


Please cite the Published Version

Sant Obiols, Edda  (2021) Educación política para una democracia radical. Forum Revista departamento de Ciencia Política, 20. pp. 138-157.

DOI: <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.84203>

Publisher: Universidad Nacional de Colombia

Version: Published Version

Downloaded from: <https://e-space.mmu.ac.uk/628062/>

Usage rights:  Creative Commons: Attribution-Noncommercial-No Derivative Works 4.0

Additional Information: Open access article, copyright The Authors.

Enquiries:

If you have questions about this document, contact openresearch@mmu.ac.uk. Please include the URL of the record in e-space. If you believe that your, or a third party's rights have been compromised through this document please see our Take Down policy (available from <https://www.mmu.ac.uk/library/using-the-library/policies-and-guidelines>)

Educación política para una democracia radical*

Edda Sant**

Manchester Metropolitan University, Reino Unido


<https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.84203>

Resumen

Este artículo parte del argumento, la democracia liberal está en crisis. Partiendo de un análisis sistemático de la literatura, se identifican modelos alternativos que podrían reemplazar este tipo de democracia hasta ahora hegemónico. A continuación, se hace una propuesta para una educación política alineada con la democracia radical que plantean Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. Se entiende que el objetivo de la educación democrática radical y política debe facilitar que el alumnado pueda abrir, expandir y cambiar el proyecto democrático. Para ello, se propone tres pedagogías: pedagogías para la diferencia, para la articulación y para la equivalencia que, desde este punto de vista, pueden contribuir a este objetivo. Se termina el artículo presentando ejemplos de cómo estas pedagogías se podrían llevar a la práctica basados en las investigaciones cualitativas recientes de la autora Edda Sant.

Palabras clave: educación política; educación democrática; democracia radical; crisis democrática; Laclau; Mouffe.

* **Artículo recibido:** 31 de enero de 2020 / **Aceptado:** 25 de agosto de 2020 / **Modificado:** 1 de septiembre de 2020. Este artículo es una reflexión teórica derivada de mis investigaciones posdoctorales que fueron autofinanciadas.

** Doctora en Historia y Geografía por la Universitat Autònoma de Barcelona, España. Senior Lecturer en Education Studies, School of Childhood, Youth and Education Studies de Manchester Metropolitan University, Reino Unido. Correo electrónico: e.sant@mmu.ac.uk  <https://orcid.org/0000-0002-7907-5907>

Cómo citar

Sant, E. (2021). Educación política para una democracia radical. *FORUM. Revista Departamento Ciencia Política*, 20, 138-157. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.84203>



Derechos de autor: Atribución-
NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Political Education for Radical Democracy

Abstract

This article takes as starting point the understanding that liberal democracy is in crisis. The article draws upon a systematic review of the literature to examine alternative democratic discourses, including radical democracy as conceived by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe. Following their work, it is understood that political education should facilitate opportunities for students to open, expand and change our existing democratic arrangements. Political education framed in these terms could follow three types of pedagogies: pedagogies of difference, pedagogies of articulation and pedagogies of equivalence. The article concludes by drawing upon existing qualitative research by author Edda Sant to consider examples of what these pedagogies could look like in practice.

Keywords: political education; democratic education; radical democracy; democratic crisis; Laclau; Mouffe.

Introducción

Vivimos en tiempos de crisis y cambio político. Académicos, organizaciones internacionales políticas y económicas y la población de muchos países en general coinciden en afirmar que la democracia está en crisis (Gallup, 2019; Lufkin, 2017; Naciones Unidas, s.f.). En 2019, vimos protestas en las calles de Santiago de Chile, Barcelona, Bogotá, Londres y Hong Kong. En 2015, el pueblo de Grecia votó “no” en el referéndum a las medidas de austeridad recomendadas por la “troika” —la Comisión Europea, el Banco Central Europeo y el Fondo Monetario Internacional— y aun así esas medidas se aplicaron. En Estados Unidos, Donald Trump intentó utilizar medidas autoritarias y cómo al mismo tiempo, cuando siguió los procedimientos establecidos sus políticas chocaron contra un sistema burocrático establecido para evitar cambios (Runciman, 2018). En el Reino Unido, donde escribo este artículo, los mismos que creían que el Brexit salvaría la democracia británica, luego dieron su apoyo a la suspensión —provisional— del Parlamento. Estos son solo algunos ejemplos de la extensión e importancia de esta crisis.

En este artículo reflexiono sobre el rol de la educación política en este contexto de crisis. Para ello, considero que debo primero definir los términos que utilizaré. Entiendo la educación política como un propósito de la educación y no como una asignatura o área curricular. Sin embargo, entiendo que algunas asignaturas y áreas curriculares —i.e. educación para la ciudadanía, ciencias sociales, historia, geografía, filosofía, etcétera— pueden

contribuir de manera esencial a este propósito (Santisteban y Pagès, 2011). Como el profesor Pagès (2011) escribió, la enseñanza de las ciencias sociales “es una gran oportunidad para la educación ciudadana porque, al estilo de lo que Dewey propuso, acerca a los jóvenes al mundo y les prepara para la vida” (p. 208). Utilizaré el término “educación política” pero entiendo que la educación política tiene muchas similitudes con la educación para la ciudadanía, la educación cívica e incluso la educación en valores (McCowan, 2011). Estos términos se utilizan de manera disímil en diferentes contextos, pero implícita o explícitamente todos enfatizan la educación de los y las jóvenes en conocimientos, habilidades y valores referentes a lo político o la manera a través de la cual regulamos nuestras diferencias con otros. Sin embargo, he decidido utilizar el término “educación política”, primero, porque este es el término que se utilizará en este monográfico y, segundo, porque, como dice Frazer (1999), en contraste con los otros términos, la educación política siempre manifiesta explícitamente su interés en cuestiones de poder.

He organizado el artículo en cuatro secciones principales. En la primera sección, introduciré en más detalle el contexto de crisis del sistema liberal democrático. En la segunda sección, discutiré diferentes alternativas a la democracia liberal. En la tercera y la cuarta sección, explicaré mis propuestas para una educación política que contribuya a una radicalización de la democracia liberal. En la última sección, utilizaré ejemplos prácticos en el contexto de una educación para la ciudadanía global para ilustrar mis ideas sobre una educación política democrática.

La crisis de la democracia liberal

Existen muchas versiones de democracia. El sistema democrático liberal, en el que muchos de nosotros vivimos, tiene sus orígenes en la asociación entre democracia y liberalismo (Macpherson, 1977). Durante los siglos XIX y XX, la democracia liberal se extendió en numerosos países y se convirtió en el modelo hegemónico. Por supuesto, este no fue un proceso sencillo y rápido. La democracia liberal sufrió numerosas crisis. Por ejemplo, en Europa, en los años de 1930, con el auge del fascismo (Runciman, 2018) o en América Latina, en los de 1970, con distintos golpes de Estado y la imposición de sistemas dictatoriales. Pero la democracia liberal sobrevivió a estos procesos y se convirtió en una aspiración universal —un ideal normativo reconocido en los mismos documentos de las Naciones Unidas (UN, 2005)—. Según explican Isakhan y Stockwell (2012), se calcula que, a finales del siglo XX, la mitad de la población mundial vivía en un sistema liberal democrático. En su bien conocido texto, Fukuyama (1992) afirmó que vivíamos el fin de la historia. Habíamos encontrado el sistema político-económico —liberal democracia y capitalismo— ideal para todos.

Los ataques terroristas del 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos demostraron que Fukuyama (1992) se equivocaba. En algunos territorios, la democracia liberal no era el modelo deseado por el pueblo sino el modelo impuesto por otros. En otros territorios, la democracia liberal era el sistema político *de iure*, pero en la práctica el sistema electoral coexistía con la corrupción, estructuras autoritarias, conflictos interétnicos y racismo estructural (Isakhan y Stockwell, 2012; Okoth y Anyango, 2014; Waghid, 2009). La respuesta militar a los ataques terroristas, por parte de Estados Unidos y sus aliados, demostró que, si bien los países “democráticos” explícitamente defendían la democracia y sus valores, en la práctica no estaban dispuestos a tolerar que los otros no fueran democráticos. Paradójicamente, la democracia liberal se debía imponer por la fuerza.

Las paradojas del sistema democrático liberal también se hicieron más visibles en los países “democráticos” como consecuencia de la crisis económica de 2008. Las condiciones de vida empeoraron para muchos como consecuencia de la crisis en sí misma y también de las políticas de austeridad que siguieron. Estas políticas de austeridad se impusieron en países como Grecia, Portugal y España sin el consentimiento de su población. Se hizo visible que el Estado había perdido parte de su soberanía, que estaba en las manos de organizaciones económicas y políticas internacionales, de empresas internacionales y lobbies (Brown, 2014). Esto tuvo un impacto mayor en la percepción ciudadana sobre la democracia liberal, cómo explica el politólogo italiano Martinelli (2016), “the capacity of government parties to implement effective policies and fulfill voters’ expectations were evidenced” (Martinelli, 2016, p. 13). La distancia entre los políticos y la población, así como el incremento de la desigualdad económica contribuyeron a aumentar los niveles de frustración y cinismo hacia el sistema liberal democrático, particularmente entre la gente joven (Sant y Davies, 2018).

Todo esto nos ha llevado al momento actual de crisis. Momento en el que líderes autoritarios como Donald Trump o Jair Bolsonaro parecen tener poca confianza en las instituciones liberal-democráticas mediante las cuales ellos mismos fueron electos. Momento en que algunos quieren reemplazar el modelo liberal democrático por un modelo elitista-tecnocrático en el que los expertos buscarían soluciones pragmáticas a los problemas políticos (Brennan, 2016). Momento en el que otros quieren reemplazar el modelo liberal-democrático por modelos descentralizados en el que las decisiones sean tomadas por ciudadanos en vez de las élites políticas y técnicos (Mason, 2015). No es la primera crisis de la democracia liberal, pero esta es una crisis distinta a las anteriores. La democracia liberal “is no longer young. It lacks the heady sense that existed a century ago of vast, unfulfilled potential” (Runciman, 2018, p. 71)¹.

1. “no es joven. Carece del sentido embriagar que tenía hace un siglo cuando pensábamos que tenía un potencial infinito” [Traducción de la autora].

La democracia liberal parece vivir lo que Ernesto Laclau (1990) y Chantal Mouffe (2014), siguiendo a Antonio Gramsci, definen como una crisis orgánica. Según Laclau y Mouffe, la democracia funciona como un significado vacío: no tiene ninguna definición objetiva o definitiva. La democracia puede ser liberal pero también puede ser de muchas otras formas. Sin embargo, la democracia liberal ha sido durante muchos años el modelo hegemónico que se ha sedimentado en nuestras estructuras y mentes —de tal manera que, para muchos, democracia y democracia liberal funcionan como sinónimos—. Sin embargo, en momentos de crisis orgánica, esta asociación se tambalea de tal manera que no solo entra en cuestión si la democracia “tiene que ser liberal” sino también si la democracia “tiene que ser”. Laclau (1990) explica: “a dislocated structure is an open structure in which the crisis can be resolved in the most varied of directions. It is strict possibility”² (p. 50).

Educación política y alternativas democráticas

En estos momentos de crisis, la educación —y la educación política— está en boca de todos. Como he explicado en un artículo reciente (Sant, 2019), pensadores como Tocqueville y Mill que establecieron las bases de la democracia liberal entendían que la educación era esencial (Barber, 1994). Según Kant, la educación nos hace más sabios y ser más sabios nos hace mejores con nuestros con-ciudadanos (Evans, 2010). La educación nos hace, en definitiva, mejores personas y ciudadanos. No es de extrañar que cuando la democracia está —o es percibida— en crisis, la educación para la ciudadanía se refuerza. Frente a los retos de la democracia actual, numerosas personalidades políticas, académicos y organizaciones han reclamado la importancia de la educación política. Por ejemplo, el reciente International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016 explica que la crisis democrática actual se debe, al menos parcialmente, a la incapacidad para movilizar políticamente a los jóvenes (Schulz et al., 2018, p. 199). Los autores plantean más y mejor educación para la ciudadanía con el propósito de superar este reto. De manera similar, el Institute for Global Change —organización creada y dirigida por Tony Blair (ex primer ministro británico)— propone la educación para la ciudadanía como herramienta para defender la democracia.

La pregunta que me gustaría formular aquí es: ¿para defender qué democracia? En mi revisión de la literatura (Sant, 2019), he identificado distintos discursos sobre la democracia y la educación que he organizado en dos perspectivas principales: la educación para la democracia y la educación democrática.

2. “una estructura dislocada es una estructura abierta en la que las crisis se pueden resolver de cualquier manera. Es estricta posibilidad” [Traducción de la autora].

En la perspectiva de la educación *para* la democracia –“education for democracy” (Sant, 2019, p. 681) ver también, Biesta y Lawy (2006) y Levinson (2011)–, educadores, académicos, políticos u otros “adultos” deciden que democracia deberíamos tener en el futuro e identifican las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se han demostrado más efectivas o relevantes para contribuir a estas futuras democracias. Encontramos aquí tres tipos de discursos: hegemónicos, reformadores y contra-hegemónicos. El discurso hegemónico por excelencia es el discurso liberal. Desde esta posición, la intención es salvar/defender la democracia liberal. Para ello, es importante que los y las alumnas comprendan las instituciones políticas vigentes (Sabia, 2012) y los derechos de los ciudadanos (Waghid, 2009), ver tabla 1.

Tabla 1. Discursos en democracia y educación.

Perspectiva	Hacia una democracia	Discurso	Algunos autores de referencia (política y filosofía)	Educación política (centro de atención)	Autores de referencia (educación)
Educación para la democracia	Hegemónica	Liberal	Kant	Instituciones y derechos	Nussbaum (2006); Duarte (2016)
	Reformadora	Deliberativo	Rawls Habermas	Retórica y deliberación	Lefrançois y Ethier (2010); Hess (2008); Parker (2006)
		Multicultural	Honneth M.Y. Young	Diversidad cultural	Banks (2006); Osler y Starkey (2006)
		Participativo	Barber Arendt	Participación	Kahne y Bowyer (2018); Sloam (2010)
	Contra-hegemónica	Crítico	Marx Gramsci Adorno Chomsky	Literacidad crítica y activismo	Apple (2011); Ross y Vinson (2012)
Educación democrática	Abierta	Radical	Dewey Derrida Mouffe Laclau Rancière	Disenso, experiencias personales	Ruitenberg (2015); Zembylas (2015)

Fuente: elaboración propia.

Los principales discursos reformadores son el discurso deliberativo, el discurso multicultural y el discurso participativo. Los discursos reformadores quieren reformar el sistema liberal democrático para hacerlo más inclusivo, plural y participativo. El discurso deliberativo enfatiza la necesidad de llegar a decisiones consensuadas a través de procesos deliberativos. Desde este discurso se entiende que se pueden establecer situaciones de comunicación ideal en las que todos podemos participar de manera equitativa (Lefrançois y Ethier, 2010). El discurso deliberativo enfatiza la necesidad de enseñar a los y las alumnos estrategias retóricas y de deliberación mediante el trabajo por problemas sociales relevantes o *controversial issues* en los que el alumnado llega a soluciones consensuadas (Parker, 2006). El discurso multicultural se centra, principalmente, en cuestiones de diversidad. Desde este discurso se entiende que la democracia debe ser plural y representar a todos los miembros de la sociedad independientemente de sus circunstancias étnicas, culturales, de género, socioeconómicas, etcétera. Para ello, los multiculturalistas defienden la necesidad de una educación que represente la pluralidad social. Defienden, por ejemplo, un currículum que incluya estudios culturales o formas indígenas de conocimiento (Mutekwe y Sedibe, 2015). El discurso participativo se centra en la importancia de la participación ciudadana. Para mejorar la democracia actual y superar su crisis, es importante que todos participemos más intensamente y en más ámbitos. Desde este discurso se enfatiza la necesidad de educar a una ciudadanía activa y para ello se hace énfasis en la lógica de, se aprende a participar, participando.

El principal discurso contra-hegemónico es el discurso crítico. Desde esta perspectiva, no es suficiente reformar la democracia liberal, hay que cambiarla. Los autores críticos señalan que la democracia liberal está inmersa en un modelo económico, social y político –capitalismo, neoliberalismo y liberalismo– que genera en sí mismo desigualdad. Para avanzar hacia una sociedad más igualitaria, es necesario cambiar la democracia liberal por una democracia social. Desde esta perspectiva, se enfatiza la necesidad de enseñar al alumnado a destapar las relaciones de poder y dominación (Apple, 2011), a través del pensamiento y la literacidad crítica. Los pensadores críticos defienden que las escuelas son espacios donde la lucha política tiene lugar y defienden que los y las docentes deben movilizarse con su alumnado para defender una nueva democracia social.

La segunda perspectiva es la educación democrática (Biesta y Lawy, 2006; Levinson, 2011; Sant, 2019, p. 682). Autores ubicados en esta perspectiva critican la perspectiva anterior –incluyendo los discursos hegemónicos, reformadores y contra-hegemónicos– puesto que consideran que en la educación para la democracia los “adultos” definen el tipo de democracia ideal y educan a los y las jóvenes en este tipo de democracia. Biesta y Lawy (2006) explican,

The major problem with the idea of citizenship-as-achievement –a status that is achieved only after one has traversed a particular developmental and educational trajectory– is that it does not recognise the claims to citizenship of young people³. (p. 42)

En este sentido, ni tan siquiera aquellos que defienden una democracia reformadora o contra-hegemónica “se salvan” de esta crítica. Los pensadores y educadores deliberativos, multiculturalistas, participativos y críticos, según Freedman (2007), llegan a la clase con ideas políticas –la democracia social– reformuladas. El objetivo de los educadores deliberativos es establecer mecanismos de discusión para tomar ideas consensuadas inclusivas. ¿Pero qué pasa con aquellos que no quieren/pueden participar en estos mecanismos? El objetivo de los educadores multiculturalistas es favorecer la pluralidad de las prácticas democráticas en la política y la educación para que todo el mundo se siente representado. ¿Pero qué sucede con aquellos que no se sienten representados con la pluralidad de prácticas democráticas? El objetivo de los educadores participativos es una más extensa participación ciudadana y para ello hay que enfatizar estrategias de enseñanza y aprendizaje participativos. ¿Pero qué sucede si el alumnado se abstiene activamente? El objetivo de los educadores críticos es conseguir que los y las alumnas desarrollen un pensamiento crítico. Pero son los y las maestras los que deciden lo que es y lo que no es ser crítico. ¿No es acaso esto una relación de poder como la que los pensadores críticos cuestionan?

Los autores que proponen una educación democrática defienden que los jóvenes deben actuar como ciudadanos de pleno derecho y decidir, conjuntamente con los “adultos”, el futuro de la democracia. Estos autores siguen las propuestas de Jacques Derrida, John Dewey, Jacques Rancière, Chantal Mouffe y Ernesto Laclau y defienden una democracia radical. Desde esta perspectiva, disenso y conflicto son partes inherentes en la política y la democracia funciona como un significado vacío que es construido entre todos mediante procesos de hegemonización. También entienden que, al menos en cuestiones políticas, las opiniones de todos son igualmente válidas –la distinción entre hechos y experiencias políticas es en sí hegemónicamente construida–. A partir de estas propuestas, autores como Biesta (2016), Ruitenberg (2015), Tryggvason (2017), McDonnell (2017) y Zembylas (2015) han defendido que la educación debe favorecer a que los jóvenes puedan participar en la construcción democrática. Para ello, es necesario facilitarles espacios en los que puedan discutir con otros –incluyendo otros jóvenes, pero también “adultos”– sus perspectivas políticas, pudiendo justificar sus opiniones a través de sus emociones y experiencias y sin necesidad de llegar a consensos.

3. “El mayor problema con la idea de ciudadanía como llegada –un estatus que solo se consigue después de participar en una cierta trayectoria educativa– es que no reconoce el derecho de la gente joven como ciudadanos y ciudadanas” [Traducción de la autora].

Educación política para una democracia radical

En este apartado, presento algunas de mis propuestas para una educación política que pueda contribuir a radicalizar nuestras democracias en la línea de las sugerencias de Laclau y Mouffe (2001). En este sentido, posiciono las propuestas que haré a continuación en la perspectiva de la educación democrática. Entiendo que la educación —política— democrática debe ser una en la que los educadores no llegan al aula con la intención de facilitar “su” propia democracia sino con la intención de facilitar que sus alumnas puedan construir sus propios proyectos democráticos. Desde esta perspectiva, como escribe Stevenson (2015), debemos re-imaginar la democracia y la educación simultáneamente.

En los prefacios de la segunda edición en español del libro “Hegemonía y estrategia socialista”, Laclau y Mouffe (2001) proponen una radicalización de la democracia,

Es decir, como articulación de las luchas libradas contra las diferentes formas de subordinación por motivos de clase, género o raza y de aquellas liberadas por los movimientos ecologistas, antinucleares y antiinstitucionales. (p. 9)

Y luego continúan,

A veces parece que, más que pensar en “radicalizar” la democracia, la máxima prioridad es defenderla de las fuerzas que la amenazan insidiosamente desde dentro. (...) El distanciamiento del proceso democrático está alcanzando proporciones alarmantes, y el cinismo en torno a la clase política está tan difundido que está minando la confianza básica de los ciudadanos en el sistema parlamentario. La situación actual de la política en las sociedades democráticas y liberales ciertamente no nos brinda motivos de regocijo. En algunos países se está explotando astutamente esta situación por parte de los demagogos populistas de derechas (...) Mientras la izquierda renuncie a la lucha hegemónica e insista en ocupar el centro, no habrá muchas esperanzas de revertir la situación. (...) sin una idea sobre posibles formas alternativas de organizar las relaciones sociales para restablecer a la política en el lugar que le corresponde, por encima de la tiranía de las fuerzas de mercado, cualquier movimiento será defensivo. Si queremos crear una cadena de equivalencias entre las luchas democráticas debemos establecer una frontera y definir un adversario, pero eso solo no basta. También debemos saber por qué luchamos, qué tipo de sociedad queremos crear. (...) nuestro lema es “Vuelta a la lucha hegemónica”. (p. 24)

Aunque Laclau y Mouffe escribieron estas palabras en 2001, su análisis parece totalmente apropiado a nuestros días y nos da algunas pistas sobre cómo la educación política podría contribuir a la radicalización de la democracia en la línea que estos autores sugieren. La educación política puede facilitar que el alumnado decida/sepa “por qué lucha” y “qué sociedad quiere crear”. La educación política también debe facilitar que el alumnado pueda “crear una cadena de equivalencias”. La educación política debería favorecer que el alumnado pueda participar en “la lucha hegemónica”.

Teniendo en cuenta estos parámetros y, desde mi punto de vista, la educación política para una democracia radical debería tener tres finalidades principales. La primera es “abrir” el proyecto democrático. La educación política debería facilitar que los jóvenes conozcan alternativas a los sistemas democráticos actuales y hagan propuestas sobre futuros posibles para la democracia. Como Biesta (2016) escribe, “to show (to prove, Foucault says) that the way things were was only one (limited) possibility” (2016, p. 322)⁴. La segunda finalidad es “expandir” las subjetividades políticas. La educación política debe favorecer que el alumnado tenga oportunidades para definir sus identidades políticas y experimentar que estas identidades políticas no son fijas ni predeterminadas. La tercera finalidad es “cambiar” el proyecto democrático. Para ello, los y las docentes deberían facilitar que el alumnado esté –en la medida de lo posible– en igualdad de condiciones para participar en la lucha hegemónica.

Estrategias de enseñanza para una educación política democrática

Sugiero tres estrategias de enseñanza que pueden favorecer, desde mi punto de vista, las tres finalidades que he anunciado en el apartado anterior. En un trabajo reciente (Sant, en prensa), he definido estas estrategias como: pedagogías para la diferencia –*pedagogies of difference*–, pedagogías para la articulación –*pedagogies of articulation*– y pedagogías para la equivalencia –*pedagogies of equivalence*–. A continuación, explicaré cada una de estas estrategias.

Las pedagogías para la diferencia tienen como finalidad abrir el proyecto democrático y funcionan a través de cuatro principios básicos. Primero, debemos trabajar con significados vacíos. Podemos considerar conceptos clave en el currículum –como cultura, nación, democracia, ciencia, etcétera– como significados vacíos (Szkudlarek, 2011) que son totalmente controvertidos. Segundo, en política todo puede ser problematizado. Partiendo del análisis de Laclau y Mouffe (2001), todos los elementos políticos funcionan –al menos hasta cierto punto– como significados vacíos. En este sentido, los y las docentes podrían elegir entre una infinidad de conceptos clave en el currículum, pero también entre valores e incluso eventos o personalidades políticas. Todos ellos funcionan como significados vacíos que representan diferentes cosas para diferentes personas. Tercero, preferentemente, los y las docentes deben elegir significados vacíos que puedan movilizar políticamente al alumnado. La elección del significado debería ser, en la medida de lo posible, compartida. Cuarto, el rol de la docente es facilitar que el alumnado pueda

4. “Demostrar (o probar, como dice Foucault) que la manera en como las cosas son es solo una posibilidad limitada” [Traducción de la autora].

“mapear” todas las distintas maneras en que estos conceptos clave/valores/personajes/ eventos se pueden entender. Jahr, Hempel y Heinz (2016) explican en relación al trabajo mediante controversias —cuestiones socialmente controvertidas, *controversial issues* o problemas social relevantes— que “everything has to be presented in the classroom in the same controversy, as it is discussed in science and politics outside the classroom” (Jahr, Hempel y Heinz, 2016, p. 14)⁵. En este sentido, los y las docentes no deben intentar que el alumnado aprenda conceptos, ideas o hechos políticos, sino que identifique las múltiples interpretaciones de estos conceptos, ideas o hechos políticos. En el proceso de mapeado, el alumnado —ayudado por su maestro o maestra— puede buscar información en los libros de texto, pero también puede preguntar a otros que saben o como se sienten en relación con el significado mapeado. El alumnado también puede buscar diferentes perspectivas culturales, diferentes interpretaciones en el espacio y el tiempo y también diferentes propuestas reales o ficticias en la literatura, el cine u otras formas de arte. El objetivo es facilitar que el alumnado pueda identificar todos los “significantes” que existen, han existido o podrían existir y luchar hegemónicamente en la construcción del significado vacío.

Las pedagogías para la articulación tienen como finalidad facilitar que el alumnado tenga oportunidades para definir nuevas identidades y posiciones políticas y experimentar la contingencia de estas identidades. Las pedagogías para la articulación funcionan a través de cinco principios. Primero, los y las docentes deben planear situaciones didácticas en las que el alumnado se vea “forzado” a definir su posición política. En otras palabras, los y las docentes deben plantear al alumnado una pregunta concreta que requiera una respuesta por parte del alumnado. Segundo, los y las docentes deben tener en cuenta que la situación didáctica creada no solo es la pregunta que se propone al alumnado sino el contexto en que esta pregunta se propone. Como Jahr, Hempel y Heinz (2016) explican, “there are fundamental differences between the foreground of the communication and its underlying milieu-based orientations” (p. 20)⁶. Tercero, y en relación con el segundo punto, si queremos que el alumnado pueda definir “nuevas identidades y posiciones políticas”, debemos facilitarle el acceso a nuevos contextos. Para ello, es importante que, en la medida de lo posible, los y las docentes planeen situaciones didácticas que permiten al alumnado participar en espacios que generalmente no visitan con aquellos que habitualmente no interactúan. Cuarto, las pedagogías para la articulación no pretenden que

5. “Todo tiene que presentarse en las aulas de la misma manera controvertida en la que aparecen en la ciencia o la política” [Traducción de la autora].

6. “Hay diferencias fundamentales entre el plano de la comunicación y el contexto subyacente en el que esta comunicación tiene lugar” [Traducción de la autora].

el alumnado se posicione políticamente de manera definitiva, sino que pretenden que el alumnado experimente que sus identidades políticas no son estáticas y pueden variar. En este sentido, los y las docentes deben preparar situaciones didácticas en las que no se plantee una sino varias preguntas al alumnado demostrando que, aunque podemos estar en desacuerdo en una o varias preguntas, podemos estar en acuerdo con otras.

Las pedagogías para la equivalencia tienen como finalidad ayudar al alumnado a crear y participar en cadenas de equivalencia para ser actores relevantes en la lucha hegemónica. Para ello, los y las docentes pueden utilizar dos estrategias didácticas: una “teórica” y una “práctica”. En cuanto a la teórica, los y las docentes pueden ayudar al alumnado a entender las diferentes instituciones a través de las cuales pueden participar y los diferentes modelos de participación que suceden fuera/más allá de estas instituciones. Los y las docentes también pueden ayudar al alumnado a entender los procesos hegemónicos y como los significados vacíos y los proyectos políticos son construidos a través de cadenas de equivalencia. En cuanto a la estrategia didáctica práctica, los y las docentes deben facilitar que el alumnado articule sus posiciones políticas con otros (Snir, 2017) con los que comparte sus o algunas de sus posiciones políticas. Siguiendo el ejemplo de Ross y Vinson (2012), se podría ayudar al alumnado a organizar/participar en protestas u otros actos políticos, pero también quería decir que se le podría poner en contacto con organizaciones, partidos o movimientos que defiendan estas posiciones.

El rol de los y las docentes

El rol de los educadores debe ser facilitar la politización y participación del alumnado. Laclau (1990) escribe,

If intellectuals (...) are to play a positive role in the construction of the new forms of civilization that we are starting to glimpse (...), they must construct the conditions of their own dissolution as a caste. That is, we should have fewer “great intellectuals” and more “organic intellectuals”. (p. 196)⁷

En este sentido, si los educadores —como intelectuales— deben contribuir a la radicalización de la democracia deben facilitar el cambio, pero deben dejar la dirección de este cambio en las manos de su alumnado (Snir, 2017).

Entiendo que esta consideración puede ser problemática para muchos. Por ejemplo, Mårðh y Tryggvason (2017) explican,

7. “Si los intelectuales (...) tienen que jugar un rol positivo en la construcción de las nuevas formas de civilización que vendrán (...), deben poner las condiciones para la disolución de su propia casta. Esto es, deberíamos tener menos ‘grandes intelectuales’ y más ‘intelectuales orgánicos’” [Traducción de la autora].

One such example would be to ask whether a teacher should enable articulations that frame “the people” as a unity standing against “the political elite”. An educational articulation that frames the European people as standing against refugees and politicians supporting immigration would be highly questionable. (p. 611)⁸

¿Debe la maestra mantenerse “neutral” en este proceso? ¿No favorecerá esto los valores hegemónicos? ¿Y más aún, qué sucede, si un alumno quiere defender posiciones que claramente chocan con las de su maestra? ¿Debería esta maestra facilitar, por ejemplo, que un alumno se pusiera en contacto con organizaciones racistas? Preguntas como estas generalmente se formulan en relación a los proyectos educativos que derivan del trabajo de Laclau y Mouffe o de otros en similares perspectivas.

Desde mi punto de vista, es imposible generalizar cuál debería ser la reacción del o de la docente a una situación como esta. Entiendo que el contexto, como indica Reinhardt (2015), propiciará una reacción u otra por parte de los y las docentes. Pero también entiendo que cada docente es único. En el contexto de una educación política para una democracia radical, es probable que la docente se sienta fragmentada por diferentes compromisos. Por un lado, en su rol y compromiso como educadora, la docente puede sentir que su responsabilidad es hacia su alumnado y facilitar que estos y estas puedan participar en la lucha hegemónica. Por otro lado, en su rol y compromiso como agente político, el o la docente puede y debe defender sus ideas y participar simultáneamente en la lucha hegemónica. Finalmente, en su rol y compromiso como agente ético, el o la docente puede sentir que algunas luchas no son luchas políticas, sino éticas. Aunque siguiendo el marco teórico desarrollado por Laclau y Mouffe, todas las luchas éticas son luchas políticas, como el mismo Laclau afirma,

The subject who takes the decision is only partially a subject, he is also a background of sedimented practices organising a normative framework which operates as a limitation on the horizon of options.⁹ (Laclau, 2000, pp. 83)

En este sentido, el o la docente no puede facilitar todas las propuestas políticas a su alumnado. Todos los y las docentes tendrán un horizonte de opciones, pero este horizonte de opciones será diferente para cada docente. Por ejemplo, algunos estarán dispuestos y sentirán que es su responsabilidad facilitar que un alumno con ideas conservadoras o

8. “Uno de estos ejemplos sería preguntar si un docente debería favorecer articulaciones en las cuales “la gente” se opusiese a la ‘elite política’. Una articulación en la cual la gente europea se posiciona en contra de los refugiados y los políticos que defienden la inmigración sería altamente cuestionable” [Traducción de la autora].

9. “El sujeto que toma una decisión es solo un sujeto parcial. También es el producto de muchas prácticas de sedimentación que organizan un enfoque normativo y que condicionan su horizonte de posibilidades” [Traducción de la autora].

neoliberales pueda defender su causa, pero serán incapaces de facilitar que un alumno pueda defender posiciones racistas. Otros consideraran que incluso las posiciones conservadoras o liberales están fuera de su horizonte de posibilidades. Entiendo que estará en las manos de cada docente en cada situación responder en la medida que mejor crea o pueda.

La educación para la ciudadanía global como ejemplo de educación política democrática

La pregunta que algunos quizá se formulan aquí es, ¿cómo funcionarían estas pedagogías en la práctica? Para ello, voy a utilizar el ejemplo de la educación para la ciudadanía global, ejemplo sobre el que he escrito e investigado recientemente.

Imaginemos que una docente de educación secundaria quiere educar a su alumnado para la ciudadanía global. Imaginemos que esta docente está comprometida con los principios de la democracia radical en la línea que he explicado en este artículo y desea llevar estos principios a la práctica. Imaginemos también que esta docente está en contra de la globalización económica y de las posiciones ideológicas de algunas organizaciones internacionales que apoyan la ciudadanía global —por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)— pero al mismo tiempo le gustaría contribuir a una ciudadanía global más democrática, plural e igualitaria. Las preguntas que quiero tratar en este último apartado son: ¿cómo funcionarían las pedagogías para la diferencia, la articulación y la equivalencia en este caso? ¿y cuál debería ser el rol de la docente?

La primera tarea de la docente sería ayudar al alumnado a mapear el significado vacío de la ciudadanía global —pedagogías para la diferencia—. Para ello, la docente podría utilizar recursos teóricos —por ejemplo, el marco teórico desarrollado por Oxley y Morris (2013)— para explicar diferentes perspectivas teóricas sobre la ciudadanía global. La docente también podría utilizar recursos teóricos para mapear los diferentes posicionamientos sobre la ciudadanía global. Por ejemplo, podría utilizar el texto de Torres (2015) y plantear que existen posiciones hyper-globalizadoras, transformadoras y antiglobalizadoras. La docente también podría introducir al alumnado en las distintas maneras en que organizaciones internacionales como las Naciones Unidas, la OCDE o el Foro Social Mundial conciben la ciudadanía global. La docente podría utilizar recursos de la historia y la geografía para ilustrar diferentes maneras como la ciudadanía global se ha entendido en el tiempo y en el espacio. La docente, también podría solicitar al alumnado que investigara en sus entornos que piensan las personas cercanas a ellos sobre la ciudadanía global. Además, podría presentar al alumnado con distintas opiniones de políticos o de personas anónimas que se pueden encontrar en foros políticos *online*. La docente podría asimismo ilustrar visiones utópicas o

distópicas sobre el futuro de la ciudadanía global mediante películas o pasajes de libros. Así como, pedir al alumnado que mapeara esta información un mapa temático ilustrando las diferentes perspectivas que existen, han existido o podrían existir.

La segunda tarea de la docente sería ayudar al alumnado a posicionarse políticamente en relación con la ciudadanía global y a entender la complejidad de este posicionamiento —pedagogías para la articulación—. La docente debería planear una situación didáctica que permitiera este posicionamiento. Así mismo, podría seleccionar diferentes frases relacionadas con la ciudadanía global que muestran las complejidades y contradicciones de las diferentes perspectivas sobre la ciudadanía global y pedir al alumnado que manifestaran su acuerdo/desacuerdo con tales frases. La docente podría colaborar con otro docente de otro país del mundo y facilitar un encuentro virtual entre los dos grupos de alumnos. La docente también podría invitar a otras personas al aula. Por ejemplo, políticos, miembros de organizaciones no-gubernamentales, refugiados, etcétera. La colaboración con distintos grupos de personas podría favorecer que el alumnado experimentará como los grupos con los que nos identificamos no son fijos y pueden cambiar (Sant et al., 2020).

La tercera tarea sería ayudar al alumnado a participar en la lucha para definir hegemónicamente el concepto de ciudadanía global. En este sentido, la docente podría explicar al alumnado como las ideas políticas se construyen a partir de alianzas entre posiciones similares. También debería facilitar que el alumnado puede participar directamente en este proceso hegemónico. Recordemos aquí que la docente que imaginamos defiende una globalización alternativa y defiende los principios de la democracia radical. Supongamos que durante las actividades anteriores la docente se da cuenta que un primer grupo de alumnos son contrarios a la globalización. Entre ellos, algunos consideran que la globalización causa desigualdad económica y otros consideran que la globalización favorece una multiculturalidad que no les gusta. Un segundo grupo de alumnos está de acuerdo con la globalización. Un tercer grupo de alumnos, como ella misma, querrían un modelo distinto de globalización. En respuesta a estas distintas perspectivas, la docente podría pedir a los alumnos si creen que pueden trabajar con otros para defender sus causas. La docente podría, siguiendo los posicionamientos de sus alumnos, facilitar que el primer grupo entrara en contacto con organizaciones antiglobalización. Seguramente, la posición ética de la maestra le impediría conectar al alumnado con grupos de extrema derecha, pero seguramente podría conectarlos con grupos, por ejemplo, que defienden el consumo local de productos. La docente también podría facilitar que el segundo grupo de alumnos conectara con organizaciones que promueven la globalización. Por ejemplo, podrían unirse a la comunidad de jóvenes de la UNESCO. Finalmente, la docente también podría ayudar al tercer grupo de alumnos que luchará por un modelo de globalización distinto. Por ejemplo, podría poner al alumnado en contacto con

organizaciones que ayudan a refugiados y, puesto que ella comparte esta posición política, unirse ella misma con sus alumnos a esta lucha.

Conclusiones

He empezado este artículo explicando y examinando qué, cómo y por qué la democracia liberal está en crisis. He defendido que una crisis del sistema liberal democrático no es necesariamente una crisis de la democracia y, que, en momentos de crisis es precisamente cuando nos podemos encontrar más retos, pero también más posibilidades. En este sentido, he enumerado diferentes alternativas posibles a la democracia liberal –modelo hegemónico hasta ahora– y como la educación política puede contribuir a estas diferentes alternativas. En particular, he examinado alternativas reformadoras –deliberativa, participativa, multicultural–, contrahegemónicas –crítica– y radicales. A continuación, he presentado como concibo una educación política que pueda contribuir a esta democracia radical –principalmente en la línea de las propuestas de Laclau y Mouffe–. Para ello, he explicado primero que la educación política debería contribuir a tres finalidades –abrir, expandir y cambiar el proyecto democrático– y he sugerido que las pedagogías para la diferencia, la articulación y la equivalencia, pueden contribuir respectivamente a estas finalidades. En los últimos apartados, he reflexionado brevemente sobre el posicionamiento educativo/político/ético de los y las docentes y he ilustrado estas pedagogías con ejemplos prácticos referentes a la educación para la ciudadanía global.

Se concluye este artículo con una cita del reciente libro de Chantal Mouffe. En él, Mouffe escribe:

The 2008 economic crisis brought to the fore the contradictions of the neoliberal model and today the neoliberal hegemonic formation is being called into question by a variety of anti-establishment movements, both from the right and from the left (...). (this) points to a return of the political after year of post-politics. This return may open the way for authoritarian solutions –through regimes that weaken liberal-democratic institutions– but it can also lead to a reaffirmation and extension of democratic values. (2018, pp. 5-7)¹⁰

La difícil tarea de la educación política democrática es contribuir a la repolitización de la democracia liberal al mismo tiempo que reafirmar y extender estos valores democráticos.

10. “La crisis económica de 2008 mostró las contradicciones del modelo neoliberal y hoy la formación hegemónica del neoliberalismo ha sido cuestionada por diversos movimientos, desde la derecha y la izquierda... [esto] es un punto de no retorno después de años de post-política. El retorno puede abrir el camino a soluciones autoritarias –a través de regímenes que debiliten las instituciones liberal-democráticas– pero también puede reafirmar y extender los valores democráticos” [Traducción de la autora].

Referencias

- [1] Apple, M. W. (2011). Democratic Education in Neoliberal and Neoconservative Times. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 21-31. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543850>
- [2] Banks, J. A. (2006). *Race, Culture, and Education. The Selected Works of James A. Banks*. Routledge.
- [3] Barber, B. R. (1994). *An Aristocracy of Everyone. The Politics of Education and the Future of America*. Oxford University Press.
- [4] Biesta, G. (2016). Say You Want a Revolution... Suggestions for the Impossible Future of Critical Pedagogy. En A. Darder, P. Mayo y J. Paraskeva (eds.), *International Critical Pedagogy Reader* (pp. 317-326). Routledge.
- [5] Biesta, G. y Lawy, R. (2006). From Teaching citizenship to Learning Democracy: Overcoming Individualism in Research, Policy and Practice. *Cambridge Journal of Education*, 36, 63-79. <https://doi.org/10.1080/03057640500490981>
- [6] Brennan, J. (2016). *Against Democracy*. Princeton University Press.
- [7] Brown, W. (2014). *Walled States, Waning Sovereignty*. MIT PRESS.
- [8] Duarte, M. (2016). Educating Citizens for Humanism: Nussbaum and the Education Crisis. *Studies in Philosophy and Education*, 35(5), 463-476. <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9489-9>
- [9] Evans, M. (2010). Education and the Ethics of Democratic Character. *Synthesis Philosophica*, 25(1), 77-91.
- [10] Frazer, E. (1999). Introduction: The Idea of Political Education. *Oxford Review of Education*, 25(1/2), 5-22. <https://doi.org/10.1080/030549899104099>
- [11] Freedman, E. B. (2007). Is Teaching for Social Justice Undemocratic? *Harvard Educational Review*, 77(4), 442-473. <https://doi.org/10.17763/haer.77.4.hm13020523406485>
- [12] Fukuyama, F. (1992). *The End of History and the Last Man*. Penguin.
- [13] Gallup. (2019). *Most Important Problem*. <https://news.gallup.com/poll/1675/most-important-problem.aspx>
- [14] Hess, D. (2008). Democratic Education to Reduce the Divide. *Social Education*, 72(7), 373-376.
- [15] Isakhan, B. y Stockwell, S. (2012). *The Edinburgh Companion to the History of Democracy*. Edinburgh University Press.
- [16] Jahr, D., Hempel, C. y Heinz, M. (2016). "...Not Simply Say that They are All Nazis". Controversy in Discussions of Current Topics in German Civics Classes. *Journal of Social Science Education*, 15(2), 14-25.
- [17] Kahne, J. y Bowyer, B. (2018). The Political Significance of Social Media Activity and Social Networks. *Political Communication*, 35(3), 470-493. <https://doi.org/10.1080/10584609.2018.1426662>

- [18] Laclau, E. (1990). *New Reflections on the Revolution of Our Times*. Verso
- [19] Laclau, E. (2000). Identity and Hegemony: The Role of Universality in the Constitution of Political Logics. En J. Butler, E. Laclau and S. Žižek, *Contingency, Hegemony, Universality: Contemporary Dialogues on the Left* (pp. 44-89). Verso.
- [20] Laclau, E. y Mouffe, C. (2001). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI.
- [21] Lefrançois, D. y Ethier, M. A. (2010). Translating the Ideal of Deliberative Democracy into Democratic Education: Pure Utopia? *Educational Philosophy and Theory*, 42(3), 271-292. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00385.x>
- [22] Levinson, M. (2011). Democracy, Accountability, and Education. *Theory and Research in Education*, 9(2), 125-144. <https://doi.org/10.1177/1477878511409622>
- [23] Lufkin, B. (2017, 31 de marzo). 50 grand challenges for the 21st Century. BBC. <https://www.bbc.com/future/article/20170331-50-grand-challenges-for-the-21st-century>
- [24] Macpherson, C. B. (1977). *The Life and Times of Liberal Democracy*. Oxford University Press.
- [25] Mårdh, A. y Tryggvason, Á. (2017). Democratic Education in the Mode of Populism. *Studies in Philosophy and Education*, 36, 601-613. <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9564-5>
- [26] Martinelli, A. (ed.). (2016). Populism and the Crisis of Representative Democracy. En A. Martinelli (ed.), *Populism on Rise: Democracies Under Challenge?* (pp. 13-32). ISPI.
- [27] Mason, P. (2015). *Postcapitalism. A Guide to Our Future*. Allen Lane.
- [28] McCowan, T. (2011). *Rethinking Citizenship Education: A Curriculum for Participatory Democracy*. A&C Black.
- [29] McDonnell, J. (2017). Political and Aesthetic Equality in the Work of Jacques Rancière: Applying his Writing to Debates in Education and the Arts. *Journal of Philosophy of Education*, 51(2), 387-400. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12241>
- [30] Mouffe, C. (2014). Introduction: Gramsci Today. En C. Mouffe (ed.), *Gramsci and Marxist Theory* (pp. 1-18). Routledge.
- [31] Mouffe, C. (2018). *For a Left Populism*. Verso.
- [32] Mutekwe, E. y Sedibe, M. (2015). South Africa's Quest for Democratic Education through a Language in Education Policy Perspective. *Creative Education*, 6(10), 1076-1085. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.610106>
- [33] Naciones Unidas. (s.f.). *Global Issues Overview*. <https://www.un.org/en/sections/issues-depth/global-issues-overview/>
- [34] Nussbaum, M. C. (2006). Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education. *Journal of Human Development*, 7(3), 385-395. <https://doi.org/10.1080/14649880600815974>

- [35] Okoth, G. O. y Anyango, C. (2014). The Crisis of Democratic Education: Building on African Indigenous Principles and Social Science Studies in Developing Sustainable Democratic Education in Kenya. *International Journal of Education and Research*, 2(3), 1–10. <https://www.ijern.com/journal/March-2014/01.pdf>
- [36] Osler, A. y Starkey, H. (2006). Education for Democratic Citizenship: A Review of Research, Policy and Practice 1995–2005. *Research Papers in Education*, 21(4), 433–466. <https://doi.org/10.1080/02671520600942438>
- [37] Oxley, L. y Morris, P. (2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>
- [38] Pagès, J. (2011). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica*, 9, 205-214. <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/13>
- [39] Parker, W. C. (2006). Public Discourses in Schools: Purposes, Problems, Possibilities. *Educational Researcher*, 35(8), 11-18. <https://doi.org/10.3102/0013189X035008011>
- [40] Reinhardt, S. (2015). *Teaching Civics: A Manual for Secondary Education Teachers*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf03z5>
- [41] Ross, E. W. y Vinson, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 11, 73-86. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/263458>
- [42] Ruitenberg, C. W. (2015). The Practice of Equality: A Critical Understanding of Democratic Citizenship Education. *Democracy & Education*, 23(1), 2. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol23/iss1/2>
- [43] Runciman, D. (2018). *How Democracy Ends*. Profile Books.
- [44] Sabia, D. (2012). Democratic/Utopian Education. *Utopian Studies*, 23(2), 374-405. <https://doi.org/10.5325/utopianstudies.23.2.0374>
- [45] Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- [46] Sant, E. (en prensa). *Political Education in Times of Populism*. Palgrave.
- [47] Sant, E. y Davies, I. (2018). Promoting Participation at a Time of Social and Political Turmoil: What is the Impact of Children's and Young People's City Councils? *Cambridge Journal of Education*, 48(3), 371-387. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1337719>
- [48] Sant, E., McDonnell, J., Pashby, K. y Menendez Alvarez-Hevia, D. (2020). Pedagogies of Agonistic Democracy and Citizenship Education. *Education, Citizenship and Social Justice*, <https://doi.org/10.1177/1746197920962373>

- [49] Santisteban, A. y Pagès, J. (coords.). (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar. Síntesis.
- [50] Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. y Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. <https://www.iea.nl/publications/assessment-framework/iea-international-civic-and-citizenship-education-study-2016>
- [51] Sloam, J. (2010). Introduction: Youth, Citizenship, and Political Science Education: Questions for the Discipline. *Journal of Political Science Education*, 6(4), 325-335. <https://doi.org/10.1080/15512169.2010.518085>
- [52] Snir, I. (2017). Education and Articulation: Laclau and Mouffe's Radical Democracy in School. *Ethics and Education*, 12(3), 351-363. <https://doi.org/10.1080/17449642.2017.1356680>
- [53] Stevenson, N. (2015). Revolution from Above in English Schools: Neoliberalism, the Democratic Commons and Education. *Cultural Sociology*, 9(4), 534-549. <https://doi.org/10.1177/1749975515573266>
- [54] Szkudlarek, T. (2011). Semiotics of Identity: Politics and Education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 113-125. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9225-z>
- [55] Torres, C. A. (2015). Global Citizenship and Global Universities. The Age of Global Interdependence and Cosmopolitanism. *European Journal of Education*, 50(3), 262-279. <https://doi.org/10.1111/ejed.12129>
- [56] Tryggvason, Á. (2017). The Political as Presence: On Agonism in Citizenship Education. *Philosophical Inquiry in Education*, 24(3), 252-265. <https://doi.org/10.7202/1070610ar>
- [57] United Nations (UN). (2005). *Resolution Adopted by the General Assembly on 16 September 2005: 60/1. 2005 World Summit Outcome*. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_60_1.pdf
- [58] Waghid, Y. (2009). Education and Madrassahs in South Africa: On preventing the Possibility of Extremism. *British Journal of Religious Education*, 31(2), 117-128. <https://doi.org/10.1080/01416200802661142>
- [59] Zembylas, M. (2015). Exploring the Implications of Citizenship-as-Equality in Critical Citizenship Education. A Response to "The Practice of Equality: A Critical Understanding of Democratic Citizenship Education". *Democracy & Education*, 23(1), 7. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol23/iss1/7/>