

Jiménez-Martínez, M.D. & López-Martínez, M.J. (2024). Esperanza por la equidad desde la educación ciudadana global. Voces de la infancia sobre el derecho a ir a la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 31-44.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.596431>

Esperanza por la equidad desde la educación ciudadana global. Voces de la infancia sobre el derecho a ir a la escuela*

María Dolores Jiménez Martínez, Manuel José López Martínez

Universidad de Almería

Resumen

El presente trabajo analiza voces de estudiantes de Primaria y sus discursos sobre qué piensan, cómo sienten y cómo actúan ante el derecho a la educación y su vulneración. La esperanza crítica de Freire es un camino para contrarrestar discursos neoliberales. El artículo se enmarca en una investigación cualitativa de estudio de caso, donde niñas y niños de un colegio público participan como coinvestigadores. Los resultados alcanzados nos permiten interpretar su conocimiento sobre esta problemática como agentes sociales. Hemos comprobado la sinergia creada entre la educación para la ciudadanía global y la participación de las infancias para fortalecer un eje formativo de futuras y futuros docentes de Primaria, basado en los derechos de la infancia y la educación ciudadana. Enseñamos a enseñar Ciencias Sociales para alentar acciones educativas inclusivas. Nuestra contribución aporta evidencias para la mejora de los planes de formación inicial docente y, por ende, para su futuro desarrollo profesional.

Palabras clave

Derechos de la infancia; esperanza; ciudadanía global crítica; formación inicial.

Contacto:

M^a Dolores Jiménez Martínez, mijimenez@ual.es; Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Almería. Carretera Sacramento, s/n 04120 La Cañada de San Urbano Almería.

* El artículo se vincula al Proyecto de Investigación I+D “Educación para el futuro y esperanza en la democracia. Repensar la enseñanza de las ciencias sociales en tiempos de cambio” (EpF+ED) (PID2019-107383RB-I00) (2019-2022) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

Hope for equity from global citizenship education. Children's voices on the right to go to school

Abstract

This essay analyzes the voices of primary school students and their discourses on what they think, how they feel and how they act in the face of the right to education and its violation. Freire's critical hope is a way to counter neoliberal discourses. This paper is framed in a qualitative case study research, where girls and boys from a public school participate as co-researchers. The results obtained allow us to interpret their knowledge of this problem as social agents. We have verified the synergy created between education for global citizenship and children's participation in order to strengthen a formative axis for future and future primary school teachers based on children's rights and citizenship education. We teach how to teach Social Sciences to encourage inclusive educational actions. Our contribution provides evidence for the improvement of initial teacher training plans and, therefore, for their future professional development.

Key words

Children's rights; hope; critical global citizenship; initial training.

Introducción

Las políticas educativas se están orientando hacia prácticas equitativas. Sin embargo, la aprobación de leyes no genera cambios inmediatos en la praxis debido a las resistencias presentes en la educación formal. En la LOMLOE, normativa educativa vigente en España, se concede importancia a varios enfoques que cubren las necesidades sociales del presente, reforzando la equidad y la capacidad inclusiva del sistema educativo. Su discurso sobre la desigualdad supera el de la igualdad de oportunidades centrada en resultados, quedando problematizada en términos de cohesión social y cultura política (Alonso et al., 2023).

Uno de esos enfoques incorpora la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de 1989 partiendo del respeto a la cultura de la infancia. Ciertamente, tanto el bienestar individual como colectivo dependen en gran medida de la educación que reciba la ciudadanía en la escuela en un contexto de crisis ecosocial (Herrero, 2022). La escuela debe preparar a las personas para asumir un papel activo ante retos comunes. Por esa razón, se reivindica que la ecociudadanía ha de formarse con un profesorado crítico y con la participación de las infancias (Crespo i Torres, 2022).

Conociendo la Estrategia para los derechos de la Infancia 2021-2024 de la Unión Europea y tras distintas experiencias investigadoras en las aulas (Pagès, 2019), si aspiramos a que la escuela sea el motor para la transformación de una identidad ciudadana colectiva basada en la justicia social (Santisteban, 2017), los programas universitarios de enseñanza de las Ciencias Sociales (CC.SS.) deben integrar tanto a los derechos humanos y de la infancia como a la educación para la ciudadanía global crítica.

Pretendemos activar una educación que trascienda los límites del estado nación, para dar respuestas a los desafíos globales desde la ética y la búsqueda de una justicia social (Davies et al., 2015), afrontando la complejidad de las desigualdades presentes en un mundo

interconectado (González-Valencia et al., 2020), marcado por la ideología neoliberal. Nos apoyamos en la esperanza crítica de Freire (1997) y en la teorización de Fraser (2006) sobre la justicia social cimentada en la redistribución socioeconómica, la representación paritaria participativa y el reconocimiento cultural ante la invisibilidad de identidades, con el propósito de impulsar una enseñanza de las CC.SS. para una justicia social global (Castellví y González-Monfort, 2020).

El debate actual cuestiona qué identidad docente estamos formando (Pérez Gómez, 2019). En la educación superior se reproducen valores y discursos neoliberales de manera implícita, por ello se requieren estrategias explícitas para consensuar los valores que transmitimos a los estudiantes, trabajando en un proyecto ético para “desinvisibilizar” el curriculum oculto (Díez-Gutiérrez, 2020). Desde la Didáctica de las CC.SS., la investigación de nuestra praxis universitaria pretende contribuir a la mejora de los modelos docentes que estamos enseñando. Es evidente que la falta de conexión entre teoría y práctica genera una formación descontextualizada. No obstante, la valoración de los estudiantes en formación inicial es muy positiva con experiencias implementadas fuera del aula, dinámicas cooperativas y grupales con participación activa, lo que corrobora la importancia de incidir en el conocimiento práctico del futuro docente (Felices y Chaparro, 2021; Chaparro y García, 2022). Cabe, pues, seguir indagando en esta línea, siendo conscientes de nuestro enfoque de enseñanza, intenciones y estrategias (Mirete, Soro & Maquilón, 2015), asumiendo procesos formativos orientados hacia problemas sociales controvertidos, amparados en valores de justicia social y derechos humanos (Méndez-Núñez & Murillo, 2017; Díez-Gutiérrez, 2020).

El desarrollo profesional docente (DPD) implica asumir la responsabilidad de descolonizar perspectivas adquiridas, reflexionar críticamente sobre las políticas educativas e impulsar la democracia en las instituciones educativas. La reorientación de políticas públicas hacia la equidad surge en el escenario donde los embates del neoliberalismo permiten ver grietas marcadas por la deshumanización. A la dimensión económica y sus crisis se suma una dimensión política y social donde ideologías fascistas erosionan los valores democráticos (Huerta-Charles y McLaren, 2021), aflorando una preocupación ante el avance de los “atajos” no democráticos (populismos, élites tecnocráticas) que degradan a las sociedades (Lafont, 2021).

Esta investigación educativa se vincula a un proyecto que indaga sobre la Educación Democrática en Primaria para su mejora con nuevas propuestas curriculares, siguiendo las directrices del Consejo de Europa sobre competencias de cultura democrática y repensando la enseñanza de contenidos sociales. Se ha comprobado que la etapa de Primaria ha sido objeto de pocas investigaciones en el área de los estudios sociales para una formación en ciudadanía global crítica. Cabe preguntarse si podemos construir conocimiento científico sobre la mirada de las infancias sobre su realidad social, y asimismo, cómo construimos conocimiento científico de, con, sobre y para las infancias. No podemos obviar que investigamos sobre asuntos que conciernen al bienestar e interés superior de niños y niñas cumpliendo uno de los principios de la CDN. Es prioritario prestar atención a sus voces y discursos (Vázquez, 2022), acompañándolos en la construcción de una identidad ciudadana cosmopolita, entendiendo la infancia como un fenómeno social (Gaitán, 2018) para comprender la estructura de la sociedad. De acuerdo con Liebel (2022, p.8), “los derechos de

participación contenidos en la CDN no son suficientes en su forma actual para garantizar la igualdad entre ellos y el diálogo intergeneracional”. No obstante, como han demostrado Novella et al. (2014), con un mayor reconocimiento de la participación ciudadana desde edades tempranas se obtendría una mayor calidad democrática.

El objetivo principal de este trabajo consiste en arrojar luz sobre qué conocen, qué piensan y qué dicen niños y niñas de Primaria sobre los desafíos sociales actuales, especialmente sobre el derecho a la educación y su vulneración en contextos globales. El conocimiento resultante invita a repensar los procesos formativos del futuro profesorado de Primaria como agentes de transformación social (García, 2019) para fortalecer el oficio de la ciudadanía infantil.

Metodología

La indagación se asienta en una investigación acción participativa mediante un estudio de caso. Se elabora un marco conceptual y metodológico desde un enfoque cualitativo para alcanzar tres tipos de objetivos: exploratorio, descriptivo y explicativo/interpretativo (Sabariego, Massot y Dorio, 2014). Siguiendo a Stake (1998), se presenta un estudio de caso instrumental para comprender la singularidad y el contexto ante el problema social que planteamos al alumnado de Primaria del CEIP Los Millares (Almería) durante los cursos 2021-22 y 2022-23.

Consideraciones éticas

La metodología utilizada mediante una acción participativa trajo consigo retos. Primero, la incorporación de las infancias como agentes contribuye a la calidad del proceso indagatorio. En segundo lugar, se respeta la Carta ERIC “Investigación Ética con niños” y los principios de CDN de 1989. Se consolidó un enfoque sustentado en la ética simétrica (Liebel y Markowska-Manista, 2020). En tercer lugar, se supera la participación simbólica y superficial de las infancias. Finalmente, se reconoce la valía de sus aportaciones como informantes y como coinvestigadores.

Contexto y participantes

La selección del CEIP Los Millares obedece a varios motivos. Por un lado, este centro participa en el Consejo Municipal de Infancia y Adolescencia (CMIA) de la ciudad de Almería. Por otro, el compromiso de la dirección y demás órganos de representación con una educación en valores democráticos al llevar a cabo planes como el de convivencia, mediación escolar, igualdad entre hombres y mujeres y escuela: espacio de paz.

Los participantes fueron niños y niñas de los grupos A y B de 2º, 4º y 6º de Primaria. Corresponden a cursos finales de los tres ciclos educativos, garantizando así la suficiente heterogeneidad y fluidez en el discurso para que afloraran ideas y controversias entre pares. Se fue creando un vínculo de confianza y se trabajó con un consentimiento informado de los estudiantes, tanto en las entrevistas grupales como en la elaboración del dossier. En la primera fase participaron 126 estudiantes (61 niñas y 65 niños). En la segunda, 117 niños y niñas, 37 del ciclo inicial (CI), 38 del ciclo medio (CM) y 42 del ciclo superior (CS).

Diseño y procedimiento

Se planificaron distintas fases, estrategias, técnicas e instrumentos para escuchar las voces de la infancia sobre la realidad social. La creación de conocimiento ha sido posible desde la interacción simétrica entre investigadores, infantes y profesorado. Previo al trabajo de campo se obtuvo la aprobación del Consejo Escolar del centro (18-10-2021). Una primera fase consistió en la explicación de la investigación al alumnado y en la realización de entrevistas grupales al alumnado e individuales al profesorado con un sentido diagnóstico-explorador. En la segunda fase se presentó un dossier al alumnado para que fuera completado individualmente (González-Monfort et al., 2023). En la tercera fase se ha analizado el contenido de las entrevistas y las respuestas al dossier. En la cuarta, la información obtenida será presentada al centro en un Informe para su discusión.

Hecha la transcripción oral de las entrevistas y el análisis de contenido de los dossiers, se ha realizado una reducción de la información mediante la clasificación en categorías y subcategorías (Tabla 1), para extraer significado relevante respecto al objetivo principal de la investigación.

Tabla 1.

Matriz de categorías y subcategorías

A. Conocimientos y experiencias sobre los derechos
A.1 Análisis y comparación de contextos. Las memorias familiares como activadoras de conocimiento.
A.2 Identificación de problemas sociales relevantes de su entorno y de otros espacios y de las desigualdades sociales
A.3 Reconocimiento de emociones y sentimientos por causa de la vulneración de derechos, especialmente el de la educación. Desarrollo de la capacidad empática sociohistórica.
A.4 Posicionamiento ético ante la injusticia social. Elaboración de argumentos para favorecer el bien común.
A.5 Reconocimiento de los infantes como sujetos agentes y protagonistas de la Historia. Aportación de soluciones
B. Actitudes de participación y colaboración como coinvestigadores
B.1 Receptividad y colaboración al ofrecerles el rol de investigadores.
B.2 Participación abierta, grado de motivación, libertad en la expresión
B.3 Lenguaje no verbal, grado de atención, predisposición

Técnicas e instrumentos

Las entrevistas fueron recogidas en registros de audio, realizándose a un total de 126 estudiantes y a 7 docentes (López y Jiménez, 2022); en la segunda fase se confeccionó y validó, de acuerdo con criterios éticos, el instrumento sobre la formación de una ciudadanía global, organizado mediante una secuenciación de actividades individuales recopiladas en formato de dossier, adaptadas al alumnado de cada ciclo, con el fin de recoger conocimientos sobre diversidad, derechos, literacidad crítica, participación y esperanza en la democracia.

El dossier se incorporó a la cotidianidad de las aulas (septiembre-diciembre de 2021) con una secuencia de actividades de complejidad progresiva, con objeto de realizar análisis comparativos (González-Monfort et al., 2023), facilitando la expresión del alumnado mediante los lenguajes oral, escrito, artístico y visual. Para este artículo se han utilizado contenidos procedentes de las preguntas 6 y 9 para valorar la capacidad de percepción, comparación, contrastación y actuación de los estudiantes ante la vulneración del derecho a la educación.

El dossier se inicia con la identificación y lectura de la realidad mostrada en una fotografía de Giles Clarke de 2016 que representa una escuela bombardeada de Yemen. Esta primera acción los llevó a establecer en la pregunta 6 comparaciones sobre el derecho a la educación en el mundo, para señalar posteriormente sus emociones y opiniones ante situaciones de injusticia social. En la pregunta 9, con la incorporación de un icono social y cultural como Malala Yousafzai niña, se invitó al alumnado a tomar partido ante una hipotética reunión de dirigentes.

Se procedió al análisis cualitativo de contenido de las entrevistas y del dossier teniendo en cuenta la matriz de categorías y subcategorías de la Tabla 1 para extraer significado relevante con respecto al objetivo de la investigación.

Resultados

Los hallazgos de la investigación en las dos primeras fases han sido los siguientes. En la primera, comprobamos la riqueza expositiva de unos discentes sin temor a exponer sus opiniones. De ellas emerge un conocimiento rico sobre derechos básicos como atención médica, educación, alimentación, vestimenta, o el derecho a jugar. Ese conocimiento es más analítico y reflexivo en sexto curso. Por ejemplo, cuando en el transcurso de las entrevistas se insistió en la asistencia médica pública y gratuita en España, una niña argumentó que “no nos cobran por ir al médico” (CS-Niña1) y otra (CS-Niña2) mencionó a EE. UU. como contraste.

Al cuestionar la igualdad de derechos, preguntándoles si todos los niños del mundo tenían idénticos derechos, en cuarto y sexto curso equipararon mayoritariamente pobreza con pérdida de derechos. Asociaron pobreza con trabajo infantil, originando un debate sobre esta problemática. Tenemos los casos de una alumna (CM-Niña 1) cuando nos contó lo que hacía su padre en Colombia, dando ropa a los indígenas que se encontraban en la calle, o el de un niño que afirmó que “mi padre tuvo necesidad y tuvo que ponerse a trabajar, abandonando la escuela” (CS-Niño 1).

Hemos constatado que las memorias familiares transmitidas oralmente tienen gran potencial como fuente sociohistórica. Así se demuestra en el análisis comparativo entre pasado-presente sobre la consecución de derechos de sus abuelos y abuelas, observándose diferencias entre los dos primeros ciclos y el superior, exponiéndose en este último un concepto más claro de los cambios y avances alcanzados. Un resultado significativo es que han sido capaces de explicar los cambios sociales, sobre todo el referido a la evolución de los derechos de las mujeres de sus familias, compartiendo testimonios de abandono escolar de sus abuelas y reconociendo la pérdida de sus derechos.

Al indagar en los derechos de opinión y participación en el ámbito familiar y en la escuela, no hay acuerdo. Unos sienten que su opinión es escuchada, pero otros no. En CM indican que también tienen el derecho a ser escuchados. Así, un niño menciona el caso de los niños con deficiencia auditiva. Otro dijo que “no nos tienen en cuenta [porque] no servimos para nada, al menos yo” (CS-Niño 2). Otra niña afirmó que “mis padres, yo creo que me piden opinión, pero a veces no hacen caso porque soy una niña y no creen que tenga madurez suficiente” (CS-Niña 5).

En cuanto al significado de la celebración de la CDN el 20 de noviembre, sólo 4 de 80 estudiantes de CI y CM la conocían. Sin embargo, en el CS, del diálogo se deduce la existencia de no sólo de un conocimiento muy elaborado, sino también la interrelación con otros pasados históricos, memorias conflictivas y presentes controvertidos, como el Holocausto o los muros del presente. La empatía sociohistórica y la emoción surgieron ante hechos como el Holocausto al reflexionar sobre la vulneración de derechos y la trascendencia de mantener viva la memoria, resaltando el papel de la escuela como laboratorio social donde aprender valores humanistas practicando el pensamiento y la conciencia histórica para el bien común.

Los resultados de la primera fase confirman que estos infantes sí tienen conocimiento de las problemáticas, son sensibles a las desigualdades y a las injusticias, explican las causas de la vulnerabilidad de la niñez y ofrecen soluciones. Estas evidencias aparecen en las respuestas dadas a las preguntas 6 y 9 de los dossiers, donde revelaron sus percepciones, representaciones y evaluaciones sobre el cumplimiento del derecho a la educación. Con el objeto de recabar información sobre qué opiniones y emociones les producía el incumplimiento del derecho a ir a la escuela, en los CI y CM se les presentó el siguiente texto en la pregunta 6:

“Todas las niñas y niños del mundo tenéis derecho a la educación, tenéis derecho a ir a la escuela. Aun así, hay muchos que no van a la escuela porque están en guerra, porque en sus países no hay escuelas públicas, porque sus familias son pobres...”.

Se incluyeron en el dossier emoticonos por su facilidad como herramienta de comunicación para ayudarles a identificar sus sentimientos (agrado, compasión, indiferencia y desconocimiento con frases explicativas). En el CM y en el CS se les invitó a reflexionar con estas afirmaciones:

“1) En el mundo hay mucha gente y no todos podemos hacer lo mismo. 2) Es una pena, pero hay cosas más importantes que resolver. 3) ¡Qué suerte! Cuantas menos oportunidades tengan las otras personas más tendré yo. 4) Es una injusticia, tendría que cambiar. 5) Creo que es su problema, no el nuestro”.

Si analizamos las respuestas del CI a la pregunta 6, el sentimiento que más aflora es la compasión: 28 niños y niñas de un total de 37 señalan el emoticono de pena, y 3 de ellos muestran indignación en el emoticono elegido. En CM se mantiene el componente emocional: 24 del total de 38; pero cuando se les interroga por su opinión, 18 de ellos eligen “Es una injusticia, tendría que cambiar”. Llama la atención que 16 estudiantes elijan la afirmación “En el mundo hay mucha gente y no todos podemos hacer lo mismo”, lo que indica, a nuestro juicio, uno de los efectos de la globalización y la necesidad de educar para una ciudadanía global crítica. De las 42 respuestas del CS, 37 denotaron un posicionamiento de denuncia y la necesidad de justicia social.

Constatamos que los escolares de menor edad transforman la emoción empática en reconocimiento. Eso ocurre en la mayoría de las respuestas en la pregunta 9 al presentarles el caso de Malala, donde se describe el eje de su lucha y se presenta la situación hipotética de una reunión de dirigentes mencionada anteriormente. En el dossier se invita al alumnado de CI y CM a intervenir en dicho foro con la elaboración de una pancarta, y en el CS con la elaboración de un *e-mail* para que tengan más opciones a la hora de argumentar.

Desde el CI al CS se defiende el derecho a la educación. En CI, de 37 informantes, 18 lo hacen con lemas como “Todos los niños tienen que tener educación e ir a la escuela” (CI-Niño7); 6 de ellos se pronuncian por el derecho de las niñas. Aquí detectamos respuestas relacionadas con la necesidad de luchar por los derechos de todas las mujeres: “las niñas tienen sus derechos” (CI-Niña25), “lucha por los derechos de las mujeres” (CI-Niño34). Llama la atención que también aparezcan registros reivindicando el valor de la libertad. Una estudiante afirma en su pancarta: “Todas las chicas son libres” (CI-Niña13) y un alumno escribe su denuncia contra la violencia de género: “¡No peguéis a las mujeres!” (CI-Niño15).

Además de la injusticia, detectan las desigualdades sociales; por ejemplo, muestran su extrañeza ante la realidad de los casos de no asistencia de niñas a la escuela. El alumnado del CM había conocido previamente la historia de Malala y su papel defendiendo ese derecho. Una de las pancartas decía: “Malala una joven que lucha para que todas las niñas puedan ir a la escuela” (CM-Niña6). Por otra parte, resaltan la relación directa entre disfrutar de ese derecho y los beneficios que conlleva, como son estudiar, aprender, jugar, disfrutar, vivir bien y preparar con garantías su futuro. Advierten también las consecuencias de su incumplimiento porque es un derecho universal que da acceso al trabajo y a tener una vida mejor, es decir, aprecian su importancia como puerta de acceso a otros derechos humanos.

Del análisis de contenido de los *e-mail* de la pregunta 9 hemos obtenido mayor riqueza de argumentos en CS. De los 42 participantes, 27 defienden que se cumpla el derecho a la educación para todas las personas. Además, se hace hincapié en que en ese derecho no debe existir discriminación entre niños y niñas, quedando recogida en 16 estudiantes. Mostramos los siguientes fragmentos, donde las niñas ofrecen reivindicaciones más categóricas:

“Por favor, todas las niñas pueden trabajar y estudiar y ser alguien en la vida, no solo los chicos” (CS-Niña5); “Todos tenemos derecho al aprendizaje y a poder enseñarnos. Seamos niñas o niños, no pasa nada” (CS-Niña8); “Defender el derecho de que las mujeres puedan ir a la escuela. Por qué las mujeres no podemos ir a la escuela, todas

somos iguales, todas tenemos los mismos derechos, ¡¡¡¡Estoy harta de la discriminación a las mujeres!!!!” (CS-Niña39).

En cuanto a las soluciones dadas en CS, destacamos aquellas que se centran en dotar de recursos económicos a países que lo necesitan para la construcción de escuelas, ayudando de esta manera a quienes lo necesitan:

“Donar dinero para crear escuelas y más escuelas en el mundo para que puedan ir” (CS-Niño 13); “Hola Malala, ¿qué tal? Quería decir que yo también quiero ayudar, todos tenemos derechos a ir a clase. Aquí dejo dinero para así crear colegios adiós” (CS-Niña 32); “Hola, en mi opinión, los países de los niños que sufren por no tener derechos básicos deberían de cambiar de gobernantes, ellos no pueden, pero nosotros podemos ayudarles” (CS-Niña30).

En las respuestas del CM emerge un reconocimiento de la injusticia que supone el incumplimiento del derecho a la educación. Entre las causas señalan las guerras, la pobreza y la falta de paz. Por ello, en la respuesta a la pregunta 9 demandan ayuda para cubrir esta necesidad a través de dinero, construyendo escuelas, o facilitando alimentación y recursos para salir de la pobreza. Una de las soluciones sugeridas es la creación de situaciones de paz en los lugares de conflicto, de violencia y de guerra; se aprecia un conocimiento de que se debe actuar reclamando soluciones a organizaciones y a políticos.

Discusión y conclusiones

Teniendo presente el objetivo de la investigación, se comprueba que es posible construir conocimiento científico, como sostienen Castro y Caldeiro-Pedreira (2018), a partir de la mirada que poseen las infancias sobre su realidad social. Se presentan a continuación las valoraciones que pueden ampliar el campo de conocimiento en el DPD sobre la práctica de la enseñanza de las CC.SS. en Primaria.

Los resultados alcanzados corroboran que es necesario fortalecer la cultura democrática y la acción participativa de las infancias desde la escuela, reconociendo su agencia y el ejercicio activo de sus derechos. Escuchar y reconocer las voces de niños y niñas nos aporta, en primer lugar, claves éticas para diseñar experiencias de un DPD desde el marco de una enseñanza crítica de las CC.SS. En segundo lugar, nos orienta a fortalecer la democracia mediante la participación ciudadana infantil tradicionalmente silenciada por el adultocentrismo (Liebel, 2022).

Hemos asumido el reto de abordar una investigación con estudiantes de Primaria. Con ello, impulsamos prácticas inclusivas donde la estrategia del cambio para la equidad se ha fundamentado en escuchar (Vázquez, 2022) y en tener en cuenta las opiniones del alumnado.

Haciendo audibles las voces infantiles, se demuestran sus capacidades para construir relatos sobre la historia reciente, contribuyendo a la visibilización y a la participación de la infancia (Trilla y Novella, 2001) ante las problemáticas sociales. Igualmente, valoramos los esfuerzos historiográficos por recuperar las voces infantiles en la historia (Sosenski, 2016) y los aportes de la sociología de la infancia (Gaitán, 2018; Liebel y Markowska-Manista, 2020), al ser

reconocidos como sujetos protagonistas de la agencia colectiva, una agencia que contribuye al conocimiento social, demostrándose con nitidez en las entrevistas y en los dosieres, reconociéndoseles sus competencias individuales desde “la lógica del *scaffolding* o andamiaje” (Di Iorio et al., 2020, p. 130). Destacamos el caudal de información recibido de los tres ciclos al haberse establecido un canal de comunicación abierto, espontáneo y dinámico, habiéndose cuidado en todo momento un entorno epistemológico (Liebel y Markowska-Manista, 2020) relajado y de confianza. Comprobamos la capacidad comunicativa del alumnado, mostrando este un alto nivel de escucha y de respuesta ante la problematización de los contenidos propuestos en las entrevistas (López y Jiménez, 2022) y en el dossier.

Por otra parte, al reconocer e interpretar problemas reales, no solo se han identificado como ciudadanos, sino que han dado pasos para actuar desde la ética moral y el compromiso con la justicia social. Los y las estudiantes han desarrollado comprensiones significativas de su contexto, de los derechos de la infancia, y han interiorizado su agencia sociohistórica para hacer cambios. Se pone en marcha un aprendizaje transformador que posibilita una educación en “ciudadanía peligrosa” (Ross, 2020), materializada en la participación política, la conciencia crítica y la acción intencional (Liebel, 2022). Constatamos que poseen un amplio conocimiento de los derechos sociales básicos, como atención médica, educación, alimentación y vestimenta o el derecho a jugar. Describen su significado con facilidad, siendo ese conocimiento más analítico y reflexivo en sexto curso.

Del mismo modo, en sus respuestas a la presentación de referentes de infancia activa como Malala, reflejan sorpresa por sus actuaciones ante problemáticas sociales complejas. Se visibiliza así el poder de su agencia colectiva (Arias y Egea, 2021). En ese sentido, reconocen la injusticia social cuando se impide a las niñas asistir a la escuela. Como hemos verificado y como posible obstáculo para el DPD, si los niños y niñas no se ven reflejados en los discursos y en las narrativas escolares, predominantemente adultocéntricas, no podrán confiar en su capacidad para ser agentes para el cambio social.

Por todas estas razones, es aconsejable que el profesorado de Primaria que se está formando tome conciencia de los distintos niveles de actuación que se pueden ejercer en las escuelas. Como propuesta, en el desempeño de su labor habrán de incluirse acciones encaminadas al fomento de la participación infantil como agente social en el espacio público mediante el cultivo didáctico del contenido de la CDN coincidiendo con estudios precedentes (Urrea et al., 2016) siendo conscientes de las debilidades que presenta la Convención (Liebel, 2022). Como propuesta, sería recomendable que se integraran en el proceso de enseñanza de la Historia en Primaria unos marcos de conocimiento procedentes de las diversas CC.SS. que incluyeran protagonistas, contenidos y espacios invisibilizados en las tradiciones académicas y escolares, como sugieren Mattozzi (2015), Sosenski (2016) y Gaitán (2018) o Massip et al. (2020). Hemos comprobado esta situación en las entrevistas y en el dossier cuando se ha ofrecido al alumnado un enfoque distinto de la Historia al analizar a iconos activistas de niños y niñas como Malala y estudiantes del CEIP Los Millares participantes en el plan de mediación y en el CMIA. En esta línea, sugerimos que las aportaciones de la historia desde abajo en la historia escolar (Mattozzi, 2015), pueden ayudar a una reflexión epistemológica y ontológica sobre el contenido de las CC.SS. a enseñar.

Desde la función docente, es urgente dar un impulso al fortalecimiento de la democracia en la escuela. La investigación nos indica que el contenido de las CC.SS. enseñadas y aprendidas puede contribuir a la consolidación de una educación democrática y de justicia social (Gutiérrez y Pagès, 2018), superándose un conocimiento histórico escolar protagonizado por adultos, varones y con un carácter eminentemente etnocéntrico (Ortega, 2020). Para finalizar, defendemos que el profesorado tiene una corresponsabilidad con las políticas educativas públicas en la idea mantenida por Giroux (2020). Por un lado, las políticas públicas deben dar condiciones para que los estudiantes piensen a contracorriente y se realicen como ciudadanos informados, críticos y comprometidos; por otro, los y las docentes han de crear condiciones para que se consolide el pensamiento crítico y alimentar la esperanza (Freire, 1997; García, 2021) en los estudiantes, asumiendo el papel de agentes de transformación social y cultural.

Referencias

- Alonso, C., García-Arnau, A., & Vázquez-Cupeiro, S. (2023). ¿Qué es la desigualdad educativa? Divergencias y continuidades en las grandes reformas educativas en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(81). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8021>
- Arias, L., & Egea, A. (2021). Haciendo historia para el bien común. Entrevista a Linda S. Levstik. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 15, 211-237. <https://doi.org/10.6018/pantarei.469671>
- Castellví, J., & González-Monfort, N. (2020). Educación para una ciudadanía crítica en España: cambios y continuidades. *Revista Espaço do currículo*, 13(2), 166-175. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51512>
- Castro Zubizarreta, A., y Caldeiro-Pedreira, M.C. (2018). Empoderando a la infancia en la investigación educativa: retos, posibilidades y marcos para la acción. En G. de la Cruz Flores (Coord.), *Experiencias educativas en el aula de Infantil, Primaria y Secundaria*. (pp. 12-21). Adaya Press. <https://doi.org/10.58909/ad18531696>
- Crespo i Torres, F. (2022). Educación ambiental y participación infantil. Una oportunidad para la construcción colectiva de la ecociudadanía. *Sociedad e Infancias*, 6(1), 15-27. <https://doi.org/10.5209/soci.80529>
- Chaparro, Á., & García, C. R. (2022). *Prácticas docentes universitarias en Didáctica de las Ciencias Sociales, investigaciones y experiencias*. Dykinson.
- Davies, I., Chong, E., Epstein, T., Peck, C., Peterson, A., Ross, A., Schmidt, M., Sears, A., and Sonu, D. (2015). *Education, Globalization and the Nation*. Palgrave Macmillan.
- Di Iorio, J.; Lenta, M. y Gueglio, C. (2020). De la retórica a la gramática de la investigación con niñas, niños y adolescentes. *Sociedad e Infancias*, 5, 121-132. <https://doi.org/10.5209/soci.71480>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Valores transmitidos en la formación inicial del profesorado. *Educación*, 56(1), 129-144. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1079>

- Felices, M.^a M. y Chaparro, Á. (2021). Opinions of Future Teachers on Training in Social Sciences Didactics. *Frontiers in Education* (Vol. 6), <https://doi.org/10.3389/educ.2021.803289>
- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. En A. Honneth y N. Fraser, *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico* (pp. 13-88). Morata.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García, T. (2019). ¿Qué profesional de la educación para qué escuela y para qué sociedad? *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(3), 219-231. <https://doi.org/10.6018/reifop.376391>
- García, T. (2021). *Palabras y pedagogía desde Paulo Freire*. La Muralla.
- Gaitán, L. (2018). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las “3Ps”, *Sociedad e Infancias*, 2, 17-37. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59491>
- Giroux, H. A. (2020/octubre 22). Fascist Culture, Critical Pedagogy, and Resistance in Dark Times. *CounterPunch*. Obtenido de internet: <https://www.counterpunch.org/2020/10/22/fascist-cul-ture-critical-pedagogy-and-resistance-in-dark-times>
- González-Monfort, N.; De la Cruz, A.; García, A.; Jiménez, M^a D.; López, M. J y Massip, M. (2023). Educación para la ciudadanía global: un instrumento de investigación sobre ciudadanía global para educación primaria. En M. E. Cambil, A. Fernández y N. de Alba (Coord.). *La Didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 127-236). Narcea.
- González-Valencia, G.; Massip, M.; & Castellví, J. (2020). Heritage Education and Global Citizenship. In J. Delgado-Algarra, & J. M. Cuenca-López, *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 80-102). IGI Global.
- Gutiérrez, M. C. y Pagès, J. (2018). *Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Herrero, Y. (2022). *Educar para la sostenibilidad de la vida. Una mirada ecofeminista a la educación*. Octaedro.
- Huerta-Charles, L. & McLaren, P. (2021). Educar nuestra esperanza en tiempos de oscuridad: Cómo continuar trabajando hacia la justicia social en un mundo capitalista neoliberal. *Tendencias Pedagógicas*, 38, 37-45. <https://doi.org/10.15366/tp2021.38.004>
- Lafont, C. (2021). *Democracia sin atajos. Una concepción participativa de la democracia deliberativa*. Trotta.
- Liebel, M. y Markowska-Manista, U. (2020). Presentación. Cuestiones éticas y epistemológicas con niños. *Sociedad e Infancias*, 5, 1-4. <https://doi.org/10.5209/soci.74230>

- Liebel, M. (2022). Counteracting adultcentrism. On children, political participation and intergenerational justice. *Ultima década*, 30(58), 4-36. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362022000100004>
- López, M.J.y Jiménez, Mª D. (2022). The Voices of Primary School Boys and Girls on Human Rights and Their Historical Agency, *Frontiers in Education*, Vol. 7, <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.866801>
- Massip, M., Castellví, J., & Pagès, J. (2020). La historia de las personas: Reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años. *Panta Rei. Revista digital de historia y didáctica de la historia*, 14(2), 167-196. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445831>
- Mattozzi, I. (2015). La historia desde abajo en la historia general escolar.(pp. 259-267). En Ana Hernández, Carmen Ruíz y Juan Luis de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro*. Universidad de Extremadura, AUPDCS.
- Méndez-Núñez, A., & Murillo, F. J. (2017). Reivindicando la labor intelectual y transformativa del profesorado en una educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), 383-399. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.022>
- Mirete Ruiz, A. B., Soro Bernal, M., & Maquilón Sánchez, J. J. (2015). El fracaso escolar y los enfoques de aprendizaje: medidas para la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 183-196. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.239021>
- Novella, A. M. y Trilla, J. (2014). La participación infantil. En A. M. Novella et al., *Participación infantil y construcción de la ciudadanía* (pp. 13-28), Graó.
- Ortega, D. (2020). Problemas sociales, identidades excluidas y género en la enseñanza de la Historia. Lección inaugural del curso académico 2020-21. https://www.ubu.es/sites/default/files/portal_page/files/leccion_inaugural_2020-21.pdf.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, v. 5, 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pérez-Gómez, A. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 3-17. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.voio.6497>
- Ross, E. W., (2020). Humanización de la Pedagogía Crítica ¿Qué clase de profesores? ¿Qué clase de ciudadanía? ¿Qué clase de futuro? *Revista de Educación*, (21.1), 19-39.
- Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2014). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa*, (pp. 293-328). La Muralla.

- Santisteban, A. (2017). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. En R. Martínez; R. García-Moris; C. García Ruiz (Eds.). *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 558-567). Universidad de Córdoba.
- Santisteban, A.; Pagès, J. & Bravo, L. (2018). History Education and Global Citizenship Education. In I. Davies; L. Ho ; D. Kiwan ; C. Peck; A. Peterson; E. Sant & Y. Waghid, *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*, (pp. 457-472). Palgrave Macmillan.
- Sosenski, S. (2016). Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 43-52. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1411250315>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.
- Urrea, A., Balsells, M. À., Coiduras, J., Alsinet, C. (2016). *Los derechos de la infancia y la ciudadanía global en las facultades de educación: Propuesta formativa para las titulaciones en educación*. Madrid: UNICEF Comité Español.
- Vázquez, R. M. (2022). ¿Dar voz? No, escúcheme. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 142-147. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.13638>