

ISSN: 2254-3139



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

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

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

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

Ralph Leighton

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



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

Abstract

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

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

Resumen

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

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

Resumo

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

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

INTRODUCTION

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

1. DISCUSSION

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1. The need for radical Citizenship Education

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

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

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

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

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

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

1.2. Some Potential Components of Radical Citizenship Education

1.2.1. Risk

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

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

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

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

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

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

1.2.2. Questioning

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

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

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

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

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

1.2.3. *School Ethos*

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

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

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

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

1.2.4. Identity

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

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

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

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

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

1.2.5. Pupil voice(s)

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

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

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

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

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

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

1.2.6. Political awareness and engagement

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2.7. Active citizenship

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

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

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

1.2.8. Social order

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

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

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

2. HOWEVER

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

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

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

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

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

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

3. CONCLUDING OBSERVATIONS

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

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

ACKNOWLEDGEMENT

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

REFERENCES

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

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

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

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

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





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



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

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

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

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

Ralph Leighton

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



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

Resumen

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

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

Abstract

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

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

Resumo

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

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

INTRODUCCIÓN

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

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

1. DISCUSIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Para evitar este resultado irreversible, la Educación para la Ciudadanía tiene que ser algo más que el modelo cívico-republicano (con su énfasis en el aprendizaje y la aceptación de un civismo predeterminados y de responsabilidades ciudadanas), el enfoque liberal que enfatiza la autonomía de elección de los ciudadanos sin aparentemente cuestionar cómo el Estado da forma o dicta estas opciones, o el modelo comunitario que ofrece como foco el bien común que se sitúa en la sociedad y en los roles sociales, pero que no interroga seriamente las desigualdades de poder que determinan “ese bien”. Para poder construir alguna o todas estas perspectivas, la Educación para la Ciudadanía tiene que adoptar un enfoque radical a través del cual los jóvenes puedan llegar implicarse y puedan empoderarse para contribuir al desarrollo de su sociedad de aquellas formas o maneras que ellos consideren esenciales. Después de todo, como un joven de 15 años preguntó hace algún tiempo, “si usted me da el mismo adoctrinamiento que a un niño, ¿cómo puede esperar que sea diferente de usted?” (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. tuviera 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 currículum 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.

