

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 “antipatías 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?” (Blisshen, 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 Blisshen (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**