantes

El diseño de la investigación fue transversal. En el estudio participaron 1018 estudiantes (590 del último ciclo de Primaria y 428 del primer ciclo de Secundaria; distribuidos de forma homogénea entre chicos (509) y chicas (509), pertenecientes a 12 centros educativos de las tres provincias de la Comunidad Autónoma Vasca. El muestreo fue intencional por cuotas, abarcando una tipología amplia, de población urbana grande (más de 100.000 habitantes), media (entre 10.000 y 100.000) y pequeña (menos de 10.000), así como centros públicos y concertados (véase Tabla 1).

Tabla 1
Centros educativos participantes

Centros	Tipo de centro	Tamaño de población donde se ubica el centro
Centro 1	Concertado	Media
Centro 2	Concertado	Grande
Centro 3	Concertado	Pequeña
Centro 4	Público	Pequeña
Centro 5	Público	Grande
Centro 6	Público	Media
Centro 7	Concertado	Grande
Centro 8	Público	Media
Centro 9	Concertado	Pequeña
Centro 10	Público	Grande
Centro 11	Público	Pequeña
Centro 12	Público	Pequeña

Nota: Creación Personal.

3.2. Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos de evaluación. Por un lado un cuestionario de responsabilidades y, por otro lado, un cuestionario situacional. En ambos casos fueron construidos “ad hoc” por el equipo de investigación.

Con el primer cuestionario se pretendió identificar cómo vivencian las chicas y los chicos las responsabilidades de ayuda, así como su extensión en la cultura del centro escolar. Es una escala de tipo Likert, con un alfa de Cronbach de .79, que recoge la propia perspectiva de las alumnas y alumnos acerca de en qué grado llevan a cabo las actividades de ayuda en diferentes situaciones cotidianas, en una puntuación que va del 1 al 5.

El cuestionario de responsabilidades se estructura en torno a 10 ítems que recogen diferentes actividades de ayuda que van desde las situaciones más cotidianas con poco nivel de estrés, hasta otros contextos en los que se dan sucesos de agresión.

Tabla 2
Ámbitos de ayuda e ítems del cuestionario

Tipo de ayuda	Ítem: tarea o responsabilidad de ayuda concreta
Ayuda en el ámbito académico	Ayudar a un compañero o compañera en una tarea de clase con la que tiene dificultades (ítem 1)
	Ofrecer tiempo personal para ayudar en tareas cotidianas (ítem 3)
	Ayudar a un compañero o compañera que ha estado enfermo con los deberes de clase (ítem 4)
Ayuda para la integración en el grupo	Ayudar a un alumno o alumna inmigrante para que practique con la lengua (ítem 2)
	Enseñar a un nuevo compañero o compañera las instalaciones y servicios de la escuela (ítem 5)
Ayuda a persona con hándicap físico	Encargarse de facilitar el acceso a un compañero o compañera con dificultades de movilidad física (ítem 6)
Ayuda a alumnos pequeños	Ayudar a los y las alumnas más pequeñas de otras etapas educativas (ítem 9)
Ayuda ante agresión	Actuar para frenar situaciones de agresión a un compañero o compañera (ítem 7)
	Buscar ayuda cuando me maltratan (ítem 8)
	Buscar ayuda cuando un compañero o compañera es agredida (ítem 10)

Nota: Creación personal.

Por otra parte, en la construcción de los ítems se tuvo en cuenta una tipología variada de sujetos que reciben la ayuda, a fin de evaluar si incide en el grado en el que se realiza la tarea. Ciertamente estos contextos y sujetos conllevan problemas o retos diferentes sobre los que actuar y, asimismo, aportaciones diversas en cada una de las tareas de apoyo o ayuda. En todos los ítems, las situaciones que se presentan son habituales y están extraídas de las vivencias cotidianas de los centros escolares. Se comprobó, mediante análisis factorial (Oblimix) que los 10 ítems de la escala funcionan como un único factor.

El cuestionario situacional consta de 8 historias breves de agresión entre iguales. Tres de las historias son de agresión directa: a) un grupo de chicos que insultan y ridiculizan a una compañera (H^a 1); b) un chico y una chica, que se dedican a esconder y romper objetos personales a un compañero (H^a2) y c) un chico que ataca físicamente a la chica con la que sale (H^a 5). La ciberagresión se recoge en otras tres historias: a) grabación y difusión por teléfono móvil de un ataque físico, con empujones y golpes con protagonistas chicos (H^a 3); b) grabación y difusión de imágenes vejatorias por móvil con protagonistas chicas (H^a 7) y c)

grabación sin permiso de imágenes de un compañero, chantajeándole con difundirlas si no le hace los deberes, por parte de un chico (H⁸). Finalmente, hay dos historias de agresión relacional: a) un ataque a la privacidad, que consiste en divulgar secretos personales (H^a 4) y b) una situación de aislamiento y exclusión del grupo, no permitiendo a un compañero participar en las actividades (H^a 6). En cada una de las historias se pregunta “qué harías como compañero o compañera” ante esa situación de agresión. Las y los participantes contestan a las historias eligiendo una de las alternativas entre las seis opciones posibles para la posición de compañero. Las respuestas se agrupan en tres dimensiones de afrontamiento y la opción otras:

- Pasiva, con una opción de marcharse y otra de observar la situación sin hacer nada.
- Reciprocidad activa negativa (“hacer lo mismo” -pegar, romper, insultar, etc-).
- Activo positivo, que se refleja en dos opciones, que consisten, por una parte, en frenar la situación de manera asertiva y en buscar ayuda, por otra.
- Otras: “no haría nada de lo anterior. Lo que yo haría es...”.

3.3. Procedimiento de análisis de los datos

Con el paquete estadístico SPSS se realizaron análisis descriptivos y ANOVAs. Por una parte, se llevaron a cabo ANOVAs de dos factores para analizar la asociación entre la responsabilidad de ayuda con género y curso. Por otra parte, para ver la relación entre responsabilidades de ayuda y respuesta ante las situaciones de agresión entre iguales se hicieron ANOVAs de un factor, con seis niveles (marcharse, observar, afrontamiento asertivo, buscar ayuda, hacer lo mismo y otras). Se utilizó el estadístico *F* de Fisher y se calculó, asimismo, el tamaño del efecto con eta cuadrado parcial. En ambos casos se comprobó, previamente, el requisito de la homogeneidad de las varianzas con el estadístico de Levene. También, en los casos en los que era posible, se hicieron post-hoc con el estadístico de Bonferroni para analizar en qué grupos se encontraban diferencias significativas.

4. RESULTADOS

4.1. La presencia de responsabilidades de ayuda en el contexto escolar

Una primera aproximación a los resultados mostró que las medias de responsabilidad de ayuda más altas se encontraban en el ámbito de ayuda ante la agresión (buscar ayuda, cuando un compañero o compañera son agredidos -ítem 10-) y en el de ayuda en el ámbito académico (ayudar en los deberes porque han estado enfermos -ítem 4- o tiene dificultades con las tareas de clase -ítem 1-). Las medias más bajas se situaron en aquellos ítems donde se presentaban situaciones de integración de un nuevo compañero o compañera en el grupo, tales como ayudar a un alumno inmigrante para que practique con la lengua (ítem 2) y enseñar a un nuevo compañero/a las instalaciones de la escuela (ítem 5).

Figura 1. Puntuaciones medias en los diferentes ámbitos de ayuda en el total de la muestras

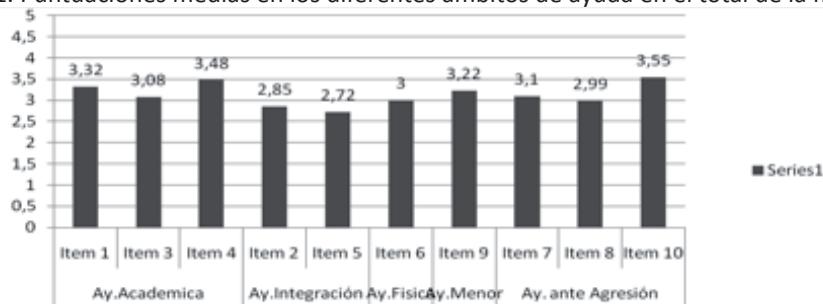


Figura 1. Creación personal.

En todas las tareas de responsabilidad de ayuda las chicas puntuaron más alto que los chicos. En el ámbito académico cabe reseñar ayudar a hacer los deberes a un compañero que ha estado enfermo (ítem 4) donde las chicas puntuaron por encima de 3.5. Cabe destacar también lo que sucede en el ámbito de ayuda ante la agresión. Apenas hubo diferencias de medias entre chicas y chicos en la tarea de actuar para frenar situaciones de agresión a un compañero (ítem 7). Sin embargo, las chicas destacaron con medias por encima de 3.5 en buscar ayuda cuando un compañero o compañera es agredida (ítem 10).

Figura 2. Puntuaciones medias de chicos y chicas en los diferentes ámbitos de ayuda

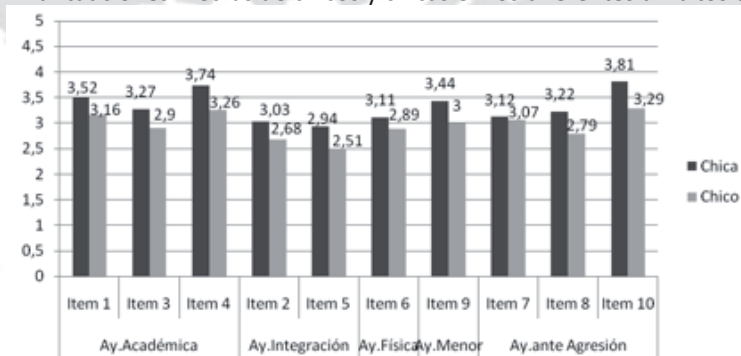


Figura 2. Creación personal.

Por otra parte, en cuanto al curso, se observó una tendencia general de gradual descenso en las puntuaciones que obtuvieron las alumnas y los alumnos en los cursos de Secundaria, particularmente en el segundo curso de la ESO. En cualquier caso, hay que matizar. En ayuda en el ámbito académico la tendencia de disminución progresiva es clara en los dos primeros ítems (ayudar en las tareas de clase en las que un compañero tiene dificultades – ítem 1., ayudar en tareas cotidianas ofreciendo tiempo – ítem 3) pero no cuando se trata de ayudar con los deberes de clase a un compañero que ha estado enfermo (ítem 4). En cambio, cuando se trata del ámbito de integración en el grupo la tendencia de disminución progresiva en las medias, a medida que se avanza en curso, es clara para el caso de ayuda con la lengua a un alumno/a inmigrante, al igual que sucede con apoyar a alumnos menores. Finalmente, en las responsabilidades de ayuda ante situaciones de agresión las diferencias de medias entre cursos son menos acentuadas, excepto en el último ítem (10).

Figura 3. Puntuaciones medias por cursos en los diferentes ámbitos de ayuda

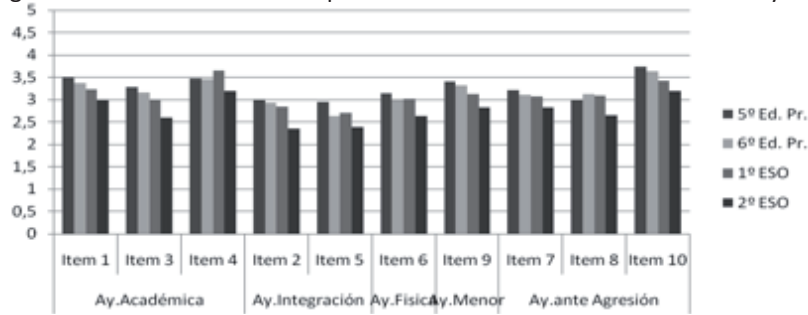


Figura 3. Creación personal.

4.2. La dimensión de ayuda en función del curso y el género

Tras comprobar la homogeneidad de las varianzas, con el estadístico de Levene ($F=(7,717) .502, p > .05$), se procedió a analizar la posible relación entre ayuda y curso, ayuda y género, así como la interacción entre curso y género.

Se encontró asociación entre la dimensión de ayuda y curso al que pertenecen las y los estudiantes que participaron en el estudio ($F(3)=16.28, p < .001, h^2 = .064$). Las puntuaciones medias fueron más altas en los cursos de quinto ($M = 3.28$ y $DT=.76$) y sexto de Educación Primaria ($M = 3.23$ y $DT=.68$) que en primero ($M = 3.05$ y $DT=.78$) y segundo de Secundaria Obligatoria ($M= 2.76$ y $DT=.70$).

Los Post hoc, en base al contraste de Bonferroni, permitieron ver, tal y como se aprecia en la tabla 3, en qué grupos se encontraron las diferencias significativas.

Tabla 3
 Análisis Post Hoc: diferencias entre cursos en los ámbitos de ayuda

			Diferencias M	
				p
AYUDA	5º Primaria	1ºESO	.2422	.004
		2ºESO	.5228	.000
	6º Primaria	2ºESO	.4650	.000
	1ªESO	5ºPrimaria	-.2422	.004
		2º ESO	-.2806	.006
	2ºESO	5 Primaria	-.5228	.000
		6ºPrimaria	-.4650	.000
		1ºESO	-.2806	.006

Nota: Creación personal.

El que más diferencias tenía con respecto a los otros cursos fue el grupo de segundo de Secundaria. Sus medias fueron menores que las de quinto y sexto de Primaria, pero también, en este caso, que las de primero de Secundaria.

Asimismo, resultó significativa la relación entre género y ayuda ($F(1)=54.54, p < .001, n2.071$). Puntuaron más alto las chicas ($M=3.28$ y $DT=.72$) que los chicos ($M=2.88$ y $DT=.74$). La interacción entre curso y sexo no fue significativa ($F= (3) 0.905, p > .05, n2=.004$) pero mostró algunas tendencias a destacar. Se observa, por una parte, que las medias de cursos de primaria en ayuda fueron más altas que en Secundaria y, por otro lado, que entre las chicas son las de Primaria las que tuvieron puntuaciones más elevadas. Asimismo, en el

gráfico 4 se puede apreciar que, aunque las chicas de Primaria tienen medias más altas que los chicos, la distancia es mayor en quinto. En Secundaria aumenta la distancia entre chicos y chicas, especialmente en primero.

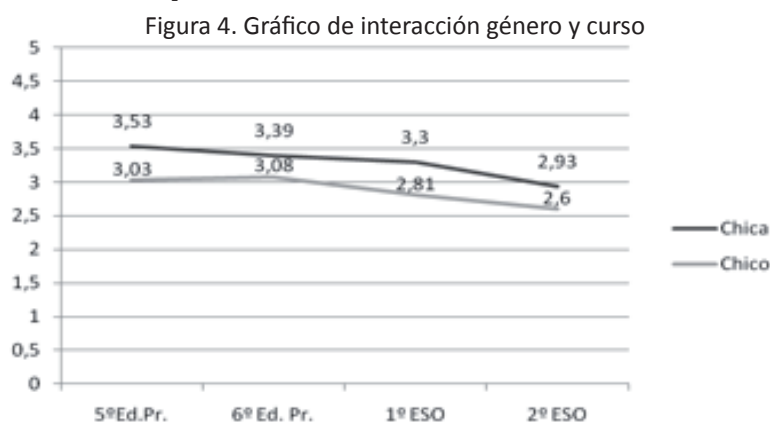


Figura 4. Creación personal.

4.3. Responsabilidad de ayuda y respuesta ante distintos tipos de agresión

Tras comprobar el requisito de homogeneidad de las varianzas para cada una de las historias, se realizaron las ANOVAs que mostraron, tal y como puede apreciarse en la tabla 4, la relación significativa entre responsabilidades de ayuda y la estrategia de afrontamiento elegida, como compañero que observa un ataque, en todos los tipos de agresión analizadas (agresión directa, agresión relacional y ciberagresión), aunque el tamaño del efecto es débil.

Tabla 4
 Ayuda y estrategia de afrontamiento ante situaciones de agresión

			F	p	n ²
Agresión directa	H ^a 1B	Insultar, Ridiculizar	6.87	.000***	.047
	H ^a 2B	Romper objetos personales	7.17	.000***	.049
	H ^a 5B	Ataque de chico a chica	7.27	.000***	.050
Agresión relacional	H ^a 4B	Contar secretos	4.72	.000***	.033
	H ^a 6B	Exclusión	5.271	.000***	.036
	H ^a 3B	Ciberagresión entre chicos	5.83	.000***	.040
Ciberagresión	H ^a 7B	Ciberagresión entre chicas	2.50	.029*	.018
	H ^a 8B	Chantaje con mediación tecnológica	4.45	.001**	.032

Nota: ***p<.001, **p<.01, *p<.05

El grupo de alumnas y alumnos que eligieron estrategias positivas para responder a situaciones de agresión directa a un compañero o compañera tenían puntuaciones medias ligeramente más altas en responsabilidad de ayuda, que aquellos que eligieron estrategias negativas, ya fueran pasivas -marcharse u observar- o de reciprocidad negativa -hacerle lo mismo al agresor o agresora-. Las medias no variaron apenas en las tres historias en aquellos que eligieron las estrategias positivas de asertividad o ayuda. La variabilidad fue mayor, en función del tipo de historia, para quienes optaron por las estrategias pasivas y negativas, tal y como puede apreciarse en la figura 5.

Figura 5. Medias en responsabilidad de ayuda para las historias de agresión directa

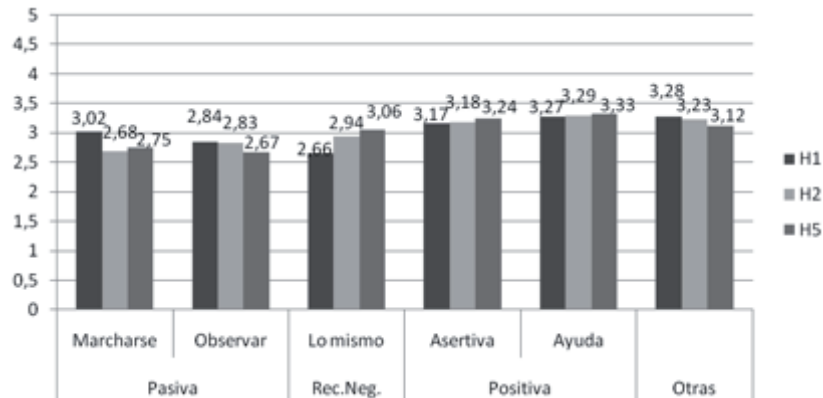


Figura 5. Creación personal.

El análisis de los Post Hoc permitió ver, como puede apreciarse en la tabla 5, en qué grupos se encontraron las diferencias significativas.

Tabla 5
Post-hoc de responsabilidad y agresión directa

		Diferencias M	p
Hª1: Agresión directa verbal (insultos)	Observar	Buscar ayuda	-.4256 .046
		Asertiva	-.5036 .002
	Hacer lo mismo	Buscar ayuda	-.6015 .000
		Otras	-.6179 .003
	Asertiva	Hacer lo mismo	.5036 .002
Hª2: Esconder y romper objetos personales	Buscar ayuda	Observar	.4256 .046
		Hacer lo mismo	.6015 .000
	Otras	Hacer lo mismo	.6179 .003
		Asertiva	-.4949 .010
	Marcharse	Buscar ayuda	-.6066 .001
		Otras	-.5500 .012
	Observar	Buscar ayuda	-.4609 .020
	Asertiva	Marcharse	.4949 .010
	Buscar ayuda	Marcharse	.6066 .001
		Observar	.4609 .020
Hª5: Ataque chico a chica	Otras	Marcharse	.5500 .012
	Marcharse	Asertiva	-.4902 .017
		Buscar ayuda	-.5825 .004
	Observar	Asertiva	-.5621 .008
		Buscar ayuda	-.6543 .002
	Asertiva	Marcharse	.4902 .017
		Observar	.5621 .008
	Buscar ayuda	Marcharse	.5825 .004
	Observar	.6543 .002	

Nota: Creación personal.

En primer lugar, hay que destacar que el grupo de los alumnos y las alumnas que eligieron estrategias de búsqueda de ayuda obtuvieron puntuaciones medias en responsabilidad significativamente más altas que aquellos que eligieron estrategias pasivas en las tres historias de agresión directa. Además, se diferenciaron con puntuaciones más altas de aque-

llos que eligieron la estrategia de reciprocidad negativa (hacer lo mismo) en la historia de agresión verbal.

En segundo lugar, los que optaron por estrategias de afrontamiento asertivas se diferenciaron significativamente de aquellos que eligieron hacer lo mismo en el caso de la agresión verbal, mientras que en las otras dos historias las diferencias significativas solo se observaron con respecto a los grupos que eligieron estrategias pasivas.

En las historias de agresión relacional las distancias entre las puntuaciones medias de responsabilidad de los grupos que eligen estrategias pasivas, estrategias de reciprocidad negativa, estrategias de ayuda y estrategias de asertividad fueron menores que las halladas en las historias de agresión directa (ver figura 6).

Prácticamente todos los grupos tuvieron medias cercanas a tres. Tan sólo se encontraron puntuaciones medias menores de tres en el grupo de alumnas y alumnos que eligieron estrategias pasivas. Esto sucedió tanto en el grupo que optó por “observar”, sin hacer nada, una violación de privacidad, contando secretos personales de un compañero (H^a4) o una situación de exclusión, con aislamiento y marginación, (H6), como en el grupo de quienes optaron por la estrategia de marcharse, evitando saber nada de la situación (H^a4). Las puntuaciones medias más altas en responsabilidad se encontraron, al igual que en las historias de agresión directa, en aquellos que eligieron estrategias de búsqueda de ayuda y de asertividad.

Figura 6. Medias en responsabilidad de ayuda para las historias de agresión relacional

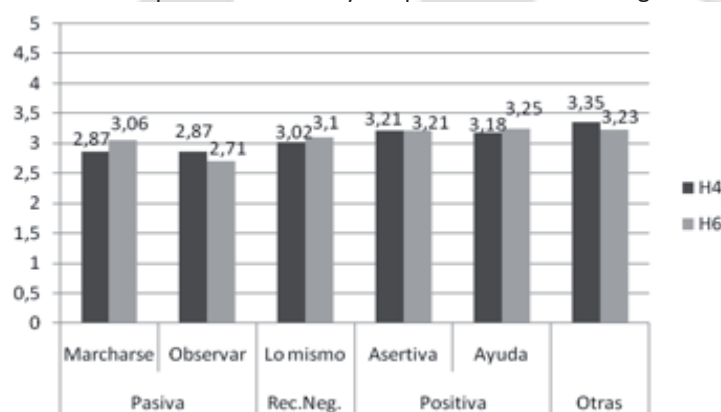


Figura 6. Creación personal.

El análisis de los Post Hoc pusieron de manifiesto que, efectivamente, las diferencias de medias del grupo de alumnas y alumnos que eligieron observar eran estadísticamente significativas, con respecto a los grupos que optaron por estrategias positivas de asertividad o búsqueda de ayuda. Sin embargo, no fueron significativas las diferencias de los que prefirieron la opción de marcharse (ver tabla 6).

Tabla 6
Post-hoc de responsabilidad y agresión relacional

			Diferencias de medias	<i>p</i>
Hª 4	Observar	Otras	-.4816	.037
	Otras	Observar	.4816	.037
		Asertivo	-.4929	.000
Hª 6	Observar	Buscar ayuda	-.5310	.038
		Otras	-.5143	.005
	Asertiva	Observar	.4929	.000
	Buscar ayuda	Observar	.5310	.038
	Otras	Observar	.5143	.005

Nota: Creación personal.

Finalmente, en las historias de ciberagresión hay que destacar que el contenido de la historia parece ser particularmente importante. Cuando los protagonistas de la historia son chicos que atacan a otro chico, grabando las imágenes y distribuyéndolas por teléfono móvil (Hª 3) las puntuaciones en responsabilidad de los que eligieron las estrategias pasivas (marchando, observar) fueron más bajas que cuando se presenta la misma historia con protagonistas chicas (Hª7) (ver figura 7).

Figura 7. Medias en responsabilidad para las historias de ciberagresión

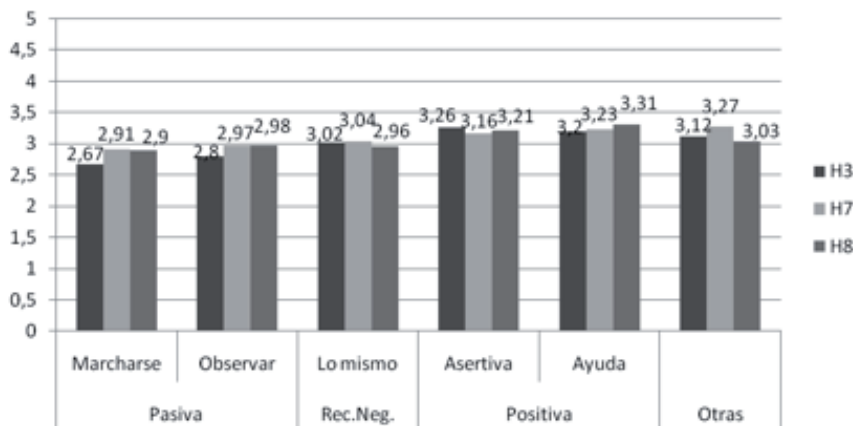


Figura 7. Creación personal.

Los Post Hoc mostraron que las diferencias en responsabilidad entre los grupos solo eran significativas en el caso de la asertividad y la búsqueda de ayuda, con puntuaciones medias más altas respecto a los que optaron la estrategia pasiva de marcharse (Hª3). En el caso de la historia en que se presenta chantaje y amenaza de divulgar unas imágenes grabadas sin permiso a un compañero fue también significativa la diferencia en responsabilidad entre el grupo de reciprocidad negativa (hacerle lo mismo) y el de búsqueda de ayuda (ver tabla 7).

Tabla 7
Post-hoc de responsabilidad y ciberagresión

		Diferencias M	p	
Hª 3	Marcharse	Asertiva	-.5832	.009
		Buscar ayuda	-.5281	.028
	Asertiva	Marcharse	.5832	.009
	Buscar ayuda	Marcharse	.5281	.028
Hª 8	Hacer lo mismo	Buscar ayuda	-.3498	.047
	Buscar ayuda	Hacer lo mismo	-.3498	.047

Nota: Creación personal.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La competencia de ayuda parece ser el resultado de un complejo entramado de factores personales pero, también, y muy especialmente, tal y como se ha puesto de relieve en la investigación de las últimas décadas, de factores contextuales y grupales. Los resultados expuestos en el apartado de resultados ponen de manifiesto que las responsabilidades de ayuda no se asumen de un modo indistinto e igual ante cualquier circunstancia que requiere apoyo. Quién necesita ayuda y la propia situación modifican la disponibilidad ante el otro. En este sentido, según los datos obtenidos, es notorio que la ayuda en el ámbito escolar es menor ante personas inmigrantes, alumnos nuevos en el grupo o personas con hándicap físico. Es decir, hay menos apoyo entre estudiantes, cuando se hallan ante personas ajenas al grupo o distintas y ante la alternativa de ofrecer ayuda para su integración. Por el contrario, las alumnas y los alumnos dicen que ayudan más cuando se trata de miembros del grupo, tanto en contextos cotidianos del ámbito académico como en contextos de estrés, es decir, ante fenómenos de agresión a un compañero o compañera.

Asimismo, la competencia de ayuda y el despliegue de responsabilidades va estrechamente interrelacionado con la elección de respuestas de afrontamiento más positivas, tales como la búsqueda de ayuda y de asertividad, en todos los tipos de agresión entre iguales (física, relacional y ciberagresión)

Tal y como los trabajos empíricos han venido subrayando en los últimos años, edad y género son dos elementos importantes a tener en cuenta en la comprensión de las responsabilidades de cuidado interpersonal en contextos escolares y estrategias de afrontamiento positivas ante la agresión. Por un lado, la variable género es un factor significativo. En todos los ámbitos de ayuda y en todos los ítems las chicas dicen asumir más responsabilidades que los chicos, con puntuaciones siempre superiores. En consecuencia, la cultura de la ayuda parece tener una perspectiva de género. Este dato corrobora los resultados de otras investigaciones en la línea de que las chicas ayudan más que los chicos (Jeffrey, Miller y Linn, 2001; Rigby y Johnson, 2005). Por otra parte, parece que los chicos están con más frecuencia implicados en la agresión y el acoso, ya sea por participar directamente o por actuar como observadores pasivos, lo cual corrobora los datos de otros trabajos, según los cuales las chicas parecen utilizar estrategias más positivas de asertividad y ayuda (Eschenbeck, Kohlmann y Lohaus, 2007; Hampel y Petermann, 2005)

Los resultados obtenidos en este trabajo con respecto a la edad son especialmente relevantes para la discusión, sobre todo, porque, como ya ha señalado algún autor, son pocos los datos empíricos para contrastar lo que sucede en diferentes tipos de agresión (Scheithauer, Hayer, Petermann y Jugert, 2006) y aún menos para comparar la competencia de ayuda, en relación con la agresión. Ciertamente, las responsabilidades de ayuda parecen estar más extendidas en Primaria que en Secundaria. Se trata de un descenso escalonado, de curso a curso, en la mayoría de las situaciones planteadas en el cuestionario, que es particularmente notorio en segundo de Secundaria. Sólo en dos responsabilidades (ayudar a un alumno que ha estado enfermo en el ámbito académico con los deberes de clase y ayudar a un nuevo compañero a la integración en el grupo, enseñándole los servicios de la escuela) el descenso no es lineal, ya que hay un ligero repunte en primero de secundaria, respecto de quinto de primaria.

El descenso en la importancia de las responsabilidades de ayuda, a medida que se sube de nivel académico, ya fue constatada en otra investigación realizada entre estudiantes universitarios, siendo su presencia anecdótica (De la Caba Collado y López Atxurra, 2008). También puede haber otros factores que no favorecen el despliegue de la competencia de ayuda, tal como se puede desprender de otros estudios. Así, al margen de las habituales críticas a los valores predominantes en el entorno social y en los medios de comunicación, tampoco facilitan la labor algunos agentes como las editoriales, ya que hay que destacar la débil presencia de los valores en un producto educativo de tanta incidencia como los libros de texto (López Atxurra y De la Caba Collado, 2002). A este hecho hemos de sumar la poca presencia de actividades grupales (De la Caba Collado y López Atxurra, 2005a) y las pocas oportunidades para la participación activa (De la Caba Collado y López Atxurra, 2005b; López Atxurra y de la Caba Collado, 2003) que hemos detectado en otras investigaciones. Todo ello creemos que repercute en la formación de competencias de ciudadanía y, asimismo, en que la responsabilidad de ayuda tenga un andamiaje y una consistencia débil en la cultura escolar.

6. CONCLUSIONES

Es preocupante que la disposición a ayudar entre iguales, en los cinco ámbitos de responsabilidad de ayuda analizados, sea, en líneas generales, menor en los cursos superiores y especialmente entre chicos. A medida que se avanza en la educación secundaria, la patente disminución de ayuda, por ejemplo en el ámbito académico, puede reflejar un mayor impacto de la cultura de la competitividad y del individualismo. Estos resultados van en consonancia con otro estudio del equipo investigador que también detectaba la débil presencia de responsabilidades de ayuda en niveles universitarios. Tampoco pueden ser ajenos estos datos a que la cultura escolar dominante, teñida de criterios de eficacia y rendimiento, no tenga en cuenta las oportunidades de trabajar valores y situaciones educativas que favorezcan competencias sociales de ayuda. Al igual que la edad, el género constituye un factor asociado a la competencia de ayuda. La responsabilidad de ayuda parece estar ligada a una cultura de género, que traspasa el ámbito escolar. Sin embargo, desde una perspectiva de igualdad de género, estos datos nos muestran la importancia de que las prácticas de intervención educativa tengan en cuenta el fomento de actividades de ayuda por parte de los chicos.

Las características personales de los sujetos que valoran la ayuda es inseparable de los factores contextuales y de la homogeneidad o heterogeneidad de la composición de los grupos. La presentación de situaciones de ayuda a personas “diferentes” para su integración en el grupo ha incidido notablemente en los resultados, hasta el punto de que los porcentajes de respuesta de ayuda en estos casos son destacadamente inferiores al resto de tipologías de situaciones de ayuda planteadas. Las características personales que se atribuyen “al otro” a quien hay que ayudar, su lejanía o distancia étnico-cultural o la no pertenencia al grupo, parecen incidir especialmente sobre la disposición de ayuda efectiva. Por lo tanto, si la ayuda es una parte esencial en la vertebración del tejido social, la convivencia en sociedades democráticas abiertas y heterogéneas requiere que la aceptación de la diferencia y la creación de espacios de convivencia de grupos heterogéneos sea un elemento a trabajar en el entorno educativo.

Es destacable la asociación significativa entre la competencia de ayuda, con puntuaciones medias más altas, y la preferencia por la elección de estrategias de afrontamiento más positivas para hacer frente a la agresión, aunque con matices en función del tipo de agresión presentada. A partir de estas evidencias creemos que tener en cuenta la responsabilidad de ayuda, en sus diferentes modalidades, se convierte en una competencia crucial para el despliegue de recursos personales y sociales en cualquier proyecto educativo que pretenda abordar y hacer frente a las situaciones de agresión que viven alumnos y alumnas.

Creemos que el trabajo sistemático y no puntual constituye el procedimiento para trabajar la competencia de ayuda, de tal modo que el clima escolar resultante sea un obstáculo a los fenómenos de agresión entre iguales. A fin de crear un clima de ayuda, sería necesario suscitar, junto a la iniciativa individual de apoyo, círculos, grupos o asociaciones de ayuda y cooperación, que empezando por el entorno escolar y académico, fueran ampliando su acción al entorno social, desde el más próximo (local), hasta otros más globales (planetarios). Para desarrollar una educación para la ciudadanía, desde sus aspectos cívicos más básicos, estimamos que es necesario crear escenarios, situaciones y tiempos diversificados de ayuda en diferentes ámbitos del entorno escolar, en donde se puedan desplegar prácticas o acciones de encuentro y solidaridad con otros compañeros, partiendo de necesidades de atención y cuidado en situaciones ordinarias y cotidianas. Se trataría de sensibilizarse y actuar ante carencias que viven los compañeros en circunstancias comunes y, de este modo, romper las actitudes de pasividad e insensibilidad ante el mundo del “otro”, favoreciendo los encuentros cara a cara que suscitan la solidaridad, sin desdeñar el uso de las nuevas tecnologías en la facilitación de apoyo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, G. L. (1998). Toward Authentic Participation: Deconstructing the Discourses of Participatory Reforms in Education. *American Educational Research Journal*, 35(4), 571-603.
- Arnot, M. y Dillaboug, J. A. (2006). *Challenging Democracy: International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*. Londres: Routledge-Falmer Press.

- Audigier, F. (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Strasbourg: DECS/EDU/CIT (16).
- Berman, SH. (1984). *Taking part. An elementary curriculum in the participation series*. Boston: National Office Educators for Social Responsibility.
- Camodeca, M. y Goossens, F. A. (2005). Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: The importance of bullying role and perspective. *Educational Research*, 47, 93-105.
- Campiglio, A. y Rizzi, R. (1997). *Cooperar en clase. Ideas e instrumentos para trabajar en el aula*. Sevilla: Publicaciones del M.C.E.P.
- Camps, V. y Giner, S. (1998). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- Cembranos, F. y Medina, J. A. (2003). *Grupos inteligentes. Teoría y práctica del trabajo en equipo*. Madrid: Editorial Popular.
- Cogan, J. y Derricot, R. (2000). *Citizenship for the 21st Century: an international Perspective on Education*. Londres: Kogan Page Ltd.
- Cowie, H. y Fernández, F. J. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(9), 291-310.
- Cowie, H. y Jennifer, D. (2007). *Managing violence in schools. A whole-School Approach to Best Practise*. California: SAGE.
- Crémieux, C. (2001). *La citoyenneté à l'école*. Paris: Syros.
- Davies, P. (2003). Widening Participation and the European Union: direct action-indirect policy? *European Journal of Education*, 38(1), 99-117.
- De la Caba Collado, M. A. (2001). El grupo como instrumento y contexto para el desarrollo de habilidades y valores sociopersonales. *Bordón*, 53(1), 7-20.
- De la Caba Collado, M. A. y López Atxurra, R. (2005a). Group-work in primary education: an analysis of textbooks in Spain. *International Review of Education*, 51(5-6), 439-458.
- De la Caba Collado, M. A. y López Atxurra, R. (2005b). Actividades de participación y desarrollo de competencias de ciudadanía en los libros de texto de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma Vasca. *Revista de Educación*, 336(1), 376-396.
- De la Caba Collado, M. A. y López Atxurra, R. (2008). Evaluation of Concepts of citizenship among young university students. En M. Ortiz y C. Rubio (Eds.), *Educational Evaluation: 21st Century Issues and Challenges* (pp. 139-149). Londres: NovaScience Publishers.
- Diaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Eschenbeck, H., Kohlmann, C. W. y Lohaus, A. (2007). Gender Differences in Coping Strategies in Children and Adolescents. *Journal of Individual Differences*, 28(1), 18-26.
- Ferreiro, R. (2006). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. Sevilla: Trillas-Eduforma.
- Hampel, P. y Petermann, F. (2005). Age and Gender Effects on Coping in Children and Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(2), 73-83.

- Hicks, D. (2001). *Citizenship for the future: a practical classroom guide*. U.K.: World Wide Fund for Nature.
- Hunt, L. (2009). *La invención de los derechos humanos*. Barcelona: Tusquets.
- Innerarity, D. (2008). *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Península.
- Jacques, J. y Jacques, P. (2007). *Cómo trabajar en equipo. Guía práctica*. Madrid: Narcea.
- Jeffrey, L. R., Miller, D. y Linn, M. (2001). Middle school bullying as a context for the development of passive observers to the victimization of others. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 143-156.
- Lodge, J. y Frydenberg, E. (2005). The role of peer bystanders in school bullying: Positive steps toward promoting peaceful schools. *Theory into Practice*, 44, 329-336.
- López Atxurra, R. y De la Caba Collado, M. A. (2002). La formación sociopersonal del ciudadano en los libros de texto de conocimiento del medio (segundo ciclo de primaria). *Bordón*, 54(1), 69-82.
- López Atxurra, R. y De la Caba Collado, M. A. (2003). Los contenidos orientados a la participación en los libros de texto de primaria del conocimiento del medio. *Innovación Educativa*, 13, 73-84.
- Marín, M., Garrido, M. A., Troyano, Y., Infante, E. y Bueno, R. (2003). *El grupo desde la perspectiva psicosocial. Conceptos básicos*. Madrid: Pirámide.
- Marín, M., Grau, R. y Yubero, S. (2002). *Procesos psicosociales en los contextos educativos*. Madrid: Pirámide.
- Morin, E. (2011). *La vía. Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Nickerson, A. B., Mele, D. y Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, 46, 687-703.
- Reynolds, M. (1994). *Groupwork in education and training. Ideas in practice*. Londres: Kogan Page.
- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática. La carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis*. Barcelona: Paidós.
- Rigby, K. y Johnson, B. (2005). Student bystanders in Australian schools. *Pastoral Care in Education. The Journal for Pastoral Care & Personal-Social Education*, 23(2), 10-16.
- Salmivalli, C. y Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. y Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261-275.
- Shulman, J.H., Lotan, R. A. y Whitcomb, J. A. (1999). *Guía para orientar el trabajo en grupo con diversidad en el aula. Casos para docentes*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: como se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ceac.

Tani, F., Greenman, P. S., Schneider, B. H. y Fregoso, M. (2003). Bullying and the big five.
School Psychology International, 24, 131-146.



ISSN: 2254-3139



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**ENSEÑANZA DE LA HISTORIA E IDENTIDAD
EN LA SOCIEDAD MULTICULTURAL SUECA**

**HISTORY TEACHING AND IDENTITY
IN THE SWEDISH MULTICULTURAL SOCIETY**

**ENSINO DE HISTÓRIA E A IDENTIDADE
NA SOCIEDADE MULTICULTURAL SUECA**

Laila Nielsen

Fecha de Recepción: 16 de Febrero de 2013
Fecha de Dictaminación: 26 de Marzo de 2013
Fecha de Aceptación: 7 de Mayo de 2013



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 1**

Resumen

En las últimas dos décadas el deterioro de la equidad en las escuelas suecas ha llevado a los docentes a enfrentarse a crecientes diferencias respecto al potencial de los estudiantes, la motivación y los resultados escolares. Sin embargo, el foco en la investigación sueca sobre el papel de la escuela en la sociedad multicultural no ha estado centrado en las experiencias docentes, sino más bien en las cuestiones relacionadas con los materiales didácticos, las opiniones de los estudiantes y las políticas escolares. El objetivo de este artículo es presentar una herramienta analítica que consta de cuatro posibles estrategias para la enseñanza de la historia en una sociedad multicultural. La herramienta de análisis se utilizará para, a través de los resultados de una serie de entrevistas semi-estructuradas, comparar y discutir las experiencias de siete docentes de enseñanza secundaria superior respecto a la enseñanza de la historia en la sociedad multicultural sueca. Para justificar la importancia de este debate en un contexto sueco, se aporta una breve presentación de la investigación sueca en este campo. Los profesores y profesoras entrevistados han sido escogidos principalmente por su reputación como talentosos, ambiciosos, y que han encontrado modelos viables para la enseñanza de la historia. La comparación y discusión de las experiencias de los siete docentes muestra ejemplos de similitudes, pero no un patrón claro en relación con las cuatro estrategias que se desprenden de la herramienta de análisis. Más bien lo que aparece como más importante es el propio bagaje cultural de los profesores, sus valores y el contexto educativo en el que trabajan, lo que afecta a las estrategias que eligen para su docencia. Los resultados muestran que el espacio de las interpretaciones realizadas sobre las intenciones de la escuela es muy amplio, lo cual puede ser una expresión de la falta de claridad en los objetivos y directrices de las políticas escolares actuales.

Palabras clave: Enseñanza de la historia, identidad, sociedad multicultural, política de la escuela, educación igualitaria.

Abstract

Over the past two decades deteriorated equivalence in Swedish schools has led to teachers have faced growing differences regarding students' potential, motivation and school results. However, within Swedish research concerning the role of school in the multicultural society, focus has not been on teachers' experiences, but rather problem-oriented studies on teaching materials, students' opinions and school policies. The objective of the article is to first, on the basis of Anglo-Saxon research and theories, present an analytical tool consisting of four possible strategies for teaching in a multicultural society. The analytical tool will be used to, through the results from semi-structured interviews, compare and discuss seven upper secondary school teachers' experiences from teaching history in the Swedish multicultural society. To justify the relevance of such a discussion in a Swedish context, a brief presentation of Swedish research in the field are given. The teachers interviewed have primarily been chosen from their reputation of being talented, ambitious, and that they believe they have found workable models in their teaching. The comparison and discussion of the seven teachers' experiences showed examples of similarities, but no clear pattern in relation to the four strategies as apparent from the analysis tool. It rather seems as it is foremost the teachers own background, values and educational context that affects what strategies they choose in their teaching. The result can be interpreted as if the space of interpretations regarding the school's intentions is (too) great, which may be an expression of lack of clarity in objectives and guidelines from the current school politics.

Keywords: History teaching, identity, multicultural society, school policy, equal education.

Resumo

Nas últimas duas décadas o desgaste da igualdade nas escolas suecas levou os docentes a enfrentar crescentes diferenças a respeito dos resultados dos estudantes em potencial, a motivação e a escola. Porém, a pesquisa sueca sobre o papel da escola na sociedade multicultural, o enfoque não está em práticas docentes, senão em estudos orientados para os problemas de materiais didáticos, os estudantes opiniões e políticas da escola. O objetivo deste artigo é apresentar uma ferramenta analítica que consta de quatro possíveis estratégias para o ensino numa sociedade multicultural. A ferramenta de análise será utilizada para, através dos resultados das entrevistas semi-estructuradas, comparar e discutir as experiências de sete professores do ensino secundário superior «de ensino de história na sociedade multicultural sueca. Para justificar a importância deste debate num contexto sueco, aportamos uma breve apresentação da pesquisa sueca no campo. Os professores entrevistados foram escolhidos principalmente por sua reputação como talentosos, ambiciosos, e que encontraram modelos viáveis para realizarem sua prática educativa. A comparação e discussão das experiências dos sete professores mostraram exemplos de semelhanças, mas não um padrão claro em relação com as quatro estratégias, que se desprendem da ferramenta de análise. Parece que é mais importante no fundo os próprios professores, os valores e o contexto educativo que afeta as estratégias que escolhem em sua prática educativa. O resultado mostra que as interpretações sobre as intenções da escola são (muito) grandes, que pode ser uma expressão da falta de clareza nos objetivos e diretrizes da política escolar atual.

Palavras-chave: Ensino de história, identidade, sociedade multicultural, política da escola, educação igualitária.

INTRODUCCIÓN

La sociedad multicultural emergente ha traído consigo nuevos retos para la instrucción escolar, dando lugar a la investigación multicultural. Este hecho ha dado lugar a un nuevo campo de investigación, en el que queda mucho por hacer, y un ejemplo de ello son los estudios sobre enseñanza de la historia en relación a las cuestiones sobre identidad. Dentro del contexto sueco, puede decirse que en las últimas dos décadas, los desafíos de la sociedad multicultural han provocado grandes brechas entre los ricos y los pobres. En las escuelas suecas se aprecia que en buena medida son los alumnos extranjeros los que se encuentran en unas condiciones socio-económicas precarias (Skolverket, 2004, 2012).

El 1 de Julio de 2011 se puso en marcha la reforma GY2011 en la educación secundaria superior (Skolverket, 2011). Esto provocó un cambio importante consistente en que todos los programas de educación secundaria superior ofrecen un título para seguir los estudios en la Universidad y otro para la formación profesional. Por lo que después de la reforma los estudiantes pueden obtener dos tipos de títulos: un título profesional o un título preparatorio para la educación universitaria. Otro cambio fue que la asignatura de historia se vio reforzada cuando se convirtió en obligatoria para todos los programas. Estos cambios afectan a las condiciones de enseñanza de la historia y a su evaluación. Pendiente de esta evaluación, cabe destacar que las circunstancias en que se ha producido esta reforma reflejan los retos a los que se enfrenta actualmente la enseñanza de la historia en las escuelas suecas, y especialmente los retos que se centran en la identidad de los estudiantes y sus condiciones dentro una sociedad multicultural en la que se han visto ampliadas las brechas socioeconómicas.

El objetivo de este artículo es presentar una herramienta de análisis, -basándonos en investigaciones y teorías anglosajonas-, que consta de cuatro estrategias para promover la enseñanza de la historia en una sociedad multicultural. En una siguiente fase, esta herramienta de análisis ha sido utilizada a partir de la realización de siete entrevistas semi-estructuradas, donde se discuten y comparan las experiencias de los profesores de historia de educación secundaria superior en la sociedad multicultural sueca. Probar la relevancia de estas cuatro estrategias (como herramienta analítica) para la enseñanza de la historia en una sociedad multicultural, hace posible clarificar algunas diferencias y similitudes entre las teorías establecidas en el campo y las experiencias prácticas de enseñanza. Dentro del contexto sueco, el análisis de las experiencias docentes exitosas es una contribución al desarrollo de la investigación orientada fundamentalmente al problema de cómo desarrollar estrategias exitosas.

La descripción de la metodología y el diseño para el estudio de las entrevistas se presentan más adelante, así como los resultados de éstas. Se concluye con algunas reflexiones sobre los desafíos de la enseñanza de la historia en la sociedad multicultural sueca.

Como introducción se ha creído conveniente hacer una breve descripción de los antecedentes y objetivos de la reforma de la escuela de secundaria superior GY2011, así como los cambios que la escuela sueca ha experimentado en las últimas dos décadas.

1. CURSOS NO SUPERADOS EN LA ESCUELA SUECA

Los antecedentes de las decisiones del Gobierno sueco sobre la reforma GY2011 (Skolverket, 2011) hacían referencia al hecho de que la escuela secundaria superior se estaba enfrentando a una serie de retos importantes:

- Muchos estudiantes interrumpieron o acabaron sus estudios sin aprobar el curso.
- En algunos casos, los directores escolares utilizaron los espacios oficiales para bajar los niveles.
- Los estudiantes de la escuela de secundaria superior no estaban lo suficientemente bien preparados para cursar estudios superiores o carreras (Utbildningsdepartementet, 2009).

En 2003, el Gobierno encargó a la Agencia Nacional de Educación un análisis de las razones por la que los estudiantes extranjeros tienen peores resultados educativos que los estudiantes suecos. En el informe final, se confirman las diferencias entre los alumnos nativos y los extranjeros, así como las ventajas de los estudiantes nativos sobre los de origen extranjero. También se encontró que existe un número de factores socioeconómicos correlacionados con los resultados de la escuela, tales como la educación de los padres, su vinculación con el mercado laboral y si el estudiante vive con ambos padres o con solo uno de ellos. A su vez, se encontró que los alumnos de las familias inmigrantes presentan menos ingresos con respecto a los estudiantes nativos (Skolverket, 2004).

El informe de la Agencia sobre “La Educación y la equidad en la escuela obligatoria sueca” (Skolverket, 2012) presentado en 2012 mostraba que el nivel socioeconómico de los estudiantes tenía una importancia constante en los últimos años. El hecho de haber nacido en el extranjero ha aumentado, lo que puede explicarse porque la edad media de los estudiantes es superior a la de los inmigrantes que antes. Este informe también mostró que las diferencias entre los resultados de las escuelas han aumentado, en parte debido a que la escuela está segregando en función del origen socioeconómico y del origen extranjero. Otra explicación es que aquellos estudiantes motivados (independientemente de su nivel socioeconómico) utilizan en mayor medida la libre elección de escuela para solicitar una plaza escolar en aquellos centros que cuentan con estudiantes motivados. Debido a que los resultados de los estudiantes se ven afectados tanto por los resultados de sus compañeros como por las expectativas de los profesores, las diferencias entre las escuelas se refuerzan aún más a través de lo que se llama el impacto a nivel de la escuela. Entre las conclusiones, se destaca que la equidad en la escuela primaria de Suecia se ha deteriorado (Skolverket, 2012). La importancia de estos informes debe entenderse desde una perspectiva social, donde los objetivos principales en los tiempos modernos ha sido ofrecer una educación igualitaria a todos los alumnos (as) para combatir la segregación, la discriminación y la marginación. Este hecho es una realidad que el sistema escolar sueco no puede vivir hasta día de hoy ya que el fracaso escolar y las desigualdades han aumentado en un 31% entre 1991 y 2010 (Regeringen, 2012).

El aula multicultural prepara a los estudiantes para las condiciones de la sociedad global y multicultural. En esta aula se distingue entre regiones, ciudades, distritos rurales y clases escolares. Por otro lado, en los suburbios y áreas metropolitanas, los problemas en la sociedad multicultural son más frecuentes, la segregación es sustancial y el barrio representa una “otredad” social y étnica, donde grandes grupos son marginados en el sistema educativo, el mercado laboral y el mercado de la vivienda (Andersson et al., 2004; Sernhede, 2002). Todo este tipo de problemas se hacen visibles en las aulas suburbanas debido a la falta de recursos, a las clases con muchos alumnos, la frecuente rotación del profesorado, etc., lo que tiene unas claras implicaciones en la capacidad que tiene la escuela para ofrecer a todos los estudiantes el derecho a una educación igualitaria. Pero incluso en las aulas más monoculturales de las áreas prósperas, el multiculturalismo es una cuestión importante que debe trabajarse

en relación al conocimiento de los estudiantes, la identidad y la ciudadanía en una sociedad multicultural.

Comparando desde un nivel internacional, la escuela sueca está deteriorada. Según PISA 2009¹, las habilidades de lectura y matemáticas de los estudiantes suecos de 15 años se han deteriorado desde el año 2000. Del mismo modo, el sistema escolar sueco se ha convertido en un país con una educación menos igualitaria si se compara con otros países de la OCDE. En el año 2000, Suecia era el país que estaba en la primera posición con respecto a la equidad, pero esto cambió al convertirse en un país promedio. La importancia del entorno socioeconómico de los alumnos se ha fortalecido llegando a ser más grande que el promedio de la OCDE (Skolverket, 2009). En resumen, las nuevas condiciones y los nuevos retos para la escuela sueca son el resultado tanto de las condiciones económicas, de las políticas económicas y las políticas educativas, como de la aparición de una sociedad global y multicultural. Esta tendencia se ha producido antes y de forma similar en otros países. A continuación presentaremos un breve panorama y una comparación con la investigación internacional en educación para la diversidad cultural, lo cual nos da una perspectiva sobre el ejemplo sueco.

2. ALGUNOS EJEMPLOS DE INVESTIGACIÓN ANGLOSAJONA SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En EE.UU, Canadá y Reino Unido, la investigación sobre educación multicultural durante los últimos veinte años ha tenido un gran impacto tanto en los documentos de gobierno de la escuela como en la enseñanza práctica. James A. Banks, es un investigador influyente en este campo. Describe la educación multicultural como una idea, una reforma educativa y un proceso cuya finalidad es crear objetivos sobre igualdad de oportunidades en educación para todos los alumnos, incluyendo los grupos de minorías étnicas, razas y clases sociales. Este hecho debería aplicarse al cambiar el ambiente escolar donde se refleje la diversidad de grupos y culturas que están representadas tanto en la sociedad como en el aula. Banks identificó cinco dimensiones de la educación multicultural: integración de los contenidos, construcción del conocimiento, pedagogía centrada en la equidad, reducción de la discriminación, empoderamiento de la cultura y estructura social de la escuela (Banks, 2002).

Las teorías de Amy Gutmann sobre “la educación democrática”, sostienen que la educación debe de preparar a los estudiantes a tener las habilidades necesarias para mantener y desarrollar la democracia a la vez que se trate a las personas como ciudadanos iguales (Gutmann, 1999, pp. 41-50). Gutmann señala que en las relaciones entre el estado y la sociedad multicultural es necesario el reconocimiento y la tolerancia: Que como parte de la política educativa el gobierno debe reconocer las experiencias de los grupos oprimidos a través de políticas y documentos políticos donde se reflejen los valores de las diferentes culturas (siempre y cuando se respeten los derechos de los ciudadanos), y debe también mostrar tolerancia relativa a los desacuerdos por ejemplo entre cuestiones de creencias y prácticas relativas a las libertades básicas (Gutmann, 1999, pp. 303-313).

En consonancia con los aumentos de las desigualdades sociales y económicas, las condiciones sobre la educación multicultural han cambiado. Dentro de la comunidad científica ha traído consigo un aumento de las críticas de las teorías liberales descritas anteriormente sobre la educación multicultural. En las investigaciones sobre el “multiculturalismo crítico”, Basil

¹ PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) es un estudio de la OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) que mide las competencias en matemáticas, lectura y ciencias.

Bernstein (1996), Stephen May, Christine E. Sleeter (2012) y Zeus Leonardo (2009) han criticado la incapacidad que tiene la educación multicultural liberal para hacer visible y enfrentarse de forma seria a las injusticias sociales estructurales y culturales, y que consideran constituyen la base de las dificultades que caracteriza a la educación multicultural. En los últimos años, múltiples trabajos han sido publicados como ejemplos de experiencias sobre la práctica de la enseñanza multicultural y el multiculturalismo crítico (véase, por ejemplo May y Sleeter, 2012; Heilman, 2012; Bancos y Ed, 2009; Keddie, 2012).

En la actualidad existen dos características principales sobre la educación multicultural. La primera de ellas es subrayar la importancia de considerar que las personas que no tienen identidades singulares, sino que más bien éstas deben ser comprendidas como formando parte de una serie de contextos distintos que definen sus identidades múltiples. Estos contextos o grupos pueden ser, la familia, la clase social, la religión, el género, la etnia, la sexualidad, etc. En segundo lugar podemos encontrar que la formación de la identidad o la escritura de la historia no son algo que sea dado de una vez y para siempre. La identidad de una persona no es un núcleo estable, con un principio y un fin, sino que es un proceso continuo que se va influenciando por los distintos cambios en la historia (véase, por ejemplo Bhabha 1994; Butler, 1993; Hall & du Gay, 2008; May & Sleeter, 2012; Nussbaum, 1997). Las diferentes posiciones teóricas de la investigación internacional también representan las áreas de la investigación sueca y la educación multicultural en la que nos centramos aquí.

2.1. Algunos ejemplos de investigación sobre la enseñanza de la historia en la sociedad multicultural sueca

En una antología sobre la educación intercultural en la teoría y la práctica, los formadores de docentes e investigadores de la Universidad de Södertörns presentan algunos ejemplos actuales sobre las aplicaciones específicas de las materias de pedagogía intercultural. En el año 1980, la educación multicultural significó un “deseo de crear una comprensión de la singularidad étnica y aumentar las posibilidades de una convivencia sin conflictos en la sociedad sueca” (Lahdenperä, 2004, p. 16). A finales de 1990 y en adelante, los términos multiculturalismo y diversidad se convirtieron en el punto de partida para una educación que “al mismo tiempo, debe potenciar la identidad, el conocimiento y el respeto de otras culturas” (Lahdenperä, 2004, p. 16). Por otro lado, el historiador Awebro presentó un proyecto donde desarrollaba un archivo de pedagogía intercultural en el que los alumnos tanto suecos como no suecos tuvieron la oportunidad de observar y reflexionar sobre material de archivo de diferentes culturas y países (Lahdenperä, 2004, pp. 114-116). Todo esto es simplemente un ejemplo de cómo las escuelas pueden trabajar hacia una mayor integración y entendimiento en una aula multicultural sobre aspectos como el deseo de las minorías por preservar su cultura y crear encuentros entre suecos y no suecos.

Desde esta perspectiva, la didáctica de la historia tiene como objetivo vincular el contenido histórico de la ciencia y del mundo exterior con el conocimiento de los estudiantes y su aprendizaje (Andersson, 2004). La investigación didáctica acerca del papel y la identidad de la historia como asignatura escolar en la sociedad multicultural es algo relativamente nuevo, y se ha aplicado de forma limitada. Nordgren (2006) en su tesis, formula una pregunta central en el campo de investigación: “¿De qué manera las experiencias multiculturales influyen sobre el alcance de la escritura de la historia? O a la inversa, ¿A través de qué conciencia histórica consideramos nuestro tiempo?” (p. 13). En sus estudios concluye que el contenido de

los documentos de política educativa sueca es más bien confuso y que resulta un poco contradictorio en lo que respecta a los objetivos de la competencia intercultural de los estudiantes. El análisis de Nordgren muestra que los autores de libros de texto han tenido problemas para adaptar los contenidos al desarrollo multicultural, y que algo similar ocurre con las ambiciones interculturales dentro de los documentos de política educativa. Los libros de texto siguen siendo en gran medida monoculturales dejando un espacio limitado para el desarrollo de otras historias no europeas y para la historia global (Nordgren, 2006, pp. 217-218). Igualmente hay otros estudios donde se puede apreciar cómo los materiales didácticos transmiten una interpretación eurocéntrica de otras culturas y la dicotomía entre “nosotros vs. ellos” (Ajagan-Lester, 2000; Kamali y Sawyer, 2006; Palmberg, 2000).

En su tesis doctoral, Lozic (2010) problematiza también la materia de historia en relación a la sociedad multicultural, a través de analizar la relación entre las identificaciones étnicas de jóvenes estudiantes y sus visiones sobre la historia como materia escolar (Lozic, 2010, pp. 12-13). Por otro lado, en la política de la escuela comunitaria y la política de la identificación la enseñanza debe construirse a partir de las identificaciones étnicas de los estudiantes. Sin embargo, Lozic ve obstáculos en la política de este tipo porque los estudiantes expresan unas identidades culturales mucho más complejas que lo que sugieren los defensores de las políticas comunitarias. Por tanto, Lozic sugiere que los alumnos y los profesores de historia tienen mucho más en común con un enfoque universal de la sociedad multicultural (Lozic 2012, pp. 297-299).

Sernhede publicó una serie de obras sobre las condiciones de los grupos marginados en los suburbios principales de Suecia. Los autores señalan dos escuelas como ejemplos concretos de escuelas suburbanas donde se describen y analizan diferentes modelos y enfoques pedagógicos. Por ejemplo, podemos encontrar una escuela desde finales de la década de 1990 que ha desarrollado un modelo basado en el llamado Modelo Monroe que prioriza el conocimiento escolar y el orden (Sernhede, 2011, p. 85). De acuerdo con las mediciones de calidad de la municipalidad, los estudiantes muestran un alto bienestar y seguridad, mientras que la nota media de la escuela suele ser baja si se compara con otros centros escolares (Lundblad, en Sernhede, 2011). En otra de las obras se describe “la brecha entre la política y la realidad interna de la escuela”². La escuela ha puesto en marcha una reforma política mediante la cual los textos escolares describen una pedagogía intercultural, que no tiene precedentes en la vida cotidiana y la enseñanza (Gustafsson, en Sernhede, 2011).

Estos ejemplos sobre las investigaciones suecas y multiculturalidad nos revelan algunos datos sobre el panorama actual de Suecia. A pesar de ello, ha habido poco énfasis en el trabajo de experiencias de los docentes.

Partiendo de la base de las teorías de la identidad en una sociedad multicultural, se desarrolla una herramienta que puede ser eficaz para el análisis de cuatro estrategias donde los docentes trabajan con la identidad de los estudiantes. Estas estrategias aparecen en ocasiones como contradictorias entre sí, aunque otras veces se complementan. Dichas estrategias se presentan a continuación para una discusión de las siete entrevistas realizadas.

² Traducción personal. El título sueco es: “Om klyftan mellan policy och skolans inre verklighet”.

2.1.1. Una herramienta de análisis: Cuatro posibles estrategias para enseñar en la sociedad multicultural

La escuela es un contexto público donde las identidades de los estudiantes son construidas, representadas, desafiadas o cambiadas. Resulta evidente que, desde la ley de educación y otros documentos del gobierno sueco, la escuela en Suecia debe trabajar para el reconocimiento de los diferentes grupos y defender que todas las personas son iguales independientemente de su origen o identidad. La implicación de esta meta ha consistido en promover la igualdad de derechos y oportunidades, como por ejemplo el derecho a la igualdad en la educación y que la escuela debe promover los derechos y obligaciones de los estudiantes (y de sus padres y madres) para que participen de forma activa en el proceso democrático de la sociedad (Skolverket, 2011). Gutmann (1999) afirma que el sistema educativo tiene la obligación de dotar a sus alumnos sobre las habilidades necesarias para mantener y desarrollar la democracia, con el objetivo de tratar a todos los individuos como ciudadanos iguales, independientemente de su sexo, origen étnico, religión, etc. (Gutmann, 1999, p. 41).

El objetivo es promover los derechos y libertades universales en base a un consenso sobre el bien común, por lo que se deben evitar las desigualdades entre individuos y grupos. Este enfoque universal está claramente vinculado a valores políticos liberales (Gutmann, 1999; Taylor, 1999). No obstante, ha sido criticado por tratar a las personas de una manera diferente ya que se ha negado la identidad de las personas llegando a reflejar una cultura hegemónica (Taylor, 1999, pp. 51-52).

La noción moderna de identidad en una sociedad multicultural ha dado lugar a *enfoques comunitarios*. Algunos investigadores consideran que el enfoque comunitario caracterizó la política educativa multicultural sueca durante los años 1970 (Lahdenperä, 2012, p. 16; Lozic, 2010, pp. 38-39). Esta "política de la diferencia" declara el reconocimiento de la identidad específica de una persona o grupo. Detrás de la demanda de reconocimiento hay también un principio de igualdad universal a través de condenar la discriminación. Pero aquí en lugar de la igualdad (igual valor) de todos en derechos y oportunidades, lo que debe salvaguardarse es la diversidad de los grupos frente a los otros. El objetivo es que estas diferencias deben ser reconocidas y protegidas ya que en muchos de los casos son ignoradas o incorporadas en la identidad de la mayoría (Taylor, 1999, pp. 46-47).

La mayoría de los investigadores que trabajan en el campo de la educación multicultural cuestionan la noción de que los individuos representan identidades singulares. En vez de ello, defienden que los seres humanos están incluidos en múltiples contextos como son la familia, la clase social, la religión, el género, la etnia, la sexualidad, el deporte, etc. Todos estos contextos influyen en el proceso de formación de varias identidades. Amartya Sen desarrolla la noción de que existen múltiples identidades. Todas estas cuestiones son muy importantes para el campo de la investigación multicultural, ya que plantean una serie de preguntas importantes dentro de esta área. Según Sen, siendo crítico con el enfoque comunitario, la "política de la diferencia", tiende a considerar la idea de cultura como un factor causal en situaciones sociales problemáticas dentro de contextos multiculturales. Además, el enfoque comunitario tiende a enfatizar la necesidad de la preservación cultural (Sen, 2006, pp. 109-111). Es decir, el enfoque comunitario requiere de la existencia de grupos minoritarios en las esferas públicas donde se definen a ellos mismos a través de las identidades singulares. El hecho de cuestionar esta noción de identidades singulares y en su lugar aclarar la importancia de las identidades múltiples, que nos da la libertad de priorizar y cambiar las identidades, nos lleva

a formular una tercera estrategia de *identidades múltiples*. Según Sen, la esperanza de armonía en nuestro mundo se basa en la diversidad de identidades, que se superponen unas con otras. Nuestra humanidad común está en peligro si la diversidad se reduce a un sistema de clasificación universal (Sen, 2006, p. 31).

Para finalizar, las estrategias de *multiculturalismo crítico* provenientes de académicos anti-racistas británicos, se basan en una perspectiva neomarxista. Sus defensores afirman que la educación multicultural rara vez se lleva a cabo desde un punto de partida neutral, sino que se basa en las normas establecidas por la sociedad mayoritaria en base a una política liberal. En base a esto, se critica el enfoque universal por describir a todos los seres humanos como ciudadanos iguales. Esto hace que no se atiende a las desigualdades estructurales de la sociedad multicultural y a las relaciones de poder entre los grupos. Por razones similares, se dirigen algunas críticas hacia la idea de múltiples identidades: dado que las personas no viven en condiciones similares, no tienen igualdad de oportunidades para elegir y priorizar qué identidades desean destacar en diferentes contextos. Las personas y los espacios de los grupos están limitados por las fuerzas estructurales del capitalismo, el colonialismo, el racismo y el sexismo. La cultura y la identidad son entendidas aquí como una cuestión compleja, fluida y sujeta a múltiples categorías sociales que se reconstruyen constantemente a través de la participación en situaciones sociales. Las implicaciones de este tipo de análisis estructural en la escuela llevan a desafiar las relaciones de poder mediante la identificación de cómo se utiliza y se institucionaliza el poder y, a través de las fuerzas colectivas, cómo se puede llegar a trabajar para cambiar las relaciones de poder (May y Sleeter, 2012, pp. 5-10).

3. METODOLOGÍA Y DISEÑO PARA LA ENTREVISTA

La escritura de la historia y la ciencia de la historia han tenido en los últimos 100 años un papel crucial en el desarrollo tanto de una identidad nacional sueca así como de la imagen del "otro". Entrados en el siglo XX, la tarea primordial de enseñar historia era preservar la identidad nacional sueca. El papel de la asignatura de historia en la escuela sueca ha cambiado con la globalización y la sociedad multicultural, lo cual aparece en las directrices políticas y en los documentos de política educativa. Mientras tanto, todavía siguen existiendo algunas cuestiones unisexuales, monoculturales y eurocéntricas en la historiografía así como en los enfoques y perspectivas de la enseñanza de la historia. Como se mencionó anteriormente, los problemas en la escuela multicultural aumentaron debido al creciente número de alumnos que abandonaron la escuela sin haber aprobado el curso. Por otro lado, a los docentes les resulta difícil y se sienten inseguros cuando trabajan con estudiantes en un aula multicultural. Como consecuencia de esto, la investigación se ha centrado en este tipo de problemas escolares (Kamali, 2006; Nordgren, 2006). Sin embargo, hay profesores que han encontrado modelos viables en su enseñanza. Dado que es importante avanzar en esta cuestión, la elección de los profesores entrevistados se guió por la reputación que tenían como profesores talentosos, ambiciosos y que habían desarrollado métodos de trabajo eficaces para la enseñanza de la historia. Por supuesto que la docencia de estos profesores no está exenta de problemas, no obstante existen buenos métodos para examinar si las estrategias que usan son exitosas o no a la hora de enseñar. El objetivo de las entrevistas ha sido, a partir de la herramienta de análisis presentada anteriormente, comparar y discutir las experiencias de siete docentes de educación secundaria superior que enseñan historia en la sociedad multicultural sueca. Gracias a este método es posible aclarar algunas similitudes y diferencias entre las teorías establecidas

en el campo y las experiencias prácticas de enseñanza. En el contexto sueco, analizar el éxito de las experiencias docentes es una contribución al desarrollo del campo de la investigación orientado a estudiar cómo se pueden desarrollar estrategias docentes exitosas.

Las entrevistas realizadas se limitan a siete docentes. Esta selección de la muestra no es representativa de los profesores de historia de Suecia. Sin embargo, además de su reputación como buenos profesores y profesoras, se ha intentado seleccionar a aquellos que representan a una gran variedad de docentes teniendo en cuenta su origen geográfico, social, género y años de profesión. Estos aspectos afectan al desarrollo de habilidades y prácticas (Esaïasson, Gilljam, Oscarsson Wängnerud, 2007, p. 292) profesionales de los docentes. La muestra entrevistada se representa en la siguiente tabla (tabla 1).

Tabla 1
Docentes entrevistados

Participantes	Edad	Años de profesión	Contexto social	Origen Geográfico
Profesora 1	31	3+9*	Clase media baja	Ciudad pequeña, Suecia
Profesora 2	33	5	Clase trabajadora	Ciudad pequeña, Suecia
Profesora 3	40	15	Clase media baja	Ciudad pequeña, Países Nórdicos
Profesor 1	35	4	Clase media	Ciudad pequeña, Suecia
Profesor 2	44	15	Clase trabajadora	Ciudad, Suecia
Profesor 3	46	15	Clase media	Ciudad, Latinoamérica
Profesor 4	57	20	Clase media	Ciudad, Suecia

Note: *9 Años de trabajo como docente de forma no profesional.

Las entrevistas fueron semiestructuradas y abiertas, lo cual permitió a los docentes que pudiesen explicar con toda libertad sus experiencias así como las ideas con respecto a la enseñanza de la historia. Con el fin de poder desarrollar una visión global sobre las experiencias y valores pedagógicos de los profesores y profesoras, las entrevistas se guiaron por un marco de tres preguntas didácticas sobre el contenido, los métodos y las intenciones por los que los docentes enseñan historia de la forma en que lo hacen. Estas preguntas generales fueron complementadas con otras preguntas más específicas que intentaban centrarse en los retos específicos a los que se enfrentan en las aulas multiculturales (Esaïasson et al., 2007, pp. 298-299). Para no influir en sus respuestas, a los participantes no se les informó sobre las cuatro estrategias docentes posibles (tal y como aparecen en el instrumento de análisis) para trabajar con las identidades de los estudiantes.

3.1. El contenido de la enseñanza de la historia sobre la base de las diferentes identidades y condiciones previas de los estudiantes

En un primer momento, se pidió a los docentes que diesen algunas ideas generales sobre lo que significa para ellos trabajar con las identidades de los estudiantes, y cómo esto influyó en la selección de los contenidos de los cursos de historia que impartían. Todos los docentes coinciden cuando definen las identidades de las personas en base a los contextos múltiples o grupos, tales como la familia, clase social, religión, género, etnia, sexualidad, etc. También coincidieron en lo importante que es tener en cuenta la identidad de los estudiantes a la hora de enseñar la historia dentro del aula. Sin embargo, los docentes subrayaron, y especialmente las profesoras, que no están acostumbradas a pensar en términos de trabajar de forma activa con las identidades de los estudiantes. Incluso una de ellas, la profesora 3 expresó su preocupación con respecto a trabajar con la identidad de sus estudiantes, señalando que había que

ser muy cuidadosos para no obligarlos a desarrollar una identidad basada en su origen étnico. En vez de ello, los estudiantes deben tener la oportunidad de elegir qué identidad quieren utilizar dentro del contexto escolar. Esta elección puede verse influenciada por pertenecer a un club de fútbol o cualquier otra actividad con la que se sientan plenamente identificados. Cuando enseña historia, esta profesora trabaja mucho desde el concepto de diversidad. Esto quiere decir, que no se limita a trabajar los contenidos desde la historiografía tradicional (p.e. desde la perspectiva del hombre europeo, blanco, de clase media, heterosexual). Lo que esta profesora hace es buscar la manera de retratar la historia de modo que los estudiantes sean capaces de reconocerla y de encontrar alguna persona con la que puedan identificarse. Según la perspectiva de la profesora 3, utiliza la palabra “diversidad” y “pequeña humanidad”, como se muestra en el siguiente ejemplo:

Hablamos de que los límites no siempre siguen las fronteras nacionales; por ejemplo, que a un pescador en una comunidad costera del oeste de Suecia le resulta más fácil identificarse con un pescador de Normandía, que con un hombre de la ciudad de Gotemburgo. A pesar de que ellos están muy cerca geográficamente, pueden vivir vidas muy diferentes (Entrevista con la profesora 3, 29 de febrero de 2012).

Esta docente considera este hecho como un tipo de identificación, comparándolo con: “Si tú has emigrado, entonces puedes entender lo que significa ser una persona refugiada”. Independientemente del tiempo y del espacio, se trata de los mismos temores que sienten los seres humanos. Cuando tienen que elegir los contenidos, las tres profesoras entrevistadas concentran sus esfuerzos para hacer que la enseñanza de la historia sea algo excitante. Tratan de que los estudiantes comprendan la realidad descrita en el tiempo y en el espacio, y lo que es más importante, dando una mayor prioridad al procesamiento y análisis del contenido que al contenido en sí mismo. Además, las profesoras señalan que suelen guiarse más por el currículo y menos por los libros de texto, en contraste con lo que hacen los profesores en este estudio. Una de ellas, la profesora 1, expresa su posición crítica hacia los libros de texto:

En la escuela donde trabajo, muchos profesores mayores están utilizando materiales que son muy eurocéntricos y no problematizan la división de épocas que tiene la historia...es práctico y fácil usar el libro de texto, pero si lo haces año tras año terminas por consolidar lo que está ahí. Este no tiene en cuenta el aula multicultural (Entrevista con la profesora 1, 4 de abril de 2012).

Los profesores 2 y 3 destacaron la importancia de la clase social para entender la identidad de los estudiantes. Ambos señalaron que con el contexto de los estudiantes inmigrantes y la clase social más baja con frecuencia se superponen. El profesor 3 expresó que es importante utilizar de forma consciente los diferentes orígenes que hay en un aula. Aunque este profesor no lo menciona de forma explícita a sus estudiantes, lo que le interesa es que los alumnos sean capaces de establecer vínculos entre su aprendizaje y su propio origen. A su vez, considera que es un problema cuando en el debate sobre el multiculturalismo se establecen generalizaciones poniéndoles una etiqueta a los estudiantes inmigrantes. En su opinión, las injusticias estructurales suelen tener una mayor influencia en las identidades de los estudiantes que sus orígenes culturales. Cuando se discute el contenido de la enseñanza, este profesor describe cómo utiliza su propio origen y el de sus estudiantes para problematizar algunos de los puntos centrales de la historiografía eurocentrica :

Yo soy resultado de la historia [...] hablo mi lengua materna, que es español. ¿Por qué lo hago? No nací en España, nací en América Central. Sólo para que los estudiantes tomen conciencia de ello. Hay estudiantes que vienen de América Latina y otras partes del mundo que han sido colonias, entonces, ¿por qué se produce esto ahí? (Entrevista con el profesor 3, 8 de marzo de 2012).

El profesor 2 trabaja en el Programa de Bachillerato Internacional (BI), lo que significa entre otras cosas que los logros de los estudiantes son evaluados de forma externa, independientemente del lugar del mundo donde estudien. Esto significa, por ejemplo, que el contenido y los objetivos del plan de estudios son claros y detallados, lo cual limita la influencia del profesor sobre los contenidos. Al hablar de cómo estas condiciones son distintas de las que tiene la escuela sueca en general y cómo esto afecta la enseñanza, este profesor responde:

En general, creo que la escuela sueca en los últimos veinte años ha tenido problemas debido a que ha habido muy poco control [...] Yo soy de los que piensan que la municipalización de la escuela ha sido una abominación. Pero ¿qué vino en el año 94: Los objetivos de la enseñanza fueron formulados, pero no había descripciones claras respecto a qué hacer en los cursos. Esto en combinaciones con [...] eran lamentables, pero era una buena excusa para ahorrar dinero, creo yo y la equidad naufragó [...] Por lo tanto, es liberador poder trabajar en un programa que tiene una estructura clara acerca de lo que se quiere lograr (Entrevista con el profesor 2, 28 de marzo de 2012).

En cuanto a la elección de perspectiva sobre los valores fundamentales de las escuelas suecas, el profesor cree que la perspectiva de género es tratada de una forma un poco anticuada en el Programa de Bachillerato Internacional. El género se trata como una cuestión aparte con respecto a la historia de la mujer que puede ser añadido a la historia “general”. Por otra parte, dicho profesor piensa que hay un espacio en el que se pueden incluir diferentes perspectivas.

De los profesores entrevistados había dos de ellos que basaban el contenido de la enseñanza en función de los alumnos que tenían en su momento. En la selección de los contenidos, el profesor 4 tenía en cuenta tanto las opciones del programa que los alumnos habían elegido, los conocimientos previos de los estudiantes así como su grado de motivación. De lo contrario, el currículo y sus respectivas áreas de interés determinarían la selección del contenido. Por su parte, el profesor 1 no considera prioritario lo que pone en el currículo ni los libros de texto para el desarrollo de su enseñanza. Además de tener en cuenta los intereses de sus estudiantes para desarrollar su didáctica, es muy cuidadoso para saber qué es lo que realmente interesa a los estudiantes:

Por ejemplo, ahora tengo una clase de ciencias. Yo sé que tengo muchos que aspiran a ser ingenieros [...] entonces me centro mucho más en la tecnología y la economía. [...] Sin embargo, en la clase que tuve de ciencias sociales estaban muy interesados en el arte y la literatura. Entonces me enfoqué en eso. [...], Puedes matar todo, si no trabajas con las cosas que te parecen interesantes (Entrevista con el profesor 1, 13 de abril de 2012).

También la profesora 2 considera importante trabajar partiendo de la realidad que se está viviendo y haciendo visibles las diferencias de los estudiantes con el fin de respetarlos. Incluso

en la selección de los contenidos de la enseñanza ella prioriza las diferencias cuando trabaja con temas y conceptos históricos. Nos da un ejemplo:

¿Cuál es el significado del término genocidio? ¿A que lo asocias? No hay una sola respuesta correcta, ni una sola explicación, y lo que quiero resaltar aquí es que no hay una sola historia! [...] Sin embargo, hay varias líneas de tiempo históricas dependiendo de la perspectiva que adoptemos. (Entrevista con la profesora 2, 2 de abril de 2012).

3.1.1. Métodos e intenciones en la enseñanza de la historia

Varios profesores hicieron hincapié en la importancia de la estructura y la claridad en la enseñanza. El profesor 2 hace referencia al sociólogo educativo Basil Bernstein y sus teorías sobre cómo una orientación clara en la educación facilita el aprendizaje de los estudiantes:

Él apuesta por una perspectiva totalmente diferente [...] los que más pierden cuando la escuela no tiene una estructura clara, y esto puede aplicarse tanto a los contenidos como a los métodos, son los estudiantes con una formación más deficiente. Por lo tanto, cuando se habla de la adaptación de la escuela a las diferentes prácticas sociales, el resultado es, que los estudiantes que provienen de hogares con un buen hábito de estudio, interiorizan una cultura escolar. Ellos lo hacen bien, no importa cómo sea la escuela. [...] Desde este punto de vista, creo que es una desventaja que no exista una gobernanza clara en la escuela (Entrevista con el profesor 2, 28 de marzo de 2012).

La importancia de que haya una estructura y claridad en la enseñanza es también apoyada por las profesoras 2, 3 y por el profesor 4. Este último desarrolla una matriz donde los alumnos pueden comparar los diferentes elementos de la historia. Por otra parte, dicho profesor nunca enseña sin el libro de texto porque lo considera como un material didáctico eficaz para aquellos estudiantes que no son tan fuertes. Cuando las profesoras 2 y 3 señalan la importancia de tener una buena planificación y estructura, ambas creen que el proceso de enseñanza requiere mucho de la propia capacidad de reflexión y debate por parte de los alumnos. Cuando se discute cómo son aceptados sus métodos de enseñanza por los estudiantes, ambas profesoras consideran que muchas veces a los alumnos con una formación más deficiente les resulta difícil mantener el mismo ritmo que el de los estudiantes más motivados. Cuando se les pregunta a las profesoras cómo responden ellas ante los alumnos que fallan ante estas altas exigencias, la profesora 2 responde:

Bueno, creo que para llegar a un nivel de aprobado la clave está en tener la capacidad de reproducir un contexto histórico, como por ejemplo un genocidio u otro hecho ¿Por qué ocurrió esto? [...] Así que la respuesta está basada en el libro de texto o en el material que hayamos trabajado. La idea es que debe haber algo para todos en esto (Entrevista con la profesora 2, 2 de abril de 2012).

Cuando se discute acerca de cómo la reforma de la escuela secundaria superior GY2011 afectará a la enseñanza, por ejemplo, en el hecho de que la materia de historia sea una materia obligatoria incluso para los estudiantes en los programas de formación profesional:

No, no estoy preocupado por eso. Hay muchos profesores que se centran en los estudiantes de bajo rendimiento y que quieren ayudarlos. Estoy un poco en desacuerdo con ello. Puede que sea incorrecto, pero quiero ayudar a los estudiantes que realmente quieren llegar más lejos. Existe demasiada preocupación por centrarse en todos aquellos que no están progresando, por lo que son los otros, los que son realmente talentosos y los que necesitan llegar más lejos, acaban en un segundo plano (Entrevista con la profesora 2, 2 de abril de 2012).

Tengo la sensación de tener que esforzarme más poder producir un mayor interés en la materia. Aunque no quieras tener la idea preconcebida de que ellos [los estudiantes en programas de formación profesional] suelen tener una formación no tan sólida, pero si no quieren estudiar... [...] Bueno, tú no quieres que sea diferente. Dado que se trata del mismo curso, tendrían que ser los mismos contenidos. Pero yo creo que puede ser que tengas que requerir un menor... (Entrevista con la profesora 1, 4 de abril de 2012).

Las profesoras dan prioridad a los estudiantes que son capaces de identificarse con el contenido. Las dos profesoras 1 y 2 siempre empiezan un nuevo curso con los alumnos haciéndolos responsables de sus líneas temporales. Otro método consiste en que los estudiantes puedan sumergirse en y se identifiquen con diferentes personas de la historia que representan diferentes perspectivas, como el género, la clase y la procedencia geográfica. A diferencia de las otras dos docentes, la profesora 1 sintió que ella era capaz de llegar a todos los grupos de estudiantes con sus prácticas. Destaca la importancia de dar retroalimentación a los estudiantes.

Una característica común de los docentes entrevistados es su gran dedicación a la enseñanza de la historia. El profesor 4, que fue nombrado el mejor profesor de la escuela, explica que siempre lleva una grabadora cuando sale al bosque con su perro. De ahí obtiene nuevas ideas para la enseñanza. Las profesoras 1 y 2 se describen a sí mismas como:

Sí, yo diría que tengo un espíritu ardiente, soy increíblemente ambiciosa. [...] Creo que es difícil hacer un buen curso de historia, se requiere una gran cantidad [...] Esta misma búsqueda de material, y se necesita tener gran disponibilidad de tiempo... (Entrevista con la profesora 1, 4 de abril de 2012).

Creo que he tenido un compromiso muy muy grande. [...] Creo que los alumnos me ven como una profesora comprometida que se preocupa mucho por ellos. Pero al mismo tiempo les pido mucho a ellos también. (Entrevista con la profesora 2, 2 de abril de 2012).

Otra característica común de los profesores parece ser la imagen que tienen de sí mismos como profesores exigentes y como siendo diferentes del resto del equipo docente :

Fácilmente me siento decepcionada, porque yo también necesito el apoyo de mis alumnos. Obtener algo a cambio [...] Mis colegas podrían no estar poniendo el listón tan alto como yo. Es una debilidad a veces, cuando alguien es demasiado ambicioso [...] y es difícil en el mundo de la escuela ser ambicioso, porque entonces te arriesgas a que alguien te pueda pisotear y creo que es muy triste (Entrevista con la profesora 2, 2 de abril de 2012).

Puedo ser muy polémico, digo lo que pienso, no sólo a mis colegas, sino también a mis jefes. Por lo tanto, uno debe, después de todo, hacer el trabajo dentro de los marcos que se establecen. [...] Esto hace que tenga los ojos puestos en mí (Entrevista con el profesor 3, 28 de marzo de 2012).

Así que puedo decir que yo no soy de las personas que compran la última biografía de Mussolini, que sé que muchos de mis colegas lo hacen. [...] Probablemente estoy más interesada en cómo se utiliza la historia y se comunica, por lo que animo a mis estudiantes a entender lo que la historia es y que hay tantos actores diferentes en la actualidad (Entrevista con la profesora 1, 4 de abril de 2012).

El profesor 3 también desafía continuamente a sus estudiantes siendo muy consciente de que los alumnos menos motivados tienen dificultades para mantener el ritmo.

Tengo paciencia con ellos para explicarle que es lo que estamos haciendo. [...] Llevo a cabo clases adicionales de apoyo. [...] Es obvio que los estudiantes que tienen una buena base como yo, que son capaces y diligentes, siempre se las pueden arreglar. [...] Se trata de una cuestión de clase (Entrevista con el profesor 3, 28 de marzo de 2012).

3.1.2. Discusión sobre las diferentes estrategias en la enseñanza de la historia

Para empezar por el final, hubo varias similitudes sobre la propia autoimagen de los profesores, coincidiendo con la buena reputación de los docentes entrevistados. Es interesante ver cómo los docentes se diferencian del resto de la plantilla de profesores por tener la capacidad de seguir su propio camino respecto a la elección de perspectivas, métodos y prioridades sobre la historia.

Ninguno de los docentes utilizan solamente una estrategia para el desarrollo de su enseñanza. Los resultados podrían haber sido diferentes si los docentes hubiesen sabido sobre la existencia de las diferentes estrategias. Sin embargo, el marco de las entrevistas se basó sobre las tres cuestiones didácticas en relación al qué (contenido), cómo (método) y por qué (intenciones). En este caso los profesores enseñan historia de la forma en que lo hacen, lo cual puede estar relacionado con las cuatro posibles estrategias de enseñanza: un enfoque universal, un enfoque comunitario, un enfoque basado en las identidades múltiples y una estrategia basada en el multiculturalismo crítico. En relación a los criterios de selección para los contenidos de la enseñanza, todos los docentes entrevistados cuestionan de distintas maneras la escritura de la historia tal como aparece principalmente en los libros de texto y en la historiografía eurocéntrica. Con la intención de hacer que los estudiantes se reconocieran a ellos mismos, la profesora de historia 3 trabaja conscientemente con ellos a partir del concepto de diversidad, lo que significa no restringir los contenidos a lo que es la norma en la historiografía tradicional (p.e. hombre de clase media blanco, heterosexual, europeo). Esta profesora animaba al reconocimiento del ser humano universal, independientemente del tiempo, y del espacio, considerando las similitudes antes que las diferencias. Todas las profesoras destacaban de distintas maneras la importancia de comenzar por estudiar al individuo y que la meta es que los alumnos consiguieran dominar las habilidades de crítica de fuentes históricas, capacidad analítica y desarrollar una conciencia histórica. Aunque los docentes en ocasiones ponen de relieve los diferentes orígenes y experiencias de los estudiantes sobre la enseñanza, no

son estas la base que constituye el contenido y objetivos de la enseñanza. En vez de ello, lo que suelen utilizar es el conocimiento que tienen los estudiantes sobre su propia historia como instrumento para poder reflexionar sobre las condiciones de la historiografía con el objetivo de dominar las habilidades académicas. Los criterios de selección del contenido, en el caso de las profesoras entrevistadas, estuvieron guiados más por el currículo y menos por los libros de texto. Con este apoyo a partir del currículo, las profesoras pudieron hacer un mayor hincapié haciendo visibles las diferentes perspectivas históricas que existen a la hora de enseñar la historia, como el género, la clase y la cultura. Esto ayuda a facilitar tanto la identificación de los estudiantes con respecto al pasado, como la comprensión de las diferentes condiciones y perspectivas de la historia, al igual que en la actualidad. En estos aspectos, los criterios e intenciones de los contenidos de enseñanza de las profesoras entrevistadas muestran algunas similitudes con el enfoque universal. Desarrollar el conocimiento de los estudiantes y las habilidades académicas de la historiografía subrayan la responsabilidad del individuo (en este caso del estudiante), en vez de la responsabilidad de la sociedad (en este caso la escuela) en cuanto a la adquisición de conocimientos sobre la historia. Al no poner de relieve los intereses grupales específicos por encima de otros, este es un enfoque que se corresponde bien con una estrategia universal y con los valores liberales basados en el supuesto de un consenso sobre el bien común (guiado por el currículo), en el que las desigualdades entre individuos y grupos deberían evitarse.

Otro enfoque de la enseñanza, compartido por todos los profesores, es conseguir la atención de los alumnos partiendo de su realidad e identidades. Sin embargo, los métodos e ideas sobre cómo llegar a los estudiantes son diferentes entre unos profesores y otros. Las profesoras 1 y 2 suelen empezar un nuevo curso en el que los estudiantes tienen que realizar sus propias líneas temporales. Otro método es hacer que los estudiantes elijan diferentes personas de las historias con los que se sientan identificados. Esto puede verse de nuevo como una estrategia centrada en el individuo y una perspectiva humana universal. En contraste, los profesores 2 y 3 destacan la importancia de la clase social para entender las identidades de los alumnos. Ambos profesores señalaron que el origen inmigrante y una clase social más baja suelen superponerse con frecuencia, por lo que ambos pusieron una atención especial para llegar a este grupo de estudiantes. Al vincular su enseñanza al origen y las condiciones de grupos desfavorecidos, los profesores tienen como objetivo reconocer las diferencias entre los grupos (enfoque comunitario) explicando fundamentalmente dichas diferencias en base a las desigualdades estructurales y sociales (multiculturalismo crítico). Es relevante señalar que estos dos docentes tienen como antecedentes el ser de clase obrera y tener un origen extranjero, respectivamente. Otra manera de captar la atención de los alumnos puede ser observada en los profesores 1 y 4. Ambos consideran las opciones que hacen los estudiantes respecto al programa como un indicador de sus identidades y de sus áreas de interés. Este enfoque se lleva a cabo en parte para reconocer las condiciones de los diferentes grupos y en parte para que los estudiantes tengan la posibilidad para elegir qué identidad quieren poner en práctica en los distintos contextos en los que están viviendo. Esto puede compararse con el enfoque comunitario así como con el enfoque de las estrategias de las identidades múltiples, respectivamente.

En este trabajo se han discutido las diferentes experiencias de los docentes con respecto a los cambios producidos a raíz de la reforma de la escuela de secundaria superior (GY2011), al igual que las diferentes condiciones de los estudiantes, el nivel de motivación, la capacidad

y el rendimiento académico. Para ayudar a los estudiantes con hábitos académicos más bajos, los profesores destacaron la importancia de la claridad y la estructura de la enseñanza basada en los diferentes enfoques. El profesor 2 con experiencia docente en el programa de Bachillerato Internacional defendió una mayor y más clara gobernanza en la escuela sueca en general, mientras que el profesor 4 desarrolló matrices y utilizó libros de texto para ayudar a los alumnos con una formación más deficiente. El profesor 3 y las profesoras 2 y 3 señalaron que a los estudiantes menos motivados les resulta complicado seguir el ritmo de los alumnos que tienen una mayor motivación cuando se trata de reflexionar y discutir. No obstante, la profesora 2 afirmó que son los propios estudiantes los que deben elegir que resultados deben conseguir. Por otro lado, el profesor 2 expresó que las diferencias en los resultados académicos deben ser vistas fundamentalmente como una cuestión de clase. En definitiva, tanto el profesor 2 como la profesora 1 señalaron los resultados positivos que supone dar recursos adicionales a los alumnos con una formación más deficiente, como clases de apoyo y retroalimentación.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Es difícil discernir una pauta clara sobre las opiniones y descripciones de los docentes y sus experiencias. Las profesoras parecen preferir las prácticas y principios cercanos a un enfoque universal. Es difícil señalar alguna similitud entre un enfoque universal y sus identidades vinculadas al hecho de ser mujeres que viven en una ciudad pequeña. Como se ha manifestado anteriormente, debe haber una conexión entre las preferencias de las profesoras por orientar sus enseñanzas en base al currículo y al enfoque universal. Los profesores 2 y 3 se expresaron en términos más similares a un enfoque comunitario y a las estrategias del multiculturalismo crítico. Sus posiciones pueden estar relacionadas con sus propios orígenes, así como con sus valores. Una conclusión posible es que la variabilidad en los contenidos y métodos de enseñanza descritos por los docentes puede ser vista como si el espacio para la interpretación respecto a las intenciones de la escuela es (muy) grande. Esto puede ser una expresión de la falta de claridad en los objetivos y directrices.

La revisión de la investigación sobre didáctica de la historia sueca ha demostrado la necesidad de una revisión sistemática de los dos libros de texto así como de diversos documentos de política educativa sobre la escuela sueca. Esto es importante para facilitar a la escuela la presentación de una mejor visión de la historia y de los objetivos que promuevan el desarrollo del conocimiento de los estudiantes para responder a las necesidades de la Suecia multicultural de hoy. Por ejemplo, la investigación sueca muestra una imagen bastante clara de la enseñanza eurocéntrica y documentos de política educativa poco claros con respecto a los objetivos necesarios para desarrollar competencias interculturales en los estudiantes. Esta imagen también fue confirmada por las experiencias de los siete docentes entrevistados, cuando expresaron sus críticas hacia las limitaciones en los libros de texto y en los documentos rectores.

El deterioro de la equidad en las escuelas suecas afecta principalmente a los grupos de estudiantes con bajas calificaciones o que no aprueban, y que por lo tanto tienen menos oportunidades de trabajo y estudio. Estos son los mismos estudiantes quienes a menudo son identificados como con una formación más deficiente y menos motivados por los profesores, los cuales requieren a su vez de una mayor claridad, estructura y de un mayor tiempo y recursos por parte de los profesores. Una inversión consciente y especial en estos estudiantes requeri-

rá en un corto plazo de una mayor financiación para la escuela, lo que no está en consonancia con la política educativa que se está implementado actualmente. Sin embargo, hay apoyo para este tipo de enfoque tanto en la investigación como en los informes de la Agencia Nacional para la Educación y en las experiencias de los profesores trabajadores y ambiciosos. Dicho de otra manera, si los políticos suecos no están recibiendo el conocimiento de las estructuras sociales existentes, sobre una base científica y teniendo en cuenta la experiencia probada, ¿En qué debería basarse entonces la política de la escuela sueca?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajagan-Lester, L. (2000). *“De andra”: Afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768–1965)*. [“El otro”: los africanos en textos educativos suecos]. Estocolmo: Stockholms Universitet.
- Andersson, B. (2004). *Vad är historiedidaktik? Några begreppsliga och teoretiska utgångspunkter för ämnesdidaktisk vetenskap, skolnära forskning och lärande i skolan*. [¿Qué es la didáctica de la historia? Algunos puntos de vista teóricos y conceptuales para la ciencia de la ämnesdidaktisk, investigación de skolnära y aprendizaje en la escuela]. Gotemburgo: Göteborgs Universitet.
- Andersson, Å., Borelius, U., Johansson, T., Lökken, K., Sernhede, O. y Stenberg, J., (2004). *Goda projekt och sega strukturer. Rapport i utvärderingen av storstadssatsningen i Göteborg*. [Buenas estructuras de proyecto y sega. Informe de la evaluación de la inversión metropolitana en Gotemburgo]. Gotemburgo: Göteborgs Universitet.
- Banks, J. A. (2002). *An introduction to Multicultural Education*. Boston: Pearson, Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (Ed.). (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity : theory, research, critique*. Londres: Lanham, Md. Rowman & Littlefield Publishers.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Londres: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter*. Londres: Routledge.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. y Wängnerud, L. (2007), *Metodpraktikan*. Estocolmo: Norstedts Juridik AB.
- Gutmann, A. (1999) *Democratic Education*. Princeton, NJ: University Press.
- Hall, S. y Du Gay, P. (Eds.). (2008). *Questions of Cultural Identity*. Londres: SAGE publications Ltd.
- Heilman, E. E. (2012). *Social Studies and Diversity Education*. Nueva York: Routledge.
- Kamali, M. y Sawyer, L. (Eds.). (2006). *Utbildningens dilemma – demokratiska ideal och andrafierande praxis*. [Dilemas e ideales democráticos y las prácticas de andrafierande]. Estocolmo: SOU.
- Keddie, A. (2012). *Educating for Diversity and Social Justice*. Nueva York: Routledge.
- Lahdenperä, P. (2012). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. [Pedagogía intercultural en teoría y práctica]. Malmö: Studentlitteratur.
- Leonardo, Z. (2009). *Race, Whiteness and Education*. Nueva York: Routledge.

- Lozic, V. (2010). *I historiekansons skugga – Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle. [A la sombra del tiroteo de la historia un tema de historia e identificación en la sociedad multicultural del siglo XXI]*. Malmö: Malmö högskola, Lunds Universitet.
- May, S. y Sleeter, C. E. (2012). *Critical Multiculturalism, Theory and praxis*. Londres: Routledge.
- Nordgren, K. (2006). *Vems är historien? Historiebruk och identitetsskapande i det mångkulturella Sverige. [Que es la historia? Formación de la historia e identidad en la Suecia multicultural]*. Umeå: Karlstads Universitet.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivation humanity*. Harvard, MA: Harvard University Press.
- Palmberg, M. (2000). *Afrika för partnerskap? Afrika i de svenska skolböckerna. [¿Una asociación de África? África en los libros de texto de la escuela sueca]*. Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet.
- Regeringen, (2012). *Fördelningspolitisk redogörelse ur 2012 års ekonomiska vårproposition. [Asignación de la declaración política fiscal de 2012 primavera Bill]*. Recuperado de <http://regeringen.se/content/1/c6/19/05/29/5505eb46.pdf>
- Sen, A. (2006). *Identitet och våld. [Identidad y violencia]*. Gotemburgo: Daidalos.
- Sernhede, O. (2002). *Alienation is my Nation. [Alienación es mi nación]*. Estocolmo: Ordfront.
- Sernhede, O. (Ed.). (2011). *Förorten, Skolan och Ungdomskulturen. [Cultura vulnerable, escuela y juventud]*. Gotemburgo: Daidalos.
- Skolverket. (2004). *Elever med utländsk bakgrund. [Alumnos con raíces extranjeras]*. Recuperado de <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/publikationer>
- Skolverket. (2009). *PISA 2009*. Recuperado de <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/internationella-studier/pisa/>
- Skolverket. (2011a). *Läroplaner Curriculum: Lpo 94, Läroplan för gymnasieskolan, Lpf 94, Lpfö 98, Lgr 11. [Plan de estudios de las escuelas secundarias]*. Estocolmo: Fritzes Offentliga Publikationer, Norstedts Juridik AB.
- Skolverket. (2011b). *GY2011 (Gymnasieskola 2011). [Educación Secundaria]*. Recuperado de <http://www.skolverket.se>
- Skolverket. (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? [Educación Primaria]*. Recuperado de <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/publikationer>
- Taylor, C. (1999). *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik. [La política de la sociedad y el reconocimiento multicultural]*. Gotemburgo: Daidalos.
- Utbildningsdepartementet. (s.f.). Recuperado de <http://www.regeringen.se/sb/d/11908>



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

ISSN: 2254-3139



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**HISTORY TEACHING AND IDENTITY
IN THE SWEDISH MULTICULTURAL SOCIETY**

**ENSEÑANZA DE LA HISTORIA E IDENTIDAD EN LA SOCIEDAD
MULTICULTURAL SUECA**

**ENSINO DE HISTÓRIA E A IDENTIDADE NA SOCIEDADE
MULTICULTURAL SUECA**

Laila Nielsen

Fecha de Recepción: 16 de Febrero de 2013
Fecha de Dictaminación: 26 de Marzo de 2013
Fecha de Aceptación: 7 de Mayo de 2013



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 1**

Abstract

Over the past two decades deteriorated equivalence in Swedish schools has led to teachers have faced growing differences regarding students' potential, motivation and school results. However, within Swedish research concerning the role of school in the multicultural society, focus has not been on teachers' experiences, but rather problem-oriented studies on teaching materials, students' opinions and school policies. The objective of the article is to first, on the basis of Anglo-Saxon research and theories, present an analytical tool consisting of four possible strategies for teaching in a multicultural society. The analytical tool will be used to, through the results from semi-structured interviews, compare and discuss seven upper secondary school teachers' experiences from teaching history in the Swedish multicultural society. To justify the relevance of such a discussion in a Swedish context, a brief presentation of Swedish research in the field are given. The teachers interviewed have primarily been chosen from their reputation of being talented, ambitious, and that they believe they have found workable models in their teaching. The comparison and discussion of the seven teachers' experiences showed examples of similarities, but no clear pattern in relation to the four strategies as apparent from the analysis tool. It rather seems as it is foremost the teachers own background, values and educational context that affects what strategies they choose in their teaching. The result can be interpreted as if the space of interpretations regarding the school's intentions is (too) great, which may be an expression of lack of clarity in objectives and guidelines from the current school politics.

Keywords: History teaching, identity, multicultural society, school policy, equal education.

Resumen

En las últimas dos décadas el deterioro de la equidad en las escuelas suecas ha llevado a los docentes a enfrentarse a crecientes diferencias respecto al potencial de los estudiantes, la motivación y los resultados escolares. Sin embargo, el foco en la investigación sueca sobre el papel de la escuela en la sociedad multicultural no ha estado centrado en las experiencias docentes, sino más bien en las cuestiones relacionadas con los materiales didácticos, las opiniones de los estudiantes y las políticas escolares. El objetivo de este artículo es presentar una herramienta analítica que consta de cuatro posibles estrategias para la enseñanza de la historia en una sociedad multicultural. La herramienta de análisis se utilizará para, a través de los resultados de una serie de entrevistas semi-estructuradas, comparar y discutir las experiencias de siete docentes de enseñanza secundaria superior respecto a la enseñanza de la historia en la sociedad multicultural sueca. Para justificar la importancia de este debate en un contexto sueco, se aporta una breve presentación de la investigación sueca en este campo. Los profesores y profesoras entrevistados han sido escogidos principalmente por su reputación como talentosos, ambiciosos, y que han encontrado modelos viables para la enseñanza de la historia. La comparación y discusión de las experiencias de los siete docentes muestra ejemplos de similitudes, pero no un patrón claro en relación con las cuatro estrategias que se desprenden de la herramienta de análisis. Más bien lo que aparece como más importante es el propio bagaje cultural de los profesores, sus valores y el contexto educativo en el que trabajan, lo que afecta a las estrategias que eligen para su docencia. Los resultados muestran que el espacio de las interpretaciones realizadas sobre las intenciones de la escuela es muy amplio, lo cual puede ser una expresión de la falta de claridad en los objetivos y directrices de las políticas escolares actuales.

Palabras clave: Enseñanza de la historia, identidad, sociedad multicultural, política de la escuela, educación igualitaria.

Resumo

Nas últimas duas décadas o desgaste da igualdade nas escolas suecas levou os docentes a enfrentar crescentes diferenças a respeito dos resultados dos estudantes em potencial, a motivação e a escola. Porém, a pesquisa sueca sobre o papel da escola na sociedade multicultural, o enfoque não está em práticas docentes, senão em estudos orientados para os problemas de materiais didáticos, os estudantes opiniões e políticas da escola. O objetivo deste artigo é apresentar uma ferramenta analítica que consta de quatro possíveis estratégias para o ensino numa sociedade multicultural. A ferramenta de análise será utilizada para, através dos resultados das entrevistas semi-estructuradas, comparar e discutir as experiências de sete professores do ensino secundário superior «de ensino de história na sociedade multicultural sueca. Para justificar a importância deste debate num contexto sueco, aportamos uma breve apresentação da pesquisa sueca no campo. Os professores entrevistados foram escolhidos principalmente por sua reputação como talentosos, ambiciosos, e que encontraram modelos viáveis para realizarem sua prática educativa. A comparação e discussão das experiências dos sete professores mostraram exemplos de semelhanças, mas não um padrão claro em relação com as quatro estratégias, que se desprendem da ferramenta de análise. Parece que é mais importante no fundo os próprios professores, os valores e o contexto educativo que afeta as estratégias que escolhem em sua prática educativa. O resultado mostra que as interpretações sobre as intenções da escola são (muito) grandes, que pode ser uma expressão da falta de clareza nos objetivos e diretrizes da política escolar atual.

Palavras-chave: Ensino de história, identidade, sociedade multicultural, política da escola, educação igualitária.

INTRODUCTION

The emerging multicultural society has brought new challenges for school tuition, which has given rise to multicultural research. This is a field of research in progress where much remains to be done; not least central for identity issues is studies about history teaching. In a Swedish context, over the last two decades, the multicultural society challenges have been clearly intertwined with widening gaps between the richest and poorest in Sweden. In Swedish school it is to a large extent the same students who have a foreign background and poor socio-economic conditions (Skolverket, 2004, 2012).

On July 1, 2011, an upper secondary school reform GY2011 (Skolverket, 2011) started to apply. One important change was that previously all upper secondary school programs offered a degree for further studies at the university, i.e. also the vocational programs. After the reform, students can get two types of degrees: a professional degree *or* a university preparatory degree. Another change is that the position of the school subject of history has been strengthened when it became compulsory for all programs. These ongoing changes affect the conditions for history teaching, which eventually will be evaluated. Pending for such an evaluation, it is interesting that on the basis of the circumstances for the reform reflect on the challenges the history teaching in Swedish school today are facing; especially the challenges that concerns students identity and conditions in a multicultural society with widening socio-economic gaps.

The objective of the article is to, on the basis of Anglo-Saxon research and theories, present an analytical tool consisting of four possible strategies for teaching in a multicultural society. In a next step, the analytical tool will be used to out from seven semi-structured interviews, compare and discuss upper secondary school teachers' experiences from teaching history in the Swedish multicultural society. By testing the relevance of the four suggested strategies, for teaching in a multicultural society (the analytical tool), for Swedish history teaching makes it possible to clarify some similarities and differences between established theories in the field and practical experiences of teaching. In a Swedish context, the analysis of successful teachers' experiences is a contribution to developing the area of research a step further from being primarily problem-oriented to also consider how to develop successful strategies.

A description of methodology and design for the interview study are given below and before the presentation of the results from the interviews. The article concludes with some reflections on the challenges of teaching history in the Swedish multicultural society.

To introduce the reader to the current state of Swedish school, the article begins with a brief account of the background to and purpose of the upper secondary school reform, GY2011, and the changes that Swedish school has undergone in the past two decades.

1. UNAPPROVED GRADES IN THE SWEDISH SCHOOL

The background to Swedish Government's decision on GY2011 (Skolverket, 2011) was that the upper secondary school was facing a number of major challenges:

- Too many students discontinued their studies or completed their studies without passing grades.
- In some cases, the principals used the local space of authority to lower standards
- Upper secondary school students were not prepared well enough for either further studies or for careers (Utbildningsdepartementet, 2009).

In 2003, the Government instructed the National Agency for Education to deepen the analysis of the reasons why students with foreign background have lower educational outcomes than Swedish students. In the Agency's final report the differences between native students and students with foreign background to the natives' advantages were confirmed. It was also found that there are a number of socioeconomic factors that correlated with school results. These are above all parental education, labour market attachment, and if the student lives with both parents or single parent. It was also found that students from families with immigrant background on average had less disposable income than was the case for native students (Skolverket, 2004).

The Agency's report on "Equivalent education in Swedish compulsory school?" (Skolverket, 2012) presented in 2012 showed that students' socioeconomic background had a continued importance in recent years. The importance of being born abroad has increased, which may be explained by students' average age is higher at immigration than before. The report also showed that the differences between schools' results have increased, partly due to the schools being segregated on the basis of socioeconomic and foreign origin. Another explanation is that motivated students (regardless of socioeconomic background) to a larger extent use the so-called *free school choice* to apply for schools with other motivated students. Because students' results is affected both by others students' results and by the teachers' expectations, the differences between schools' is further reinforced, which is called the *School level impact*. The report concluded that the equivalence in the Swedish elementary school has deteriorated (Skolverket, 2012). The importance of these reports is to be understood from a societal perspective, where the school's goals in modern times has been to offer all students an equivalent education to counteract segregation, discrimination and marginalization. A task that the Swedish school system cannot live up to today. The school's failure in this area should also be considered in relation to that income inequality in society has increased by 31 percent between 1991 and 2010 (Regeringen, 2012).

The multicultural classroom reflects at the same time as it prepares students for the conditions of the global and multicultural society. How the multicultural classroom is composed differs clearly between regions, cities, rural districts and school classes. In metropolitan areas suburbs, the problems in multicultural society are often most evident. Here the segregation is substantial and the suburb represents a social and ethnic "otherness" where large groups are marginalized in the education system, the labour market and the housing market (Andersson et al., 2004; Sernhede, 2002). The problems are made visible in subur-

ban classrooms because of inadequate resources, large classes, high teacher turnover, etc, which have clear implications for the school's ability to offer all students the right to an equivalent education. But even in the more monocultural classrooms in prosperous areas is multiculturalism an important issue to work on in relation to pupils' knowledge, identity and citizenship in a multicultural society.

Lastly, the Swedish school has also deteriorated in an international comparison. According to PISA¹ 2009 Swedish 15-year-olds reading and math skills have deteriorated in the 2000s. Similarly, the Swedish school system has become less equivalent in comparison with other OECD countries. In 2000, Sweden was in the top position regarding equivalence, but lost to now be an average country. The significance of students' socio-economic background has been strengthened and is larger than the OECD average (Skolverket, 2009). In summary, the changed conditions and new challenges for the Swedish school is a result both of economic conditions, economic policy and school policy as well as the emergence of the global and multicultural Society. The trend has been similar and often earlier in several other countries. A brief outlook and comparison with international research on education for cultural diversity gives perspective on the Swedish example.

2. SOME EXAMPLES OF ANGLO-SAXON RESEARCH ON EDUCATION FOR CULTURAL

In for example U.S., Canada and the UK, research on multicultural education in the last twenty years has had a major impact on both the school's governing documents and for the practical teaching. An influential researcher in the field is James A. Banks. He describes multicultural education as an idea, education reform and process that aims to create equal educational opportunities for all students, including minority groups of different race, ethnicity and social class. This should be implemented by changing the school environment so it reflects the diversity of groups and cultures that are represented in both the society and classroom. Banks has identified five dimensions of multicultural education, integration of content, knowledge construction, equity pedagogy, prejudic reduction, and empowering school culture and social structure (Banks, 2002).

In Amy Gutmann's theories of "democratic education", she argues that education should equip students with the necessary skills to maintain and develop democracy with the goal of treating all individuals as equal citizens (Gutmann, 1999, pp. 41-50). In the relationship between the state and the multicultural society Gutmann emphasizes recognition and tolerance: That a government education policy shall recognize the experiences of oppressed groups through politics and policy documents that reflect values of several cultures (as long as they respect the rights of citizens) and also show tolerance concerning disagreements about for example matters of belief and practices regarding basic freedoms (Gutmann, 1999, pp. 303-313).

In line with increased social and economic inequality, the conditions for multicultural education have changed. Within the scientific community, it has also brought an increased criticism of the above-described liberal theories of multicultural education. In the research tra-

¹ PISA is an OECD study that measures skills in math, reading and science.

dition “critical multiculturalism” researchers such as Basil Bernstein (1996), Stephen May, Christine E. Sleeter (2012) and Zeus Leonardo (2009) have criticized the liberal multicultural education inability to seriously make visible and address the structural social and cultural injustices that they consider the basis for the difficulties that the multicultural education is characterized by. In recent years, several works have been published with examples of practical experience of teaching from multicultural education and critical multiculturalism (See for examples: Banks & Ed, 2009; Heilman, 2012; Keddie, 2012; May & Sleeter, 2012).

There are two common characteristics for most of today’s research on multicultural education. The first is to emphasize the importance of individuals not carrying singular identities, but are included in several contexts, which define multiple identities. These contexts or groups are for example family, social class, religion, gender, ethnicity, sexuality, etc. Second, identity formation or history writing is not something once and for all given. An individual’s identity does not consist of a stable core with a beginning and an end. It is an ongoing process that is influenced by the shifts in history (See for examples Bhabha 1994; Butler, 1993; Hall & du Gay, 2008; May & Sleeter, 2012; Nussbaum, 1997). Parts of the different theoretical positions in international research are also represented in the Swedish research area on multicultural education that is in focus here.

2.1. Some examples of Swedish research on history teaching in the Swedish multicultural society

In an anthology about intercultural education in theory and practice, teacher educators and researchers from Södertörns University present example of subject-specific applications of intercultural pedagogy. In the 1980s intercultural education meant a “desire to create an understanding of immigrants’ ethnic uniqueness and thereby increase the potential for a conflict-free coexistence in the Swedish society.” (Lahdenperä, 2004, p. 16). During the late 1990’s and onwards the terms multiculturalism and diversity became the starting point for an education that “at the same time should promote cultural identity and knowledge of and respect for other cultures.” (Lahdenperä, 2004, p. 16). In the same anthology the historian Awebro presents a project for developing an intercultural pedagogy archive where students with both Swedish and non-Swedish origin had the opportunity to look at and reflect on archival material from different cultures and countries (Lahdenperä, 2004, pp. 114-116). This is only one concrete example of how schools can work towards greater integration and understanding in a multicultural classroom, in aspects such as for example minorities’ desire to preserve their culture and Swedes meeting with non-Swedes.

History didactics aim to link the historical content the science and the outside world with the knowledge of students and their learning (Andersson, 2004). The didactic research on the role and identity of history as a school subject in the multicultural society is relatively new and has been implemented to a limited extent. In his thesis, Nordgren (2006) formulated a central question to the field of research: “How do the multicultural experiences influence the reach of history writing? Or conversely, through which historical consciousness do we consider our time?” (My translation, p. 13). In his studies, he finds that the contents of Swedish policy documents is unclear and partly contradictory when it comes to the ob-

jectives of developing students' intercultural competence. Nordgren's analyzes shows that the textbook authors have had problems to adapt their writings to society's multi-cultural development as well as to the intercultural ambitions in the policy documents. The textbooks are still largely monocultural and leave a limited space for non-European and global history (Nordgren, 2006, pp. 217-218). There are additional textbook studies that confirm how teaching materials bring about a Eurocentric portrayal of other cultures and the dichotomy of "us vs. them" (Ajagan-Lester, 2000; Kamali & Sawyer, 2006; Palmberg 2000).

In his doctoral thesis, Lozic (2010) also problematizes the subject of history in relation to the multicultural society. He explores the relationship between young students ethnical identifications and their views on the subject of history (Lozic, 2010, pp. 12-13). In the so called communitarian school and identification policy a starting point is that teaching should build on pupils' ethnic identifications. However, Lozic sees obstacles to such a policy because students express much more complex cultural identities than the proponents of a communitarian policy claims. Instead, Lozic suggests that students and the history teachers' positions have more in common with a so-called universal approach to the multicultural society (Lozic 2012, pp. 297-299).

Sernhede has published a number of works that emphasize the conditions for marginalized groups in major Swedish cities' suburbs. The authors starting point in the anthology is two concrete examples of suburban schools where different pedagogical models and approaches are described and discussed. One school has since the late 1990s developed a model based on the so-called Monroe model that prioritizes school knowledge and good order (Sernhede, 2011, p. 85). According to the municipality's quality measurements the students show high wellbeing and security, while the average grade at the school is low in comparison with other schools (Lundblad, in Sernhede, 2011). The book's second example describes "The gap between policy and the school's inner reality"². The school has implemented a reform whereby school policy texts describe an intercultural pedagogy, which was unprecedented in teaching and every day life (Gustafsson, in Sernhede, 2011).

These examples of Swedish research in this area reveals some of the challenges that the Swedish school meets in the multicultural society, as they emerge in the meeting between different groups of students and intercultural education, teaching materials and policy documents. However, in the research field there has been little focus on teachers' work and experiences.

Based on theories of identity in a multicultural society a tool for analysis is developed making it possible to distinguish at least four approaches and strategies for teachers work with students' identity. These strategies appear sometimes as contradiction with each other, but can also overlap and complement each other. The strategies are presented here for a discussion of the seven interviews presented below.

² My translation. The Swedish title is: "Om klyftan mellan policy och skolans inre verklighet".

2.1.1. An analysis tool: Four possible strategies for teaching in a multicultural society

The school is a public context where students' identities are represented, constructed, challenged and changed. It appears clearly from the Education Act and other governing documents that the Swedish school should work for the recognition of different groups and that all people are equal regardless of origin or identity. The implication of this goal has been to promote equal rights and opportunities, such as right to equal education and that school should clarify and promote students' (and parents') rights and obligations to actively participate in the democratic process of society (Skolverket, 2011). Gutmann (1999) underlines that the educational system has a task to equip students with necessary skills to maintain and develop democracy, with the aim to treat all individuals as equal citizens regardless of their gender, ethnicity, religion, ... (Gutmann, 1999, p. 41). The goal here is to promote universal and individual-based rights and freedoms, based on an assumption of consensus regarding the common good, by which inequalities between individuals and groups should be avoided. This *universal approach* is clearly linked to liberal political values (Gutmann, 1999; Taylor, 1999). However, it has been criticized for treating people in a difference-blind way and denying their identity by forcing people into a supposedly neutral form, a form that in fact reflects a hegemonic majority culture (Taylor, 1999, pp. 51-52).

The modern notion of identity in a multicultural society has also given rise to a *communitarian approach*. Some researchers suggest that the communitarian approach characterized the Swedish multicultural school policy during the 1970s (Lahdenperä, 2012, p. 16; Lozic, 2010, pp. 38-39). This "politics of difference" declares recognition of the specific identity of an individual or group. Behind the demand for recognition there is also a principle of universal equality through condemning discrimination. But here, instead of everyone's 'equality' (equal value) for rights and opportunities, it is groups 'diversity' towards others that are safeguarded. The aim is that these differences need to be recognized and protected from being ignored by or incorporated into the majority identity (Taylor, 1999, pp. 46-47).

Most researchers dealing with multicultural education question the notion that individuals represent singular identities. Instead, humans are included in several contexts, such as family, social class, religion, gender, ethnicity, sexuality, sports, etc. All of these contexts influence the formation process of several identities. Amartya Sen develops the notion of multiple identities further. From serving as a clarification within the field of multicultural research, to also playing a crucial role for the construction of questions and analysis within the area. According to Sen, being critical to the communitarian approach, the "politics of difference" tends to point at the concept of culture as the causal factor in problematic social situations in multicultural contexts. In addition, the communitarian approach tends to emphasize the need for cultural preservation (Sen, 2006, pp. 109-111). Stated differently, the communitarian approach requires the existence of minority groups in the public sphere that are defined or define themselves by singular identities. By questioning this notion of singular identities and instead clarify the importance of multiple identities, which also gives us the freedom to prioritize and change identities, a third strategy of multiple identities could be formulated. According to Sen, the hope of harmony in our world rests on the diversity of identities, which overlap each other and prevent sharp boundaries and dividing lines. Our common humanity is endangered if diversity is reduced into a universal classification system (Sen, 2006, p. 31).

Finally, the strategy of *critical multiculturalism* originates from British anti-racist scholars and is based on a neo-Marxist perspective. Its proponents claim that multicultural education seldom is conducted from a neutral starting point, but by the standards stated by the majority society, which are rooted in a liberal policy. Based on this, the universal approach is criticized for describing all humans as equal citizens. This directs attention away from the multicultural society structural inequalities and power relations between groups. For similar reasons, critic is directed against the idea of multiple identities: Since people are not living under similar conditions, they have not equal opportunities to select and prioritize what identities they wish to highlight in different contexts. Individuals and groups' spaces for influence are limited by structural forces of capitalism, racism, colonialism and sexism. Culture and Identity are here understood as being multilayered, fluid, complex and subject to multiple social categories that are constantly reconstructed through participation in social situations. The implication of this type of structural analysis in school is to challenge power relations by identifying how power is used and institutionalized and, through collective forces, working for changing such power relations (May & Sleeter, 2012, pp. 5-10).

3. METHODOLOGY AND DESIGN FOR THE INTERVIEW

History writing and the science of history have in the last 100 years had a crucial role in the development of both a Swedish national identity and for the image of "the other". Far into the twentieth century, the primary task of teaching history was to preserve a Swedish national identity. The role for the school subject of history in Swedish school has partly changed with globalization and the multicultural society, which appears from political directives and from school policy documents. Meanwhile, there are still clear unisexual, monocultural and Eurocentric features in historiography, focus and perspectives of history teaching. As mentioned above, the problems in multicultural school increased further by the growing number of pupils leaving school without grades. Moreover, teachers often find it difficult and feel insecurity in working with students in a multicultural classroom. As a consequence of this, it is primarily the school's problems that previous research has focused on (Kamali, 2006; Nordgren, 2006). However, there are teachers who feel that they have found workable models in their teaching. Since it is important to make progress in this complex issue the choice of the teachers interviewed was guided by their reputation of being talented, ambitious, and that they believe they have developed working approaches to the teaching of history. Of course, these teachers' teaching is not without problems, nevertheless there are good reasons to examine the strategies successful teachers use in their teaching. As it has appeared already *the objective of the interviews has been to, out from the analytical tool as presented above, compare and discuss seven upper secondary school teachers' experiences from teaching history in the Swedish multicultural society.* Hereby it may be possible to clarify some similarities and differences between established theories in the field and practical experiences of teaching. In a Swedish context, the analysis of successful teachers' experiences is a contribution to developing the area of research a step further from being primarily problem-oriented to also consider how to develop successful strategies.

The number of interviews is limited to seven teachers and the selection is not representative of Swedish history teachers in general. However, in addition to the their reputation

for being talented and ambitious teachers, and without aiming at so-called theoretical saturation, the intention has been to interview teachers who represent as much variety as possible regarding their geographical and social origin, gender and years in the profession. This is based on the assumption that these aspects affect the teachers' professional skills and practices (Esaiaasson, Gilljam, Oscarsson Wängnerud, 2007, p. 292). The seven teachers interviewed are briefly presented in the table below (table 1).

Table 1
Presentation of the interviewed teachers

Respondent	Age	Active years in the profession	Class background	Geographic origin
Female teacher 1	31	3+9*	Lower middle class	Small town, Sweden
Female teacher 2	33	5	Working class	Small town, Sweden
Female teacher 3	40	15	Lower middle class	Small town Nordic countries
Male teacher 1	35	4	Middle class	Small town, Sweden
Male teacher 2	44	15	Working class	Town, Sweden
Male teacher 3	46	15	Middle class	Town, Latin America
Male teacher 4	57	20	Middle class	Town, Sweden

Note: *9 years work as unauthorized teacher.

The interviews were semi-structured and open, which allowed the teachers to quite freely explain their experiences from, and ideas of, history teaching. In order to develop a comprehensive picture of the teachers' teaching experiences and values, the interviews were guided by a framework of the three didactic questions of what (content), how (methods) and why (intentions) teachers teach history in the way they do. The grand tour questions were supplemented with follow-up questions that intended to focus on the specific challenges that teachers face in the multicultural classroom (Esaiaasson et al, 2007, pp. 298-299). With the intention not to control the teachers' responses, they were not informed about the four possible strategies (as they appear from the analytical instrument) for teachers work with students' identities.

3.1. The content of history teaching on the basis of students' different identities and preconditions

Initially, the teachers were asked to give some general thoughts regarding what working with students' identity meant to them and how it influenced their selection of content in history courses. All teachers agreed in a definition of persons identities based on multiple contexts or groups, such as family, social class, religion, gender, ethnicity, sexuality, etc. Furthermore, they also agreed on the importance of paying attention to students' identities in history teaching. However, the teachers also stressed, and especially the female teachers, that they were not accustomed to think in terms of working actively with students' identities. Female teacher 3 even expressed her concerns about working with students' identity in terms of being careful not to force students into an identity based on their ethnical background. Instead, students should be given the opportunity to choose which identity they want to use in the school context. This may be that they are members of a football club or other activity where they strongly identify themselves. In history teaching, she works consciously from the concept of diversity, which means not restricting content to the norm in

traditional historiography, i.e. white middle-class, heterosexual, European man. She seeks to portray history in a way that pupils should be able to recognize them; find someone to identify with. In her focus, female teacher 3 uses the words “diversity” and the “little man-kind” and gives an example:

We talk about that boundaries do not always follow national boundaries; that a fisherman in a coastal community in western Sweden easier identify with a fisherman in Normandy, than with the man from the inner city of Gothenburg. Although they are very close to each other geographically, they can live very different lives (Interview with female teacher 3, February 29, 2012).

Female Teacher 3 sees this as a type of identification, which she compares with: “If you have emigrated, you can also understand how it is to be a refugee”. Regardless of time and space, it is the same kind of fears that humans carry. In their choice of content the three female teachers all put efforts to make the teaching exiting; to meet the students in their reality of time and space, and most of all, they gave priority to processing and analysis of the content rather than to the importance of content itself. In addition, the female teachers said to be more guided by the curriculum, and less by textbooks, than was the case for their male colleagues. Female teacher 1 being critical to the textbooks put it as:

At the school where I work, many elder teachers are using materials that are very Euro-centric and does not problematize the division of epochs and then... It's convenient and easy to use, but year after year you consolidates what is in there. This takes no account of the multicultural classroom (Interview with female teacher 1, April 4, 2012).

Both the male teacher 2 and male teacher 3 highlighted the importance of social class to understand students' identity. They pointed out that immigrant background and lower social class frequently overlap. Male teacher 3 said that it is important to consciously make use of the different origins present in the classroom. He does not say it explicit to the students but wants them to link their learning to their own origin. At the same time he thinks that it is a problem when the debate on multiculturalism generalizes and puts a label on immigrant students. He argues that structural injustices often have greater importance for pupils' identities than cultural background. When we discuss the content of teaching, he describes how he uses the students' and his own origin to problematize historiography's otherwise Euro-centric starting points:

I'm a result of history [...] I speak my native language, which is Spanish. Why do I do that? I'm not born in Spain, I was born in Central America. Just to make students aware of this. There are students who come from Latin America or other parts of the world that have been colonies, then, why there? (Interview with male teachers 3, March 28, 2012).

Male teacher 2 is working within the IB program (International Bachelor program), which among other things means that student achievement is assessed externally and using the same criteria regardless of where in the world they study. This means for example that content and objectives of the curriculum are clear and detailed, which limits the teacher's in-

fluence on the content. We talk about how these conditions differ from the Swedish school in general and how it affects teaching. The teacher replies:

Generally, I think that Swedish school in the last twenty years has had a problem with that there has been too little control [...] I am one of those who think that municipalisation of school was an abomination. But what came then in -94: The objectives of teaching were formulated but no clear descriptions of what to do in the courses. These in combination [...] were woefully, but it was a good excuse to save money, I believe, and equivalence wrecked. [...] So, it is liberating to work on a program that has a clear structure concerning what is to be achieved (Interview with a male teacher 2, March 28, 2012).

Regarding the choice of perspective from the Swedish schools' fundamental values, the teacher believes that the gender perspective is treated in a slightly outdated way on the IB program. Gender is treated as a separate issue regarding women's history that can be added to the "general" history. Otherwise, he thinks that there is a space to include different perspectives.

Among the interviewed teachers there were primarily two teachers that in a pronounced way, based the content of teaching on the group of students they had at the moment. In the selection of teaching content, male teacher 4 sees both to the program choices that students have made and also to the students' pre-knowledge and how motivated they are. Otherwise, the curriculum and his own areas of interest determine the selection of content. Male teacher 1 does not put priority on what is in the curriculum and textbooks when he makes his selections. In addition to students' programming choices, he is very careful to find out what interests the students:

Now I have a class in science for example. I know that I have many aspiring engineers [...] then I have very much focus on technology and economics. [...] The class in social sciences I had was very interested in art and literature. Then I focused on that. [...] It kills everything, if you do not work with things that you find interesting (Interview with male teacher 1, April 13, 2012).

Also female teacher 2 emphasizes the importance of starting from students' reality and that the students' differences are made visible in order to respect them. Even in the selection of teaching content she prioritizes differences when she works with historical themes and concepts. She gives an example:

What is the meaning of the term genocide? What do you associate to? There is not one right answer, there is not only one explanation and I want to highlight that there is not only one story! [...] But there are several historical timelines depending on which perspectives we adopt (Interview with female teacher 2, April 2, 2012).

3.1.1. *Methods and intentions in history teaching*

Several of the teachers emphasized the importance of structure and clarity in teaching. Male teacher 2 refers to the educational sociologist Basil Bernstein and his theories regarding how clear guidance in education facilitates learning for students:

He argues for an entirely different perspective [...] that those who lose the most when school does not have a clear structure, this can apply to both content and methods, is the weakest students. So, when you talk about the school adapting to different social practices, in my world the result is that students who come from homes with a good study habit, also bring a lot of school culture with them. They are doing fine no matter what the school looks like. [...] From that perspective, I think it is an advantage that there is clear governance in school (Interview with male teacher 2, March 28 2012).

The importance of clarity and structure in teaching is also supported by the female teachers 2, 3 and male teacher 4. The latter develops a matrix where students can compare different elements in history. Furthermore, he would never teach without the textbook because it is a good support for the students who are not so strong. The textbook gives them a good structure. When the female teachers 2 and 3 describe the importance of good planning and structure, both emphasize that the procedure of their teaching also requires a lot from students' own capacity of reflection and discussion. We discuss how their teaching methods are received by students and both the female teachers 2 and 3 admit that the weaker students often find it difficult to keep up with the more motivated students. I wonder how they respond to students who fail the high demands? Female teachers 2 answers:

- Well, I think that to reach an approved level it is really only to reproduce a historical background to a genocide or whatever it is, why did this occur? [...] So the answer is based on the textbook or the material we have worked with. The idea is that there should be something for everyone in this (Interview with female teacher 2, April 2, 2012).

We discuss further how the upper secondary school reform GY2011 will affect teaching; for example that the subject of history is a compulsory subject even for students in vocational programs:

No, I'm not worried about that. There are many teachers that focus on the low-performing students and who want to help them. I am a bit opposite there. It may be incorrect to admit, but I want to help students who really want to get further. There is so much focus on all those who are not performing, so the others, who are actually talented and who need to get further, ends up in the background (Interview with female teacher 2, April 2, 2012).

I have some sort of idea that I must push myself even more to evoke interest in the subject. Although you do not want to have that preconceived idea that they [students in vocational programs] would be weaker, but if they do not want to study... [...] Well, you do not want it to be different. Since it's the same course,

so it has to be the same content. But I think it may be that you have to require lower... (Interview with female teacher 1, April 4, 2012).

The female teachers give priority to the students being able to identify with the content. The two female teachers 1 and 2 always introduce a new course with the pupils making their own timelines. Another method is that students may immerse themselves in and identify with different people in history who represent different perspectives, such as gender, class, and geographical backgrounds. Unlike the other two female teachers, teacher 1 felt that she was able to reach out to all groups of students with her practices. She emphasizes the importance of giving feedback to students; she spends a lot of time to respond on students' texts to help them further.

A clear common characteristic of the interviewed teachers is their tremendous dedication to the teaching of history. Male teacher 4, who last year was named the school's best teacher, explains that he always carries a tape recorder when he's out in the woods with his dog. There he gets new ideas for teaching. Female Teacher 1 and 2 describe themselves with the words:

Yes, I would say that I am a fiery spirit. I'm incredibly ambitious. [...] I think it's hard ... I mean to make a good history course, it requires a great deal [...] Just this search for material, and it takes a tremendous amount of time... (Interview with female teacher 1, April 4, 2012).

I think I can see that I have been going in with a very large commitment, far too big. [...] I think the pupils see me as a committed teacher who cares a lot about them. But I require a lot of them too (Interview with female teacher 2, April 2, 2012).

Another common characteristic of the teachers seemed to be the image of themselves as being both demanding teacher and as different from the rest of the teacher group:

I easily get disappointed, because I also require support from my students. To get something back [...] My colleagues might not set the bar as high as I do. It is a weakness sometimes when one is almost too ambitious [...] and it is difficult in the school world to have ambitions because then you risk to trample someone's toes and I think this is very sad (Interview with female teacher 2, April 2, 2012).

I can be quite controversial. I say what I think, not only to my colleagues, but also to my bosses. Therefore, one must, after all, do the job within the frames that are set. [...] So, I've got eyes on me. I know that (Interview with male teachers 3, March 28, 2012).

So I can say that I am not the one buying the latest biography of Mussolini, for example, which I know many of my colleagues do. [...] I'm probably more interested in how history is used and communicated and encourage my students to

understand what history is and that there are so many different actors today (Interview with female teacher 1, April 4, 2012).

Male teacher 3 also continually challenges his students and is well aware that the less motivated students find it difficult and cannot keep up. I ask how he handles it.

I'm taking my time with them and explain to them what we are doing. [...] I have extra classes where we go through what to consider. [...] It is obvious that the students who have the same background as me, who are able and who are diligent, they can always manage anyway. [...] It is a class issue (Interview with male teachers 3, March 28, 2012).

3.1.2. Discussion of different strategies in history teaching

To begin at the end, there were several similarities in the teachers' self-image, which agreed with the good reputation that all interviewees history teacher shared. It is remarkable how the teachers in different ways describe that they differ from the rest of the teacher group by going their own way regarding choice of perspectives, methods and priorities in history.

It does not appear that any of the teachers solely used one strategy in their teaching. The results might have been different if the teachers had been informed about the various strategies. Instead the framework of the interviews was the three didactic questions of what (content), how (methods) and why (intentions) teachers teach history in the way they do, which in different ways may be related to the four possible strategies of teaching: A universal approach, a communitarian approach, an approach based on multiple identities and a strategy based on critical multiculturalism. To start with the selection criteria for the content of teaching, all teachers questioned in various ways the history writing as it mainly appears from textbooks and eurocentric historiography. With the intention to make students recognize themselves, history teachers 3 works consciously from the concept of diversity, which means not restricting content to the norm in traditional historiography, i.e. white middle-class, heterosexual, European man. She seemed to aim at a universal human recognition, regardless of time and space, where similarity goes before differences. All the female teachers emphasized in different ways the importance of starting with the individual and that the goal is for students to master academic skills such as source criticism, analytical ability and to develop a historical consciousness. Although the teachers sometimes highlight students' diverse backgrounds and experiences in teaching, it is not these that are the basis for the content or objectives of the teaching. Instead, they rather seemed to use the students' awareness of their own history as an instrument to reflect on the conditions of historiography with the aim to master academic skills. The selection criteria of content were, among the female teachers, guided more by the curriculum, and less by textbooks. With the support from curriculum the female teachers emphasized the importance of making different perspectives visible in history teaching, such as gender, class and cultures. This is both to facilitate the students' identification with the past and to create an understanding of different conditions and perspectives in history as well as today. In these respects, the female teachers criteria and intentions of teaching contents show some similarities with a universal approach. Developing the students' insights and academic skills of historiography seems to emphasize the individual's (here the student's) rather than the

society's (here the school's) responsibility in terms of gaining knowledge of history. By not highlighting specific group-based interests above others, is an approach that corresponds well with a universal strategy and liberal values based on the assumption of a consensus on the common good (guided by the curriculum), by which inequalities between individuals and groups should be avoided.

Another teaching approach, shared by all the teachers, is to reach the students' attention by starting from their reality and identities; however the methods and ideas regarding how to reach the students differed between the teachers. The female teachers 1 and 2 use to introduce a new course with the students making their own timelines. Another method is that students immerse in and identify with different people in history. Again this may be seen as an example focusing on the individual and the universally human perspective. In contrast, the male teachers 2 and 3 highlighted the importance of social class to understand students' identity. Both teachers pointed out that immigrant background and lower social class frequently overlap, and they both paid particular attention to reach out to this group of students. By linking their teaching to the origin and conditions of underprivileged groups, the teachers aim to recognize the differences between groups (Communitarian approach), differences they mainly explain with current and historical structural inequalities in society (critical multiculturalism). It is interesting to note that both these teachers have a working class and non-Swedish background respectively. Still another way to reach the students' attention is represented by the male teachers 1 and 4. They both see to the students' choices of program as an indicator of their identities and their areas of interests. This approach applies partly to recognize the conditions of different groups and partly to the students' possibility to choose which identity they want to highlight in different contexts. These could be compared to the communitarian approach and the strategy of multiple identities respectively.

Out from the teachers' own experiences and in relation to the ongoing changes with the Upper Secondary School reform (GY2011), the students' various conditions, motivation level, ability and academic performance was discussed. To facilitate for students with less study habit several of the teachers underlined the importance of clarity and structure in teaching, again partly from different approaches. Male teacher 2 with experiences from the International Bachelor program advocated (more of) clear governance in the Swedish school in general and male teacher 4 developed matrixes and used textbooks to support weaker students in their learning. The male teacher 3 and female teachers 2 and 3 admitted that less motivated students often find it difficult to keep up with the more motivated students when it comes to their capacity of reflection and discussion. However, female teacher 2 claimed the idea that the students themselves may choose what results they are aiming at. Male teacher 2 explained the differences in results as primarily a class issue. Both male teacher

2 and female teacher 1 claimed the positive outcomes of giving the weaker students extra resources such as additional lessons and feedback.

4. SOME FINAL REFLECTIONS

It is difficult to discern any clear pattern of the teachers' opinions and descriptions from their experiences. The female teachers seem to prefer practices and principles close to a universal approach. It is difficult to point out any similarity between a universal approach and their identity of being small-town women. As has appeared earlier, there may be a connection between the female teachers' preferences of guiding their teaching by the curriculum and the universal approach. The male teachers 2 and 3 expressed themselves in terms similar to a communitarian approach and a strategy of critical multiculturalism. Their positions may be related to their origin as well as from their values. One possible conclusion may be that the variability of teaching content and methods that teachers have described can be seen as if the space for interpretation regarding the school's intentions is (too) great. This may be an expression of lack of clarity in objectives and guidelines.

The review of the Swedish history didactic research in this area has demonstrated the need for a soon and systematic review and revision of both Swedish textbooks and the school's various policy documents. This is to facilitate to the school to better present a view of history and goals for students' knowledge that match the needs of the multicultural Sweden of today. For example, Swedish research shows a pretty clear picture of Eurocentric teaching and unclear policy documents regarding its objectives to develop students' intercultural competence. This picture was also confirmed by the seven teachers' experiences, when they expressed criticism against limitations in textbooks and guiding documents.

The deteriorating equivalence in Swedish schools affects primarily the student groups who barely or not are approved and thereby get less opportunity for work and further study. These are the same students who are often identified as weak and less motivated by the teachers and in different ways requires more clarity, structure, and not least, more of the teachers' time and resources. A conscious and special investment in these students would in a short term necessitate increased funding for the school, which is not in line with the currently implemented school policy. However, there is support for such an approach both in research, National Agency for Education reports and experiences from working and ambitious teachers. Expressed differently, if Swedish politicians are not getting their knowledge from societal existing social structures, a scientific basis and proven experience, what should the Swedish school policy be based on?

REFERENCES

Ajagan-Lester, L. (2000). *“De andra”: Afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768–1965)*. Stockholm: Stockholms Universitet.

- Andersson, B. (2004). *Vad är historiedidaktik? Några begreppsliga och teoretiska utgångspunkter för ämnesdidaktisk vetenskap, skolnära forskning och lärande i skolan*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Andersson, Å., Borelius, U., Johansson, T., Lökken, K., Sernhede, O., & Stenberg, J., (2004). *Goda projekt och sega strukturer. Rapport i utvärderingen av storstadssatsningen i Göteborg*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Banks, J. A. (2002). *An introduction to Multicultural Education*. Boston: Pearson, Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (Ed.). (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. London & New York: Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Lanham, Md. Rowman & Littlefield Publishers.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter*. London: Routledge.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2007), *Metodpraktikan*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Gutmann, A. (1999) *Democratic Education*. Princeton, NJ: University Press.
- Hall, S., & du Gay, P. (Eds.). (2008). *Questions of Cultural Identity*. London: SAGE publications Ltd.
- Heilman, E. E. (2012). *Social Studies and Diversity Education*. New York: Routledge.
- Kamali, M., & Sawyer, L. (Eds.). (2006). *Utbildningens dilemma – demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Stockholm: SOU.
- Keddie, A. (2012). *Educating for Diversity and Social Justice*. New York: Routledge.
- Lahdenperä, P. (2012). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Malmö: Studentlitteratur.
- Leonardo, Z. (2009). *Race, Whiteness and Education*. New York: Routledge.
- Lozic, V. (2010). *I historiekansons skugga – Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*. Malmö: Malmö högskola, Lunds Universitet.
- May, S., & Sleeter, C. E. (2012). *Critical Multiculturalism, Theory and praxis*. London: Routledge.
- Nordgren, K. (2006). *Vems är historien? Historiebruk och identitetsskapande i det mångkulturella Sverige*. Umeå: Karlstads Universitet.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivation humanity*. Harvard, MA: Harvard University Press.
- Palmberg, M. (2000). *Afrika för partnerskap? Afrika i de svenska skolböckerna*. Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet.
- Regeringen, (2012). *Fördelningspolitisk redogörelse ur 2012 års ekonomiska vårproposition*. Retrieved from <http://regeringen.se/content/1/c6/19/05/29/5505eb46.pdf>
- Sen, A. (2006). *Identitet och våld ..* Göteborg: Daidalos.
- Sernhede, O. (2002). *Alienation is my Nation*. Stockholm: Ordfront.
- Sernhede, O. (Ed.). (2011). *Förorten, Skolan och Ungdomskulturen*. Göteborg: Daidalos.

- Skolverket. (2004). *Elever med utländsk bakgrund*. Retrieved from <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/publikationer>
- Skolverket. (2009). *PISA 2009*. Retrieved from <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/internationella-studier/pisa/>
- Skolverket. (2011a). *Läroplaner Curriculum: Lpo 94, Läroplan för gymnasieskolan, Lpf 94, Lpfö 98, Lgr 11*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer, Norstedts Juridik AB.
- Skolverket. (2011b). GY2011 (Gymnasieskola 2011). Retrieved from <http://www.skolverket.se>
- Skolverket. (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola?* Retrieved from <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/publikationer>
- Taylor, C. (1999). *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Göteborg: Daidalos.
- Utbildningsdepartementet. (s.f.). Retrieved from <http://www.regeringen.se/sb/d/11908>





**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**

INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**UN CARNAVAL DE TOD@S Y PARA TOD@S EN EL COLEGIO
PÚBLICO PALOMERAS BAJAS. PARTICIPACIÓN Y JUSTICIA
SOCIAL: EL CARNAVAL COMO EXPERIENCIA EDUCATIVA Y
CIUDADANA**

**A CARNIVAL OF ALL AND TO ALL IN THE PUBLIC SCHOOL PALOMERAS BAJAS. PARTICIPATION
AND SOCIAL JUSTICE: THE CARNIVAL AS AN EDUCATIONAL AND CITIZENSHIP EXPERIENCE**

UM CARNAVAL DE TODOS E PARA TODOS NO COLÉGIO PÚBLICO PALOMERAS BAJAS.

PARTICIPAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL: O CARNAVAL COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA E CIDADÃ

Paola Perfetti Chumpitaz y Guadalupe Núñez Martín

Fecha de Recepción: 27 de Febrero de 2013

Fecha de Dictaminación: 12 de Abril de 2013

Fecha de Aceptación: 29 de Abril de 2013

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 1**

Resumen

Este artículo tiene como objetivo poder compartir una experiencia participativa en un Colegio Público como comunidad educativa en la que se hace presente el deseo de trabajar desde un criterio de Justicia Social. Se trata del Colegio Público Palomeras Bajas, situado en un barrio obrero del Sureste de Madrid, con una amplia trayectoria en participación comunitaria. Tomamos el carnaval como ejemplo práctico de una experiencia educativa orientada a promover la ciudadanía y la justicia social, aunque son muchas las experiencias y aprendizajes compartidos en estos 43 años de historia en nuestra escuela. Queremos reflejar la manera en la que cada parte de esta Comunidad Educativa: profesores, estudiantes y familias, participamos de esta experiencia y la sentimos nuestra. Incidimos en especial en la participación de las familias por ser un motor generador de entusiasmo y compromiso en la mejora de la educación de nuestras hijas e hijos. Destacamos también elementos del Proyecto Educativo de Centro que se hacen indispensables en la construcción de nuestro modelo de participación como la Cooperativa y la Junta Permanente. Por último, reflexionamos sobre aquellos elementos que visibilizan, a través de la actividad de Carnaval, nuestro empeño por contribuir desde nuestro pequeño y humilde lugar a formar ciudadanos y ciudadanas conscientes que contribuyan a impulsar un modelo de Sociedad más justo en un momento tan necesario como este de grandes recortes en la educación pública

Palabras clave: Participación comunitaria, proyecto educativo, convivencia democrática, cooperativa, junta permanente, justicia social, equidad, inclusión, carnaval.

Abstract

This article aims to share a participatory experience from a public school that functions as an educational community in which it is present the desire to work from a social justice approach. Palomeras Bajas School is located in a working class neighborhood of Madrid Southeast, which has extensive experience in community participation. We take the carnival as a practical example of an educational experience devoted to promote citizenship and social justice, although there have been also many shared experiences and lessons learned in these 43 years of history in our school. We want to reflect the way in which each part of the educational community: teachers, students, families, participate and share this experience, feeling as ours. We stress in particular the participation of families to be a generator of enthusiasm and commitment to improving the education of our children. We also highlight elements of school policy that are indispensable in the construction of our model of participation as the Cooperative and the Permanent Board. Finally, we reflect on those elements that make visible, through the activity of Carnival, our efforts to contribute from our small and humble place to be conscious citizens that contribute to promote a more just society model at a time as necessary as this of large cuts in public education.

Keywords: Community participation; educational project; democratic coexistence; cooperative; permanent board; social justice; equity; inclusion; carnival.

Resumo

Este artigo tem como objetivo compartilhar uma experiência participativa em um Colégio Público como comunidade educativa na qual se faz presente o desejo de trabalhar a partir do princípio de Justiça Social. Trata-se do Colégio Público Palomeras Bajas, situado em um bairro popular do Sudeste de Madrid, com uma ampla trajetória de participação comunitária. Tomamos o carnaval como exemplo prático de uma experiência educativa orientada a promover a cidadania e a Justiça Social, ainda que sejam muitas as aprendizagens compartilhadas nos 43 anos de história em nossa escola. Queremos evidenciar a maneira na qual cada parte da comunidade educativa - professores, estudantes e famílias -, participa dessa experiência sentindo-a como sua. Focamos especialmente na participação das famílias, por ser um motor gerador de entusiasmo e compromisso na melhoria da educação de nossos filhos e filhas. Destacamos também elementos do Projeto Educativo do Centro que se fazem indispensáveis na construção de nosso modelo de participação como a Cooperativa e a junta Permanente. Por último, refletimos sobre aqueles elementos que visibilizam, por meio da atividade do Carnaval, nosso empenho por contribuir a partir de nosso pequeno e humilde lugar a formar cidadãos e cidadãs conscientes que contribuam a impulsar um modelo de sociedade mais justo em um momento tão necessário como este de grandes recortes na educação pública.

Palavras-chave: Participação comunitária, projeto educativo, convivência democrática, cooperativa, junta permanente, justiça social, equidade, inclusão, carnaval.

INTRODUCCIÓN

En este artículo presentaremos una experiencia que nos muestra que mediante la participación activa y trabajando en cooperativa, se puede llevar a cabo una actividad en la que pueden participar todos sin distinción de etnia, sexo, ideología, realidad socioeconómica, religión.

El “Carnaval” es una fiesta tradicionalmente transgresora, que ansía libertad y que cuestiona el modelo de sociedad en el que vivimos, siempre con la intención de transformar. Por ello queremos destacar la importancia que le damos en nuestro colegio como elemento educativo y de proceso.

Hablaremos de cómo llevamos a cabo el carnaval en nuestro colegio con los niños, niñas, profesores, profesoras, padres, madres, abuelos, abuelas etc., indicando aspectos de la preparación de los disfraces para todos los niños y niñas del colegio, para facilitar la labor a los padres y madres que trabajan y que no tienen tiempo para prepararlos y/o comprar el disfraz en una tienda, en el convencimiento de que en esta actividad es necesario que ningún niño se sienta diferente ni excluido por su vestimenta pues no todos los padres y madres pueden comprar un disfraz en estos tiempos de difícil situación económica, es una actividad de inclusión y equidad (figura 1).

Queremos transmitir nuestro entusiasmo en la labor desde que se idea hasta que se pone en práctica el día de carnaval, porque tod@s participamos y lo sentimos nuestro.

Figura 1. Afiche con lema de la escuela



Figura 1. Archivo personal.

1. UN PROYECTO EDUCATIVO CON SOLERA PERO ACTUAL Y CON LA JUSTICIA SOCIAL COMO DESTINO

Para poder darle una dimensión real a la experiencia que queremos transmitir se hace necesario explicar brevemente algunos elementos que constituyen el Proyecto Educativo del Centro en el que creemos y con el que articulamos nuestro modelo de participación.

1.1. *La Junta Permanente: ¿Qué es?*

Es el órgano de máxima decisión y donde participa toda la comunidad educativa. Funciona como un consejo escolar ampliado. En la Junta están representadas madres y padres de todos los cursos, estudiantes y docentes. Esto hace que se cuente claramente con una mayoría de participación por parte de los padres/ madres. Su función es tomar las decisiones sobre la organización, desarrollo y evaluación de las distintas actividades del centro. Existe trabajo en equipo, donde se refleja la implicación por parte de todos en la educación de los niños y las niñas.

1.2. *¿Cómo se forma la Junta Permanente? (en relación con los padres/madres).*

En la Junta Permanente hay un representante fijo de clase y uno rotativo. El representante fijo acude a las reuniones que son el último martes de cada mes, junto con el representante rotativo, que es nuevo cada mes.

1.2.1. *Funciones del representante fijo y rotativo:*

Llevar información de las necesidades o propuestas de su clase a la Junta, y de la Junta a clase. Hay que insistir en la importancia de que, al menos unos minutos de la reunión trimestral de la clase, se aprovechen para comentar los temas principales vistos en la Junta Permanente.

Establecer relación como representante de la clase con el tutor y con cada una de las familias, recogiendo y transmitiendo información de necesidades y propuestas.

1.2.2 *Funciones propias del representante fijo:*

Siguiendo turno entre los representantes, tan sólo una vez en el curso se hace la tarea de secretario de la reunión, elaborando el acta (se ayuda en su elaboración), y otra vez se hace de moderador: preparando el orden del día y sirviendo ese orden como guion, para llevar la reunión.

La Junta se organiza en comisiones. Por ello, para favorecer la información y el debate, es necesario que todos los representantes fijos de cada clase estén en alguna de las comisiones.

1.2.3. ¿Por qué y para qué la Junta?

La aportación de todos es importante. Poco a poco vamos consiguiendo cosas constantemente. En los últimos años, por ejemplo: el nuevo edificio, la creación de las bibliotecas, la ampliación del comedor en 2007, el suelo para el futuro nuevo gimnasio... En definitiva, intentando siempre mejorar al colegio que necesitamos y queremos.

2. AMPA - ASOCIACIÓN DE MADRES Y PADRES DE ALUMNOS

La Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA en adelante) surge desde un inicio como un espacio propio donde las familias expresan sus opiniones libremente, pueden formarse (una gran escuela de madres y padres) y desde donde:

- Se facilita la participación de las familias en la dinámica educativa. Clima de colaboración.
- Se defiende e impulsa el Proyecto Educativo.
- Se mantiene informada a las familias que no tienen un fácil acceso a la participación.
- Se organizan actividades educativas, culturales, extraescolares en sintonía con el proyecto educativo.
- Se impulsa el intercambio con otras AMPAS, Asociaciones, movimientos sociales...
- Se organiza en torno a comisiones de trabajo, tiene múltiples convocatorias y se articula en torno a Asambleas anuales y reuniones mensuales. Todo esto garantiza un modelo democrático de participación.

3. DE CÓMO CONSTRUIMOS EL CARNAVAL...

3.1. ¿Cómo surge el tema a trabajar en el carnaval de cada año?

El carnaval, como muchas realidades, existe desde que se sueña, y en este Colegio empezamos a soñar desde el inicio de curso. Es el Claustro del Profesorado el que elige un tema troncal que impregnará el trabajo educativo a realizar durante el Curso.

Este curso elegimos como tema “**DATE UN RESPIRO, EL AIRE**”, que se regaló a las familias en la Asamblea de inicio de curso y que es más que una declaración de intenciones, es todo un conjunto de valores a transmitir y trabajar en la Comunidad Educativa (figura 2).

Figura 2. Abanico entregado en la asamblea de inicio de curso con el tema troncal a trabajar

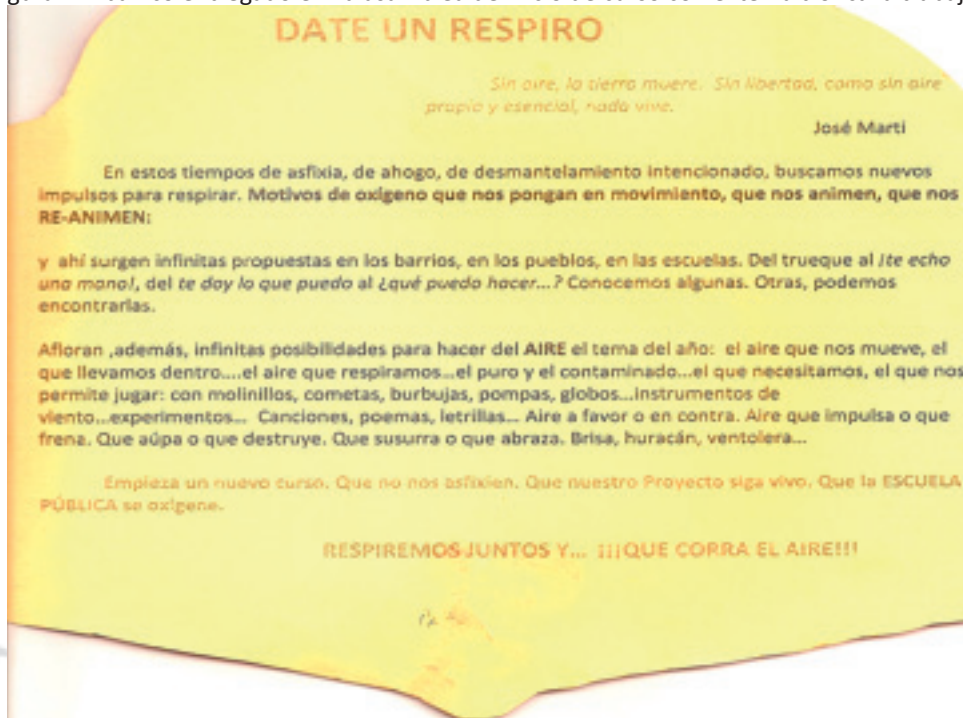


Figura 2. Archivo personal.

Y con este punto de partida el profesorado empieza a idear una compleja historia, con sus personajes, su música, coreografía y disfraces, en la que cabemos tod@s.

3.2. ¿Cómo participamos las familias?

Cuando llega el mes de enero, ya sabemos que los profesores nos avisaran de una reunión que tendrán con cada clase para hablar del trimestre pero sobre todo para organizar junt@s el Carnaval (figura 3).

En esta reunión los tutores y tutoras nos cuentan cual es el tema del carnaval, pero nosotros ya lo sabemos porque al inicio del curso en la inauguración del curso se nos da una bienvenida y en la pequeña función que nos dan gira en torno al AIRE y el tema de este año "DATE UN RESPIRO" tema del que trataran todas las actividades de este curso. Nos explican en qué consistirá el disfraz, se debate sobre el tipo de materiales a utilizar y se crean grupos de trabajo entre las familias.

Figura 3. Portada elaborada por alumnos y alumnas de CEIP Palomas Bajas

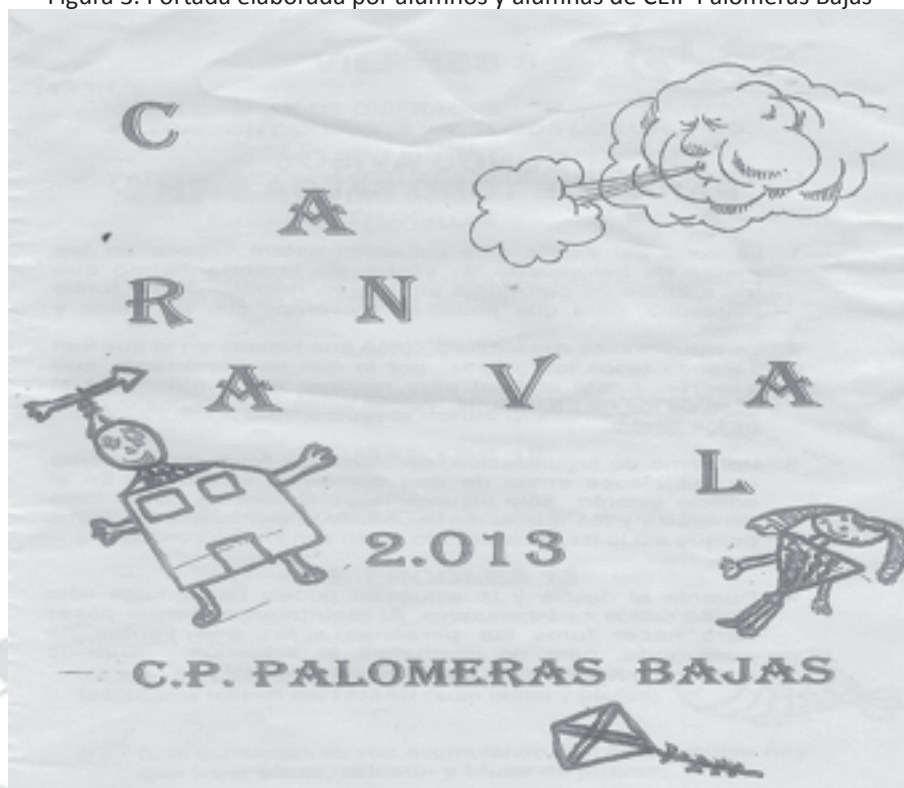


Figura 3. Archivo personal.

3.2.1. Talleres

Se preparan talleres adaptados a la distinta disponibilidad de las familias: unos al mediodía y otros a la salida de la jornada por la tarde, previéndose para este año 2013 que se sumen una mayor cantidad de padres que están en situación de desempleo.

En los primeros talleres los profesores nos dan unas pautas de cómo será el disfraz que los niños en cada clase se han encargado de preparar, los más pequeños dando sus ideas y los más mayores preparando sus bocetos, un grupo de madres y padres nos ponemos a ello viendo con qué dinero contamos y qué material tenemos en casa o clase, en unas clases comprarán telas y bolsas de basura de colores, en otra clase las padres recuerdan que en el almacén tenemos disfraces y telas de otros años y se trata de aprovechar al máximo los materiales de los que disponemos.

Algunas madres y padres se encargarán de comprar las telas con dinero de la cooperativa, otros de coser los disfraces a máquina, otros de traer cartones que necesitan para una clase, una madre se acuerda que tiene telas en casa las traerá, otra madre tiene gomas en casa, en definitiva todo viene bien toda ayuda es necesaria el que no puede asistir se llevara el trabajo a casa o ayudara enviando material al colegio.

L@s niñ@s el día del desfile vendrán vestidos con ropa del color que hayan escogido y suponiendo que no tenga en casa ese color preguntará el profesor si algún compañero le presta la prenda. Muchos niños se prestarán ropa para ese día.

Desde el equipo de profesoras y profesores hasta las madres y los padres aprovechamos esta actividad para darnos cuenta que podemos, si colaboramos con el profesorado, hacernos nuestros propios disfraces con poco dinero y aprovechando materiales que tenemos en casa y en el colegio, y es una oportunidad de compartir ratos de trabajo con madres, padres, niñas, niños, profesoras, profesores en los talleres que se llevan a cabo para el carnaval.

L@s niñ@s desconocen que las madres y los padres sabemos de qué van a ir disfrazados, es una sorpresa de qué va a ir cada uno que se desvelará el día del desfile.

3.2.2. La Cooperativa

La *Cooperativa* es uno de los pilares básicos del proyecto educativo del colegio; es una forma de ahorrarse costes de intermediarios, pues tenemos un fondo común: al principio del curso se propone una cantidad igual a todos los alumnos y alumnas y con este monto se compran en común material escolar, incluyendo además las excursiones durante todo el curso.

Tenemos la posibilidad de pagarlo a plazos, además de becar a las familias que no pueden asumir el pago, pues la idea es que todos los niños y niñas tengan el mismo material en cada clase y lo compartan.

Por lo tanto la *Cooperativa* colabora de manera decisiva en la preparación del carnaval, ya que entre los objetivos de la Cooperativa están:

- Crear un ambiente de socialización y responsabilidad común.
- Cumplir unos objetivos económicos de mejor utilización de recursos y menor coste general.
- Fomentar el trabajo en equipo.
- Eliminar la marginación de algunos niños y niñas y la competencia que se establece entre las familias de distinto nivel económico.

3.2.3. AMPA

Desde la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) también nos ponemos manos a la obra para colaborar en la realización del Carnaval, para ello dedicamos varias reuniones a su organización.

Contamos con una **Comisión de Fotografía** que se reunirá para organizar a los padres y madres que pueden grabar y hacer fotos en el desfile. Este documento lo grabarán en un cd

y se entregarán a cada representante de clase que a su vez se encargará de entregar una copia del cd a cada familia de la clase. Con esto conseguimos que ningún niño y niña se quede sin un recuerdo del desfile del carnaval, y que todos los padres y madres que no pudieron asistir por los jornadas laborables tan largas que tienen puedan ver a sus hijas e hijos.

También los padres y madres de la Comisión de Fiestas que se encargarán de preparar el lugar del desfile, delimitando el espacio donde pasarán y actuarán, porque nadie quiere perderse el gran desfile de sus niños con sus disfraces reciclados.

Desde hace dos años las familias tenemos la oportunidad de participar cerrando el desfile con un grupo de Batucada formado por madres y padres del cole. La agrupación se denomina **PATIUKADA** y pretende regalar un poco de música y movimiento.

Para este Carnaval nos hemos convertido en Súper héroes y Súper heroínas de los Recortes (en Educación, Sanidad, Servicios Sociales, Mujeres...), para ello preparamos nuestros disfraces (fig. 5). Queremos así visibilizar como madres y padres los grandes recortes que se están produciendo en distintos ámbitos como la educación pública, sanidad, servicios sociales, mujeres. Y junto a ello, desarrollar comportamientos proactivos entre estudiantes, familias y docentes que nos permitan estar informados y hacer frente, en la medida de nuestras posibilidades, a los recortes que estamos viviendo en esta situación tan complicada y de crisis que estamos tratando de afrontar.

3.2.4. Desfile del barrio

En la comprensión y convencimiento de que somos una escuela abierta al barrio, participamos en el desfile del Carnaval del Puente de Vallecas: Familias, Batucada, Charanga del cole...no nos queremos perder la oportunidad de desfilas con otros Colectivos del barrio; siempre con el aire festivo, reivindicativo y transgresor que tiene para nosotr@s este maravillosa fiesta. Para ello desde finales del año anterior formamos parte de una comisión de carnaval junto a otros colectivos del barrio para decidir el tema central de la fiesta y los detalles de su organización y difusión.

Figura 4. Cartel Carnaval distrito puente de Vallecas 2013.
"Esta máscara se recorta, nuestros derechos no"



CARNAVAL DE VALLEKAS PUENTE 2013

Esta máscara se recorta, nuestros derechos NO

DESFILE DE CARNAVAL
Viernes 8 de Febrero
a las 18.15 horas
En Avda. de la Albufera
Buenos Aires
hasta la Plaza Vieja

CERTAMEN DE CHIRICOTAS
Domingo 10 de Febrero
Infantiles 12.00 horas
Adultos 17.00 horas
Centro Cívico el Pozo

KARNAVAL DE Y PARA TOD@S

MADRID!

Figura 4. Archivo personal.

Figura 5. Desfile de Carnaval 2013 (I)



Figura 5. Archivo personal.

Figura 6. Desfile de Carnaval 2013 (II)



Figura 6. Archivo personal.

4. PALABRAS PARA LA REFLEXIÓN

Para “cerrar” queremos “abrir” espacios de reflexión sobre lo que creemos como familias que debe ser una Escuela. Para ello enumeramos los valores presentes y trabajados que han podido verse reflejados en mayor o menor medida en este documento, tomando como ejemplo la actividad de Carnaval (figs. 7 Y 8).

EQUIDAD: Como igualdad de oportunidades de todos los niños, niñas y familias en función de sus necesidades y capacidades personales.

COOPERACIÓN: L@s alumn@s, Profesorado, Familias comparten experiencias y trabajan de forma conjunta.

PARTICIPACIÓN COMUNITARIA: No estamos en una burbuja, participamos en nuestro entorno, en otras convocatorias y nuestras puertas están abiertas el día del desfile.

CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA: Cada un@ de l@s que formamos la Comunidad Educativa pretendemos practicar el respeto mutuo y la confianza. Consensuamos nuestras decisiones y utilizamos para ello los distintos espacios creados (Asamblea de alumn@s, Asamblea AMPA, Claustro, Junta Permanente).

PARTICIPACIÓN REAL: Auténtica, implicada, no solo de discurso, de toda la Comunidad educativa.

INCLUSIÓN: La actividad no excluye a nadie en función de características como el origen étnico, cultura, género, situación socioeconómica.

JUSTICIA SOCIAL: Pretendemos y esperamos que nuestra escuela sea un espacio en el que crezcan ciudadanas y ciudadanos activos, responsables y críticos con su realidad, que en un futuro trabajen por un mundo más justo y equilibrado.

Desde el espacio del “Carnaval” se cuestiona el orden social establecido, imaginándose otros mundos posibles, vivenciándose una experiencia comunitaria excepcional y real. Creemos que la forma en la que se vive, organiza y trabaja el tema del “Carnaval” es un buen ejemplo en la práctica cotidiana y necesaria de la Justicia Social, con el anhelo de mantener la ilusión en los proyectos colectivos y que no decaigan nuestros ánimos a pesar de no tener apoyos institucionales suficientes.

¡Pero, que no se apague el espíritu del Carnaval!.

Figura 7. Texto entregado a las familias- el espíritu del carnaval

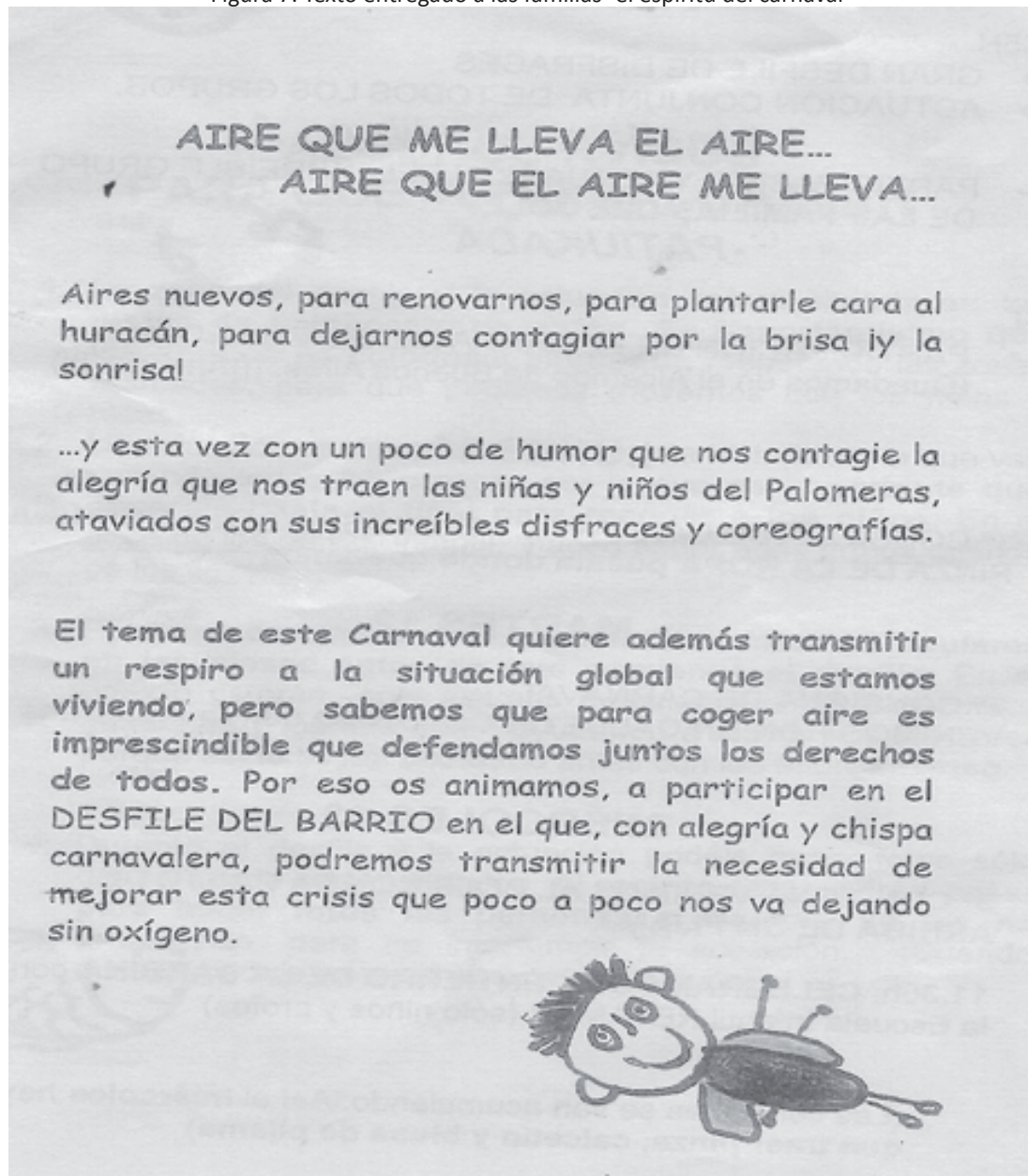


Figura 7. Archivo personal.

Figura 8. Pancarta elaborada por alumn@s, profesorado y familias para celebrar nuestro cuarenta aniversario y destacar nuestros valores como escuela pública



Figura 8. Archivo personal.



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**IGUALDAD Y LIBERTAD: FUNDAMENTOS DE LA JUSTICIA
SOCIAL¹**

EQUALITY AND FREEDOM: BASICS FOR SOCIAL JUSTICE

IGUALDADE E LIBERDADE: FUNDAMENTOS DA JUSTIÇA SOCIAL

Antonio Antón Morón

Fecha de Recepción: 14 de Febrero de 2013
Fecha de Dictaminación: 27 de Marzo de 2013
Fecha de Aceptación: 6 de Abril de 2013



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 1**

Resumen

Igualdad y libertad son principios fundamentales de la justicia. Son valores o componentes normativos que constituyen la idea de justicia. En relación con el concepto de justicia social hay que distinguir sus *fundamentos* (igualdad, libertad), sus *dimensiones* (distribución, reconocimiento, representación) y los distintos *tipos* (solidaridad, derechos básicos, méritos o incentivos). La realidad social, y los límites de las tradiciones dominantes en la fundamentación de la justicia, hace más imperiosa la necesidad de profundizar y renovar los fundamentos (igualdad y libertad) de la justicia social, reevaluar sus dimensiones (distribución, reconocimiento y representación o participación) y reequilibrar sus distintos tipos (solidaridad, mérito, derechos básicos o igualdad jurídica). El enfoque aquí planteado es el de fortalecer la igualdad y la libertad, las capacidades reales de las mayorías sociales para definir un modelo social progresista y una sociedad más justa, especialmente en el ámbito educativo. Se enmarca en un reformismo 'fuerte' en este proceso de gestión y salida de la crisis socioeconómica lleno de incertidumbres, con efectos particulares en países europeos periféricos, como España, que apuesta por una salida más equitativa y progresista.

Palabras clave: Desigualdad, solidaridad, derechos humanos, méritos, capacidades, reformismo, redistribución, interpretación social.

Abstract

Equality and freedom are fundamental principles of justice. They are formal values or components that make up the idea of justice. Regarding the concept of social justice we must distinguish its *basis* (equality, freedom), its *dimensions* (distribution, acknowledgement, representation) and the different *types* (solidarity, basic rights, achievement or encouragement). Social reality and the limits of predominant traditions in the foundation of justice make the need to deepen and renewing the basics (equality and freedom) of social justice, to reappraise its dimensions (distribution, acknowledgement and representation or participation) and to re-balance its different types (solidarity, achievement, basic rights or legal equality) more and more imperative. The suggested approach tends towards strengthening equality and freedom, the real capacities of social majorities to define a progressive social model and a fairer society, especially in the education field. It's framed in a 'strong' reformism in this process of management and searching for the way out of socioeconomic crisis full of uncertainty, with specific effects in peripheral European countries, like Spain, who bets for a more equitable and progressive way out.

Keywords: Inequality, solidarity, human rights, achievement, capacities, reformism, re-distribution, acknowledgement, social interpretation.

Resumo

Igualdade e liberdade são princípios fundamentais da justiça. São valores ou componentes normativos que constitui a ideia de justiça. Em relação ao conceito de justiça social temos que distinguir seus fundamentos (igualdade, liberdade), suas dimensões (distribuição, reconhecimento, representação) e os distintos tipos (solidariedade, direitos básicos, méritos ou incentivos). A realidade social, e os limites das tradições dominantes na fundamentação da justiça fazem imperiosas as necessidades de aprofundar e renovar os fundamentos (igualdade e liberdade) da justiça social, reavaliar suas dimensões (distribuição, reconhecimento e representação ou participação) e reequilibrar seus distintos tipos (solidariedade, mérito, direitos básicos ou igualdade jurídica). O enfoque aqui esboçado é o de fortalecer a igualdade e a liberdade, as capacidades reais das maiorias sociais para definir um modelo social progressista e uma sociedade mais justa, especialmente no âmbito educativo. Enquadram-se num reformismo 'forte' no processo de gestão e saída da crise socioeconômica cheio de incertezas, com efeitos particulares em países europeus periféricos, como Espanha, que aposta por uma saída mais equitativa e progressista.

Palavras-chave: Desigualdade, solidariedade, direitos humanos, méritos, capacidades, reformismo, redistribuição, interpretação social.

Justicia es dar a cada uno lo que le corresponde; es decir, en proporción a su contribución a la sociedad, sus necesidades y sus méritos personales
(Aristóteles, siglo IV a.c.).

El sujeto es individual porque es social (y viceversa)
(Alonso, 2009, p. 63).

El 1% de la población tiene lo que el 99% necesita
(Stiglitz, 2012, p. 1).

1. CONCEPTO DE JUSTICIA: PRINCIPIOS NORMATIVOS

Igualdad y libertad son principios fundamentales de la justicia. Son valores o componentes normativos que constituyen la idea de justicia. Desde Aristóteles la justicia ya era la virtud más importante desde el punto de vista relacional. El adjetivo de 'social', se incorporó en el siglo XIX y se consolidó con la constitución del moderno Estado social y de derecho, los actuales Estados de bienestar. La justicia social define el contenido sustantivo y procedimental de las normas que deben regular la interacción social: la distribución de los recursos y bienes económicos, políticos o culturales, así como la posición, el reconocimiento y la participación de los individuos y grupos en la estructura social.

En relación con el concepto de justicia social hay que distinguir sus *fundamentos* (igualdad, libertad), sus *dimensiones* (distribución, reconocimiento, representación) y los distintos tipos (solidaridad, derechos básicos, méritos o incentivos).

La definición de los fundamentos de la justicia hace referencia a los principios normativos que la constituyen e incorpora esos dos valores fundamentales, igualdad y libertad, aun con distintos énfasis y equilibrios. Así, diferentes autores hablan de "paridad (igualdad) participativa", "reconocimiento" (igualitario), "igualdad de trato", "igualdad de oportunidades" (o capacidades)... Esa expresión de la igualdad, como principio normativo, aunque se enuncie en primer plano, normalmente, depende jerárquicamente del objetivo de la libertad. Este último concepto posee también distintos matices: autorrealización, autonomía personal, capacidad de elección o desarrollo humano..., o bien, libertad 'real' o no-dominación. En distintas expresiones, junto con la idea de igualdad se enlazan otras como capacidad, oportunidad o participación, que son componentes sustantivos de la idea de libertad. Dicho de otro modo: se trata de asegurar una igualdad básica, incluido el derecho y el ejercicio de las libertades, para garantizar el bien individual y colectivo expresado, mayoritariamente, en términos de libertad.

Por tanto, aparece ya una cierta jerarquía, con el valor de la libertad como finalidad central y la igualdad como medio o condición para la realización de esa libertad de las personas. La concreción de la igualdad se establece a través de dos niveles: en el primero, es mínima y universal, derivada de la condición social y la dignidad del ser humano; en el segundo, los bienes y las posiciones sociales se deberían corresponder, de forma 'equitativa' o proporcional, al mérito o la contribución del individuo y el grupo social. El contenido de esa libertad también está lleno de diversos énfasis. Se puede poner el acento en la eliminación de in-

terferencias externas, o bien en la superación de la necesidad y la subordinación. Puede ser expresada en términos de capacidad de elección, afirmación de identidad o participación.

Aquí nos centramos en los principios o fundamentos de la justicia social, la igualdad y la libertad, desde una perspectiva sociológica, atendiendo a su impacto en las relaciones sociales, entendidas en sentido amplio y multidimensional. La pregunta pertinente *es qué igualdad y qué libertad*. Se trata de definir qué grado o intensidad tienen cada uno de esos fundamentos. O, desde otro punto de vista, qué relación se establece con sus contrarios, qué equilibrios se producen y pueden ser justificados entre igualdad y desigualdad o bien entre libertad y dominación o subordinación. E, igualmente, abordaremos las diferencias entre los distintos igualitarismos y los conflictos entre diferentes derechos o libertades, siguiendo a Sen (1997) “Si no se puede eludir el asunto de la igualdad, el hecho de que haya muchas nociones diferentes de igualdad implica que también hay que enfrentarse con los conflictos entre concepciones igualitaristas diferentes”(p. 73). O bien, Sen (2004) “Sostengo que el verdadero conflicto es el que existe entre los distintos tipos de libertades y no entre libertad ‘sin más’ y las ventajas en general” (p. 14).

Se explicarán las tensiones existentes en la interrelación entre los dos componentes. Ambos pueden ser complementarios y también conflictivos y son, al mismo tiempo, imprescindibles e irreductibles entre sí, dando lugar a una compleja combinación de ambos principios normativos. No estamos ante un ‘monismo moral’ sino ante la ambivalencia de valores con una relación compleja.

Ya se ha dicho que la justicia social hace referencia, fundamentalmente, al carácter relacional de los individuos. Especialmente, el fundamento de la igualdad remite a la comparación entre los individuos y grupos sociales, a la regulación equitativa de su relación. En la libertad aparecen más disociados los dos aspectos, el carácter individual y el social de la persona. Desde el punto de vista estrictamente individual este concepto se centra en el sujeto autónomo, su autorrealización, su dignidad y sus derechos individuales. Es un tema ya clásico en el pensamiento liberal e ilustrado, desde el humanismo renacentista y la reforma protestante hasta Hegel. La variante más reduccionista o economicista de la libertad sería la prioridad del derecho a la propiedad privada o la libertad de empresa, definido (por Locke y Smith) como el pivote desde el que se juzgaría la libertad individual o la capacidad de elección y el reconocimiento social.

Desde el plano de su componente social, la libertad hace referencia a unos vínculos libres de dominación y de subordinación, a los derechos civiles, políticos y sociales que garantizan a los individuos la superación de la dependencia en relación con la necesidad o la imposición del poder u otras estructuras sociales. Hacer hincapié en este enfoque social nos permitirá superar la primera acepción individualista de la libertad como el valor supremo y exclusivo del individuo. Para la variante más reduccionista, el componente social (las interacciones sociales) se considera ajeno o contraproducente al sujeto, a su individualidad y su libertad. Y, en esa medida, se infravalora ese segundo aspecto de los vínculos colectivos en que está metida la libertad. Igualmente, la igualdad se infravalora, como si fuera un componente externo al individuo, una constricción que frena su libertad y la libre expansión de sus intereses y sentimientos. Y se jerarquiza y hace depender de esa primera faceta de la libertad. La igualdad se acepta, pero en la medida que favorece la libertad como bien

superior y específico del ser humano, es decir, como elemento secundario y variable dependiente. Cuando entran en conflicto, para esa lógica individualista extrema está clara la opción: el interés propio es la libertad, que sería la guía para la razón práctica. La igualdad aparece como medio instrumental y condición mínima para el desarrollo humano basado en la libertad. O bien se muestra como referencia ética genérica y 'relacional' favorable y complementaria a la libertad, aunque externa al individuo y dependiente de la misma. La igualdad sería, en todo caso, un criterio normativo para la sociedad, para mantener la cohesión social y aportar legitimidad a las instituciones sociales. Aunque se ve siempre un elemento de segundo orden, frente al componente de libertad, considerado el 'esencial' del ser humano. Pero la igualdad, la equidad en las relaciones interpersonales y sociales, es un principio constitutivo de la sociedad en su conjunto o los grupos sociales, y también de la propia persona, de su proceso en la construcción del yo.

En definitiva, igualdad y libertad están interrelacionadas, y constituyen dos polos fundamentales de la justicia social. Ambos componentes pueden ser complementarios pero también opuestos y entrar en conflicto. No se pueden reducir la una a la otra, ni priorizar o jerarquizar de forma absoluta la primera a la segunda o la segunda a la primera. Todas las doctrinas, al menos las modernas y democráticas, incluido las liberales y las de izquierdas, socialdemócratas o marxistas, tienen una base igualitarista. Es importante la interrogante planteada por Sen (2004 y 2010): *¿igualdad de qué?* Este autor se refiere principalmente a dos opciones: 1) de recursos o bienes primarios (Rawls, 1971), 2) de capacidades (Nussbaum, 2012; Sen, 2010). Y, frente al enfoque procedimental e institucional de la primera, apuesta claramente por la perspectiva sustantiva y ligada directamente a las personas, de la segunda. La primera posición consiste en opciones distributivas, de una igualdad específica en un aspecto de las necesidades y de nivel mínimo, como base para la libertad real de las personas. Por tanto, desde esa idea, con una base igualitaria básica aspiran a proporcionar a los seres humanos mayor libertad.

Una cuestión importante, como se verá, es la definición de ese umbral mínimo para la distribución igualitaria. A partir de él, la justicia, particularmente en Rawls, se basa en otro tipo distributivo relacionado con los incentivos proporcionales al mérito y, por tanto, desiguales. Al contenido del mérito se incorporan el patrimonio y el poder acumulado y ejercido.

En consecuencia, la combinación de los distintos tipos de justicia y su peso respectivo, tiene grandes implicaciones para la realidad social, la percepción popular de la justicia y la legitimidad de las instituciones. En la formulación de los actuales principios normativos de la justicia nos encontramos con distintos énfasis y conexiones entre ambos valores, igualdad y libertad. Desde ahí, analizaremos las dimensiones y los tipos de la justicia, después de clarificar la perspectiva sociológica.

2. UNA INTERPRETACIÓN SOCIAL Y CRÍTICA

Para comprobar la función social de la justicia habrá que establecer su conexión con la realidad social, es decir, contrastar las ideas de la justicia social con la situación actual de la sociedad y señalar su potencial transformador. Ello nos llevará a un breve análisis crítico de la desigualdad y la subordinación, ya aludida en la cita inicial del subtítulo del libro de Stiglitz (2012). Así, el contexto social está definido por transformaciones profundas en

diversas esferas: una situación de crisis socioeconómica, fuertes procesos de desigualdad social, grandes cambios productivos y demográficos, diversidad sociocultural y conflictos interétnicos; igualmente, existen tendencias sociales ambivalentes, con dinámicas de privatización, repliegue individualista y competitividad, por un lado, y procesos de indignación social, defensa de lo público y reafirmación democrática, por otro. En ese marco se sitúan los distintos agentes sociales y políticos y la existencia de una ciudadanía activa, con pugnas sociopolíticas y amplios procesos de activación y participación democrática junto con significativos déficits de confianza popular en las élites políticas gestoras (Antón, 2011).

Paralelamente, según encuestas de opinión², en España y en el ámbito europeo, se expresa una amplia conciencia popular de justicia social que define el posicionamiento crítico de amplias franjas de la población frente a la existencia de injusticia social y el apoyo a los derechos sociales y los valores democráticos. Existe una significativa disociación entre una cultura de justicia social, presente en mayorías sociales, y las políticas liberal-conservadoras, dominantes hoy en la Unión Europea, que cuestionan la ciudadanía social y laboral. Frente a la prioridad por reducir el déficit público y aplicar medidas de austeridad, se levanta una significativa opinión ciudadana de defensa del empleo, unas condiciones socioeconómicas decentes y unos servicios públicos de calidad.

Todo ello supone una base y un estímulo para avanzar en una teoría social crítica, una posición normativa y ética que defina, renueve y adapte los fundamentos de la justicia social, necesarios para desarrollar una actitud transformadora.

El enfoque sociológico aquí utilizado parte del doble carácter del ser humano: individual y social. Reconocer esa ambivalencia es fundamental para evitar los dos extremos de distintas corrientes de pensamiento: el individuo aislado de lo social, cuyo desarrollo se contrapone a la sociedad vista como restricción de su libertad; o bien, la visión totalizadora o colectivista extrema, con la ausencia de la autonomía individual y la imposición de la realidad del grupo social o el poder. La sociedad no es solo la suma o agregación de individuos, ni un agente totalizador en el que se subsumen las personas. Y el sujeto no es solo su estricta individualidad, cuyo mayor reflejo es su componente biológico; su conciencia, su comportamiento y sus vínculos sociales conforman también su identidad individual y colectiva. Así, *“el individuo real siempre actúa en grupos humanos concretos, y estos grupos son fundamentos reflexivos de las sociedades complejas (los grupos forman la sociedad, pero los grupos portan y reproducen los elementos instituyentes de lo social)”* (Alonso, 2009, p. 61).

No se trata ahora de detallar las características de las distintas corrientes teóricas para definir al ser humano o la sociedad. Solamente se destaca ese amplio campo de pensamiento, presente en los fundadores de la sociología (Marx, Durkheim y Weber), de integrar lo individual y lo social, frente a la unilateralidad de las corrientes extremas que apuestan por la exclusividad de un aspecto (individuo aislado o abstracto) o su contrario (sociedad como totalidad indiferenciada).

² Ver Eurobarómetro nº 74, realizado en noviembre de 2010 y publicado por Eurostat en enero de 2011. En España, desde los Barómetros del CIS de julio y octubre de 2010, confirmado por encuestas de Metroscopia, en dos tercios de la población persiste el desacuerdo con la gestión gubernamental de recortes sociales y laborales (62% se oponen a las dos reformas laborales -2010 y 2012-, hasta el 80% rechaza la prolongación de la edad de jubilación -2011- o el 70% está en contra de los recortes en sanidad o educación pública -2012-); además, en torno al 80% considera el paro el principal problema a resolver. Un análisis empírico detallado sobre los cambios socioeconómicos y la actitud de la sociedad respecto del Estado de bienestar y las políticas sociales la expongo en Antón (2009, 2011, 2012).

En estos mismos autores clásicos, así como en las diferentes escuelas, más o menos afines y heterogéneas que han tenido lugar en el siglo XX, ha sido difícil la interrelación de esos dos componentes del ser humano, el individual y el social, inclinándose más hacia un lado u otro, sin el equilibrio específico adecuado según los momentos y temas. En un extremo, desde ciertas tradiciones marxistas o colectivistas se ha llegado a despreciar al sujeto individual, a su libertad y autonomía, llegando a posiciones anti-pluralistas y totalitarias (Del Río, 2007; Judt, 2010). En sentido contrario, en las últimas décadas también se ha exacerbado el individualismo antisocial o asocial, típico de algunas tendencias liberales y postmodernas, con la prioridad del interés propio 'egoísta' a costa o en conflicto con el bien de la sociedad. Como dice Sen (2011) "El enfoque egoísta de la racionalidad supone, entre otras cosas, un firme rechazo de la visión de la motivación 'relacionada con la ética'" (p. 33). En particular, la justificación liberal de que el interés privado, el beneficio propio, iba a llevar a la prosperidad pública (Antón, 1997), ha sido contradicha por la actual experiencia de empobrecimiento masivo con fuertes desigualdades y brechas sociales, derivada de la crisis socioeconómica y las políticas de ajuste y austeridad (Milanovic, 2012; Stiglitz, 2012). En la perspectiva de combinar los dos componentes del sujeto, se pueden apuntar otros autores actuales significativos, como Giddens (1993) y Victoria Camps (1999).

Por tanto, siguiendo con Alonso (2009, p. 67), es imposible la construcción aislada de una identidad individual, pues el individuo solo logra tomar conciencia de su individualidad por medio de la mirada del otro. Así, el vínculo social no es externo a la persona sino que es una de sus dimensiones constitutivas y la subjetivación solo puede formarse en procesos intersubjetivos, por lo que el individuo únicamente es capaz de individualizarse, en el sentido más literal de término, en la sociedad. Por ello, en la sociedad actual, los marcos de subjetivación y elección siguen estando fuertemente condicionados por la posición ocupada en la estructura social, que determina el acceso, la cantidad y calidad de los recursos no solo materiales sino también culturales y expresivos. Y continúa señalando este autor, todo ello nos lleva a considerar muy seriamente la necesidad de soportes colectivos (materiales, sociales, culturales, simbólicos), para el desarrollo de la individualidad. Estos soportes pasan por el grupo, la acción colectiva y las instituciones, instancias todas ellas íntimamente vinculadas e interpenetradas. Porque las instituciones no solo obligan, constriñen o limitan, sino también suministran recursos insustituibles para la construcción de la identidad. Los marcos de referencia colectivos no solo sujetan o encarcelan el yo, también le dan los modelos para pensar, ser y actuar.

Hay que ser conscientes del conflicto entre el ideal ético (bien común) y el pragmatismo (beneficio propio, bien parcial), ya planteado por Kant. El 'bien' debe ser del conjunto, de todos y de cada uno, cuestión compleja. Existe un conflicto de valores, particularmente entre los dos principales tratados aquí, la igualdad y la libertad. Pero también, entre ellos y otros como entre la libertad y la responsabilidad, o entre la igualdad y la mejora del bienestar, el crecimiento económico y el desarrollo humano. Resolver esas polarizaciones es fácil cuando existe homogeneidad sobre lo 'bueno' y lo 'malo', con una gran legitimidad social sobre las normas adoptadas. No obstante, es difícil la armonía social y el consenso ético en torno a unos valores universales aceptados de forma generalizada.

El riesgo es doble. Por un lado, el relativismo extremo, la ausencia de normas colectivas legítimas y una fragmentación y desagregación social. Por otro lado, el incremento de la

competitividad individual y grupal por imponer la propia verdad o la capacidad de poder y apropiación de bienes, llegando hasta nuevas formas autoritarias y fundamentalistas. Cada vez existe mayor diversidad cultural y ética, así como intereses contradictorios por las graves brechas y desigualdades sociales. O, simplemente, queda patente la dificultad para definir lo moral y lo amoral de un hecho ya que también está sujeto a otras consideraciones no estrictamente éticas. Todo ello hace más problemática la elección y su carácter justo. A veces se produce la situación 'trágica', y solo cabe la elección entre dos males, debiendo escoger el mal 'menor', aunque como 'mal' también produce sufrimiento, desigualdad o deterioro de la libertad.

Para completar esta perspectiva sociológica, hay que citar la idea antropológica o filosófica con la que se enfoca este trabajo: la ambivalencia del ser humano, frente a una mirada unilateral y la visión esencialista o determinista. El sujeto no es, por naturaleza, ni absolutamente bueno ni absolutamente malo. No es adecuada una visión antropológica optimista (presente en Rousseau) que lleva al libre desarrollo 'natural' del niño, como perfeccionamiento de la 'naturaleza' humana. Tampoco es correcta la visión pesimista de la maldad (inadaptación o indisciplina) intrínseca del ser humano (y la idea de la bondad de la sociedad o el Estado, implícita en Comte), con la conclusión normativa del refuerzo institucional del control y el orden social y la imposición del Estado o la autoridad.

Por otro lado, hay que distinguir la polarización entre lo social y lo individual de los diferentes planos de la sociedad -y la naturaleza-. Y diferenciar el tipo de relaciones sociales (económicas, culturales y jurídico-políticas o institucionales), sus ámbitos (local-global, individuo-instituciones/orden social) y sus esferas (clase, sexo, etnia, nación, cultura...).

En conclusión, lo individual y lo social del ser humano incluye su autonomía moral y su vínculo social, su identidad individual y su identidad colectiva. Su componente social abarca las relaciones socioeconómicas, la dominación o la subordinación, la participación política y las relaciones interpersonales y culturales. Esta ambivalencia del ser humano y este rechazo a la visión esencialista o determinista, se completa con una visión social, histórica y contextual: los individuos y grupos sociales se construyen histórica y culturalmente en determinados contextos y condiciones sociales, y su desarrollo moral y humano está imbricado con la evolución de la sociedad.

3. TIPOS DE JUSTICIA: SOLIDARIDAD, IGUALDAD JURÍDICA O DERECHOS HUMANOS Y MÉRITOS

Históricamente, aparecen dos tipos o ámbitos distintos de la justicia como igualdad, anticipados en la cita inicial de Aristóteles: 1) la solidaridad respecto a las 'necesidades' individuales o grupales; 2) la proporcionalidad de las recompensas (incentivos y reconocimientos) en relación con las 'contribuciones' o los 'méritos'. Le añadiremos un tercero, central en la modernidad: 3) los derechos básicos como ser humano o la igualdad jurídica fundamental de todos los individuos (o ciudadanos). Fraser y Honneth (2006) habla también de tres tipos de justicia similares a los aquí planteados (aunque tienen un contenido parcialmente diferente, en el que no vamos a entrar). Son dependientes de su núcleo normativo basado en el reconocimiento: amor y afecto en el núcleo familiar; méritos e igualdad jurídica.

El primer tipo de justicia, la correspondencia de los bienes con la *necesidad*, se puede contemplar como fundamento de las relaciones familiares o de amistad, del pacto intergeneracional de los adultos respecto de los niños y ancianos, así como de la reciprocidad en las relaciones de pareja; de manera más institucional, es la base normativa de una parte de la acción protectora de los modernos Estados de bienestar. Está amparado en el reconocimiento de la ciudadanía social (Alonso, 2007; Marshall y Bottomore, 1998) en el contexto del pacto keynesiano o el contrato social de reciprocidad intergeneracional y de grupos sociales para hacer frente de forma mancomunada a los riesgos sociales (enfermedad, paro y vejez). Y se da por supuesto la contribución masiva en el empleo y los impuestos y las obligaciones cívicas. En particular, se aplica, sobre todo, para el sistema de salud y muchos servicios sociales: la pertenencia a determinada sociedad permite el derecho a recibir la atención y las prestaciones imprescindibles que se 'necesitan', independientemente del nivel contributivo o meritocrático concreto, para asegurar la salud. En un sentido más general, se fundamenta en el valor de la solidaridad (la 'fraternidad' de la ilustración francesa), también interrelacionado con la igualdad y la libertad. Más allá de las grandes transformaciones en el ámbito familiar y en las bases de la solidaridad 'orgánica', y lejos del optimismo del predominio de los lazos de cooperación entre los individuos y grupos sociales, este criterio de justicia como respuesta a la necesidad individual o social todavía existe en muchas relaciones interpersonales. Igualmente, fundamenta una parte de las responsabilidades y garantías institucionales de protección social de los Estados de bienestar, particularmente centroeuropeos y del norte socialdemócrata (Antón, 2009).

El segundo tipo, basado en la distribución proporcional al *mérito*, representa el sistema habitual de remuneración en el empleo: salario igual ante trabajo igual, pero proporcional a la cantidad o calidad -productividad- del trabajo, aspecto central en la remuneración empresarial y en la justificación liberal y marxista. Así, el derecho obrero a disfrutar del producto de su trabajo, era valorado por Marx como 'derecho burgués' y conllevaba una pugna por la distribución más equitativa respecto de las ganancias del capital. Pero, también, esta forma distributiva es la base del sistema (contributivo) de pensiones, con una prestación mensual proporcional al nivel contributivo previo (aunque indefinida en cuanto cubre todo el tiempo del riesgo de la vejez hasta la muerte). Igualmente, son contributivas otras prestaciones, como las de protección al desempleo. Este sistema está completado, ante la ausencia de ese derecho y la existencia de necesidad, con otra parte de subsidios o rentas básicas no contributivos, cuya justificación se basa en el tercer tipo de justicia. Por otro lado, la meritocracia, la recompensa proporcional a la aportación realizada o méritos demostrados, es también fundamental en el sistema educativo, como reconocimiento equitativo de las credenciales que corresponden a un nivel de esfuerzos, habilidades, competencias o capacidades alcanzado. Aunque la educación es un derecho universal (y un deber, en la etapa obligatoria), su acceso se basa en la igualdad de oportunidades y se asocia al siguiente tipo de justicia.

Existe un tercer tipo de justicia, la igualdad distributiva asociada a los derechos humanos: la *igualdad de trato*, sin discriminación, y la existencia de unos derechos básicos (individuales y colectivos). Ambos aspectos son dependientes de la dignidad del ser humano y como reconocimiento del vínculo social. Superados los criterios pre-modernos de linaje o de casta, se ha ido implantando progresivamente -con el precedente del derecho romano- la igualdad jurídica o ante la ley, los derechos civiles y políticos. Se empezó por los 'propietarios' y los varones o cabezas de familia, originarios de un país determinado, y se amplió a

los llamados derechos humanos universales y a la moderna ciudadanía social. No deriva del nivel de aportación del individuo a la sociedad. Consiste en asegurar unas condiciones mínimas de supervivencia, participación cívica y productiva e integración social y cultural. No hay exigencia de contraprestación proporcional. No obstante, se dan por supuesto las relaciones de reciprocidad general dentro de un contrato social (o nacional) y los equilibrios globales entre derechos y deberes u obligaciones. Tiene sus fundamentos en la igualdad ante la ley de todos los individuos (igualdad jurídica) y en el derecho a unos bienes básicos, como ser humano y/o partícipe de una sociedad. Son fuente de la libertad y la autonomía individual, en el contexto de los vínculos cooperativos en la sociedad.

4. DIMENSIONES DE LA JUSTICIA: REDISTRIBUCIÓN, RECONOCIMIENTO Y REPRESENTACIÓN

La justicia social tiene tres dimensiones (Fraser, 2008; Fraser y Honneth, 2006): redistribución, reconocimiento y participación (o representación), cuya síntesis y desarrollo histórico se expone en Murillo y Hernández (2011). La distribución básica puede ser de bienes primarios (Rawls, 1971), recursos (Dworkin, 1981) o capacidades (Nussbaum, 2012; Sen, 2001, 2004, 2010). Se trata de conseguir una igualdad mínima de medios que permita garantizar la libertad real de los individuos, sus capacidades reales y su ejercicio. El reconocimiento hace referencia a la necesidad de superar la insuficiencia de respeto o estima social, de discriminación o subordinación de un individuo o un grupo social respecto de otros, para garantizar una posición igualitaria en la interacción social. La representación, como cauce y expresión de la participación cívica en la esfera pública, es incorporada más tarde por Fraser (2008) y desarrollada por Nussbaum (2012) desde el *enfoque de las capacidades*. Vamos a comentarlo, dejando para más adelante las posiciones más específicas de Rawls y Sen.

Las dimensiones del reconocimiento y la participación se sostienen en principios igualitarios y están íntimamente relacionadas con la distribución y la ciudadanía (Alonso, 2003; Fraser, 2008; Fraser y Honneth, 2006). Es el derecho a ser tratado igual y sin discriminación, derivado de la propia dignidad humana, con derecho a la estima, el respeto y el reconocimiento sociales, así como a la participación cívica y política. También convendrá distinguir los niveles de capacidad participativa igualitaria, desde unos derechos y cauces básicos (Nussbaum, 2012) hasta llegar a la ciudadanía plena o la participación democrática en la regulación institucional de la economía y el control del poder político. Estas dimensiones de distribución, reconocimiento y representación, dada la grave y persistente crisis social y económica actual y su gestión regresiva y con déficit de legitimidad democrática, están cobrando una nueva magnitud que desborda el marco en que se situaban anteriormente.

Respecto de la distribución, Fraser y Honneth (2006) ya apuntaba, en un plano más profundo que el enfoque de mínimos de Rawls, que era necesaria una amplia reestructuración económica progresista. El problema, ahora más evidente, ya no solo es 'distributivo', sino que afecta al conjunto de las relaciones económicas, en particular a la capacidad de 'regulación' institucional de los mercados. Con la actual crisis económica y financiera, han pasado a primer plano la realidad de la desigualdad socioeconómica, el retroceso de condiciones y derechos sociolaborales y el desastre producido por la ausencia de controles (políticos,

normativos y éticos) a la libertad de empresa o del mercado de capitales y los límites de una fiscalidad regresiva.

Por tanto, el problema se plantea en unos términos más amplios: redistribución profunda y progresiva (freno a la distribución regresiva), regulación política e institucional de la economía, defensa de la ciudadanía social, servicios públicos de calidad, equidad en la gestión y la salida de la crisis. Se ha demostrado el fracaso del modelo igualitarista de tipo soviético, que llevó al estancamiento económico, además de los componentes autoritarios y elitistas de la burocracia de su poder político. El sistema capitalista, estas décadas pasadas, ha sido más eficiente y capaz de asegurar el crecimiento económico y la mejora de las condiciones laborales y sociales de la población (Milanovic, 2012). Pero, también se han evidenciado, masivamente, sus límites y lacras. Y una vez demostrado también el fracaso de las políticas neoliberales, dominantes estos últimos años, causantes de la actual crisis económica, se abre el espacio para el debate y la renovación de la tradición keynesiana y la izquierda democrática, del reequilibrio entre la política, la participación ciudadana y las instituciones democráticas respecto de los poderes económicos. Se vuelve a poner de actualidad la necesidad de un nuevo equilibrio entre el papel del Estado y las instituciones internacionales (desde los grandes Estados hasta el G-20, la ONU, la OMC o la OCDE) en relación con los mercados, particularmente, los financieros (Nussbaum, 2012). O bien, entre lo público y las garantías de igualdad y no subordinación, y lo privado y su amparo en la ley del más fuerte o la libertad del poderoso.

Todo ello supone avanzar en el *reconocimiento* y la *participación* de una ciudadanía plena y en la profundización democrática de los sistemas políticos 'representativos'. El reconocimiento y la representación ya no se quedan en los importantes temas del papel de los nuevos movimientos sociales y los viejos movimientos sindicales, en la relación entre políticas de identidad y políticas de clase o en la regulación de la representación de los diversos agentes sociales (Alonso, 2007). Ya antes, tanto el movimiento sindical como los llamados nuevos movimientos sociales tenían una composición interclasista. No se podía afirmar que el primero era reflejo solo de los intereses económicos o distributivos de la clase trabajadora, y los segundos, respondían frente a opresiones sociales diversas (de sexo, etnia, origen nacional...), exclusivamente, con aspiraciones culturales de las clases medias. Esos contenidos y conflictos también eran transversales a las distintas clases sociales: las clases medias tienen problemas distributivos y las clases trabajadoras sufren ese tipo de discriminaciones y subordinaciones. En las características y la identidad de las clases trabajadoras es fundamental también su componente de 'subordinación' y las deficiencias de su libertad, es decir, su necesidad de mejorar su reconocimiento y su estatus. Y una de las particularidades de esta situación económica es el bloqueo o el descenso de la capacidad adquisitiva y el estatus socioeconómico de sectores de capas medias. La igualdad económica y la igualdad de estatus se entrelazan, las identidades son más débiles, pero más variadas e interrelacionadas (Antón, 2007). Y el propio concepto de estatus se amplía, al ponerse en riesgo el llamado modelo social europeo, la integración social y cívica y la calidad democrática o la impotencia de las instituciones políticas. Así, se plantean nuevas propuestas de mejora democrática y de equidad socioeconómica.

En la actualidad, estas dimensiones se han transformado e integrado en una nueva dinámica más general, derivada de la crisis: la inestabilidad y el retroceso en el acceso a los bienes

y recursos y las garantías de los derechos. En esta situación de 'incertidumbre' se ha puesto de manifiesto la fragilidad del estatus de ciudadanía y el déficit democrático de las grandes instituciones. Esto es debido a la disociación entre sus medidas políticas y la opinión ciudadana, no suficientemente reconocida cuando no despreciada por muchos poderes públicos y económicos.

En definitiva, reconocimiento y representación, cobran gran importancia y nueva dimensión: por un lado, la exigencia de reconocimiento público e institucional de una ciudadanía activa, como conjunto de movimientos sociales y expresiones colectivas en que se manifiesta una corriente social indignada y crítica; por otro lado, la demanda de regeneración democrática de las instituciones políticas, con un mayor impulso participativo, la revitalización del tejido asociativo y la integración social y cultural. El actual contexto de crisis socioeconómica se caracteriza por una gestión institucional predominantemente regresiva, con fuertes presiones y pugnas en torno al reparto más o menos desigual de sus costes o la exigencia de un tipo de salida justa o equitativa. Y aparece un profundo conflicto sociopolítico entre dos dinámicas: por una parte, la afirmación de la soberanía popular y el principio democrático de la participación cívica y política, como derechos fundamentales e igualitarios del conjunto de la ciudadanía; por otra parte la libertad de los grandes poderes financieros que deciden unilateralmente sobre el movimiento de capitales y condicionan la política fiscal y presupuestaria. Es un conflicto ético entre la defensa de la legitimidad de la capacidad de decisión de las sociedades articuladas en sus instituciones representativas y la de las minorías poderosas. Estas élites se defienden desde 'su' libertad al beneficio privado, pretenden evitar interferencias públicas o utilizan instituciones públicas y sus gestores para reforzar su autonomía respecto de la opinión democrática de la mayoría ciudadana (Antón, 2011).

Tradicionalmente, la legitimación del actual orden socioeconómico se ha amparado en los beneficios de crecimiento económico que esa dinámica reportaba a la sociedad, consistente en un reparto del conjunto de los bienes con una parte para los desfavorecidos (siguiendo el segundo principio de Rawls). Pero, dados los límites derivados de la actual crisis económica y siendo evidentes los desastres producidos por la explosión de la burbuja financiera y las dinámicas especulativas, ahora ha perdido legitimidad. Así, resulta insuficiente la justificación basada en la libertad económica, aunque mantengan su poder los grandes grupos financieros, con cierto amparo legal o en situación alega, por ausencia de regulación precisa y suficientes instituciones internacionales (Milanovic, 2012). Esa justificación desde la libertad de empresa y su supuesta eficiencia general, entra en conflicto no solo con la igualdad, sino, específicamente, con la dimensión participativa y de reconocimiento de la ciudadanía. Esta faceta de la justicia adquiere una mayor importancia práctica y requiere una profundización de su valor y su legitimidad frente a la relativa impotencia de la acción democrática, particularmente en el plano internacional.

5. DESIGUALDAD, BIENES PRIMARIOS (RAWLS) O CAPACIDADES (SEN)

Rawls y Sen -que se declara deudor del primero- son dos autores con una gran influencia en las teorías de la justicia social. Ambos parten de la igualdad (distribución de bienes elementales o capacidades básicas) como base para la libertad. Libertad como elección de preferencias (Rawls), o como desarrollo de capacidades individuales y acumulativas (Sen).

Sus diferencias se establecen, fundamentalmente, en el contenido de esa igualdad básica: bienes primarios o capacidades humanas. Ante el planteamiento 'procedimental' de Rawls, Sen hace una amplia valoración crítica de sus insuficiencias y le opone un enfoque 'sustantivo'. La polarización se establece entre 1) la constitución de instituciones justas que garanticen la igualdad de bienes primarios para garantizar la libertad real; o 2) igualdad y desarrollo de capacidades (libertad sustantiva) para garantizar los logros de las personas y el valor propio de la libertad.

Así, Sen (2004, p. 97) cuestiona la pretendida suficiencia, para una teoría de la justicia orientada hacia la libertad, de esta atención a los 'medios' para conseguir la libertad, en vez de la 'extensión' de la libertad de que una persona goza realmente. Dado que la 'transformación' de esos bienes elementales y esos recursos, en libertad de elección entre combinaciones de 'funcionamientos' alternativos y de otros logros, podría variar de una persona a otra, la igualdad de bienes elementales o recursos puede ir unida a serias desigualdades en las libertades realmente disfrutadas por distintas personas. La cuestión clave, en este contexto, es si tales desigualdades de libertad son compatibles con la satisfacción de la idea fundamental de la concepción política de la justicia. En la valoración de la justicia basada en las capacidades, las demandas y los títulos individuales no tienen que evaluarse en términos de los recursos o de los bienes elementales de que realmente las personas disfrutan. Se deben valorar en relación con la capacidad o la posibilidad de poder elegir las vidas que definan con sus propias razones personales. Es esta libertad real la que está representada por las 'capacidades' de la persona para conseguir varias combinaciones alternativas de funcionamientos. Es importante distinguir entre, por un lado, la capacidad, que representa la libertad realmente disfrutada, y por otro lado, dos aspectos interrelacionados: 1) los bienes elementales y otros recursos, y 2) los logros, incluidos combinaciones de funciones realmente disfrutadas, y otros resultados alcanzados. Y termina afirmando que si nuestra inquietud es la igualdad de la libertad, es igualmente improcedente exigir la igualdad de sus 'medios' que buscar la igualdad de sus 'resultados'.

Aun con esas diferencias, ambos combaten y superan el liberalismo clásico o el utilitarismo de Bentham, e incorporan ese componente fundamental de la igualdad como base de la libertad real, frente a la exclusividad por la libertad y su dimensión utilitaria en conseguir 'resultados' prácticos. Para el utilitarismo, el fundamento de la justicia es la ley, la libertad y la igualdad jurídica, aunque los distintos tipos de libertad aparecen jerarquizados. En el primer orden de los derechos civiles aparece la libertad de decisión sobre el patrimonio propio y su utilización. El estatus del individuo se basaría, fundamentalmente, en la propiedad privada o la posesión de bienes y recursos, cuyo origen no se cuestionaba y que constituía la fuente de obligaciones (contribución con impuestos) y derechos.

Por otro lado, particularmente, Rawls se diferencia de la tradición keynesiana y socialdemócrata en que se asientan los modernos Estados de bienestar europeos más avanzados (continentales y nórdicos), y enlaza, con matices, con el modelo liberal o anglosajón (Reino Unido, Estados Unidos, Japón y Australia). Amplía y renueva el bagaje normativo del liberalismo social (Darhendorf, 1994) y el liberalismo político (Rawls, 1997). Y, confluye, en cierta medida, con el giro hacia la tercera vía de sectores socialdemócratas europeos (Giddens, 1999). Sin embargo, la experiencia ciudadana de lo más avanzado de ese modelo social europeo y la tradición igualitaria de las izquierdas democráticas europeas, tienen una fun-

damentación ética de la justicia social, basada en una igualdad de oportunidades 'fuerte'. Así que, respecto a esta tradición más igualitaria de las izquierdas europeas, las posiciones de ese liberalismo progresista representa un perfil intelectual y normativo que podemos definir como 'débil', respecto de la distribución y la igualdad. Esa insuficiencia está clara en la formulación de los bienes primarios de Rawls.

Nussbaum (2012) da un paso más con sus 'capacidades combinadas'. En su caso, de las diez capacidades básicas, las dos principales son la de *afiliación* (poder vivir con y para los demás, reconocerlos y poder participar en la interacción social, así como disponer de unas bases sociales en que afirmar la dignidad) y la *razón práctica* (poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida). Es una base mínima importante que conlleva una igualdad básica en un primer peldaño. La cuestión es la definición de los límites a partir de los cuales es permisible la desigualdad derivada del mérito desigual y, sobre todo, de la persistencia de diversos factores socioeconómicos, políticos y culturales que continúan creando ventajas para unos y desventajas para otros.

En el caso de Sen, con una perspectiva mundial de los grandes déficits de pobreza, recursos y capacidades humanas, su propuesta y el horizonte promovido, particularmente desde sus responsabilidades en el Programa de Desarrollo Humano de la ONU, significa un gran avance progresista, que le acerca a una concepción de la igualdad más sustantiva. Su enfoque de capacidades, al estar incardinado en el desarrollo humano, hacer hincapié en su carácter 'inmanente' y apostar por cubrir las necesidades fundamentales de educación y sanidad, todavía perentorias en muchos países poco desarrollados, llega más allá. Por tanto, puede desbordar los límites de un umbral mínimo y ser sensible a remover los obstáculos de todo tipo que impiden el desarrollo de estas capacidades básicas, sustantivas para ejercer la libertad y la autonomía de las personas concretas. Su enfoque de 'capacidades' o de 'desarrollo humano' enlaza con una igualdad de 'oportunidades' fuerte y una visión más densa de la libertad de las personas. Supone cierta diferencia con Nussbaum, más dependiente del enfoque de mínimos de Rawls y su liberalismo político convencional. En definitiva, al completar Sen su concepto de libertades 'sustanciales', con la realización práctica de capacidades humanas, desarrolla una orientación igualitaria fuerte, con significativo impacto transformador.

La idea de justicia como equidad en Rawls está basada en la 'imparcialidad' de la correspondencia respecto de los méritos o proporcionalidad. La posición original con el 'velo de la ignorancia' es partir de cero (sin contar intereses y opiniones) y es cuando surgen los principios de la justicia. Después viene el 'trato igual', apoyando a los más desfavorecidos con una base de *bienes primarios mínimos*. En Sen, ese concepto de equidad es 'objetividad' o neutralidad junto con tener en cuenta a los 'otros' y sus particularidades. Es decir, contempla sus condiciones concretas de existencia, sus necesidades, para estimular las *capacidades* que le puedan hacer libres y tomar sus decisiones.

Frente a la 'trascendencia' de un 'modelo institucional justo' de Rawls (procedimental), que sirva de referencia para aplicar por las instituciones políticas, Sen acentúa la 'inmanencia'. Se trata de la vinculación directa a las personas, su comportamiento práctico y su desarrollo de capacidades, e incorpora la 'libertad real' o *sustantiva* derivada de sus capacidades y oportunidades (o posibilidad de transformar sus capacidades). Señala la dificultad e in-

conveniencia de diseñar una sociedad o un sistema alternativo o una teoría social completa y acabada. Los riesgos, en ese sentido, son la simple adaptación a lo existente y su legitimación como lo posible. Ello llevaría a valorar el necesario impulso ético y la dinámica transformadora, con la clarificación de qué sujetos, condiciones y bases normativas son necesarias: ciudadanía, élites, movimientos sociales, y su convergencia y sus bases sociales transversales de clase, sexo..., cuestiones en las que Sen apenas entra. E, igualmente, a tener una visión mundial y analizar la fragmentación entre bloques de países y su diferenciación interna, que trata parcialmente Nussbaum (2012) y que sí aborda ampliamente Fraser (2008).

La deficiencia teórica más significativa de los enfoques de Rawls y, parcialmente, de Sen viene determinada por la jerarquía dominante de la libertad y la dependencia de la igualdad, ya comentada, a la que se deja en una posición más secundaria. Sin embargo, existen diferencias significativas entre ambos. En el conflicto entre igualdad y libertad, en su explicación en el capítulo *Igualdad ¿de qué?*, Sen (2004) critica a Rawls el carácter indiferenciado de su propuesta de bienes primarios, respecto a las particularidades de las situaciones y necesidades de cada individuo y grupo social “La ética de la igualdad tiene que adaptarse a las diversidades generalizadas que afectan a las relaciones entre los diferentes ámbitos. La ‘pluralidad’ de las variables focales puede crear una gran diferencia justamente por la ‘diversidad’ de seres humanos...” (p. 15).

Sen (2004, p. 15) plantea que la “igualdad de capacidad es clave para la libertad,” y, paralelamente, aborda la existencia de una “igualdad mínima y la desigualdad como condición y expresión de la libertad”. Además, en el mismo prefacio sostiene que “el verdadero conflicto es el que existe entre los distintos tipos de libertades y no entre libertad ‘sin más’ y las ventajas en general”. Es decir, vincula la libertad a la existencia de una igualdad sustancial, pero prioriza la libertad y justifica la existencia de la desigualdad si ésta viene derivada de la libertad.

Por mi parte, ya he realizado una valoración crítica del enfoque teórico de Rawls (Antón, 2000); así como de algunas propuestas sobre el papel de los ingresos sociales mínimos o rentas básicas como fundamento de la libertad real y la ciudadanía (Antón, 2003, y 2005). Aquí solamente se destacan los límites de su teoría de la justicia para frenar la desigualdad social e impulsar la igualdad sustantiva.

Los dos principios de la teoría de la justicia de Rawls (1987) son:

1. Todas las personas tienen el mismo derecho a un esquema plenamente suficiente (en la versión de 1971 en vez de suficiente aparece más amplio posible) de libertades básicas iguales compatible con un esquema de libertades semejante para todos.
2. Las desigualdades sociales y económicas han de cumplir dos condiciones. Primera, tienen que corresponder a oficios y puestos accesibles a todos bajo condiciones de una equitativa igualdad de oportunidades; y segunda, tienen que beneficiar grandemente a los miembros menos favorecidos de la sociedad.

Ya se ha comentado el carácter limitado de esos bienes elementales aludidos en el primer principio y su distribución indiferenciada respecto a las condiciones y necesidades reales

de la gente. La cuestión ahora es el segundo principio y la justificación de las desigualdades. Según la primera condición, son permisibles siempre que en el acceso a los empleos haya habido 'igualdad de oportunidades', cosa difícil si la interpretamos en un sentido fuerte, de superación de los condicionantes (socioeconómicos y de estatus) de origen, contexto y trayectoria. Esa situación de desigualdad, derivada del incumplimiento de ese principio, no es una cosa excepcional sino bastante amplia. Y si se concibe en un sentido débil, que es lo usual, se dejan de abordar muchas situaciones de injusticia. Pero, el acento más crítico se plantea en la segunda condición: la legitimación de las desigualdades sociales y económicas siempre que se beneficie a los más desfavorecidos. Esa dinámica es la habitual en las grandes etapas de crecimiento económico bajo el capitalismo. Ha sido evidente en el largo proceso de la posguerra mundial, con altas tasas de crecimiento hasta finales de los años sesenta, época en que se sitúa Rawls. En menor medida, también se ha visto en las dos décadas anteriores a la actual crisis, los años noventa y dos mil. En esos periodos, el conjunto de la sociedad, incluido los sectores pobres, han mejorado su situación económico-social, respecto de las generaciones anteriores. Se cumple el principio de mejora de los desfavorecidos. Pero ese principio hace abstracción de las distancias y brechas sociales que se producen entre las distintas clases sociales, es decir, la evolución de la desigualdad social. Así, ante la abundancia y el crecimiento del conjunto de los bienes a repartir siempre se deja algo para los pobres, que mejoran respecto a su situación anterior. No obstante, la distribución principal, cada vez más acumulativa y distanciada respecto de las capas bajas, se realiza en la cúpula económica y, parcialmente, entre las clases medias ascendentes.

Ello es especialmente evidente a escala mundial, con una fuerte desigualdad global, a la que Rawls no quiere aplicar sus principios, acotados a la escala de un país, en una sociedad 'ordenada'. En palabras de Milanovic (2012), *la brecha entre países ricos y pobres es enorme y creciente...*, y según sus datos Milanovic (2012, p. 172) el 10% más rico del mundo recibe el 56% de la renta. Mientras el 10% más pobre recibe el 0,7%. El 5% más rico, el 37%, y el 5% más pobre el 0,2%. En dólares normales el 10% más rico recibe más de dos terceras partes de la renta mundial total, y el 5% más rico se apropia del 45%. Y siguiendo con su pirámide global (p. 178), en la que expone el porcentaje de habitantes del mundo necesario para generar los sucesivos 20% de la renta global, nos encontramos con una estratificación social con los siguientes cinco tramos, del más bajo al más alto: el primer tramo del 20% de la renta mundial es repartido entre el 77% (personas más pobres); el segundo tramo entre el 12% (personas no pobres pero por debajo de la media); el tercer tramo entre el 5,6% (en torno a la media, aunque algo más de la mitad por debajo de la renta media y algo menos de la mitad por arriba de la línea que define a la clase media-media); el cuarto tramo entre el 3,6% (la típica clase media-alta), y el quinto tramo entre el 1,75% (personas más ricas, la élite mundial). No hay una clase media global. Existe una gran capa pobre, baja o trabajadora precaria de más de las tres cuartas partes de la población mundial (77%), una minoritaria clase trabajadora medio-baja (15%), una clase media-media y media-alta de apenas el 6,2%, y las capas altas, las élites poderosas y ricas son el 1,75%.

Pero la desigualdad también es profunda en los países desarrollados. Con palabras de Stiglitz (2012), en EEUU los integrantes del 1 por ciento (superior) se llevan a casa la riqueza, pero al hacerlo no le han aportado nada más que angustia e inseguridad al 99 por ciento. Sencillamente, la mayoría de los estadounidenses no se ha beneficiado del crecimiento del país. Incluso en países emergentes con un gran crecimiento económico y aumento del nivel

de vida general, como China, se hace patente el incremento de las desigualdades (con unos de los mayores índices GINI) y deben enfrentarse a graves problemas de cohesión social de sus sociedades, así como de legitimidad de sus poderes políticos.

En ese sentido, la justificación de que al mejorar también los pobres, la situación social es justa, no es asumida por amplias capas populares, por mucho que parte de ellas lo pueda ver como un problema menor. Así, mayorías sociales perciben el aumento desproporcionado de las riquezas (a veces, fraudulento) en los polos superiores de la estructura social y política. Se producen más distancias entre los aventajados y los no aventajados. Es un significado clave de la desigualdad social, como comparación de la situación 'relativa' entre las distintas capas y no solo como empeoramiento respecto a la situación anterior de cada cual. Además, con la actual crisis, amplios sectores sociales han visto descender sus condiciones de vida y sus derechos sociales y laborales. Así mismo, rebajan su estatus, con menos inclusión y participación democrática y con deterioro de su capacidad de influencia en la representación política y las grandes instituciones. Todo ello agrava la situación de desamparo y la deslegitimación social de los poderes económicos y políticos. Esa dinámica de empobrecimiento y retroceso absoluto todavía se puede combatir con los propios criterios de justicia de Rawls. De hecho, las políticas dominantes de ajuste y austeridad se ven, mayoritariamente, como injustas. Pero, como se ha explicado, esos criterios son insuficientes para abordar la justicia respecto de la actual crisis económica y social, la disminución de la desigualdad e, incluso, la garantía y el avance de la libertad desde una perspectiva más participativa y democrática, como la del republicanismo cívico (Petit, 1999).

En definitiva, la posición de Rawls puede justificar una desigualdad creciente y muy amplia, en la que las ganancias adicionales recaigan desproporcionadamente sobre los ricos, siempre que se produzca alguna ganancia, aunque sea muy modesta, en la renta de los pobres (Milanovic, 2012, p. 46). Por otra parte, siguiendo con Milanovic (2012, p. 140), el lugar de nacimiento explica más del 60% de la variabilidad en las rentas globales. Los niveles de renta de los distintos países son tremendamente diferentes y constituyen el principal factor para explicar la desigualdad global. Su ciudadanía y el nivel de renta de sus padres explican por sí solos más del 80% de los ingresos de una persona. El restante 20% se debe, por tanto, a otros factores sobre los que el individuo no tiene control (género, raza, edad, suerte) y a factores que sí puede controlar (esfuerzo o trabajo duro). Esta explicación de la renta personal deja bien claro que la porción debida al esfuerzo personal es muy pequeña respecto a la posición en la renta global (tiene mayor impacto respecto a la posición dentro del propio país). Así que los esfuerzos individuales, la buena actuación económica del propio país y la emigración son las tres maneras en que las personas pueden mejorar su posición en la renta global. Esta mención demuestra el poco peso que tienen en la distribución a escala global los derechos básicos así como los incentivos directos derivados de la meritocracia o los trabajos personales. No es de extrañar la amplia percepción, incluso en EEUU y Europa, de una grave situación de injusticia, condicionada en su expresión, entre otras cosas, por la profunda fragmentación social, la gran diversidad cultural y de los procesos de legitimación política, los distintos itinerarios por países y las dificultades de la solidaridad a nivel mundial o en ámbitos regionales, como el europeo.

Milanovic (2012) también habla de una desigualdad 'mala' y una desigualdad 'buena'. Se refiere a que la igualdad no es un valor absoluto, siempre por encima de todo, en particular

respecto de la 'eficiencia', como motor para ampliar la riqueza y, por tanto, para mejorar las condiciones de vida de la gente. Ya se ha comentado que el igualitarismo económico extremo no permite 'incentivar' suficientemente el esfuerzo y la inversión productiva de los distintos agentes y que el modelo soviético fracasó en esa tarea de incrementar la capacidad productiva y de bienes para asegurar el desarrollo económico y social de su población. Por tanto, estamos ante la necesidad de un nuevo equilibrio entre igualdad y desarrollo económico, entre la capacidad democrática de la sociedad mediante una adecuada regulación económica para asegurar el interés general (o el bien común), incluida la sostenibilidad medioambiental, y la libertad de los agentes económicos para producir y conseguir sus expectativas de beneficios privados. Dicho de otra forma, entre la libertad de los mercados y la regulación de los estados democráticos (u organismos internacionales), basada en una ética de la justicia social global.

La clásica cuestión social, la desigualdad socioeconómica y la diferenciación de capas sociales, cobra nueva importancia. No valen los mismos esquemas interpretativos rígidos del pasado sobre las clases sociales y aparecen distintas formas y articulaciones, tanto en la diferenciación de capas sociales como en la conformación de nueva subjetividad de rechazo a la subordinación, de descontento respecto de los poderosos. Se han ido generando fuertes brechas sociales que ponen en riesgo la cohesión social y la legitimidad de las instituciones políticas, que pueden dar soporte a una mayor conciencia social de la existencia de minorías o élites, arriba, y mayorías sociales o capas populares, abajo, por supuesto, con sectores intermedios. Ello permite, desde la justicia social, generar nuevas demandas y sujetos colectivos progresistas y promover un cambio social más igualitario y justo. Así, en voz de Stiglitz (2012, p. 34):

En vez de corregir los fallos del mercado, el sistema político los estaba potenciando... aunque puede que intervengan fuerzas económicas subyacentes, la política ha condicionado el mercado, y lo ha condicionado de forma que favorezca a los de arriba a expensas de los demás... La élite económica ha presionado para lograr un marco que le beneficia, a expensas de los demás, pero se trata de un sistema económico que no es eficiente ni justo.

Esa percepción crítica, entre sectores amplios y más indignados, se extiende a los principales ejes del sistema económico y político, cuestionando la actual dinámica y exigiendo un cambio de rumbo que se puede resumir en dos ideas básicas relacionadas con nuestro hilo conductor de igualdad y libertad: menor desigualdad social, mayor regulación de los mercados y suficientes derechos sociales, y mejor democracia junto con mayor participación cívica, libertad y no-dominación (Antón, 2011).

6. UN REFORMISMO FUERTE: AMPLIAR LA IGUALDAD Y LA LIBERTAD

Enlazando con los distintos tipos de justicia, hay que advertir las diferencias de grado o intensidad en los niveles garantizados con carácter universal y el mayor peso de los mecanismos complementarios o privados dependientes de otras contribuciones, méritos o incentivos. Es un aspecto clave de las desigualdades en los niveles de la 'distribución'. Por tanto, aun manteniendo la retórica de la universalidad de ciertos derechos, muchos dispositivos, prestaciones y garantías concretas son desiguales, ya que deben ser adecuadas a las 'necesidades'.

sidades sociales' que pueden ser distintas. No son universales sino particulares, para determinados sectores o capas de la sociedad y fruto de segmentación y desigualdad en el ejercicio de esos derechos. Afecta, especialmente, a los llamados derechos sociales, económicos y laborales, a la específica ciudadanía social, en los que se combina la prestación pública de un nivel mínimo de bienes básicos (primarios, en palabras de Rawls) con la cobertura de otros niveles complementarios dependientes de otros tipos de justicia (meritocrática). El criterio de suficiencia de los bienes públicos se rebaja hasta el nivel de las necesidades básicas de los sectores más empobrecidos. Al mismo tiempo, los servicios públicos pierden calidad respecto de las exigencias, primero, de capas medias y, luego, de sectores intermedios de las clases trabajadoras. Así, se promueve una dinámica de traspaso a otros sistemas complementarios o privados si pueden ser sostenidos con nuevos compromisos de pago (Antón, 2012).

El proceso de reestructuración regresiva de la política social va desde el objetivo de una cobertura, intensidad y calidad suficientes de los mecanismos y bienes fundamentales para la gran mayoría de la población hacia la exclusiva responsabilidad de las instituciones públicas, en ese nivel mínimo de protección, del tercio más precarizado y empobrecido o incluso reducido solo a evitar la exclusión social. La lógica de la justificación ética se traslada desde una igualdad sustancial y para el conjunto de la ciudadanía a una igualdad de mínimos, asistencializada, y para los sectores desfavorecidos, merecedores todavía de la solidaridad pública para garantizar su supervivencia y asegurar la cohesión social.

La fundamentación universalista de los derechos humanos, el desarrollo de capacidades y el criterio de reciprocidad personal o solidaridad social ante las 'necesidades humanas' son fundamentales para entender los Estados de bienestar y la experiencia ciudadana de la justicia social, conformada durante las últimas décadas, desde la posguerra mundial. Pero esas bases de la ciudadanía social se producen dentro del pacto global (keynesiano) de los activos (y mientras se es activo o contribuyente) por garantizar la seguridad de los pasivos y necesitados frente a los riesgos sociales (vejez, enfermedad, paro...). Es decir, se amplió mucho la distribución horizontal en el interior de sectores socioeconómicos similares, y no tanto la redistribución vertical entre las clases sociales (Antón, 2009). En los últimos tiempos se acelera el desdoblamiento de dos niveles de coberturas de las prestaciones y servicios o intensidad protectora: uno contributivo, proporcional a las aportaciones (méritos), y otro no contributivo, derivado de la pertenencia colectiva y las garantías mínimas para todos. Es decir, en la igualdad distributiva hay una imbricación entre los tres tipos de justicia, y se reajusta la función de cada uno de ellos, conformando un nuevo (des)equilibrio.

Las bases de la ciudadanía social y laboral están en crisis (Alonso, 2007; Antón, 2008). Los actuales procesos de reestructuración (regresiva) de los Estados de bienestar están reformulando sus fundamentos normativos, de tal forma que el contenido asistencial y la intensidad protectora públicos se está reduciendo, se rebaja la calidad de los servicios públicos y se segmentan los distintos mecanismos, con privatizaciones parciales o sistemas mixtos (Antón, 2009, 2012). Pierden peso el primer y el tercer tipo de justicia social, a lo que se resisten capas populares. Gana importancia el segundo, el contributivo (o directamente el aseguramiento privado), más apropiado para las capas medias.

Estamos ante dos niveles del concepto de igualdad de oportunidades: uno débil y otro fuerte. O, más allá de la formulación de la amplitud de los derechos humanos, ante un grado *mínimo*, todavía importante para muchos países poco desarrollados, pero muy insuficiente respecto a la experiencia de un grado *máximo* como los mecanismos y garantías construidas particularmente en los países más avanzados de Europa. No obstante, en la Unión Europea existe una relativa ambigüedad que permite cierta flexibilidad entre los dos niveles en distintos países. Sin embargo, la base común en que tiende a definirse el llamado modelo 'social' europeo se va quedando en el grado mínimo.

Todo ello tiene gran trascendencia para la educación, particularmente la tensión entre la igualdad (oportunidades o capacidades iguales para todos, atendiendo a los condicionantes del origen, contexto y trayectoria) y la libertad (de elección de centro y red escolar, tiempo y diseño de la carrera educativa, etc.) (Antón, 2013).

En conclusión, la realidad social, y los límites de las tradiciones dominantes en la fundamentación de la justicia, hace más imperiosa la necesidad de profundizar y renovar los fundamentos (igualdad y libertad) de la justicia social, reevaluar sus dimensiones (redistribución, reconocimiento y representación o participación) y reequilibrar sus distintos tipos (solidaridad, mérito, derechos básicos o igualdad jurídica). El enfoque aquí planteado es el de fortalecer la igualdad y la libertad, las capacidades reales de las mayorías sociales para definir un modelo social progresista y una sociedad más justa. Se enmarca en un reformismo 'fuerte' en este proceso de gestión y salida de la crisis socioeconómica lleno de incertidumbres, con efectos particulares en países europeos periféricos, como España, que apuesta por una salida más equitativa y progresista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L. E. (2007). *La crisis de la ciudadanía laboral*. Barcelona: Anthropos.
- Alonso, L. E. (2009). *Controversias sobre el individualismo contemporáneo*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Alonso, L. E. (2003). *Ciudadanía, reconocimiento y distribución*. Cuadernos de Relaciones Laborales, 21(1), 5-12
- Antón, A. (1997). *La justificación del egoísmo en Mandeville*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Antón, A. (2000). Crisis del trabajo y ciudadanía social. En A. Antón (Coord.), *Trabajo, derechos sociales y globalización* (pp. 43-67). Madrid: Talasa.
- Antón, A. (2003). *Rentas básicas y nuevo contrato social*. Madrid: GPS-Fundación Sindical de Estudios.
- Antón, A. (2005). Rentas básicas y protección social. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 23(2), 1-20.
- Antón, A. (2007). *La sabiduría mazdea*. Madrid: Mandala.
- Antón, A. (2008). La crisis de la ciudadanía laboral. *Arxius*, 18(3), 1-20.
- Antón, A. (2009). *Reestructuración del estado de bienestar*. Madrid: Talasa.

- Antón, A. (2011). *Resistencias frente a la crisis. De la huelga general del 29-S al movimiento 15-M*. Valencia: Germanía.
- Antón, A. (2012). Política social en tiempos de crisis. *Cuadernos de Trabajo Social*, 25(1), 49-62.
- Antón, A. (2013). La escuela pública, clave para la igualdad. En E. J. Díez y A. Guamán (Coords.), *Educación Pública: de tod@s para tod@s. Las claves de la "marea verde"* (pp. 55-76). Albacete: Bomarzo-Albalá.
- Aristóteles (2003) [siglo IV a.c.]. *Ética Nicomaquéa*. Madrid: Gredos.
- Camps, V. (1999). *Paradojas del individualismo*. Barcelona: Crítica.
- Dahrendorf, R. (1994). *El conflicto social moderno*. Barcelona: Mondadori.
- Del Río, E. (2007). *Crítica del colectivismo europeo antioccidental*. Madrid: Talasa.
- Dworkin, R. (1981). What Is Equality? *Equality of Resources, Philosophy and Public Affairs*, 10(4), 283-345.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Distribución o reconocimiento?*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A. (1999). *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus.
- Judt, T. (2010). *Algo va mal*. Madrid: Taurus.
- Marshall, T. H. y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- Milanovic, B. (2012). *Los que tienen y los que no tienen. Una breve y singular historia de la desigualdad global*. Madrid: Alianza Editorial.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Pettit, P. (1999). *Republicanismo. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia*. Madrid: FCE.
- Rawls, J. (1987). The idea of an overlapping consensus. *Oxford Journal of Legal Studies*, 7(1), 1-25.
- Rawls, J. (1997a). *Teoría de la justicia*. Madrid: FCE.
- Rawls, J. (1997b). *Liberalismo político*. Madrid: Crítica.
- Sen, A. (1997). *La desigualdad económica 1997*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (2001). *La desigualdad económica 2001*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (2004). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Sen, A. (2011). *Sobre ética y economía*. Madrid: Alianza.

Stiglitz, J. (2012). *El precio de la desigualdad. El 1% de la población tiene lo que el 99% necesita*. Madrid: Taurus.





**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**LA REFLEXIÓN SOCIOFUNCIONAL Y CRÍTICA DE LOS
PROFESORES DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARA LA
POBLACIÓN INFANTIL MIGRANTE**

**SOCIO-FUNCTIONAL AND CRITICAL REFLECTION BY EDUCATORS
PROGRAM OF MIGRANT CHILDREN POPULATION**

**A REFLEXÃO SOCIOFUNCIONAL E CRÍTICA DOS PROFESSORES DE
PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PARA A POPULAÇÃO INFANTIL MIGRANTE**

Roxana Loubet-Orozco y Héctor Manuel Jacobo-García

Fecha de Recepción: 18 de Marzo de 2013
Fecha de Dictaminación: 15 de Abril de 2013
Fecha de Aceptación: 22 de Abril de 2013

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 1**

Resumen

El propósito de la presente investigación fue conocer la naturaleza de la reflexión social realizada por educadores de niños y niñas migrantes, hijos de familias jornaleras agrícolas desplazadas hacia los estados del noroeste de México en busca de mejores condiciones de vida. ¿Qué tipo de reflexión social realizan? fue la pregunta central que guió el diseño de la investigación. Dado el carácter cualitativo del método, el acopio de la información empírica se hizo con la implementación de dos talleres de reflexión en un contexto de comunidad de práctica, integrada con 23 educadores/as, 10 de ellos se desempeñaban en el lugar de origen de los migrantes y los otros 13 en los de destino. Los resultados han confirmado que los profesores realizan diversos tipos de reflexión profesional como la práctica y técnica, por ejemplo, y revelan, además, que cuando realizan la reflexión social predomina en ellos la reflexión de tipo socio-funcional, y en menor grado la socio-crítica.

Palabras clave: Formación de profesores, reflexión, educación de migrantes, reflexión crítica, reflexión social, reflexión técnica.

Abstract

This paper reports the nature of the social reflection done by educators of migrant children from working families displaced towards the northwest states of Mexico on the search of better life conditions. What kind of social reflection do they do? This was the central questions that guided the design of this research. Considering the qualitative character of the method, the empirical information was obtained in two workshops of reflection in a context of community of practice, integrated by 23 beginning teachers; 10 of them were working in the place of origin of the migrants and the others 13 in the places of destination. Results confirmed that the teachers undergo several kind of professional reflection: practical and technical reflections. Results also revealed that when they realize the social reflection predominates the socio-functional, and less the critical reflection.

Keywords: Teacher education, reflection, migrant education, critical, social and technical thinking.

Resumo

O propósito da presente pesquisa foi conhecer a natureza da reflexão social realizada por educadores de meninos e meninas migrantes, filhos de famílias agrícolas que trabalham como diaristas e que se deslocaram para o noroeste do México em busca de melhores condições de vida. Que tipo de reflexão social realizam? Essa foi a pergunta central que guiou o desenho da pesquisa. Dado o carácter qualitativo do método, a coleta de informação empírica se fez com a implementação de duas oficinas de reflexão em um contexto de comunidade de prática, composta por 23 educadores/as, 10 desses atuavam no lugar de origem dos migrantes e 13 nos de destino. Os resultados confirmaram que os professores realizam diversos tipos de reflexão profissional como a prática e técnica, por exemplo, e revelam, além disso, que quando realizam a reflexão social neles predomina a reflexão de tipo sócio-funcional, e em menor grau a sócio-crítica.

Palavras-chave: Formação de professores, reflexão, educação de migrantes, reflexão crítica, reflexão social, reflexão técnica.

INTRODUCCIÓN

En México, los programas educativos asociados con la población infantil migrante se asocian a su vez con la población indígena y la zona rural, en tanto que existe un significativo flujo migratorio de familias jornaleras agrícolas con ese origen; lo que ha motivado también que la formación docente para esta modalidad se identifique con los enfoques de educación para la diversidad y la perspectiva intercultural bilingüe.

Los programas educativos oficiales más representativos y con cobertura nacional son el Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM) y la Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante del Consejo nacional de Fomento Educativo (CONAFE). En esta modalidad educativa se atiende, principalmente, a población infantil que pertenece a familias jornaleras agrícolas migrantes, tanto en sus lugares de origen como en los lugares de destino, dentro del país, y que se caracterizan por ser migración de tipo *pendular* (familia que está un determinado tiempo en el lugar de atracción y regresa a su lugar de origen) y de tipo *golondrina* (familia que se va de un lugar a otro siguiendo las temporadas de cosecha) (Rodríguez, 2007; Rodríguez y Ramírez, 2006).

La mayor proporción de esta corriente migratoria parte de municipios de los estados de Guerrero y de Oaxaca situados en el suroeste de México, y se dirige principalmente a las zonas agrícolas del noroeste. Las zonas de origen se caracterizan por tener condiciones más desfavorables respecto a otras regiones del país, con las tasas más bajas de asistencia a la escuela y de grados escolares cursados en las edades infantil y adolescente, mayores porcentajes de analfabetismo, alta participación de adolescentes de 12 a 14 años de edad en la actividad económica y elevados niveles de pobreza (Garcés y Márquez, 2007).

Aunque el currículum de la educación básica sea el mismo para toda la población infantil del país, la dinámica particular de los flujos migratorios en las diferentes regiones, obliga a mantener una atención educativa diferenciada en relación a la duración de los ciclos escolares. El estudio de Rodríguez y Ramírez (2006) indica que en los estados de Baja California Sur, Sinaloa y Sonora se identifican fuertes tendencias hacia la permanencia de las familias por periodos hasta de 10 meses, pero en los estados de Durango y Nayarit, la duración promedio de los ciclos agrícolas es de 3 meses.

En este contexto, se reconoce que la educación adquiere rasgos de mayor complejidad, puesto que, la asistencia, desarrollo y permanencia de los niños y niñas en los centros educativos se ve afectada, entre otras razones, por los desplazamientos migratorios de las familias jornaleras hacia las zonas de destino, el trabajo infantil, los altos índices de morbilidad y de desnutrición, así como por las bajas expectativas de los padres con respecto a la educación de sus hijos. A pesar de la existencia de organismos y programas gubernamentales encargados de la educación de la población infantil migrante, la cobertura educativa alcanzada en esta población es muy baja (Loyo, 2008)¹, los profesores se caracterizan por su poca experiencia y formación (Bertely y González, 2004) y las condiciones físicas y organizativas que predominan en las escuelas intensifican su vulnerabilidad.

¹ Para el período 2007-2008 se estimó una cobertura de 4.5% para el nivel de educación primaria y casi inexistente para pre-escolar (Loyo, 2008).

Dadas las condiciones anteriores, nos preguntamos, por un lado, si una estrategia de intervención orientada a procesos de reflexión acción podía promover en estos profesores, pensamientos reflexivos que dieran cuenta de su práctica en el terreno escolar y qué nivel de reflexión se podía alcanzar. Por otro lado, si con dicha intervención se podría identificar la dimensión social en su pensamiento, dadas las condiciones de extrema desventaja social y educativa en que se inscriben, aunada a una tradición de pensamiento social en la educación rural y a la orientación intercultural bilingüe en que se basan los programas educativos para población indígena.

De acuerdo con la complejidad (Morín, 2002), el educador no sólo encarna la posesión individual del conocimiento experto y el dominio de habilidades para facilitar el aprendizaje de los otros, incluye también procesos de reflexión y acción orientados a mejorar la práctica, por lo que el profesor se concibe como un sujeto activo, reflexivo con un sistema de teorías según el cual construye e interviene a la realidad escolar.

Desde esta perspectiva, y sabiendo que la educación es el mejor instrumento para el reparto de la justicia social, que tiene por encargo la internalización del otro generalizado mediante procesos individuales, se exploró el pensamiento social de un grupo de 23 profesores de los estados de Sinaloa y Oaxaca, México, adscritos a dos programas diferentes de educación primaria para la atención educativa de la población infantil migrante. Para el efecto, se implementó una estrategia de intervención sustentada en procesos de reflexión acción como parte de un programa de formación docente complementaria.

Con este trabajo se pretende situar la relevancia de la reflexión en la formación de los profesores, particularmente en quienes, como los profesores de los programas educativos de población migrante, se desenvuelven en medios de alta exclusión social. En este sentido, pugnamos por un espacio para el pensamiento crítico social dentro de los programas de formación docente; espacio que actualmente tiende a enfatizar las perspectivas teóricas pedagógicas y psicológicas, reduciendo la práctica del docente a las circunstancias del aula y a la sumisión de aquellas políticas educativas diseñadas con independencia de los contextos reales de trabajo.

Investigar acerca de los profesores que atienden a esos niños significa hacer un intento por mejorar, indirectamente, sus condiciones de existencia, lo que a su vez implica participar en la promoción de la vida democrática de la sociedad en que vivimos. La autorreflexión, dice Habermas (1995), es el camino para la emancipación. Por eso, investigar y tratar de entender los procesos de reflexión de los profesores es buscar alternativas para que en su práctica desvelen lo que está escondido, evitando actuar en la inconsciencia; suscitar el sentido social crítico es, acordando con Kemmis (2009), una cuestión imprescindible ante las condiciones insostenibles de la vida humana en el planeta, “ante las consecuencias de la actividad humana y práctica social”.

Es pues, el objetivo de este artículo, dar a conocer los resultados encontrados en torno a la pregunta que sintetiza el eje de la investigación: ¿Qué tipo de reflexión social realizan los profesores de programas educativos de población infantil migrante?.

1. LA REFLEXIÓN EN EL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

1.1. *Carácter social de la educación*

La educación cumple una función social, ya que a través de ella se adquiere, a lo largo de la vida, los saberes necesarios para interactuar de manera inteligente en los diversos contextos en los que se participa. Como fenómeno social que contribuye a la autopoiesis institucional, la educación ha recibido numerosos cuestionamientos, sin embargo, se reconocen también espacios de indeterminación con procesos dialécticos y emergentes que favorecen el cambio y las innovaciones sociales. Así, la educación puede contribuir en la construcción de nuevas formas de relación humana cuando a través de ella se logra que el pensamiento reflexione más allá de lo convencional y cotidiano para desarrollar una conciencia crítica, responsable y generosa.

La educación como fenómeno social instituye en la conciencia de los individuos el ser social a través del proceso de socialización, es decir, de la internalización de hábitos y patrones de conducta instituidos de manera colectiva (Berger y Luckmann, 1995; Parsons, 1978). La vida social es producida por sus actores en función de la activa constitución y reconstitución de los marcos de significados mediante los cuales organizan su experiencia (Giddens, 2007). De ahí que sea comprensible el por qué Durkheim (2002) desde los albores del siglo pasado afirmara que la educación es portadora de la esencia misma de la vida social, o lo que es lo mismo, la construcción de una conciencia colectiva, una conciencia moral –en el sentido de la búsqueda del bien común y la renovación de la sociedad.

El discurso sociológico ha probado que la escuela es el espacio de relaciones sociales institucionalizadas en donde se expresa el carácter sistemático y organizado de la educación (Escofet, 1996). Así, la educación y la escuela tienen una función integradora y diferenciadora, pero al mismo tiempo, contribuyen al control y reproducción de la estructura de clases sociales.

Por otro lado, el docente es, sobre todo, quien ejerce la acción de la educación en el sistema escolar, y como tal, tiene una función social, pues dicha acción no depende del maestro como individuo, de sus intereses o pensamientos aislados, sino de las necesidades de la sociedad (Durkheim, 1975). En tanto que la fuente de la función de la escuela y del maestro es la sociedad, el educador debe enriquecer su saber pedagógico nutriéndose de conocimientos históricos y sociológicos para comprender la importancia de su labor y fortalecer su compromiso social. Se puede ser un buen maestro en la práctica, dice Durkheim (1975), pero su trabajo no es completo si no conoce y comprende la dirección en que debe dirigir a sus estudiantes a favor de lo que dicta la sociedad en la que viven.

De manera global, las posturas con respecto a la función del docente se pueden agrupar en dos grandes visiones: 1) aquellas que concibiendo a la educación como proceso de socialización de la cultura en atención al orden social, tiende a considerarlo como transmisor de

ese saber y ejecutor de métodos que contribuyan a que se fije en la conciencia de los estudiantes; y 2) aquéllas que reconociendo a la educación como socializadora, pero también como escenario situacional de relaciones complejas y con posibles espacios de autonomía, perciben al docente como un actor reflexivo; unos, en torno a la complejidad del aula y, otros, como reflexivo y crítico en relación a la estructura social.

Ya sea desde una posición conservadora (Dewey, 1989; Durkheim, 1975; Parsons, 1978) o crítica (Althusser, 1970; Baudelot y Establet, 1999; Bourdieu y Passeron, 1977; Bowles y Gintis, 1985), se reconoce que la función de la educación y de la escuela es la socialización sistemática de la cultura de una sociedad, y que en el docente recae parte de la responsabilidad del cumplimiento de ese propósito. No obstante, desde el pensamiento crítico (Giroux, 1985, 2004) también se percibe al acto educativo en un contexto de complejidad y, en ese tenor, la socialización de los propósitos nacionales se enfrenta a ambientes de la vida escolar y social de los actores educativos con relaciones en conflicto. Si bien el discurso de los fines de la educación puede tener un sentido en el currículum formal, éste se enmarca en el contexto de un currículum oculto y de condiciones socioeconómicas y políticas de la población.

En el transcurso de la historia del México independiente, la educación ha sido considerada un factor importante para el desarrollo de la sociedad en el sentido de contribuir a la integración social de grupos diversos en pos de la construcción de una identidad nacional a través de la socialización de valores acordes a las visiones de nación en los diferentes momentos; ya fuera para mantener o para romper la diferenciación de la estructura de clases. La percepción del docente como agente de cambio se observa sobre todo en la época postrevolucionaria en las primeras tres décadas del siglo XX con la educación popular y socialista y el nacimiento de la escuela rural mexicana como eje del sistema educativo; sin embargo, a partir de la década de los cuarenta, las políticas educativas adquieren un sentido modernizador y el acto pedagógico se va circunscribiendo solo al cumplimiento de objetivos educativos desde una visión tecnocrática. Si bien algunos grupos magisteriales se expresaron a través de la lucha sindical y hoy se manifiestan en contra de la imposición de una reforma educativa, su trayectoria y perspectiva nos dice que esta resistencia tiene que ver más con la lucha por el poder y el mantenimiento de prebendas políticas, que por un sentido de justicia social y conciencia crítica.

1.1.1. El concepto de reflexión en el ámbito educativo

Aun y cuando en el pensamiento de Durkheim (1975) es posible encontrar referencias a la reflexión del profesor, considerándola como antagonista de la rutina y como único medio que permite al educador actuar con inteligencia para desarrollar una educación capaz de adaptarse a las necesidades sociales, en la literatura revisada (Hatton y Smith, 1995; Pérez y Gimeno, 1988; Perrenoud, 2007) se coincide en situar a John Dewey como precursor clave del concepto de reflexión en la educación.

De acuerdo con Dewey (2002), si bien no se puede aprender ni enseñar a pensar, sí se puede aprender cómo pensar bien, cómo adquirir el hábito de la reflexión, orientando las tendencias innatas del acto de pensar hacia su mejor realización. El pensamiento reflexivo entonces, no es sólo una secuencia de ideas, sino una *con-secuencia*; una ordenación encadenada en la que cada secuencia determina la siguiente como su resultado, y cada resultado

apunta y remite a su vez, a las que le precedieron; implica una actividad mental que genera conclusiones de acuerdo a observaciones, recuerdos y examen de evidencias. Así, plantea Dewey, a partir de un estado de perplejidad, la reflexión comienza cuando nos preguntamos sobre la veracidad de la conexión entre el objeto percibido y el objeto sugerido; cuando se convierte en un problema y tratamos de probar su autenticidad.

La reflexión, pues, en su definición clásica, se entiende como un proceso en el que se integran actitudes y capacidades en un proceso de investigación, entendiendo por investigación la intervención reflexiva, abierta, sincera y crítica de la realidad (Pérez, 2008).

Influido por Dewey, Schön (2002) concibe al profesor como un práctico reflexivo, es decir, como aquél que construye problemas a partir de los hechos inesperados o “sorpresas” y es capaz de improvisar y experimentar soluciones, tanto dentro de una acción presente como después de ella. Para Schön (2002), la reflexión *en* la acción sirve para reorganizar lo que se está haciendo pues posee una función crítica que implica, además, la experimentación en el momento para resolver los problemas; sin embargo, generalmente no se es capaz de describirla. Por otro lado, se puede reflexionar *sobre* la acción “retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo el conocimiento en la acción pudo haber contribuido a un resultado inesperado” (Schön, 2002, p. 36).

En síntesis, la reflexión de la práctica docente implica un proceso que inicia con un estado de perplejidad ante situaciones determinadas de la práctica cotidiana del profesor, que encierra la capacidad de hacer visibles los elementos y relaciones que configuran una situación de enseñanza y aprendizaje con el apoyo de estrategias de investigación sistemática y objetiva.

1.1.2. La reflexión en educadores de migrantes

En el estudio de la reflexión se observan diferentes posiciones y orientaciones (Hatton y Smith, 1995; Zeichner, 1994a, 1994b), sin embargo, para nuestra investigación hemos considerado a Van Manen (1977) y a Kemmis (2009), cuyas propuestas sintetizan las dimensiones en que se orienta la reflexión docente a partir de la teoría del conocimiento de Habermas (1995); en este sentido, se observan tres niveles de reflexión: una técnica, una práctica, y otra crítica.

La reflexión técnica ligada a una visión lineal positivista y un enfoque conductista se concentra en la aplicación eficiente de las estrategias y el cumplimiento de los objetivos propuestos en el currículum; la reflexión práctica, con una perspectiva interpretativa, reconoce una realidad construida en la interacción social en el marco de contextos culturales específicos de la cotidianeidad, una construcción interpretativa de las experiencias que puede poner en cuestionamiento los medios y los objetivos de la enseñanza; por último, la reflexión crítica, cuyo sentido es eminentemente social (ético y sociológica) y que cuestiona las posibilidades y consecuencias de las acciones educativas con una clara intención de cambio social y emancipación.

De acuerdo con Habermas (1995), las perspectivas corresponden a diferentes visiones o focos de interés del conocimiento. Reconoce además a los diferentes tipos de intereses cognitivos como niveles, donde el crítico es el más avanzado. Por ende, si bien el nivel práctico

supera el técnico en cuanto a que reconoce la construcción intersubjetiva del conocimiento, será en el nivel crítico en donde sea posible la liberación de una falsa neutralidad, es decir, la superación de la racionalidad técnica. En el nivel crítico, en cambio, Habermas (1995) aborda el concepto de autorreflexión caracterizado por su interés cognitivo emancipador, y a partir del cual devela el marco ideológico de la racionalidad técnica y su falsa neutralidad; en la racionalidad técnica, propone Habermas (1995), se encierra una visión del mundo, un proyecto histórico social que legitima un poder político, donde el verdadero motivo del dominio queda oculto en la invocación de la técnica, esto es, la acción racional con respecto a fines o acción instrumental.

1.1.3. La dimensión social en los niveles de reflexión

La reflexión docente no implica sólo lo estrictamente pedagógico; la práctica educativa también está circundada por las dimensiones que son parte misma de la sociedad, como la tecnológica, la política, la organizacional, la económica, la psicológica, la cultural y la social; considerando esta última, como la más relevante en tanto que fundamenta al resto, y pone las bases que dan sentido a las otras dimensiones. Reflexionar acerca de la dimensión social corresponde a hacerlo sobre las relaciones intersubjetivas y a las condiciones objetivas que las orientan, en este caso, en relación a la problemática de la educación infantil migrante.

En Valli (1990) se distinguen tres categorías en torno a la reflexión social en su sentido moral: una deliberativa, una relacional y otra crítica; las dos primeras tienen una orientación acrítica. Ambas son funcionales; la primera, por ejemplo, se enfoca al compromiso ético del profesor en relación con los estudiantes, con la escuela y con la sociedad, y la segunda hacia el desarrollo de una conciencia ética por parte de los estudiantes, y en este sentido, contribuir al fortalecimiento de los valores dominantes y a la reproducción del orden social. La tercera categoría alude a la toma de conciencia de la reproducción de relaciones de dominación y la búsqueda de acciones que promuevan el cambio de las prácticas y la concienciación de los aprendices para su emancipación.

Acercándose a Valli (1990), Jacobo (1997, 2009) propone una dimensión explícitamente social, además de la técnica y de la práctica. Para él, la reflexión alrededor de las condicionantes socioculturales puede darse en dos sentidos: funcional o crítico, ello dependerá, señala, de los esfuerzos cognitivos con los cuales atribuye sentido y propósito a su labor como educador. En síntesis, para Jacobo (1997, 2009), el educador que reflexiona desde una perspectiva funcional es aquél que, si bien se preocupa por mejorar su trabajo y ofrecer un servicio de calidad, no cuestiona los objetivos educativos o las formas y contenidos propuestos por el sistema educativo o la institución escolar. Asume que su papel es lograr los aprendizajes de los contenidos y valores prescritos por la sociedad para propiciar la integración social de sus estudiantes. Pero cuando hace reflexión socio-crítica, convierte a los fines de la educación en el objeto central del pensamiento; cuestiona el orden de las relaciones sociales y humanas y participa en la búsqueda de estrategias para construir sociedades más justas, no sólo circunscrito al ámbito escolar, sino fuera de él; en el resto de los contextos sociales. Hacer reflexión social es circundar el pensamiento en torno a la participación de la escuela en el contexto de vida y con respecto a una práctica con poder de incidir en la reproducción o bien en la ruptura y re-construcción de las estructuras de

la organización social. Es decir, una reflexión orientada funcionalmente o una reflexión con una mirada crítica.

La tesis anterior es solidaria con la idea de reconceptuar el pensamiento crítico como una forma de práctica social crítica, que demanda pasar de los modelos psicológicos a modelos socioculturales (Baildon y Sim, 2009); es decir, de modelos que conciben el pensamiento crítico sólo como un proceso cognitivo neutral, hacia otro que sitúa histórica, cultural, económica y políticamente las prácticas y las ideas. Para Baildon y Sim (2009) la práctica social crítica significa fomentar el desafío a las creencias y al sentido común, cuestionando cómo se construye y utiliza el conocimiento, al mismo tiempo que se interroga sobre el poder, la justicia, la identidad y cómo las ideas y las prácticas son moldeadas por la ideología.

Pensar así, significa interrogar, entonces, la práctica y la estructura de los pensamientos educativos; interrogar a la ideología que subyace en el currículum y develar aquellas visiones, tipos de conocimiento y formas de conocer que están siendo privilegiados y aquellos que han sido marginados (Baildon y Sim, 2009). Analizar la arquitectura de las estructuras de pensamiento y de las prácticas escolares que son perjudiciales, por ejemplo, porque causan sufrimiento, exclusión o injusticia, o porque promueven conductas de acoso escolar, discriminación sexista, racial o política o adoctrinamiento en creencias irracionales (Kemmis, 2009).

2. MÉTODO

El perfil de la investigación realizada es cualitativo. Pretende la comprensión del pensamiento social de los profesores de niños y niñas migrantes mediante el análisis del contenido de sus reflexiones. Es transversal y la muestra se integró con 23 educadores que ejercían su profesión en programas de educación primaria destinados a la población infantil migrante; 10 de ellos ejercían su trabajo en San Martín Peras, Oaxaca, que por trabajar en el municipio de origen de los migrantes se les identificó con el nombre de maestros residentes; y 13 eran educadores de la población migrante en los campamentos agrícolas de Sinaloa, a quienes se les denominó maestros migrantes; estos últimos habían viajado a la comunidad de la sierra oaxaqueña para vivir la experiencia psicológica de la migración, para conocer las condiciones materiales y simbólicas en las que vivían sus alumnos en el lugar de origen.

En la investigación se identifican dos escenarios:

Una comunidad de práctica. La investigación se realizó en el seno del proyecto denominado Programa de formación de educadores en comunidades de práctica y de aprendizaje: edición experimental para mejorar la atención educativa a la población infantil migrante en el noroeste de México, cuyo propósito central, siguiendo a Wenger, McDermott y Snyder (2002), fue el conformarse como una comunidad de práctica para la formación y mejoramiento profesional de los profesores de la población infantil migrante que acudían a los campamentos agrícolas situados en los valles agrícolas de los municipios de Culiacán y Navolato en el estado de Sinaloa, como uno de los puntos de su recorrido migratorio.

Una comunidad de origen. Como parte de las actividades de la comunidad de práctica se realizó una estancia de trabajo e indagación en San Martín Peras, cabecera de un municipio oaxaqueño con población indígena de origen mixteco, con altos índices de migración y extrema marginación. Es un municipio cuya población ocupa el sexto lugar de pobreza extrema en el país (CONEVAL, 2011).

Para hacer acopio de la información de campo, la comunidad de práctica realizó dos talleres de reflexión docente en los que participaron tanto los educadores residentes como los migrantes-visitantes. El primer taller tuvo como propósito promover la reflexión de los educadores a partir de la metodología de la investigación acción (Elliot, 2000), dándose un proceso de observación, valoración, reconstrucción y resignificación con respecto al tipo de interacción establecida con los niños, el guión de enseñanza seguido en las jornadas de trabajo pedagógico y la presencia y atención de niños monolingües y bilingües. Dicho proceso se describe a continuación:

- a. Observación. Inicialmente, los profesores migrantes fungieron como observadores del trabajo en aula de los residentes durante tres días; después, en diadas y triadas, se analizó la práctica con base en un modelo de guión pedagógico construido teóricamente.
- b. Reconstrucción. En este momento se identifican diferentes actividades orientadas a la reflexión: Revisión, reconstrucción de las observaciones y reflexión colectiva.
- c. Resignificación de la acción. En este momento se identificaron tres subetapas: 1. Diseño de un plan de clase aplicado por los maestros migrantes y observado por los residentes; 2. exposición de las observaciones hechas en la aplicación de los planes y 3. valoración de la experiencia vivida.

El segundo taller se propuso provocar la reflexión social de los educadores, centrándola sobre la problemática educativa infantil migrante, es por ello que para generar el diálogo se plantearon las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los principales problemas por los que atraviesa la educación de los migrantes? ¿Qué es lo que está perturbando a la educación de los niños migrantes?

Todas las actividades realizadas en el marco de la comunidad de práctica fueron grabadas en video y fueron registradas por escrito en cada sesión realizada.

Con el propósito de explorar y conocer el tipo de reflexión social de los profesores residentes y migrantes en relación al ejercicio de su profesión se hizo un análisis de contenido con base en la interpretación de los textos que se produjeron en los talleres de reflexión: bitácora de campo escrita por los investigadores, registros de observación, diarios del docente y registro de acuerdos en sesiones plenarios. Para el análisis se establecieron como unidades hermenéuticas dos tipos de textos:

- Los que hacían referencia al cómo de la práctica del docente y a la percepción que tenían de la misma.
- Los que hacían referencia a la dimensión de lo social como elemento transversal en la práctica.

Por un lado, las categorías de análisis de la reflexión se basan en la propuesta de Van Manen (1997) y Kemmis (2009), reflexión técnica, práctica y crítica. Por otro, en la búsqueda del análisis de la dimensión social del pensamiento docente, y de acuerdo a los resultados, se retomó lo propuesto por Valli (1990) y Jacobo (1997); de ahí que se propusieran los siguientes modelos de reflexión social:

Socio-funcional de tipo deliberativo: el profesor es consciente de que sus actos tienen una dimensión moral y en ese sentido tiene un compromiso ético vinculado al desarrollo de los estudiantes y del currículum. Les interesa la formación de sujetos socialmente adaptados que cuando adultos, sean útiles.

Socio-funcional de tipo relacional. Se distingue del deliberativo en que el profesor es un “cuidador”, se enfoca más a la relación y a la capacidad de respuesta, más que al razonamiento; reflexiona sobre la realidad de los estudiantes para orientarlos a una vida digna, de respeto, más que sus resultados en los exámenes.

Socio-crítica: Reflexión que visualiza a la escuela como una institución reproductora de relaciones de clase, de género, de raza, y al profesor como un agente que debe actuar para cambiar las estructuras escolares y las prácticas de enseñanza que refuerzan esas relaciones; debe promover la conciencia en los estudiantes y el desarrollo de capacidades de emancipación con el fin de que las escuelas sean lugares de empoderamiento y transformación social.

Por otro lado, se categorizaron también los factores condicionantes propuestos por los educadores en relación a los problemas percibidos en el segundo taller de reflexión: política educativa, administración pública, sistema educativo y comunidad².

3. RESULTADOS

En un primer momento del proceso de reflexión, la preocupación de los profesores giró principalmente en torno al cumplimiento y condiciones de un guión pedagógico que abarcara todo lo que se consideró como fases de una clase: saludo, control, exploración de conocimientos previos, actividades de aprendizaje, evaluación, repaso y tarea.

En general, los primeros problemas percibidos fueron aquéllos que hablaban de la dificultad del trabajo y de todo aquello que profesionalmente les resultaba incómodo como, por ejemplo, la indisciplina, el incumplimiento de la tarea por parte de los niños, la verificación de los aprendizajes a través del repaso y los controles, así como el desinterés de los niños en la clase. Se desprenden también de las primeras reflexiones algunos comentarios acerca de la administración del tiempo y las relaciones de género, de los propósitos u objetivos de las actividades dentro del aula, pero vistos como ajenos al guión de clase, y por tanto, a su práctica como profesores y sin cuestionamiento alguno.

En un segundo momento, después de la reconstrucción de las apreciaciones espontáneas, la mayoría de los problemas percibidos se orientan hacia el reconocimiento de la dificultad

² Dentro de política educativa se incluyeron 11 factores, por ejemplo, diseño de política educativa, vinculación entre dependencias, recursos económicos asignados; en administración pública fueron siete factores, tales como competencia entre instituciones o coordinación entre estados expulsores y receptores; de sistema educativo se identificaron 17, formación de profesores, criterios de evaluación o diseño de planes y programas; y en el de comunidad, solo uno, vinculación entre lugares de origen y destino.

para identificar estrategias para la exploración y activación de conocimientos previos, crear ambientes de confianza, seguridad y mayor acercamiento con los niños, diseñar actividades de aprendizaje para niños monolingües, acorde al conocimiento previo y a las necesidades de los niños, así como para promover la socialización e interacción entre niños y niñas, y el desarrollo de la equidad de género.

Un tercer momento correspondió a la última etapa del primer taller, el de reflexión sobre la práctica docente, donde, entre los cuestionamientos vertidos destaca la evaluación de los aprendizajes y las reflexiones en torno a la inestabilidad del ambiente de aprendizaje creado en el aula y de la interacción; de cómo las características contextuales y reacciones de los niños afectan al docente y a la planeación.

En el contexto del segundo taller se identificó un cuarto momento, cuyas reflexiones jerarquizadas, revelaron como el problema más importante la carencia de un currículum nacional acorde a las necesidades educativas de la población infantil migrante; en segundo lugar, el problema de la desvinculación entre las dependencias que atienden a esta población; en tercero, los problemas relacionados con la formación y actualización docente, y en cuarto, quinto y sexto lugar, la existencia de un sistema de certificación y control escolar diversificado y rígido, la baja expectativa de los padres hacia la educación de sus hijos y la migración no planificada, respectivamente.

Al agrupar los factores se observó el predominio de aquellos inscritos dentro del sistema educativo y en segundo lugar los de orden político, siguiendo de cerca los de la administración pública y apenas existentes, los relacionados con la comunidad (Tabla 1).

Sintetizando lo ocurrido en el cuarto momento, fue claro el predominio de los factores identificados dentro de las dimensiones práctica y técnica: dentro de la práctica, aquellos que tenían que ver con el efecto de las condicionantes culturales y contextuales de los problemas planteados, y en la técnica, aquellos rasgos que atendían a la eficacia de los programas. Por otro lado, fue escasa la percepción de factores de carácter crítico; aquí se situaron los que cuestionaban el orden de las cosas, como los propósitos de la política educativa, la estructura de autoridad y la visión desde donde se diseñaban los programas educativos (Tabla 1).

Tabla 1
Factores condicionantes de los problemas detectados

Reflexión	Categorías				Total
	Política Educativa	Admón. Pública	Educativo	Comunidad	
Técnica	5	6	5	0	16
Práctica	6	1	10	1	18
Crítica	1	1	2	0	4
Total	12	8	17	1	38

Nota: Elaboración propia.

El análisis de los resultados arroja que la percepción de problemas fue evolucionando y construyéndose colectivamente en el seno de los talleres. De este modo, se puede establecer que la reflexión profesional sobre la acción no fue espontánea, sino provocada. Sin embargo, haciendo una puntual revisión de los planteamientos vertidos en las observaciones y en las conversaciones en la comunidad de práctica, destaca que los profesores, jóvenes y con poca experiencia en general, hayan expresado dificultades para reflexionar en la práctica.

Los profesores expresaron un pensamiento inicial ligado a la racionalidad técnica, del cual no lograron desprenderse del todo durante el proceso final de reflexión, aunque emergieron destellos de una racionalidad práctica y algunas acotaciones de racionalidad crítica cuando estuvieron estrechamente acompañados en la reflexión en el durante las conversaciones realizadas en la comunidad de práctica. En este sentido, observamos que los niveles de reflexión, como todo modelo analítico, no se presentaron de manera pura, por tal motivo, distinguimos rasgos de los tres niveles de racionalidad, dominando en ello la reflexión técnica.

Los talleres de reflexión lograron poner en la discusión y en la mente de los profesores una racionalidad práctica, interpretativa, y se expresaron opiniones para orientarlos a una racionalidad crítica, pero no se consiguió romper con una visión determinista y reducida de la acción educativa, es decir, con la racionalidad técnica. Esto se debe a que, como dice Habermas (1995), no obstante que la racionalidad práctica corresponde a un nivel superior en comparación con la técnica, no es suficiente en tanto que no pone en el eje de la cuestión las relaciones de dominación del mundo objetivado como relaciones desde donde se construyen los pensamientos.

4. PRESENCIA DE LA REFLEXIÓN SOCIAL EN SU CATEGORÍA

De acuerdo con la información recabada, se pudo ver que la reflexión práctica y técnica portan de suyo un tipo de reflexión social.

Cuando la dimensión social se observa en el nivel técnico, puede llegar a ser imperceptible, pues la racionalidad técnica, vinculada como está a una razón instrumental, cosifica al sujeto y lo incluye como un objeto más dentro de los fenómenos; pero la dimensión social se encuentra ahí donde se percibe la influencia del ambiente como un estímulo u obstáculo para el desarrollo educativo o el cumplimiento de los objetivos; cuando, desde una perspectiva funcionalista se hace énfasis en la técnica para controlar los efectos del ambiente en las situaciones de enseñanza en una relación mecánica y objetivista.

Cuando la reflexión es práctica, la dimensión social es clara en la importancia del sujeto en su entorno sociocultural, en la mirada hacia las formas de relación y contextos de vida de los grupos específicos en los que se desarrolla el acto educativo; dado su vínculo a la tradición fenomenológica, el profesor que realiza reflexión práctica tiene una vocación subjetivista percibiendo a los sujetos como entidades interactivas llenas de significado y a partir de las cuales actúa. Pero su visión se circunscribe a espacios limitados de la dimensión social: a la comprensión de las relaciones intersubjetivas para mejorar las condiciones de aprendizaje, para garantizar el acto comunicativo reducido, generalmente, a los espacios del aula.

Por último y de igual manera, el nivel crítico de la reflexión no puede separarse de la dimensión social; es inherente a la misma. No basta aquí contar con las evidencias empíricas objetivistas, dirá Habermas, ni la comprensión intersubjetiva para la interacción comunicativa, la reflexión crítica implica una evaluación de las creencias desde la óptica de su construcción misma, de una ideología constituida en el campo de relaciones sociales y de poder. Implica, por tanto, de construir lo social en el que se inscribe la educación y la práctica educativa.

En el caso que nos ocupa, la dimensión social en su reflexión técnica se observó cuando los profesores pusieron su atención en aquellos factores del medio sociocultural vistos como influyentes en la relación educativa y a los cuales había que controlar, o aplicar estrategias que estimularan su influencia positiva en los resultados esperados acordes a las metas institucionales establecidas. Siguiendo a Jacobo (1997, 2009), la reflexión social dentro de este nivel es de tipo funcional, porque creyeron sin poner en duda que los niños debían acudir a la escuela y los padres de familia contribuir a que asistieran; y que tanto padres como niños debían concebir el centro educativo como un lugar importante en sus vidas. Se manifestó una preocupación en cuanto a la cobertura educativa, pero la inquietud del por qué y para qué de esa educación, no tuvo cabida.

¿Cuándo se manifestó la dimensión social en su nivel práctico en el pensamiento de los profesores en San Martín Peras? Cuando se enfocó a las condiciones culturales que afectaban la interacción y la comprensión del sentido. Cuando los profesores residentes y migrantes reflexionaron en torno a la necesidad de promover interacciones más equitativas entre niñas y niños, aludieron a la desvinculación entre las comunidades de origen y de destino y a la deshumanización de las instituciones. Cuando se reflejó la preocupación por las relaciones de género como una condición ligada a la cultura y a las tradiciones de la comunidad. La desigualdad de género inquietó, incomodó y se cuestionó como inhibidor de las pocas oportunidades que pudieran tener las niñas en las condiciones de marginalidad en las que viven, la de la pobreza extrema, la de ser indígenas y la de ser mujeres. Ante el reconocimiento de que había que andar con cuidado para no ofender a la comunidad, manifestaron la necesidad de generar estrategias estimulantes para la equidad en el aula contrarrestando las formas tradicionales.

¿Podrían considerarse estas reflexiones en un nivel crítico? Sí, en tanto cuestionan el orden social en el que se asienta esta desigualdad, que es el de la comunidad de San Martín Peras; no, porque no se preguntan si en el mismo sistema educativo, si en los mismos contenidos escolares o si en sus mismas prácticas están contribuyendo a la reproducción de la desigualdad de género. Igual que en el nivel técnico, esta reflexión social ubicada en el nivel práctico puede caracterizarse entonces también de funcional, pero, siguiendo a Valli (1990) se distingue de la sociofuncional en el nivel técnico en que tiene una base *relacional*, el profesor es un “cuidador” quien reflexiona sobre la realidad de los estudiantes con el fin de ayudarlos a construir una vida digna y de respeto. Mientras que el crítico parte de que la escuela es una institución que contribuye a reproducir las relaciones de clase, de género, de raza, y los maestros deben contribuir para cambiar las estructuras de la escuela y las prácticas de enseñanza que refuerzan esas relaciones; promover la conciencia y las capacidades de emancipación (Valli, 1990).

Si bien entonces, en relación a algunas dimensiones de la práctica educativa se observaron ciertos atisbos de reflexión crítica, este nivel no se alcanzó se percibió de forma consolidada. Como grupo de profesores, tanto migrantes como residentes, están pues anclados a las mismas normas que rigen las relaciones sociales sin ver que son resultado de decisiones políticas y éstas son consecuencia de las relaciones de fuerza y de influencia entre los actores (Touraine, 1994). No se logra una reflexión donde los profesores, en una doble hermenéutica (Giddens, 2007), revisen y rompan con sus marcos de significado.

5. CONSIDERACIONES FINALES

En la revisión teórica y empírica acerca del concepto de reflexión se encontró que ésta se dio en tres niveles de acuerdo al enfoque del interés en el conocimiento y que las características de la reflexión social se inscribieron en relación a dichos niveles. De ahí que, retomando a Valli (1990) y a Jacobo (1997, 2009), y después del análisis de los resultados se puede establecer como conclusión provisional que la reflexión social puede clasificarse en tres tipos: una, sociofuncional deliberativa; otra, sociofuncional relacional y una tercera, socio-crítica.

En los diferentes momentos de la reflexión hecha por los educadores en la comunidad de práctica se observó la enunciación de los problemas en relación a la práctica del docente. La reflexión fue hecha tanto de profesores residentes como en los migrantes. Entre los problemas percibidos, la exploración de conocimientos previos y las actividades de aprendizaje fueron los que mayor número de dificultades registraron y, por otro lado, que la dimensión social de la reflexión surgió cada que se analizaron sus problemas profesionales.

Vale advertir, también, que un proceso de intervención orientado en la reflexión puede generar un cambio en el pensamiento de los profesores, de tal manera que de ser la reflexión predominantemente técnica puede avanzar hacia racionalidad práctica, pero menos hacia un pensamiento crítico.

¿Qué tipo de reflexión social predominó? La que se pudo encontrar fue la socio-funcional dado que las principales problemas percibidos por los educadores no trascendieron sus preocupaciones por la intervención pedagógica efectiva ni tampoco plantearon ir más allá del marco normativo del currículum.

La formación de los profesores de migrantes nacionales en México debe ser transformada. Urge un rediseño de los programas educativos que los forma. Se requiere un tipo de habilitamiento profesional que asegure la adquisición de competencias educativas interculturales pedagógicamente efectivas y con una alta sensibilidad para percibir la diversidad, con orientación ética y moral.

Como se desenvuelven profesionalmente con poblaciones en movimiento con pobreza extrema, urge la transformación para salir de las condiciones en la que se encuentran por lo que se requiere, por un lado, una orientación desde la perspectiva del pensamiento social que trascienda los modelos puramente psicológicos y pedagógicos y que tienden a constreñir el acto educativo al acontecer del aula; por otro lado, han de poner énfasis en el desarrollo de la capacidad reflexiva de los educadores para establecer relaciones críticas

con el currículum y lograr que la institución escolar y sus actores, se comprometan con el desarrollo de las comunidades.

Finalmente vale decir que si bien la educación escolar por sí sola no asegura el cambio social, ni al desarrollo económico en forma directa, es importante destacar que si se quiere seguir viendo a la educación como un verdadero instrumento para el reparto de la justicia social, las escuelas de educación básica han de ser recreadas para que en sus espacios tome lugar la formación situada de los profesores y con conciencia crítica.

REFERENCIAS

- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México: Quinto Sol.
- Baildon, M. C. y Sim J.B.Y. (2009). Notions of criticality: Singaporean teachers perspectives of critical thinking in social studies. *Cambridge Journal of Education*, 39 (4), 407-422.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1999). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertely-Busquets, M. y González-Apodaca, E. (2004). Experiencias hacia la interculturalidad de los procesos educativos. Reportes de la década de los noventa. En I. Hernaiz, (Comp.). *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe* (pp.19-106). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Coneval, J. (2011). *Medición de pobreza en los municipios de México*. México: CONEVAL.
- Dewey, J. (2002). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Escofet, A. (1996). *Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela*. Barcelona: Orsori-Universitat de Barcelona.
- Garcés, C. y Márquez, B. (2007). *Políticas y programas con incidencia en la migración interna y la distribución territorial de la población. Documento del Taller Nacional sobre Migración Interna y Desarrollo en México: diagnóstico, perspectivas y políticas*. México: CEPAL.
- Giddens, A. (2007). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44, 36-65.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI-UNAM.

- Habermas, J. (1995). *Conocimiento e interés*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Hatton, N. y Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Jacobo-García, H. M. (1997). *La exploración del pensamiento pedagógico de los profesores de educación básica: una contrastación con los pedagogos clásicos del primer tercio del presente siglo (XX)* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Jacobo-García, H. M. (2009). *El profesionalismo integrado. Un nuevo modo de ser educador*. México: Plaza y Valdés.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-changing practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474.
- Loyo-Brambila, A. (2008). *Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM). Evaluación Externa*. México: SEP.
- Morín, E. (2002). *La mente bien ordenada* (3ª ed.). Barcelona: Seix Barral.
- Parsons, T. (1978). La estructura social de la familia. En T. Parsons (Comp.), *La Familia* (5ª ed., pp.31-65). Barcelona: Península.
- Pérez, Á. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-64.
- Pérez-Gómez, Á. (2008). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A. I. Pérez Gómez (Comp.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 35-47). Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Grao-Colofón.
- Rodríguez-Pérez, B. E. (2007). Trabajo hortícola y migración interna en Sinaloa. *Arenas*, 11, 49-65.
- Rodríguez-Tapia, I. A. y Ramírez Izúcar, C. (2006). *Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM). Evaluación Externa 2005*. Oaxaca México: UPN-SEP.
- Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós-MEC.
- Touraine, A. (1994). *Las transformaciones del siglo XX*. Recuperado de <http://inicia.es/de/cgarciam/Touraine01.htm>
- Valli, L. (1990). Teaching as moral reflection: Thoughts on the liberal preparation of teachers. *Proceedings of the National Forum of the Association of Independent Liberal Arts Colleges for Teacher Education*. Milwaukee, WI: Association of Independent Liberal Arts Colleges for Teacher Education.
- Van Manem, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of practice: A guide to managing knowledge*. USA: Harvard Business School Publishing.

Zeichner, K. M. (1994a). Conceptions of reflective practice in teaching and teacher education. En G. Harvard y P. Hodgkinson (Comp.), *Action and reflection in teacher education* (pp. 15-34). New Jersey: Greenwood.

Zeichner, K. M. (1994b). Research on teacher thinking and different view of reflective practice in teaching and teacher education. En I. Carlgren, G. Handal y S. Vaage (Comp.), *Teacher minds and actions: research on teachers' thinking and practice* (pp. 9-27). Londres: Falmer Press.





**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**

INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE SEGURANÇA
ALIMENTAR E NUTRICIONAL DURANTE A FORMAÇÃO
TÉCNICA DE TRABALHADORAS DE PADARIAS
COMUNITÁRIAS**

**LA PRODUCCIÓN DE SENTIDO SOBRE LA SEGURIDAD ALIMENTARIA Y
NUTRICIÓN DURANTE UNA CAPACITACIÓN TÉCNICA DE LAS TRABAJADORAS DE
LAS PANADERÍAS DE LA COMUNIDAD**

**THE PRODUCTION OF MEANINGS ABOUT FOOD AND NUTRITION SECURITY
DURING THE TECHNICAL TRAINING OF COMMUNITY BAKERIES WORKERS**

*Mônica de Caldas Rosa dos Anjos, Islandia Bezerra da Costa,
Suzani Cassiani e Irlan von Linsingen*

Fecha de Recepción: 10 de Febrero de 2013
Fecha de Dictaminación: 26 de Marzo de 2013
Fecha de Aceptación: 6 de Abril de 2013

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 1**

Resumo

O presente artigo se propõe a compreender como ocorre a produção de sentidos sobre Segurança Alimentar e Nutricional, durante o processo de formação técnica de trabalhadoras de Padarias Comunitárias, que vivenciam uma situação constante de vulnerabilidade social e alimentar, caracterizando-as como potenciais vítimas da Insegurança Alimentar e Nutricional. Para que fosse possível a identificação das condições de produção do discurso, bem como, das filiações de sentido, do interdiscurso, da incompletude, das relações de forças e da antecipação, presentes no mesmo, a abordagem francesa à Análise de Discurso foi adotada como referencial teórico e metodológico. No total, 30 oficinas de formação técnica foram realizadas, entre os anos de 2006 e 2010, totalizando 290 participantes. As oficinas foram trabalhadas no formato de rodas de conversa, visando a co-construção do conhecimento sobre Segurança Alimentar e Nutricional. Por meio deste modelo pedagógico, evidenciou-se a tensão existente entre os processos parafrásticos e polissêmicos, indicando a significação do termo Segurança Alimentar e Nutricional por parte das trabalhadoras. Entende-se que essa significação somente foi possível, devido ao modelo de educação que entende os sujeitos como protagonistas de sua história e atuantes no processo de produção de novos sentidos, transformando sua realidade social.

Palavras-chave: Educação popular, educação em saúde, educação política e cidadã, análise de discurso, segurança alimentar e nutricional.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo entender cómo la producción del sentido sobre la Seguridad Alimentaria y Nutricional se produce durante una capacitación técnica de las trabajadoras de las panaderías de la comunidad, que viven en un constante estado de vulnerabilidad social y alimentaria, caracterizándolas como posibles víctimas de la inseguridad respecto a alimentación y nutrición. Para que sea posible identificar las condiciones de la producción del discurso, así como el sentido de pertenencia, el interdiscurso, la incompletud, las relaciones de fuerzas y la anticipación, presente en el mismo, el enfoque francés de Análisis del Discurso, fue adoptado como un marco teórico y metodológico. En total, 30 talleres de capacitación técnica se llevaron a cabo entre los años 2006 y 2010, un total de 290 participantes. Los talleres se trabajaron en forma de ruedas de conversación con el fin de co-construcción del conocimiento sobre la seguridad alimentaria y la nutricional. A través de este modelo pedagógico, hubo tensión entre los parafrásticos procesos y polisémicas, lo que indica la importancia de la seguridad alimentaria a largo plazo de los trabajadores. Se entiende que este significado sólo es posible debido a un modelo de educación que tenga en cuenta a los sujetos como protagonistas de su historia y activos en el proceso de producción de nuevos sentidos, cambiando su realidad social.

Palabras clave: Educación popular, educación para la salud, educación política y de la ciudadanía, análisis del discurso, la seguridad alimentaria y nutricional.

Abstract

This article aims to understand how the production of meanings about Food and Nutrition Security occurs during the technical training of Community Bakeries workers which live in a constant social and food vulnerability state, characterizing them as potential victims of Food and Nutrition Insecurity. To make possible the identifying of the discourse production conditions, as well the affiliation of sense, interdiscourse, incompleteness, forces relations and anticipation, presents in the discourse, the french approach to Discourse Analysis was adopted as a theoretical and methodological framework. In total, 30 workshops of technical training were conducted between the years 2006 and 2010, totaling 290 participants. The workshops were conducted in the conversation groups model to the co-construction of knowledge about Food and Nutrition Security. Through this pedagogical model, the tension between the paraphrastic and polysemic processes was evidenced, indicating the significance of the Food and Nutrition Security term by the workers. It is understood that this signification was possible only due to the education model that understands the subjects as protagonists of their history and actives in the production of new meanings, transforming their social reality.

Keywords: Popular education, health education, citizen and policy education, discourse analysis, food and nutrition security.

1. INTRODUÇÃO

A Insegurança Alimentar e Nutricional no Brasil, segundo a última pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), atinge 65,6 milhões de pessoas, em 30,2% dos domicílios participantes da pesquisa. Nestes domicílios, o nível de insegurança alimentar variava, conforme as condições de acesso aos alimentos necessários para garantia da Segurança Alimentar e Nutricional. A pesquisa encontrou 18,7% de domicílios com insegurança leve, ou seja, com comprometimento da qualidade da alimentação, 6,5% com insegurança moderada, com comprometimento da quantidade e 5% com insegurança grave, havendo a ocorrência de fome.

De acordo com Pessanha (1998), a Insegurança Alimentar e Nutricional é uma consequência da ação de diversos fatores, que podem se apresentar isoladamente ou em conjunto, sendo eles: escassez de produção e oferta de produtos alimentares; distribuição desigual de alimentos entre os membros da sociedade; baixa qualidade nutricional e contaminação dos alimentos consumidos pela população e; falta de acesso ou monopólio sobre a base genética do sistema agroalimentar. No Brasil, considera-se que o conceito de Segurança Alimentar e Nutricional está inconcluso, uma vez que exige uma abordagem que considere questões de ordem econômica da cadeia agroalimentar, descrita nas etapas de produção, distribuição, comercialização, acesso e consumo de alimentos, e sua vinculação aos direitos humanos sociais, tendo à alimentação como um direito básico.

No entanto, existe ainda a premissa restrita deste conceito defendida no âmbito do Ministério da Saúde, mais especificamente no campo de atuação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Isto é, quando o termo da Segurança Alimentar e Nutricional assume seu campo de competência passa a ter a seguinte conotação:

Pelo controle da origem, pelo controle do processo e da formulação do produto, e pela aplicação de Boas Práticas de Higiene durante a produção, o processamento (incluindo a rotulagem), a manipulação, a distribuição, o armazenamento, a comercialização, a preparação e o uso, em combinação com a aplicação do sistema HACCP (OPAS, 2006).

Partindo do pressuposto de que sua dimensão extrapola o campo do “alimento seguro” é importante ressaltar que quando voltada à garantia de direitos humanos, a compreensão de Segurança Alimentar e Nutricional é:

(...) a realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (Brasil, 2004a).

Este conceito, construído no âmbito da II Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, por sua amplitude, abrange o anterior adotado e defendido pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária, já que contempla a garantia do acesso a alimentos de qualidade, dentro dos padrões estipulados. O contrário, portanto, não é possível, visto que o anterior se restringe a ações relativas à comercialização de produtos alimentícios, tendo como base

as Resoluções RDC 275/2002 (Brasil, 2002) e 216/2004 (Brasil, 2004b) da Agência Nacional de Vigilância Sanitária.

Corroborando esta assertiva, Maluf (2005) afirma que a compreensão que um leigo tem sobre Segurança Alimentar pode variar do total desconhecimento até a intuição de alguns aspectos contemplados pelo conceito geral, considerando ser esta originária de uma construção histórica, em permanente mudança. Kornijezuk (2008), por sua vez, alerta em sua dissertação de Mestrado, que o conceito de Segurança Alimentar e Nutricional apresenta visões controversas, podendo adquirir variados sentidos, conforme a compreensão que se tem de sua historicidade.

Avançando neste processo reflexivo, Freitas & Pena (2007), em artigo publicado acerca da produção de conhecimento sobre Segurança Alimentar e Nutricional, relatam que o sujeito agencia e interpreta sua fome em seu cotidiano, à medida que confronta a realidade externa e a subjetividade da fome, sendo a Segurança Alimentar e Nutricional uma mudança do habitual de fome. Para as autoras:

A produção de novas sensações se tornaria real quando intersubjetivada ao lado dos que têm semelhantes realidades. Ou seja, as mudanças do habitual de fome necessitam estar também no plano coletivo, com as muitas histórias individuais em interação. A passagem do sentido de fome para o sentido de Segurança Alimentar e Nutricional tem a ver com ganhos sociais, redistribuição de renda, empregos, políticas sociais, de modo a possibilitar a população carente perder a sensação de medo e vergonha pela insegurança social (Freitas & Pena, 2007, p. 78).

Por conta desta polissemia acerca do entendimento de Segurança Alimentar e Nutricional, este artigo visa compreender como ocorre a produção de sentidos sobre este tema durante o processo de formação técnica de trabalhadoras, provenientes de Padarias Comunitárias. Ressalta-se que tais pessoas vivenciam uma situação constante de vulnerabilidade social e alimentar que as caracterizam como sendo potenciais vítimas do histórico processo de Insegurança Alimentar e Nutricional.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa iniciou-se em abril de 2006, a partir de uma parceria entre o Departamento de Nutrição da Universidade Federal do Paraná e o Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo, sendo finalizada em março de 2010. Durante esse período, 30 oficinas de formação técnica foram realizadas, das quais participaram 290 trabalhadores provenientes de padarias comunitárias. Cada oficina acolhia, no máximo, doze participantes, por conta dos módulos práticos oferecidos.

As oficinas eram divididas em módulos, sendo que para a finalidade proposta por este artigo, apenas o módulo sobre Segurança Alimentar e Nutricional será aprofundado, os demais serão apenas mencionados, visando à contextualização dos cursos. Para fins de registro das atividades desenvolvidas no módulo de Segurança Alimentar e Nutricional, relatórios técnicos eram elaborados, a cada oficina, e arquivados junto à coordenadoria do projeto

de extensão universitária. Ao final das oficinas, o Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo realizava uma avaliação por escrito, junto aos participantes. Ressalta-se que apenas 12 das 30 avaliações realizadas, sobre as oficinas, foram encaminhadas à coordenação do projeto, não sendo possível fazer um diagnóstico mais completo da representação dessas oficinas para os participantes.

No decorrer do desenvolvimento das atividades referentes ao módulo de Segurança Alimentar e Nutricional buscava-se compreender o entendimento que os participantes tinham acerca desse tema. A produção de sentidos sobre o tema da Segurança Alimentar e Nutricional foi analisada por meio da abordagem francesa à Análise de Discurso, adotada neste artigo como referencial teórico e metodológico, conforme orientações explicitadas na obra “Análise de Discurso – Princípios e Procedimentos” de Orlandi (2009).

Ressalta-se que foram consideradas, para a análise de discurso, apenas os relatos e as avaliações das mulheres, por conta da representatividade das mesmas nas oficinas de formação técnica (pp. 287-290).

Os relatórios técnicos e as fichas de avaliação constituíram o *corpus* da análise de discurso, do qual, foram identificados, durante o processo analítico, a filiação de sentido, o interdiscurso, a incompletude, as relações de forças e a antecipação presentes no discurso das participantes. Visava-se, com essa análise, identificar as questões ideológicas, históricas e sociais, que poderiam ter afetado o dizer das participantes, bem como os deslocamentos de sentido ocorridos no decorrer do processo.

Para compreensão dos sentidos produzidos foi necessário levantar as condições de produção dos mesmos, ou seja, foi preciso contextualizar a situação em que as participantes, e o próprio curso de formação, estavam inseridos. Deste modo, foi aberta uma seção específica, neste artigo, denominada “Condições de produção do discurso”, que trata dessa contextualização. E, com vistas a facilitar a compreensão do contexto e da produção de sentidos sobre Segurança Alimentar e Nutricional, algumas considerações e análises já serão apresentadas ao longo desse tópico, se constituindo parte dos resultados dessa pesquisa.

2.1. Condições de produção do discurso

2.1.1. Padarias Comunitárias: breve relato da sua criação

A materialização da ideia de criar Padarias Comunitárias surgiu como resposta às dificuldades enfrentadas diariamente, por inúmeras famílias provenientes de comunidades carentes de Curitiba. A iniciativa partiu de um grupo de doze mulheres, com idade superior a quarenta anos e com dificuldades para inserção no mercado de trabalho. Dentre os pontos que convergiram para este encontro, destacamos a possibilidade de discutir, de forma aprofundada, os problemas causados pela exclusão social, tais como o desemprego, a falta de alimentação e a má distribuição de renda (Knapik & Bez, 2007).

Esta constatação pode ser percebida em um documentário sobre as Padarias Comunitárias (CEFURIA, 2007), na voz de uma das mulheres participantes do processo de constituição das mesmas:

“Havia muita dificuldade (.) as famílias, as mães (.) para trabalhar, encontrar emprego. Então a gente resolveu fazer um trabalho assim, para que elas pudessem trazer os filhos, trabalhar.”

Ao historiar sobre este movimento Knapik & Bez (2007) resgatam que no ano de 1996, com o objetivo de buscar alternativas para melhorar as condições de vida e reduzir a fome e a miséria na comunidade, foi dado o primeiro passo para a criação daquela que seria o prelúdio de um valioso movimento, ou seja, a Padaria Comunitária. O projeto foi financiado com recursos do Fundo de Mini-projetos da Região Sul, tendo apoio da Paróquia local, do Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo e do Movimento Popular de Mulheres do Paraná. O bairro curitibano, no qual a experiência foi disparada, foi o Sítio Cercado, localizado na região sul da cidade. Este bairro, assim como outros em Curitiba, carrega consigo algumas mazelas do processo de crescimento populacional, que por sua vez, não teve o mesmo impulso dos investimentos públicos no que diz respeito à disponibilidade de serviços básicos, sobretudo às condições de moradia.

A partir do sucesso alcançado, foram feitos convites às pessoas de outras comunidades para que conhecessem o projeto e, desta forma, se sentissem encorajadas a seguir com uma possibilidade real de instalarem padarias comunitárias nas suas respectivas regiões. Visitas foram realizadas à padaria pioneira, a fim de que as informações sobre a implantação das Padarias Comunitárias e fabricação de produtos de panificação pudessem ser trocadas com os grupos interessados (CEFURIA, 2007) de modo a lhes passar a segurança deste investimento social e econômico.

De acordo com os dados divulgados pelo Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo (2011) existe, na cidade de Curitiba e Região Metropolitana, vinte e sete Padarias Comunitárias em funcionamento que contam com a colaboração de mais de cem trabalhadores. A ampla divulgação e o esforço coletivo contribuíram para mudanças significativas nas vidas de dezenas de famílias. Ressalta-se ainda que o projeto das padarias comunitárias era orientado pelos princípios da Economia Solidária, fundamentado na solidariedade, na autogestão, no resgate da cidadania, da dignidade e da auto-estima e na formação técnica e política dos trabalhadores (CEFURIA, 2011). Knapik e Bez (2007), em relato sobre esta experiência, trazem o depoimento de um dos trabalhadores vinculados a essas padarias:

A Padaria Comunitária hoje é uma forma de trabalho e apoio que as famílias excluídas deste sistema capitalista que estamos vivendo, encontraram para viver de uma maneira mais humana e solidária (p. 118).

Já Bez & Carneiro (2009) defendem que o trabalho realizado, com base na Economia Solidária, agrupa pessoas que desejam realizar alguma atividade econômica, sem manter relações de competição ou subordinação, sendo baseado na coletividade, colaboração, democracia, troca de afeto e distribuição justa do resultado do trabalho realizado. Neste sistema, as decisões são tomadas em conjunto por todas as pessoas envolvidas nas Padarias Comunitárias, e as despesas, lucros e sobras são divididos igualmente entre os trabalhadores. Além disso, os trabalhadores interagem com a comunidade, vendendo a produção a preços justos e comprando produtos produzidos ou comercializados na região, promovendo, desta forma, o desenvolvimento local (Knapik & Bez, 2007).

Ao fazer referência a um artigo escrito por Broeders (1996), Knapik e Bez (2007) descrevem que objetivos são buscados a partir desta iniciativa: garantir a sobrevivência da família; dar uma resposta imediata ao desemprego; encontrar condições de auto-sustentação para o trabalhador, sua família e grupo social no qual está inserido e; realizar uma ação concreta de solidariedade contra a fome e a miséria existentes nas periferias das cidades.

2.1.2. Participantes

As participantes do módulo de Segurança Alimentar e Nutricional, cujo resultado está expresso nesta reflexão, eram trabalhadoras das Padarias Comunitárias instaladas em Curitiba e Região Metropolitana. O gênero feminino predominante nas palavras corresponde à realidade do grupo, tendo em vista que a maioria, que se fez presente, era de mulheres. Todas decididas e dispostas a modificar a sua realidade, melhorando a situação de vida de sua família e comunidade. As falas são provenientes das discussões ocorridas durante as trinta oficinas oferecidas ao longo do projeto, bem como das fichas de avaliação realizadas ao término dessas.

Dando continuidade a esta breve caracterização, convém fazer uma ressalva sobre a ocupação destas mulheres. Antes de fazer parte das Padarias Comunitárias, elas eram cuidadoras do lar. Poucas delas tinham experimentado os benefícios (carteira de trabalho assinado, fundo de garantia e outros direitos) de um trabalho formal. As que já haviam trabalhado, em geral, tinham assumido a função de doméstica, diarista, cozinheira ou auxiliar de cozinha. As mulheres, com experiência em uma das duas últimas profissões listadas, traziam na sua bagagem a qualificação em boas práticas de fabricação de alimentos, curso obrigatório por lei para quem trabalha nesta área. As informações que as demais tinham sobre o processo de manipulação de alimentos, em geral, eram provenientes de programas televisivos, “*de ouvir falar*” ou, ainda, não sabiam ao certo especificar a origem de tal conhecimento. Essa informação, proveniente da incorporação, muitas vezes inconsciente, de leituras anteriores, sobre determinado assunto, denominada memória discursiva ou interdiscurso, traz elementos que permite entender a redução do termo Segurança Alimentar e Nutricional a condições higiênicas e sanitárias, realizada pelas mulheres durante as oficinas. Os relatos correspondentes a esse fato serão apresentados na seção de resultados e discussão.

As trabalhadoras e seus familiares, em geral residiam em regiões consideradas de risco social, que por sua vez, se caracteriza pela convivência permanente com condições de pobreza, desigualdade, violência e drogadição e, ainda, dificuldades de acesso aos serviços básicos como educação, saúde e oportunidade de trabalho. Para além das mazelas externas de cunho mais estruturante, algumas destas mulheres apresentavam dramas particulares que as limitavam no processo de luta, como a presença de doenças na família, o desemprego e a constante situação de vulnerabilidade alimentar. O conhecimento prévio sobre essa realidade foi importante durante a condução das atividades, uma vez que auxiliou no processo de ressignificação do termo Segurança Alimentar e Nutricional.

Durante os debates, percebeu-se o quão oprimidas eram essas mulheres. Seus parceiros as consideravam incapazes de realizar atividades remuneradas, devido à idade avançada, falta de experiência no mercado de trabalho e baixa escolaridade. A constatação deste fato – de desvalorização humana – fez com estas mulheres assumissem uma postura de passividade frente às precárias condições de vida lhes impostas e que, em muitos casos, resultavam em

um processo patológico no campo psicológico levando-as a um quadro de depressão (sem necessariamente passar por um diagnóstico clínico especializado, mas por outros profissionais). A presença deste componente – depressão – trazia outras consequências, uma vez que as mulheres limitavam sua condição de sobrevivência, contentando-se com auxílios oriundos de programas da prefeitura, da paróquia local, ou ainda de instituições não governamentais que prestavam algum tipo de assistência. Assim, o ato de sair da sua casa para buscar alternativas de trabalho e geração de renda com o objetivo de mudar sua condição de vida, se tornou – para muitas destas mulheres – ato difícil, complexo e que não as levariam a lugar nenhum. Moura e Araújo (2005), em sua pesquisa acerca da produção de sentidos sobre a maternidade, perceberam esta mesma situação, onde o papel do homem era mais valorizado do que o da mulher, sendo ele o responsável pelo provimento da família, mesmo quando a renda não era suficiente para atender as necessidades básicas, recorrendo aos programas governamentais de complementação da renda.

De acordo com Curado & Menegon (2009), mesmo com as transformações da posição da mulher na família e no mercado de trabalho, ainda vigora a ideologia da domesticidade, que cria e recria a força de trabalho feminino como algo sem valor financeiro e de baixo *status* social (Curado, 1991 *apud* Curado & Menegon, 2009).

Registra-se, portanto, que esta realidade começou a ser modificada quando estas mulheres receberam convites de outras para criarem e trabalharem em Padarias Comunitárias. A troca de saberes permitiu vislumbrar um futuro com oportunidades e expectativas de mudanças significativas nas suas vidas. Elas buscaram o apoio de instituições não governamentais, grupos religiosos e/ou líderes da comunidade, os quais as auxiliaram na implantação das Padarias Comunitárias, oferecendo local para as instalações e para as reuniões do grupo, equipamentos para o processamento de produtos de panificação e cursos de formação técnica e política. O resgate desse panorama, durante o desenvolvimento do módulo de Segurança Alimentar e Nutricional, auxiliou na conscientização dessas mulheres, quanto ao papel que desempenham junto aos familiares e às comunidades, fazendo com que percebessem sua co-participação no processo de transformação social. Fato que foi percebido ao questioná-las sobre que ações são necessárias para reverter o quadro de insegurança alimentar e nutricional, descrito na seção de resultados e discussão.

2.1.3. Cursos de formação

O Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo, historicamente, é uma entidade que vem apoiando vários projetos sociais, dentre os quais o projeto das Padarias Comunitárias. Em geral, o Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo consegue equipamentos para a produção de panificados e também executa cursos de formação que envolvem técnicas de produção, boas práticas de fabricação de alimentos, noções de gestão com base nos princípios da economia solidária, segurança alimentar e nutricional, entre outros temas. Tais ações só são possíveis mediante os projetos submetidos aos editais do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Tanto os equipamentos quanto os cursos de formação são oferecidos sem custo aos trabalhadores e aos interessados em participar ou montar padarias em suas comunidades. Contudo, de forma a não caracterizar assistencialismo, é dever dos trabalhadores, uma vez capacitados, colaborar na formação de pessoas interessadas em trabalhar nas padarias.

Resgatando as fichas de avaliação dos cursos de formação realizados, encontrou-se a seguinte resposta à pergunta “*Que compromissos estão dispostos a assumir?*”:

Compromisso de passar o que eu aprendi no curso tecnológico; de respeitar as pessoas com amor e carinho; ensinar a quem não sabe, o que eu sei; de trabalhar com satisfação (Participante Maria¹ em Março, 2008).

Essa resposta representa o pensamento da maioria das mulheres avaliadas (92%), tendo em vista que, de maneira geral, todas responderam a esse questionamento, com o mesmo nível de comprometimento dado pela participante Maria.

De um modo geral, afirma-se que esta solicitação por parte do Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo em seguir mantendo a rede de solidariedade forte, ao que parece, não é caracterizado, por parte de quem participa do projeto, como uma exigência e/ou obrigação a ser cumprida. No entendimento das participantes, esta seria uma maneira justa de continuar com o processo de melhoria das condições de vida de outras pessoas, igualmente dispostas a iniciar seu sonho de trabalho e cidadania. Além de compartilhar o conhecimento construído durante os cursos de formação, cada padaria deveria indicar dois representantes para frequentar as reuniões do Conselho Gestor, com vistas a garantir o processo de formação continuada, seguindo com o processo de qualificação das pessoas que trabalham nas padarias.

Nas reuniões do Conselho, que ocorrem mensalmente, os participantes expõem os problemas enfrentados nas padarias, trocam experiências, tomam decisões conjuntas, planejam ações futuras e partilham as conquistas provenientes do trabalho realizado. Nestas reuniões, também eram decididas quantas e quais seriam as pessoas que participariam dos próximos cursos de formação, visto que o número de participantes era limitado, devido ao espaço destinado à parte prática.

Como dito anteriormente, estes cursos não visavam apenas à capacitação técnica dos trabalhadores, mas, sobretudo, a formação cidadã e política, sendo oferecidos em duas partes. A primeira parte era voltada à formação cidadã e política e a segunda, à formação técnica. Segundo Knapik & Bez (2007):

Cada etapa resgata a história do trabalho, à luz dos ensinamentos de Paulo Freire. Através de trocas de experiências pelo diálogo, a realidade começa a ser desvelada, surgindo assim, uma postura crítica, nova forma de percepção dos fatos históricos e a desconstrução de mitos e do ‘senso comum’ que infelizmente predomina nos nossos meios de comunicação como forma de dominação e opressão (p. 36).

As etapas relacionadas à formação cidadã e política tinham duração de oito horas, onde os seguintes temas eram abordados: A pedagogia de Paulo Freire: uma pedagogia humanizadora; O trabalho humano; das sociedades comunais ao modo de produção feudal; O trabalho no capitalismo: alienação e desumanização; As utopias em torno do trabalho: liberdade e criação; e Economia Popular Solidária: que mundo estamos construindo?

¹ Às participantes lhes foram dados nomes fictícios com o intuito de garantir seu anonimato.

As oficinas técnicas visavam à formação para o trabalho nas Padarias Comunitárias. Acontecia mensalmente, de forma concentrada, durante uma semana, com carga horária total de quarenta horas. As oficinas ocorriam na Casa do Trabalhador que, além de disponibilizar suas instalações e equipamentos para a realização das mesmas, oferecia hospedagem e alimentação às participantes. Os módulos teóricos e práticos que constituíam as oficinas técnicas eram: Autogestão nas padarias, prática de preparo de pães e outros produtos de panificação e Segurança Alimentar e Nutricional. Os produtos desenvolvidos nas aulas práticas eram utilizados para consumo das participantes das oficinas, educadores, funcionários e moradores da Casa do Trabalhador. Parte da produção era partilhada entre os mesmos, que levavam os produtos para casa, dividindo-os com os familiares.

Ao final de cada oficina, era realizada uma avaliação, por escrito, visando identificar que contribuições a mesma trouxe para solucionar os problemas de gestão e de produção nas padarias. Cinco relatos são apresentados na sequência. Para os quatro primeiros, a pergunta feita foi: “O que você achou da oficina?” e para o último relato: “Que frutos foram gerados durante a oficina?”.

Houve **troca de experiências**, muita motivação. Foram feitas boas receitas, com um bom aprendizado (Participante Josefina, junho, 2006).

Fiquei feliz em **dividir com vocês as minhas experiências e também receber de vocês**. Muito obrigada a todas! (Marluce, outubro, 2006).

Aqui foi muito bom, aprendi novas coisas, por exemplo, empadão, bolos, etc. A **partilha, trocas de experiência** com os colegas, conhecimento de como trabalhar em grupo. Somos missionários, juntos nós podemos **acabar com um pouco da fome** e trazer um pouco de felicidade às pessoas mais carentes (Participante Lucia, junho, 2008).

Foi muito importante a amizade uma das outras, a **troca de informações** entre os colaboradores e alunos, convivência entre pessoas de outras regiões nos grupos, saber como trabalhar dentro da panificadora, saber **direitos e deveres** (Participante Odélia, junho, 2008).

Solidariedade, a integração das pessoas em união, **troca de conhecimentos**, auxílio às necessidades de quem precisa e a doação de quem pode doar e doar-se, o ensinamento aos menos esclarecidos, dando às pessoas a **esperança de um mundo melhor e uma vida mais humana** (Participante Júlia, março, 2008).

Nos relatos selecionados, pode-se perceber que as participantes embutiram, em seus discursos, a importância do diálogo como ferramenta de transformação social. As palavras destacadas em negrito, pelos autores deste artigo, apontam para a necessidade de partilha e troca de saberes, proporcionada pela participação ativa das participantes, que, conjuntamente, e com base na realidade concreta vivenciada, construíram novos conhecimentos, ressignificando a situação em que estavam inseridas. O último relato foi apresentado, apesar da pergunta referente a esse ser diferente das demais, por conta da essência contida nele, que se assemelha a dos outros relatos.

A percepção que as mulheres tinham da necessidade de compartilhar saberes, ser solidária e se comprometer com a sua comunidade também foi verificada em 88% das respostas dadas pelas participantes das demais oficinas.

2.1.4. O tema da Segurança Alimentar e Nutricional

Durante o planejamento das oficinas de formação que seriam disponibilizadas às trabalhadoras das Padarias Comunitárias, ocorrido em uma das reuniões do Conselho Gestor, surgiu a necessidade de criar um módulo que abordasse Boas Práticas de Fabricação de Alimentos visando atender, minimamente, as exigências normativas dos órgãos de vigilância sanitária. O objetivo era que as trabalhadoras aprendessem a manipular, de forma adequada, a matéria prima e os produtos fabricados em várias etapas: compra, armazenamento, higienização e manipulação - sem colocar em risco de doença o consumidor final. Além disso, também eram previstas atividades lúdicas que trabalhassem o contexto real das suas condições de moradia de modo a não causar constrangimento entre as participantes das oficinas.

A proposta foi apresentada a uma professora do Departamento de Nutrição da Universidade Federal do Paraná (UFPR), durante uma reunião do Conselho Gestor, ocorrida no ano de 2006. A mesma foi encaminhada, em reunião plenária, a outras docentes do departamento, sendo firmada a parceria e elaborada, conjuntamente com os representantes do Conselho Gestor, a estrutura básica do módulo. Os assuntos levantados durante a reunião foram: 1 - Causas da Insegurança Alimentar e Nutricional; 2 - Consequências da Insegurança Alimentar e Nutricional; 3 - Construindo propostas para minimização da Insegurança Alimentar e Nutricional; 4 - Como atingir a Segurança Alimentar e Nutricional e sua relação com as Padarias Comunitárias; 5 - História e simbologia da fabricação de pães e produtos de panificação; 6 - Importância da seleção dos ingredientes na produção de pães e produtos de panificação e suas funções; 7 - Perspectivas futuras para as Padarias Comunitárias; e, 8 - Aspectos da segurança higiênica e sanitária na produção de pães e produtos de panificação.

No início dos trabalhos, não havia um registro formal e específico deste projeto junto à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Paraná, ficando atrelado a outro projeto de extensão, que tinha como meta a capacitação e atualização de funcionários envolvidos na área de alimentação e nutrição (Registro PROEC nº. 420/06). Com a expansão das atividades desenvolvidas nos anos de 2006 e 2007, optou-se por desvincular os projetos, criando e registrando um projeto específico para atender às necessidades das Padarias Comunitárias. No documento de registro, cita-se na apresentação que:

(...) a participação da população no planejamento, execução e controle de ações que gerem modelos produtivos viáveis, do ponto de vista econômico, social e ambiental, é uma forma de garantir o crescimento e desenvolvimento da comunidade. A implementação de Padarias Comunitárias, além de favorecer a geração de empregos, aumentar a renda familiar, auxiliar na formação profissional, reduzir a taxa de desemprego na região, aumentar a auto-estima do indivíduo, melhorar o estado de saúde, dentre outros pontos positivos, resgata valores culturais, éticos, de cidadania, de direitos e de igualdade. Neste contexto, a capacitação de trabalhadores, vinculados às Padarias Comunitárias, contribuirá para resgatar o indivíduo de uma situação de insegurança,

promovendo a manutenção e sustentabilidade do processo, garantindo seu direito à Segurança Alimentar e Nutricional².

Os módulos tinham duração de quatro horas e eram desenvolvidos no formato de rodas de conversa, favorecendo a participação de todas as envolvidas, educadoras e educandas, no processo de co-construção de conhecimento pautado na problematização, trocas de experiências e reflexão crítica sobre a realidade em que as trabalhadoras estavam inseridas. Perguntas relacionadas aos assuntos listados acima eram realizadas com base no contexto de vida relatado, no início de cada oficina, durante o período destinado à apresentação das participantes. Após colocação de determinado assunto na roda de conversa, o debate era aberto e as mulheres colocavam suas opiniões e dúvidas sobre o tema. Essas colocações eram transcritas para tarjetas que ficavam fixadas na parede ou no quadro, para visualização das participantes e obtenção de consenso sobre as respostas encontradas. Nesse momento, poderia ocorrer a participação das educadoras, com vistas a tornar perceptíveis problemas ou incoerências sobre o tema. Não havendo mais colocações, por parte do grupo, sobre o assunto em questão, partia-se para um novo assunto. No entanto, o vínculo com o assunto anterior era mantido, objetivando a contextualização e a percepção, por parte das mulheres, do enfretamento, diário, às consequências geradas pela situação de insegurança alimentar e nutricional, vivenciada por elas e suas famílias.

Os módulos eram conduzidos tendo como referência o livro do professor Gôuvea da Silva. Segundo o autor:

A formação popular passa a ser concebida como as práticas socioculturais coletivamente construídas pelos sujeitos sócio-históricos inseridos em um determinado contexto concreto de realidade: fazem opções, planejam, organizam e desencadeiam fazeres, sempre comprometidos com uma determinada concepção de sociedade e de mundo. Coerentemente, o processo de construção do conhecimento decorrente dessa forma dialética de conceber a prática de formação, deve se basear na interação dialógica entre os diferentes sujeitos envolvidos – mediados pelos seus saberes e discursos – que, em busca de compreensões e de intervenções críticas sobre uma realidade concreta que requer transformações, pesquisam, constroem conhecimentos pertinentes, planejam, avaliam e realizam ações (Gouvêa da Silva, 2005, p. 23).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Corrêa (2007), em seu artigo sobre Insegurança Alimentar, afirma que o que está implícito, quando se discute segurança alimentar, é que haja condições de vida e condições nutricionais adequadas. Contudo, durante os debates realizados nas oficinas de formação, não foi possível constatar, inicialmente, no discurso das envolvidas, que ambas as condições fizessem parte da situação de Segurança Alimentar. A condução das atividades previa que, ao final do módulo, fosse possível estabelecer tais relações a partir da contextualização dos problemas enfrentados pelas participantes.

² Extraído do projeto de Extensão: “Colocando a mão na massa: garantindo um futuro mais digno”, registrado na PROEC sob o número 524/08.

Analisando os relatos dispostos nos relatórios técnicos arquivados, ao longo dos quatro anos do projeto, percebeu-se, em todas as oficinas de formação, que a relação entre segurança alimentar e nutricional e condições nutricionais era mais compreensível para as trabalhadoras, do que a relação desta com as condições de vida. E quando relacionada às condições nutricionais, referia-se, apenas, às condições higiênicas e sanitárias dos produtos fabricados ou consumidos.

Esta relação foi evidenciada durante a análise das respostas dadas à primeira pergunta da capacitação: “O que vocês entendem por Segurança Alimentar e Nutricional?”. As respostas dadas pelas participantes eram similares, independentemente das suas comunidades de origem ou das oficinas que participavam. De modo geral, as respostas (R) tinham a seguinte base, conforme são apresentadas abaixo.

R1: Segurança alimentar é quando o alimento não faz mal à saúde.

R2: Não tem bicho. Não tem bolor.

R3: Que não dá pra fazer nada de qualquer jeito.

R4: É sobre as bactérias, o que pode e o que não pode (referindo-se ao modo de fabricação dos produtos).

R5: E procurar conhecer também o que a gente consome, de que jeito são embalados, procurar saber de onde vem, a qualidade.

R6: Tem que ser orgânico, né?

Analisando as respostas acima, foi possível verificar que sentidos sobre segurança alimentar foram produzidos e qual a filiação destes sentidos. As respostas acima são contempladas pelo conceito de Segurança Alimentar e Nutricional, visto que o consumo de alimentos, em condições higiênicas e sanitárias adequadas, é um dos aspectos abrangidos por ele, e refere-se à qualidade física, química, biológica e sensorial dos alimentos. No entanto, o fato de apenas um dos aspectos ter sido levantado na discussão está relacionado às condições de produção do discurso. As trabalhadoras foram convidadas a participar de uma oficina de formação, cujo objetivo era aprender sobre o trabalho desenvolvido nas padarias, ou seja, noções de gestão, economia, técnicas de preparo de produtos de panificação e segurança alimentar, fatores que contribuíram para que a Segurança Alimentar e Nutricional fosse vinculada às condições higiênicas e sanitárias. Outros fatores referem-se à: participação de algumas delas em cursos de higiene pessoal e de alimentos; experiência como auxiliares de cozinha ou como cozinheiras e; veiculação na mídia de reportagens sobre cuidados no preparo de alimentos e surtos alimentares.

Esse fato tem a sua justificativa na colocação feita por Orlandi (1984), onde:

(...) uma unidade de linguagem tem tantos sentidos quantos puder efetivar no mundo. Por outro lado, há a sedimentação histórica (o produto) em termos de sua dinâmica, isto é, em condições de produção determinadas, um sentido adquire estatuto dominante em relação aos outros (p. 9).

As respostas conferidas à primeira pergunta apresentavam-se incompletas, tendo em vista que outras questões deveriam ser consideradas para que a situação de Segurança Alimentar e Nutricional fosse alcançada. Indiretamente, este era o propósito no momento da criação das Padarias Comunitárias. Esta incompletude, segundo Orlandi (2007), permite a polissemia, produzindo uma multiplicidade de sentidos, sendo:

(...) a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história (Orlandi, 2009, p. 37).

Na tentativa de resgatar estes aspectos e construir conjuntamente o conceito ampliado de Segurança Alimentar e Nutricional, foram feitos outros questionamentos às participantes, incitando debates e reflexões críticas sobre a realidade vivenciada por elas. Desta forma, questionou-se: “*Por que estavam frequentando a oficina?*”. No geral, as respostas obtidas foram relacionadas à atualização de conteúdos e ao aprendizado de novos conhecimentos. Por mais que tenham frequentado oficinas anteriores, que abordaram a importância da troca de saberes e experiências e da participação ativa nos debates, visando à dissolução de mitos e à construção de conhecimentos capazes de transformar a realidade vivida, as participantes não conseguiam alterar a sua posição no discurso. Para elas, a figura das educadoras estava vinculada àquela que tinha as respostas prontas para todos os problemas expostos, sendo a função das educandas, escutar e anotar as soluções. Nos relatos abaixo, é possível verificar o quanto as participantes conferem o mérito do aprendizado aos educadores, além de relacionar competência com transparência da linguagem. As palavras foram grifadas pelos autores deste artigo.

Foi uma aula bem **esclarecedora**. (...) Elas passaram para nós o assunto em questão de uma **maneira bem clara, simples** (Flávia, junho, 2006).

Gostei muito do curso, foi muito bem aproveitado. (...) **Professor excelente** consegue explicar tudo com tanta **clareza**, e eu aprendi muito, não só para a padaria e sim para o dia-a-dia também” (Cláudia, setembro, 2006).

Gostei muito do curso, gostei de tudo que aprendi. Foi muito boa a participação que tive com os grupos. Os **professores têm muita competência para ensinar** (Rosa, outubro, 2006).

Aprendemos muita coisa sobre higiene, como cuidar dos pães. As professoras foram **muito boas** e **explicaram muito bem** tudo o que precisava para tocar nossa panificadora (Roseli, novembro, 2006).

A parte teórica foi de fundamental importância e foi exposta com **muita ênfase, clareza** e de **fácil compreensão**, devido à **competência** das professoras e do professor (Participante Juliana, abril, 2008).

Segundo Orlandi (2009), o lugar de onde fala o sujeito é constitutivo do que ele diz, fazendo com que suas palavras signifiquem de modo diferente, conforme posição que ocupa no discurso.

Na continuação do debate, outra pergunta foi realizada: *“Qual o motivo que as levaram a criar ou participar das Padarias Comunitárias?”*. Visto que as condições de vida das participantes tinham sido investigadas e eram conhecidas, esta pergunta teve a intenção de levantar, por meio dos relatos, aspectos que pudessem caracterizar a situação de Insegurança Alimentar e Nutricional vivenciada pelas participantes, respectivas famílias e membros da comunidade. Na medida em que os motivos eram expostos, estes eram transferidos para tarjetas, que eram coladas em um quadro, construindo uma rede causal para a situação de Insegurança Alimentar e Nutricional, fazendo com que houvesse uma identificação com os problemas apresentados.

Neste momento do debate, a intenção das educadoras era de vincular as respostas dadas com o que caracteriza Insegurança Alimentar e Nutricional, de modo a favorecer a compreensão sobre a complexidade existente na garantia do Direito Humano à Alimentação Adequada. Usou-se do mecanismo da antecipação durante a condução das perguntas realizadas pelas educadoras, que se colocaram no lugar das participantes a fim de prever o que seria dito, a partir de seus dizeres. Neste mecanismo, o sujeito coloca-se no lugar em que o seu interlocutor ouve, antecipando-se a ele, quanto aos sentidos produzidos por suas palavras. O processo de argumentação é dirigido, visando seus efeitos sobre o interlocutor (Orlandi, 2009). Na medida em que as oficinas eram realizadas, ficava mais fácil prever as respostas que seriam dadas, uma vez que as mesmas seguiam um padrão correspondente à situação de risco social vivenciada pelas mulheres.

Um apanhado das respostas dadas para esta pergunta foi realizado e os seguintes motivos foram relatados: desemprego; baixa renda familiar; problemas de saúde (entre eles depressão); falta de informação e de estudo; falta de acesso ao alimento, à educação, a condições de moradia adequada e à saúde; falta de estrutura na comunidade para a busca de emprego e qualificação; moradias instaladas em áreas de risco social; utilização de drogas ilícitas e de bebidas alcoólicas por membros das famílias; uso inadequado dos alimentos disponíveis para consumo e; ausência de padarias nas proximidades da comunidade.

Na sequência, foi abordada a seguinte questão com as participantes: *“Para reverter esta situação, que atitudes estão sendo (ou devem ser) tomadas?”*. Durante o debate foram citadas as seguintes ações: busca de conhecimento voltado para a melhoria das condições de vida; utilização de força tarefa na comunidade visando modificar a situação de risco; participação em clubes de troca, com a finalidade de compartilhar experiências e saberes; ser solidário aos problemas da comunidade; desenvolver um plano de ação comum, com o intuito de realizar uma ação concreta; criar oportunidade de empregos na própria comunidade; conhecer os direitos e deveres de cada cidadão; persistir sempre para alcançar a meta proposta, individual e coletiva.

Finalizando a discussão, foi indagado sobre quais seriam as consequências dessas ações. As participantes colocaram que a partir de mudanças de atitude seria possível: vivenciar uma nova experiência voltada à Economia Solidária, com ganhos para o indivíduo e para a comunidade; aumentar a renda familiar, facilitando o acesso à alimentação adequada; criar um vínculo de amizade e respeito ao próximo, resgatando a dignidade de cada cidadão; ter uma profissão, aumentando a auto-estima; gerenciar uma atividade em expansão, que ga-

rante empregabilidade aos membros da comunidade e; a ampliação do acesso ao alimento, por meio da venda dos produtos a um preço justo.

Tanto o primeiro bloco de respostas, quanto o segundo, podem ser relacionados aos temas abordados e discutidos durante a formação cidadã e política, bem como, às práticas de trabalho do grupo, indicando que o que foi dito fazia sentido e tinha significado para as trabalhadoras.

Os sentidos têm sua história, isto é, há sedimentação de sentidos, segundo as condições de produção da linguagem (Orlandi, 1984), sendo estas condições entendidas por: o falante, o ouvinte, o contexto de comunicação e o contexto histórico e social (Orlandi, 1990). No discurso é possível observar a relação entre linguagem e ideologia, não havendo discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia (Orlandi, 1994). Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo (Orlandi, 2009).

Tendo sido levantadas as possíveis causas e consequências da Insegurança Alimentar e Nutricional, bem como o que poderia ser feito para solucioná-la, o primeiro ponto da discussão foi retomado. Apontando para as tarjetas, confeccionadas a partir dos relatos das trabalhadoras, foi feita a seguinte pergunta: *“A partir do que construímos até aqui, que elementos são necessários para garantir que se tenha Segurança Alimentar e Nutricional?”*. Fazendo um apanhado geral das respostas dadas, e dos registros feitos nas tarjetas, um conceito resumido sobre Segurança Alimentar e Nutricional pôde ser construído: Acesso a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, de modo permanente e para todos.

Este resultado só foi possível, devido a uma postura crítica e reflexiva das participantes, para com as condições de Insegurança Alimentar e Nutricional vivenciadas, ressignificando o termo Segurança Alimentar e Nutricional a partir da filiação de outros sentidos construídos nos debates em grupos. Os saberes iniciais sobre Segurança Alimentar e Nutricional não foram descartados, visto que agregam o conceito final. Este movimento dos sujeitos e dos sentidos faz parte do funcionamento da linguagem, que se assenta na tensão entre os processos parafrásticos e os polissêmicos. Nos processos parafrásticos há sempre algo que se mantém -a estabilização, e nos polissêmicos, há deslocamento- ruptura de processos de significação (Orlandi, 2009).

4. CONCLUSÕES

Utilizar a Análise de Discurso, nestes episódios, como referencial teórico e metodológico, para compreender como os sentidos sobre Segurança Alimentar e Nutricional foram produzidos, possibilitou alguns pontos de reflexão sobre o processo educativo, voltado, não somente, para os espaços não formais de educação.

Dentre estes pontos, destacamos a importância do entendimento de que o discurso não se faz por meio de transmissão de informação, como se o que é dito pelo locutor é automaticamente compreensível pelo ouvinte. Entre o dizer e o ouvir pode haver deslocamento de sentidos, que faz com que o que é dito seja compreendido de outra maneira, possibilitando compreensões distintas. As interpretações, tanto de quem diz, como de quem ouve, são baseadas no conhecimento histórico, social e cultural, bem como nas experiências vivenciadas

por cada um dos interlocutores. Respeitar essa memória discursiva, incitando as participantes a se posicionarem frente aos assuntos debatidos, favorece o processo de conscientização e, possibilita, a essas mulheres, a superação de situações-limite provenientes da realidade, a que estão imersas, e que antes não eram percebidas.

Outro ponto diz respeito à posição que o sujeito ocupa no discurso. A posição do educador é vista como mais valorosa do que a do educando. Romper com essa hierarquia, inscrita socialmente, permitindo trocas de posição, possibilita aproximações entre os interlocutores, de modo a evitar que o silenciamento, por parte das pessoas que estão na condição de educandas, impeça que os sentidos sejam construídos. Alerta-se para o fato de que esta censura, instituída historicamente, exige de ambas as partes um esforço muitas vezes difícil de ser superado. É necessário ao educador se assumir como educando e projetar, no educando, a função de educador. Dessa forma, com a valorização do saber do outro e, com humildade, é possível firmar vínculos e gerar confiança, fortalecendo a relação dialógica e a co-participação na construção de novos sentidos e saberes.

Ainda, vale ressaltar a tensão entre paráfrase e polissemia, indispensáveis em um processo educativo, visto que fundamentam o funcionamento da linguagem e a produção de sentidos. É por meio da polissemia que se pode romper com a estabilização, construindo um novo sentido, que não havia sido experimentado. Esse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, permite que os sujeitos signifiquem e se signifiquem, conferindo novos sentidos aos contextos em que estão inseridos, por meio da troca de informações e saberes. Por este motivo, a relação dialógica é importante, visto que é por meio dela que as situações-limite são superadas, sendo possível, parafraseando Paulo Freire, re-admirar a admiração anterior.

Por fim, no processo educativo, é fundamental permitir que o outro seja protagonista de sua própria história, formando-o para atuar como transformador de sua realidade, da realidade de sua família e da sociedade. Desta maneira, teremos sujeitos com uma postura crítica, participativos, atuantes como cidadãos conscientes dos seus deveres e direitos e capazes de tomar decisões que favoreçam o convívio e a sustentabilidade da sociedade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bez, A. C. & Carneiro, G. (2009). *Metodologia na Economia Solidária*. Recuperado de http://www.cefuria.org.br/doc/metodologia_ecosol.pdf
- Brasil. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. (2002). *Resolução RDC nº. 275, de 21 de outubro de 2002*. Dispõe sobre o Regulamento Técnico de Procedimentos Operacionais Padronizados aplicados aos Estabelecimentos Produtores/Industrializadores de Alimentos e a Lista de Verificação das Boas Práticas de Fabricação em Estabelecimentos Produtores/Industrializadores de Alimentos. D.O.U. - Diário Oficial da União; Poder Executivo, de 23 de outubro de 2003.
- Brasil. Ministério da Saúde. Conselho de Segurança Alimentar e Nutricional. (2004a). *Princípios e diretrizes de uma política de Segurança Alimentar e Nutricional*. Em

- Conferencia Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Olinda: Textos de referências.
- Brasil. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. (2004b). *Resolução RDC nº 216, de 15 de setembro de 2004*. Dispõe sobre Regulamento Técnico de Boas Práticas para Serviços de Alimentação. D.O.U. - Diário Oficial da União; Poder Executivo, de 16 de setembro de 2004.
- Broeders, P. (1996). Pão traz vida e esperança para várias comunidades. *Folha Popular*.
- Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo (CEFURIA). (2007). *Padaria Comunitária: Fermentando outra economia*. Documentário.
- Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo (CEFURIA). (2011). *Padarias Comunitárias*. Recuperado de <http://www.cefuria.org.br/site/tematicas/economia-solidaria.php>
- Corrêa, A. M. S. (2007). Insegurança alimentar medida a partir da percepção das pessoas. *Estudos avançados*, 21(60), 143-154. doi: 10.1590/S0103-40142007000200012
- Curado, J. C. (1991). A gender analysis of women's work invisibility, discrimination and emancipation in contemporary Brazil. (Dissertação Master of Arts in Development Studies). Institute of Social Studies, Haia, Netherlands.
- Curado, J. C. & Menegon, V.S.M. (2009). Gênero e os sentidos do trabalho social. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 431-441.
- Freitas, M. do C. S. & Pena, P. G. L. (2007). Segurança Alimentar e nutricional: a produção do conhecimento com ênfase nos aspectos da cultura. *Revista de Nutrição*, 20(1), 69-81.
- Gouvêa da Silva, A. F. (2005). *A busca do tema gerador na práxis da educação popular: Metodologia e sistematização de experiências coletivas populares*. Curitiba: Ed. Gráfica Popular.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de Trabalho e Rendimento. (2010). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Segurança alimentar: 2004-2009*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Knapik, M. C. & Bez, S. B. (2007). *Padarias Comunitárias: Fermentando outra economia*. Curitiba: Ed. Gráfica Popular.
- Kornijezuk, N. B. S. (2008). *Segurança alimentar e nutricional: uma questão de direito*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável. Brasília: UNB.
- Maluf, R. (2005). *Segurança alimentar: um conceito em construção*. Recuperado de <http://www.comciencia.br/reportagens/2005/09/02.shtml>
- Moura, S. M. S. R. & Araújo, M. (2005). Produção de sentidos sobre a maternidade: uma experiência no programa Mãe Canguru. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 37-46.
- Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) (2006). *Higiene dos Alimentos – Textos Básicos*. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde.
- Orlandi, E. P. (1984). As histórias da leitura. *Leitura: teoria e prática*, 3, 7-9.
- Orlandi, E. P. (1990). *O que é lingüística*. São Paulo: Brasiliense.
- Orlandi, E. P. (1994). Discurso, imaginário social e conhecimento. *Aberto*, 61, 53-59.

- Orlandi, E. P. (2007). *As formas do silêncio – No movimento dos sentidos*. Campinas: Ed. da UNICAMP.
- Orlandi, E. P. (2009). *Análise de Discurso – Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes.
- Pessanha, L. D. R. (1998). *Segurança alimentar como um princípio orientador de políticas públicas: implicações e conexões para o caso brasileiro* (Tese de Doutorado), CPDA/UFRRJ, Rio de Janeiro, Brasil.





**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

RECENSIONES

**LA SOCIEDAD DE LOS IGUALES
(TRADUCCIÓN DE MARÍA PONS)**

**REPENSAR LA JUSTICIA SOCIAL. CONTRA EL MITO DE LA
IGUALDAD DE OPORTUNIDADES**

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 1**

ROSANVALLON, P. (2009). *LA SOCIEDAD DE LOS IGUALES* (TRAD. DE MARÍA PONS). MADRID: RBA LIBROS. 445 PÁGINAS. ISBN: 9788490063590.

Nos podemos congratular que el reciente libro (edición original francesa de 2011 en la prestigiosa Editions de Seuil) se haya publicado en España una editorial dirigida al gran público, pues puede contribuir a extender las ideas que defiende en un mayor número de lectores. A su vez, en Argentina lo acaba de editar con una traducción propia la editorial Manantial, continuando la larga tradición de edición de sus obras¹, que lo difundirá por América Latina. Tras los golpes asestados en las últimas décadas a la idea de igualdad (caída del sistema comunista, revolución conservadora de los ochenta, individualización, regulación por los mercados), la empresa que se propone Rosanvallon en este libro es recuperar el papel central que tuvo en la teoría y la práctica políticas hasta finales del siglo XX. Todo esto cuando el aumento de desigualdades amenaza la propia naturaleza del régimen democrático y de la ciudadanía social. Como dice en la introducción, “la idea de igualdad se ha convertido en una divinidad lejana, cuyo culto rutinario ya no alimenta ninguna fe viva”. La empresa que aborda en este libro es, en la época del individuo, reformular la idea de igualdad, entendiéndola como relación social y no como distribución igualitaria: vivir como iguales, reconociendo la singularidad de cada cual. Se trata, tras un análisis de histórico, de cómo refundar el proyecto de instituir una sociedad de iguales.

Pierre Rosanvallon tiene una larga trayectoria intelectual consagrada, principalmente, a la profundización de la experiencia democrática. Sus trabajos han versado sobre la historia de la democracia y del modelo político francés, así como el papel del Estado y la cuestión de la justicia y desigualdad en las sociedades contemporáneas². Su obra se ha dedicado, desde hace tres décadas, a explicar la transformación de nuestras sociedades occidentales, sus logros, sus perversiones y las formas o medios para cohesionarlas, ante el aumento imparable de la desigualdad. Rosanvallon ocupa desde 2001 la Cátedra de Historia moderna y Contemporánea de la política en el *Collège de France*, al tiempo que es director de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (*École des hautes études en sciences sociales - EHESS*). Fundador de la República de las Ideas, un “taller intelectual” que desde 1997 reúne y publica a lo más representativo de la investigación en ciencias sociales.

Continuando con su análisis de los cambios en la democracia y los valores relacionados con ella, Rosanvallon se ocupa en este ensayo de la variación que ha experimentado el ideal de igualdad desde la década de 1980. La “sociedad de los iguales”, surgida tras los procesos revolucionarios del siglo XVIII, destacaba aquello común a los individuos, aquello que los igualaba. Por el contrario, la reafirmación de lo singular frente a lo universal, el valor de la competitividad característico de la sociedad actual, deja sin efecto el principio de igualdad y

1 Anteriores libros en esta editorial: *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia* (Buenos Aires: Manantial, 1995); *La contrademocracia: La política en la era de la desconfianza* (Buenos Aires: Manantial, 2007); (con J.-P. Fitoussi), *La nueva era de las desigualdades* (Buenos Aires: Manantial, 1997).

2 Por citar sólo, además de los anteriores, sus libros publicados en castellano: *La Autogestión* (Madrid: Ed. Fundamentos, 1979); *La crisis del estado providencia* (Madrid: Civitas, 1995); *La consagración del ciudadano. Historia del sufragio universal* (México: Instituto Mora, 1999); *El capitalismo utópico: historia de la idea de mercado* (Buenos Aires: Nueva Visión Argentina, 2006); *La democracia inconclusa* (Madrid: Taurus, 2006); *Por una historia conceptual de lo político* (México: FCE, 2007); *El modelo político francés. La sociedad civil contra el jacobinismo. De 1789 hasta nuestros días* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2007); *La legitimidad democrática: imparcialidad, reflexividad y proximidad* (Barcelona: Ediciones Paidós, 2010).

exige su reformulación. En efecto, actualmente vivimos una contrarrevolución: las brechas de la desigualdad se incrementan, invirtiendo la tendencia secular de su progresiva reducción. Por eso, es preciso refundar la idea de igualdad, que el libro hace de una doble manera. Iluminar la situación actual con la historia de los dos siglos de debates y de luchas sobre la cuestión. Luego, elabora una filosofía de la igualdad como relación social que permite ir más allá de las teorías de la justicia que, de John Rawls a Amartya Sen, dominaron hasta el momento la reflexión contemporánea. Y muestra que la reconstrucción de una sociedad fundada en los principios de singularidad, de reciprocidad y de comunalidad, es la condición de una solidaridad más activa.

Si la discusión contemporánea de la idea de justicia, en última instancia, se ha dirigido a definir una línea divisoria entre las desigualdades económicas y sociales legítimas y las desigualdades ilegítimas; según Rosanvallon de lo que se trata es de las desigualdades interindividuales. La nueva expectativa de una igualdad de las singularidades ligada con los temas de reconocimiento y de respeto de las diferencias se superpone al proyecto original de la constitución de una sociedad de los iguales. Mientras que el sufragio universal está adquirido en todas partes, la idea de la ciudadanía a su vez también requiere ser enriquecida.

La singularidad es un hecho que ha transformado la sociedad actual: cada uno quiere a la vez ser como todos, pero cada vez más singular. Si esa necesidad de singularidad es un progreso, a la vez, cambia profundamente la relación entre el individuo y la sociedad. Se trata de una evolución de las modalidades de la demanda de emancipación, de construcción de sí mismo. Antes la emancipación se producía dentro de un grupo protector. Hoy la emancipación es también tener oportunidades en el nivel individual, existir en la propia singularidad. Este factor hace más legítima la búsqueda de diferencia. Antes toda diferencia era percibida como una anomalía. Como señalaba en una entrevista en *El País* (23/10/12) con motivo de este libro, “la emancipación consiste en promover la singularidad y, al mismo tiempo, la vida en común desde la singularidad. No se trata de que los individuos sean iguales, sino que vivan como iguales”. En lugar de la redistribución social, sin desdeñarla, se da prioridad al principio de reciprocidad.

Después de sus libros “La contrademocracia” y “La legitimidad democrática”, con este libro, vuelve desde un punto de vista histórico y filosófico sobre las mutaciones contemporáneas de la democracia. En varias ocasiones Rosanvallon ha insistido en que no pretende “encontrar en la historia los orígenes de nuestros problemas”, puesto que las situaciones actuales no son sólo el resultado de una evolución. Al revés, es abordar el pasado a partir de la experiencia presente. En lugar de una genealogía, restituir a ese pasado su presente, de manera que ese presente del pasado nos ayude a reflexionar mejor sobre nuestro presente y no a explicar simplemente la supuesta necesidad de dicho presente. Desde este marco, en este libro prosigue la investigación que lleva realizando desde hace años sobre los cambios que se están produciendo en las democracias occidentales, en particular el ideal de igualdad. El libro parte, en su primera parte, de “la invención de la igualdad”, que se asienta en las revoluciones francesa y americana, y continúa en las partes siguientes (“Las patologías de la igualdad” y “El siglo de la redistribución”) con el desarrollo y vicisitudes del mismo a lo largo de dos siglos consecutivos que desembocan en la situación actual, cuando el objetivo de la igualdad está sufriendo un severo declive. Los años 1980, con la revolución conserva-

dora de Reagan y Thatcher primero, y la caída del comunismo después, marcan una quiebra de la tendencia de ir reduciendo las desigualdades.

Para explicar el cambio (cuarta parte: “el gran cambio”) hacia el crecimiento escandaloso de las desigualdades, Rosanvallon esboza una teoría original: estamos ante un predominio de la “singularidad” que afecta al mismo tiempo a la economía, a la sociedad y al individuo. La nuestra es la era de la singularidad. Como hemos señalado antes, esto supone reformular, en la quinta y última parte del libro, la igualdad desde el reconocimiento de la “singularidad”, pero compensada con los valores de la “reciprocidad” y la “comunalidad”. Ello implica repensar la sociedad sin clases para que las diferencias no sean causa de discriminación ni de exclusión. Repensar asimismo el estado de bienestar para convertirlo en un “estado-capacitador”, que no sólo atienda a una formal igualdad de acceso, sino también a otra más concreta igualdad de “trato”, distinguiendo la singularidad de cada individuo. Desarrollar “políticas de la singularidad para permitir que cada individuo desarrolle su especificidad”. En fin, se trata de cómo profundizar socialmente el ideal democrático hoy.

Antonio Bolívar



DUBET, F. (2011). *REPENSAR LA JUSTICIA SOCIAL. CONTRA EL MITO DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES*. MADRID: SIGLO VEINTIUNO EDITORES. SERIE EDUCACIÓN Y SOCIEDAD. 127 PÁGINAS. ISBN 9789876291637

Aunque hace casi 40 años el filósofo español Julián Marías declaró que el siglo XX no sería entendible sin el término Justicia Social, se puede afirmar que esta primera década del siglo XXI está altamente marcada por su tenaz consecución. La profunda crisis económica y social en la que estamos inmersos ha acentuado las diferencias entre los ricos y los pobres, creando una situación de lucha social cada vez más plausible.

Desde esta perspectiva, una nueva publicación replantea dicha temática; *“Repensar la justicia social”* es un ensayo críticoreflexivo que aborda desde una perspectiva histórica y epistemológica la justicia social: su concepto, su implicación política y económica que lo configuran y sus consecuencias a diferentes niveles. El libro centra su justificación social y política en la sociedad y políticas francesas, insistiendo en su comprensión holística aplicable a cualquier sociedad capitalista.

François Dubet, sociólogo francés y docente de distintos niveles educativos, así como director de École des Hautes Études en Sciences Sociales (Ehess), pretende ofrecer en esta obra sus visiones más personales y subjetivas de qué es la justicia social, y qué antecedentes sociales, políticos y filosóficos preceden la concepción de aquello que es socialmente justo. Sus teorías le sitúan como un autor de referencia en esta temática, tal como lo muestra el gran número de obras y artículos publicados, entre los que destacan *¿Por qué cambiar la escuela?* (1999), *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* (2004), *Injusticias* (2006), *Lugares y oportunidades* (2010) o *Las empresas y escuelas. El grado de influencia y la cohesión social* (2010).

En la obra, François Dubet organiza su pensamiento a lo largo de cinco interesantes capítulos. En ellos, se desarrolla el concepto de justicia social entendida desde la política, la sociedad, los movimientos sociales, la economía y el estatus. La justicia social se perfila en cada capítulo en relación a cómo se vincula a tres elementos sociales: la educación, las mujeres y las minorías étnicas. Este aspecto configura el libro como un manual altamente pragmático, que pone de manifiesto la concepción de aquello que es socialmente justo en los grupos más vulnerables de nuestra ciudadanía.

El primer capítulo es una introducción donde se expone una justificación de la organización del libro en palabras del propio autor, defendiendo dicha estructuración y la distribución en los diferentes capítulos para la comprensión de la visión de justicia social que quiere transmitir con la lectura de la obra. En esta introducción François Dubet expone una visión dual de la justicia social, la cual que ofrece a lo largo del libro, centrada en la igualdad de posiciones y la igualdad de oportunidades. El autor, durante el desarrollo de los diferentes capítulos del libro plantea estos dos conceptos como las perspectivas sobre las cuales

puede basarse la justicia social, exponiendo de qué se tratan y realizando un razonamiento crítico sobre cada uno de los posicionamientos.

La primera perspectiva, abordada en el segundo capítulo, es la justicia social como igualdad de posiciones, comprendida como la mejora de las desigualdades a través de las transferencias sociales y el mantenimiento de la equidad en los diferentes grupos sociales. Desde este posicionamiento, se postula como legítima la nivelación de los diferentes grupos que configuran la sociedad, manteniéndose a través de derechos sociales y prestaciones para garantizar el bienestar en los diferentes estratos de los ciudadanos.

El tercer capítulo hace referencia a la segunda forma de aproximarse a la justicia social entendida como igualdad de oportunidades. Una sociedad justa desde este principio se configura a la luz de la una distribución heterogénea de los individuos en las diferentes clases sociales. Este concepto implica la movilidad social en cuanto al ascenso de clases por medio de la meritocracia y una distribución equitativa de personas de diferentes niveles sociales en cada una de los peldaños de la sociedad.

Del análisis de las anteriores posiciones, desde el cuarto capítulo se defiende como modelo deseable la igualdad de posiciones, como perspectiva que ofrece justicia para los más desfavorecidos y porque en sí mismo incluye mayor igualdad de oportunidades, evitando los efectos perversos que según el autor provocan la igualdad de oportunidades.

El último y quinto capítulo es una breve conclusión de las reflexiones y argumentaciones expuestas a lo largo de la obra, aportando unas consideraciones finales a los razonamientos sobre justicia social que presenta en el libro.

El libro es recomendable para todos aquel que quiera saber más sobre la justicia social, y que esté abierto a reflexionar y dejarse convencer por una sólida argumentación de otra perspectiva de la igualdad de oportunidades, siendo seducido hacia la igualdad de posiciones como postura crítica de la justicia.

En conclusión, *Repensar la Justicia Social* ofrece una visión radicalmente distinta de la justicia social en la cual crítica la igualdad de oportunidades y apuesta por una transformación radical de la sociedad hacia la igualdad de posiciones. La relevancia del libro recae en la persistencia de remarcar los múltiples motivos por los que se debe luchar por una sociedad más justa, como elemento para conseguir un mundo más equitativo, solidario e inclusivo.

Nina Hidalgo Farran