


Please cite the Published Version

Massip Sabater, Mariona and Sant, Edda  (2022) Gendering citizenship education. Feminist-relational approaches on political education. (Género y educación ciudadana. Enfoques feministas-relacionales en la educación política). REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 11. pp. 35-51.

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.35>

Publisher: Universidad de Extremadura - Servicio de Publicaciones

Version: Published Version

Downloaded from: <https://e-space.mmu.ac.uk/630530/>

Usage rights:  [Creative Commons: Attribution-Noncommercial-No Derivative Works 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/)

Additional Information: This is an open access article published in REIDICS, by Universidad de Extremadura - Servicio de Publicaciones. The article is available in English and Spanish language.

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>)



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 11, 2022
Recibido 22 junio 2022
Aceptado 08 septiembre 2022

Gendering citizenship education. Feminist-relational approaches on political education

Género y educación ciudadana. Enfoques feministas-relacionales en la educación política

Mariona Massip Sabater

Universitat Autònoma de Barcelona

Email: Mariona.Massip@uab.cat

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7054-8819>

Edda Sant

Manchester Metropolitan University

Email: E.Sant@mmu.ac.uk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7907-5907>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.35>

Abstract

Questioning gender – by understanding that questions about gender are political - is one of the core implications of feminist epistemologies. The purpose of this article is to draw attention to how a gender perspective can question some dominant framings on citizenship education, and to discuss different ways in which feminist theory can help us to democratise political education practice. We begin by conceptualising politics as a relational practice, a place “in-between”, in which power is understood as concrete embodied actions, and the personal is recognized as political. We then examine three key notions associated with political education: citizenship, participation, and rights through the lens of feminist-relational theory, we question their possible shortcomings and identify political education paradigms that enable not only critical understanding, but also transgression. We conclude suggesting ways in which feminist-relational theory can help us to reconsider political education, further democratising who we care for, what we care for and how we care.

Key words: political education; citizenship education; gender perspective; feminist epistemology.

Resumen

Cuestionar el género, al comprender que las preguntas sobre el género son políticas, es una de las implicaciones centrales de las epistemologías feministas. El propósito de este artículo es

llamar la atención sobre cómo una perspectiva de género puede cuestionar algunos marcos dominantes sobre la educación ciudadana y discutir diferentes formas en que la teoría feminista puede ayudarnos a democratizar la práctica de la educación política. Comenzamos por conceptualizar la política como una práctica relacional, un lugar “en medio”, en el que el poder se entiende como acciones concretas encarnadas, y lo personal se reconoce como político. Luego examinamos tres nociones clave asociadas con la educación política: ciudadanía, participación y derechos a través de la lente de la teoría feminista-relacional, cuestionamos sus posibles deficiencias e identificamos paradigmas de educación política que permiten no solo la comprensión crítica, sino también la transgresión. Concluimos sugiriendo formas en que la teoría feminista-relacional puede ayudarnos a reconsiderar la educación política, democratizando aún más a quiénes cuidamos, qué cuidamos y cómo cuidamos.

Palabras clave: educación política; educación para la ciudadanía; perspectiva de género; epistemología feminista.

1. Introduction

In November 2019, streets and squares around the world were filled with the claim from the Chilean feminist collective Lastesis: “El estado opresor es un macho violador¹”. In contrast with other contemporary feminist protests, such as the *#metoo* movement, Lastesis were explicitly gendering the state. On the contrary, some right-wing parties in Spain have been standing against policies gendering violence: “violence has no gender”, they argue. Does it make sense, to gender violence? To gender the state?

Questioning gender in any field – by understanding that questions about gender are political (Arnot & Dillabough, 1999)- is one of the core implications of feminist epistemologies. It is also an uncomfortable one, as it troubles many social and scientific assumptions. A gender perspective calls into question not only official knowledge and its epistemological foundations, but also the social, political, and institutional relations that we experience in our everyday reality as citizens. It challenges us personally and professionally (Díez-Bedmar, 2022). As Arnot and Dillabough argue (1999, p.163), feminist perspectives have “challenged the core of our understanding of citizenship and civic sphere”.

The purpose of this article is to draw attention to how a gender perspective questions some dominant framings on citizenship education, and to discuss different ways in which a range of feminist theories can help us to democratise political education practice. When using the term “gender perspective”, we stand from its intersectional projections (Crenshaw, 1991; Davis, 1981; McCall, 2005), which enable us to locate power within diversity, and diversity within power (Massip & Castellví, 2019). Intersectional theories from black feminism pluralise gender categories by stablishing connections between social relations and individual identities (García-Peña, 2016; Mc Call, 2005; Rodó-Zárate, 2021).

We begin by conceptualising politics as a relational practice. We then examine three key notions associated with political education (i.e. citizenship, participation, and rights) through the lens of feminist-relational theory. We conclude suggesting ways in which feminist-relational theory can help us to reconsider political education, further democratising who we care for, what we care for and how we care.

¹ The oppressive state is a rapist macho

2. The relational nature of politics

Being in the world is being in the world with others (Levinas, 1989). Existing is appearing to others, being hosted in a world where each subject uniquely links a set of social, cultural, and affective relations (Garcés, 2020). As Biesta (2006) puts it, subjectification requires action and being-with-others.

Debates on the political literature often focus on discussing normative ideals or the institutional arrangements. However, a range of authors (e.g. Butler, 2009; Hooks, 2003; Honig, 2017) have emphasised the relational nature of politics which is overlooked by traditional debates on the nature of politics. Feminist analysis of the work of Hannah Arendt, for example, define politics as the space in-between us (Honig, 2017). Canovan (1985), for instance, explained,

Following Arendt's approach, the individuals concerned do not need to be similar in themselves — of common blood, for instance. Neither do they need to be thought of as parts of some kind of superhuman organic whole. Instead, they can be united (...) by the world which lies between them. (...) It is the space between them that unites them, rather than some quality inside each of them (p. 634)

The way we conceptualise power strongly conditions our political understandings. If we take post-structural framings as starting point, power is not abstract, but emerges from the concrete actions through which it gets materialized: “power exists only when it is put into action” (Foucault, 1982, p. 788). Power is embodied (Fernández-Martorell, 2018; Hawkesworth, 2016) and power relations are complex, dialectical, situated, and unavoidable. In Spain, young women are more politically mobilized than men (Injuve, 2021). Nevertheless, they disappear from all spheres of political participation, whether institutional or non-institutional, when becoming mothers (Escribano y Balibrea, 1999; García-Albacete, 2021; Injuve, 2021). From our point of view, this challenges some key concepts on political education. Sexuality and gender need to be analysed from these articulated powers (Butler, 2009; Foucault, 1976).

Power, and therefore politics, cannot be understood without considering how norms, roles and oppressions are reproduced through symbols, experiences, and social relations. Power is unavoidable, every action and every relation “between partners, individual or collective” (Foucault, 1982, p. 788) involves power. If one cannot walk alone the streets because of being a woman and she is afraid of being raped or killed, streets are no public spaces. If are denied the possibility of renting because you are black, gipsy, or poor, housing is not a right even if it is institutionally recognised. If a child is systematically bullied because of their companions’ homophobic harassment, education is not a guaranteed right. This is, all interactions are political or the “personal is political” (Hanisch, 1969/2006). The private/public dichotomy and its traditional public-political identification is in itself a political construct. As Judith Butler wrote:

my pain or my silence or my anger or my perception is finally not mine alone, and that it delimits me in a shared cultural situation which in turn enables and empowers me in certain unanticipated ways. The personal is thus implicitly political in as much as it is conditioned by shared social structures, but the personal has also been immunized against political challenge to the extent that public/private distinctions endure. For feminist theory, then, the personal becomes an expansive category, one which accommodates, if only implicitly, political structures usually viewed as public. (1983, p. 522).

It is tempting to stay in this *power sphere* to analyse the decolonial approaches on power relations, or the evolution of feminist political theories from the projections of *power among* to *power to* and *power with* (De la Fuente, 2013). However, in this article, we wish to examine how relational approaches on power and politics can help us to critically examine political and citizenship education. From this perspective, political education can be questioned at least in two different ways. On the one hand, if we reconceptualise power and politics as relational, we need to reconsider what we mean by political culture – and thus values, knowledge, and democratic ‘competences’, that are the object of teaching and learning. On the other, we need to pay more attention to educational relations and encounters, particularly in relation to the spaces, dynamics, interactions, subjectivities and power relations within educational actions and institutions.

We wish to acknowledge that our focus in power relations is not new. It is, indeed, at the core of any critical pedagogy project. Yet, we align with feminist and decolonial perspectives that question whether critical pedagogues have been critical enough with gender and racial inequities (Hooks, 2021) and with the supremacy of Eurocentric epistemologies, which perpetuates neoliberal systems, colonialism, capitalism, and patriarchy (De Sousa, 2019; De Sousa & Aguiló, 2019; Mignolo & Walsh, 2018). As Hooks [sic] argues, is not just about being aware of education being political, but it should be about making this politics counterhegemonic (Hooks, 2021).

3. Dominant framings of political education: a relational critique

From the relational point of view, politics is not abstract but a material reality. It is not restricted to institutional terrains, neither to public realm: political relations are generated and materialized in every very relation, in every very situation.

If we combine the relational nature of politics and hook’s claims for a counterhegemonic education, we can problematise dominant framings of political education policy and practice and their underpinning assumptions in several ways.

We have chosen to briefly problematise three key political education notions: citizenship, participation, and rights. They have been chosen as they help us to exemplify and illustrate our thesis and discussions. For each concept, we develop a brief critique.

3.1. Citizenship.

Many manifestations of ‘political education’ are often framed under the umbrella of Civics or Citizenship Education. For instance, the National Curriculum of England defines ‘Citizenship’ as programme of study for 11-16 years old (DfE, 2014). In a range of countries, including Spain (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2014) and Colombia (Ministerio de Educación, 2015), students are expected to learn civic or citizenship competencies through different areas of the school curricula.

However, ‘citizenship’ is a very complex concept that encapsulates (and sometimes obscures) a range of political debates. Among them, feminist political theorists have raised questions that challenge the core of our understanding of citizenship and civic sphere (Arnot & Dillabough, 1999). Chantal Mouffe (1992), for example, directly points out how old versions of citizenship have become an obstacle to making democracy work, especially women. Citizenship is

identified as a “modern male narrative” (Arnot, 1997, p. 275) often represented as universalistic, but rarely applied universally.

The public-private distinction is identified as one of the principal reasons of this male-framed narrative on citizenship, and why mainly women have been traditionally excluded from its realm while state politics and institutions have rested upon a patriarchal notion of civil society (Arnot & Dillabough, 1999). As Arendt argues,

Being in the public realm means being seen and heard by others, and it is the presence of others who see and hear what we see and hear that assures us of the reality of the world and ourselves (Arendt, 2018, p. 199).

Gendered citizenship emphasizes how being a male citizen is not the same as being a female citizen, as access to spheres of power is not provided in equal terms (Muxí & Madro, 2009). Thus, Arnot (1997) defends this notion of *gendered citizenship* by illustrating similarities and differences “in the way in which men and women speak of citizenship” (p. 286) and by pointing out the social, ideological, and philosophical mechanisms that perpetuates exclusions in citizenship realms. Others prefer the notion of *feminising citizenship*: this concept not only points out inequities among citizens and citizenship experience due to power relations within gender and intersectional identities, but also defend the generalization of feminist values among all citizenries. As Contractor explains,

The feminization of citizenship has the potential to overcome the exclusionary tendencies ingrained in the theory and practice of citizenship (...) which are inherently gendered but also reflect the exclusion of (...) women’s experiences and perspectives as they interact with other axes of social division including class, sect, caste, region, language, ethnicity, sexuality, age, and disability. Furthermore, feminization of citizenship supports the inclusion of interests and issues that a Habermasian concept of the “public” labels “private” and treats as forbidden. However, the difference then is reinstated as a higher-order value, which encompasses equality through a relational and dialogical ethic of care, compassion, and responsibility (Contractor, 2021, p.10).

We would like to focus our attention to the understanding that citizenship, by definition, represents a committed relationship between individuals and the state (Heater, 2013). This relationship operates both, at the level of a given status and the level of a sense of belonging or identity (Sant et al., 2017). In educating children and young people ‘for’ citizenship, there is often an expectation that all members of our communities are already citizens by status and, consequently, the role of schooled education is primarily connected to the ideological domain – fostering identities and sense of belongings.

There is also, often, a second expectation, that within democratic enactments, ideals and institutions mirror each other. This is, democratic values such as those of equality and justice are embedded within the rule of the law and enacted by existing institutions. As such, it is relatively common that, within existing citizenship education curricula, implicit mentions to law and institutions are named as educational aims side by side with mentions to democratic values. The Council of Europe’s reference framework of competences for Democratic Culture (2018), for instance, identifies “Valuing democracy, justice, fairness, equality and the rule of law” as one of the key twenty competences.

However, if we consider feminist theories emphasising the relational nature of politics, we can problematise these two assumptions. Butler's concept of 'precarity' is useful for this purpose. Butler explains

Precarity (...) describes a few different conditions that pertain to living beings. Anything living can be expunged at will or by accident; and its persistence is in no sense guaranteed. As a result, social and political institutions are designed in part to minimize conditions of precarity, especially within the nation-state, although, as you will see, I consider this restriction a problem. Political orders, including economic and social institutions are to some extent designed to address those very needs, not only to make sure that housing and food are available, but that populations have the means available by which life can be secured. And yet, "precarity" designates that politically induced condition in which certain populations suffer from failing social and economic networks of support and become differentially exposed to injury, violence, and death. Such populations are at heightened risk of disease, poverty, starvation, displacement, and of exposure to violence without protection. Precarity also characterizes that politically induced condition of maximized vulnerability and exposure for populations exposed to arbitrary state violence and to other forms of aggression that are not enacted by states and against which states do not offer adequate protection (Butler, 2009, p. ii).

Meanwhile, decolonial scholars have largely examined deeper exclusions in our onto-epistemological stands. Boaventura de Sousa Santos (2019) proposes as a basic differentiation within exclusions and social inequities: by establishing an "abyssal line", he distinguishes inequities and exclusions within the metropolitan society in which everyone is recognized as human as an "us" member, from those excluded from the consideration of their human condition, and whose lives can be appropriate by others.

The concepts of precarity and abyssal exclusions allow us to illustrate how dominant frameworks for citizenship/political education suffer from two clear democratic deficits. Firstly, citizenship education as schooled subject often excludes discussions around the 'stateless' – those who are denied a citizenship status to begin with. As such, there are increasing paradoxical examples of migrant, asylum-seekers and refugee children who are ought to be socialised as 'citizens' when they lack its status (Boyden, 2009; Sant et al., 2018). Secondly, whilst democratic institutions "are designed in part to minimize conditions of precarity", existing accounts of institutional racism and patriarchy suggest that the same institutions can contribute perpetuate the vulnerability and exposition of their own citizens.

By failing to acknowledge existing tensions between ideal and institutional forms of democratic politics, citizenship education can contribute to obscure (rather than denounce) this democratic deficits. As Arnot and Dillabough condemn, "One should not assume therefor that concerns about gender equality are synonymous with the concept of democracy. Nor it can be legitimately argued that each and any form of democratic education would fulfil feminist educational ideals" (1999, p. 160).

According to Arnot (1997), this controversy may be addressed by problematizing the gendered premises of democratic education and by teaching democracy as a gendered and contested concept, along with building educational for citizenship on the principals of identity – in the sense of belonging- and agency-in the sense of empowerment-. At this point we think it is interesting to go back to hook's perspectives on teaching to transgress (1994): beyond political

education enabling us to recognize institutional structures and democratic values, we think citizenship education should provide the critical tools to understand the mechanisms by which citizens are excluded from inclusive and egalitarian citizenry, and the competences to transgress them by political participation.

3.2. Participation.

Participation (or active citizenship) often functions as both a cornerstone and a rationale for schooled political education. In the UK, for instance, the political scientist Sir Bernard Crick, together with the Advisory Group on Citizenship (1998), defined community involvement as one of the three pillars of citizenship education as a subject. After almost twenty years, this foundation still remains, with students in England expected to “develop an interest in, and commitment to, participation in volunteering as well as other forms of responsible activity” (DfE, 2014). Similarly, in Brazil, even after the recent modifications, one of the purposes of compulsory education is for young people to become aware, critical, and participative citizens (Ministério da Educação, 2018). In some competencies-based curricula, such as that of Catalonia (GenCat, 2015), active participation committed to democratic values is a key competence in specific areas (i.e. social sciences)

However, these accounts of participation often signal two competing, yet unidirectional and disembodied understandings of power. On one hand, participation is sometimes seen as evidence of individuals’ agency. Drawing upon the work of Verba, Scholzman and Brady (1995), among others, it is assumed that

meaningful participation requires that the voices of citizens in politics be clear, loud, and equal: clear so that public officials know what people want and need, loud so that officials have an incentive to pay attention to what they hear, and equal so that the democratic ideal of equal responsiveness to the preferences and interests of all is not violated (p. 509).

“Participation” is seen here as an instrument for political effectiveness. The pathway to political success (one in which citizens can gain disputes when differences emerge) require learning the pragmatic rules. Citizenship educators need to teach new generations the knowledge and skills so they can make a difference. Teaching how/why/when to participate is a highly democratic activity.

On the other hand, structural accounts of agency (where it is assumed that structures and institutions do have power over agents) often conceive participation as a form of socialisation (Raby, 2012). Learning that ‘participation’ is important and can be done through certain procedures can facilitate that children and young people’s compliance with dominant institutions, rules, hierarchies, and processes (Batsleer, 2013). Learning to/how to participate could be another way to generate citizens’ sense of belonging with dominant forms of politics. Teaching how/why/when to participate illustrate some of the democratic deficits of our current systems.

Drawing upon the work of Butler and further educational developments (e.g. Youdell, 2006), we conceive participation as a performative act that illustrates the complex and relational nature of power and democracy. Butler (2009) explains,

To say that gender is performative is to say that it is a certain kind of enactment; the “appearance” of gender is often mistaken as a sign of its internal or inherent truth;

gender is prompted by obligatory norms to be one gender or the other (usually within a strictly binary frame), and the reproduction of gender is thus always a negotiation with power; and finally, there is no gender without this reproduction of norms that risks undoing or redoing the norm in unexpected ways, thus opening up the possibility of a remaking of gendered reality along new lines. (p. i)

As explained elsewhere (Sant & Davies, 2018), participation simultaneously operates as a source of domination and agency. By participating in political processes, we recognise and seek recognition from institutions. Meanwhile, we see 'participation' not as a formal engagement with pragmatic politics but rather as situated moment of engagement with others. Hannah Arendt (2018) explains,

The polis, properly speaking, is not the city-state in its physical locations; it is the organisation of the people as it arises out of acting and speaking together, and its true space lies between people living together for this purpose, no matter where they happen to be (p. 198).

We argue that if political education only considers individualist/pragmatist/instrumentalist accounts of participation, we fall into a democratic deficit in terms of what is to participate. But simultaneously, if following critical accounts, we step back from 'promoting' participation, we might contribute to reduce spaces for children and young people to change/produce new political norms.

Against these abstract accounts of participation, we do not conceive participation as a purely oppressive or instrumentalist/rationalist activity. On the contrary. Participation is an embodied and situated act that happens in the space where we make politics. It may seem paradoxical -even it appears to be quite logical for us: oftentimes the most active and transformative political participation develops in those spaces excluded from hegemonic notions of public space and citizen participation. And they are ruled by those frequently marginalized from the dynamics of official institutional politics. Active citizenship is often embodied in the margins of legal or institutionally recognized citizenry. Exclusion is responded by active resistances and political participation, although using distinct strategies and mechanisms depending not only on the conditions of the excluded ones, but also on the repressive possibilities.

To exemplify this idea -and to discuss it from its situated nature: gender approaches on urban social movements emphasize the essential and leading role of worker women on the 70' as "poor neighbourhood living conditions most affect women and the problem of citizen participation is more serious in women (...) due to the oppression to which they are subjected and their exclusion from public space" (Muxí & Magro, 2009). Poor neighbourhood conditions especially affected women as their social and economic activities were mostly developed within their dwelling's close environment, as "relegated to domestic chords" and "private spheres" (Arnot & Dillabough, 1999; Muxí & Magro, 2009) within the traditional (or male) private/public distinction. Thus, "private" spaces were claimed as public ones, and active citizenship was being materialized on citizenry-excluded persons. Qudsiya Contractor (2021, p.10) argues that "women's active citizenship (...) is the face of female resistance, which evolves progressively to challenge authoritarian structures of power, typically controlled by men".

It is not easy to overcome these obstacles on compulsory education, particularly as this is lived in the beginning of young people's political journey. Some studies point out that political

participation has a remarkable lifetime evolution (Injuve, 2021): each vital stage involves a series of social roles that offer different levels of resources, interests and needs to face the costs of political participation (García-Albacete, 2021). In this lifetime evolution, questioning participation through gender perspective increases the challenge on political education oriented to participatory citizenry. Girl students from Secondary Schools, for example, are generally more politically active than boy students are. But, as exposed before, when they take on adult roles, and especially when they have children -if they do-, the challenges they encounter cause their political participation to plummet.

Studies on young political participation in Spain (Injuve, 2021) suggest that inequalities on political participation are increasing. Gender, nationality, educational instruction, or employment situations clearly condition political participation among age stages. Adult women and not-yet-nationalized people have their troubles to participate, even if they control other resources (economical, cultural, etc). How can scholar political education prepare not only to overcome current exclusions, but also future ones?

How do all this challenge political education? When educating to participate, it seems necessary to us to not only critically understand the political and philosophical spheres of participation and its complex domination-agency implications, but also to identify the obstacles to plenty active citizenry. Identification, here, should not be an aim itself, but a first step to overcome them. If we assume that the appropriation of participation mechanisms and strategies are educational aims for political education, there is a need to find strategies to overcome vulnerability and obstacles to plenty active citizenship. And, in this case, individual-centred orientations of citizenship education are difficult to fit in: overcoming vulnerability and different ways of exclusion or repression is a *power with* enterprise. In Freire's words, "no one frees anyone, no one frees themselves: men² are freed in commune". Again, *Teaching to Transgress* seems a great horizon to look at, not only from a theoretical point of view, but from practical one. We agree with Gert Biesta's concern about schools being spaces where action and participation might happen, and where individuals can be subjects (Biesta, 2006, p. 140). Thus, we would add: and where power relations within participation is taken care, so that exclusion mechanisms are identified and rescinded.

3.3. Rights

The third key political education concept that we will examine through our relational lens is that of 'rights'. Again, the notion of rights is highly embedded within dominant frameworks of political and citizenship education. The "civic competence" within the Spanish curricula, for example, explicitly names the need for students to know Human and Civil rights, Spanish Constitution's rights, EU Charter of Fundamental Rights and how these are applied at the local, regional, national, European and international level (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2014).

² We understand Freire's is using "men" but meaning "persons", "humans". Androcentric character of Freire's proposals has been pointed out by feminist pedagogues such as Hooks (1994), although acknowledging the essential contributions of his work. Many decolonial and feminist pedagogical approaches take Freire's ideas as a reference paradigm.

However, in applying our relational lens to consider these notions of rights, we can see how, again these existing dominant accounts of political education aim to homogenise democratic politics. Rights are both ideals and mechanisms through which institutions operate. As a result, we can see how these accounts suffer from two additional democratic deficits. Firstly, at the level of rights' design. Secondly, at the level of rights' execution.

On the one hand, at the level of rights' 'design'. It is not the intention of this article to enter theoretical discussions on rights -and especially human rights- being or being-not ideological or useful. However, it seems appropriate to know about and learn from this debate. Indeed, major critiques (not cancellation) to Human Rights question the ideological nature of the construct (wa Mutua, 1996), particularly its classed, cultured, racialised and gendered assumptions (Parisi, 2017; Zizek, 2006). Feminists' perspectives on Human Rights mainly point out their androcentric construction and public/private differentiation. As they argue, egalitarian emphasis of rights is limited and claim for the necessity of noticing gender-specific abuses into the mainstream Human Rights theory and practice (Parisi, 2017), and for noticing that civil-political liberties and socioeconomic rights are inextricable.

Underpinning the dominant form of political education's emphasis on rights lies an assumption that the normative or the ethical is 'universal' and 'all-encompassing'. In other words, rights are seen as an abstract configuration of our ideals more that manifests in our encounters with institutions. Rights, as a pragmatic form of ethics, is conceived "as a solution, a resolution, or an answer to conflict" (Todd & S  str  m, 2008, p. 5).

Instead, if we take on board the relational nature of politics, we can see how ideal politics can function at the level of the encountered relation in-itself. Following Arendt's account on politics as the space between us (Honig, 2017), ideals might be better conceived a moment of interruption of our pragmatic arrangements that take place in a situated space between political 'subjects'. Bell Hooks' notions of 'radical openness' and 'subject-to-subject encounters' (1989; 2003) are helpful to illustrate this perspective.

According to Hooks, we are always more than our 'conditions' (e.g. racialization, class, sex). Ethical events, subject-to-subject encounters or moments of radical openness only take place when we can overtake these conditions and witness and listen the other on their own terms. The subject-to-subject encounter in-itself responds to the politic and educational moment where processes underpinning the operation of power and the regulation of differences and group decision-making are negotiated/learnt. The impact that the Other in all its alterity has our subjectivity is transformative. Hooks (1998) explains,

We come to this space through suffering and pain, through struggle. We know struggle to be that which is difficult, challenging, hard and we know struggle to be that which pleasures, delights, and fulfils desire. We are transformed, individually, collectively, as we make radical creative space which affirms and sustains our subjectivity, which gives us a new location from which to articulate our sense of the world (p. 23).

These ethical events respond to what Todd and S  str  m (2008) denominate "ethics of democracy" (p. 8) or a form of ethics that "cannot sediment into appeals for a normative discourse ethics or rules of communicative engagement; instead, it emerges, is revealed, in the actual

encounter between people holding different points of view” (p. 8). We can leave these questions open: how does this ethics fit in rights’ design? Should it? Which are the struggles between such a universalistic concept as rights and the subject-to-subject encounter?

Beyond these open questions, we take rights as a key construction not only for democratic systems but in guarantee of human dignity. They are institutional mechanisms with legal, judicial, and normative implications, but also social constructions configuring collective imaginary guarding human dignity. As Makau Wa Mutua points out (1996, p. 657), “even if they turn out to resemble the ideas and institutions of political democracy, or to borrow from it, they will belong to the people”. This brings us to the second deficit we wanted to discuss about rights’ execution: the distance between the right and the pragmatic possibilities from its execution. Dominant forms of political education fail to acknowledge that the way in which rights are executed are not always mediated by institutional processes. Furthermore, rights’ execution is not a mere personal choice, but an embodied (non-)possibility conditioned by relational realities.

As exemplified before: is housing a right, if one cannot rent or buy a dwelling? In a conceptual sphere, we could discuss if rights can be considered rights when they are not doable. If rights are not guaranteed, are they vulnerated, denied or non-existent? Relational approaches and gender perspective (questioning gender and its intersections) shed light on the possibility and the non-possibility of rights, and raise some important challenges to citizenship education.

The right to the city (Lefebvre, 1968; Mayer, 2012; Merrifield, 2011) seems a good example to understand this embodied distance between rights disposition and their execution. As Zaida Muxí & Tania Magno explain, “the right to the city, which can be understood abstractly and philosophically, has a first level that is evidently material: affording women the same opportunities of choice than men” (2009, p. 1121). Feminist geographers have been fundamental in questioning and reinterpreting citizens’ life from its physical and symbolic spaces, and noticing how different is the city lived, thus how different is citizenship experienced depending on our identities and subjectivities. Spaces are understood as political entities -not only geographical-, as the result of the social relationships that conform it, which place social groups in different and unequal positions (Massey, 2005; Rodó-Zárate, 2021). We can find gender implications -along with other identity axes- in every sphere of city life: from urbanism and mobility to public services and time management.

Streets are walked, felt, and experienced differently by children, car drivers, girls at night, wheelchair users, transgender people, boy bands on stag parties, lesbian couples. After 11-S terrorist attacks in New York, many Muslim New York citizens changed their city daily routes because they were afraid of being harassed. Similarly, shame can restrict how some gay couples use spaces and services, and frustration limits immigrant citizens who do not master language to participate in sociocultural event. Emotional experiences of place condition their social uses (Rodó-Zárate, 2021).

There are some rights we take for guaranteed in democratic societies that are explicitly vulnerated to those who do not have national documents, whose legal situation is not resolved, or to those with specific situations such as being legally supervised because of mental disabilities. But some other rights are vulnerated in a more subtle way in the relational sphere. During the

most restrictive months of COVID home confinement on spring 2020 (in European countries experience), contextual inequalities in access to fundamental rights became clearly apparent.

The right to the city, as we seen, is not guaranteed to every citizen, at least not in the same way or quality. Not understanding the gendered implications of the city life and spheres, and extensively the rights execution within, can let us neglect some rights' possibilities even without noticing. This brings us to reconsider citizenship education. Political education should not only be about knowledge and/or commitment to rights, but also about identifying the mechanisms by which rights are vulnerated, cannot be materialized, overcome and transformed.

After thinking about and discussing these three concepts -citizenship, participation, and rights-, we would like to follow hook's claim for a counterhegemonic education and conclude by suggesting ways to democratise political education in the light of gender and relational perspectives.

4. Conclusions: Democratising political education

Anne Phillips used to speak about *en-gendering democracy* (1991) as giving rise to it by exposing its gendered assumptions. In this article, we have used feminist and relational perspectives to challenge some "sacred truths" - borrowing Yemini's words (2021)- on political education. If gender- neutral policies fail to eliminate entrenched inequities (Hawkesworth, 2016), gender-neutral political education may also do so.

As Díez-Bedmar (2022, p. 7) argues:

The lack of training offered by intersectional feminist epistemology as part of democratic culture competences sets a serious problem for democracy since, if future teachers are not able to challenge their own gender stereotypes and prejudices and how they are personally and professionally affected, they will not be able to work critically on the human and social sciences constructed, which are configured with heteropatriarchal models, sexist, Eurocentric, and based on hegemonic cultural models of hierarchical structures whose hegemonic narrative is based on exclusionary power configurations.

We would like to conclude this article by wondering how political education could be democratized (or *engendered*, using Phillips' words) from this starter line of discomfort generated by relational questions. To do so, we embrace a key concept coming from feminist epistemologies: caring, which is understood as *power to*, community oriented (De la Fuente, 2013; Hartsock, 1996).

Caring seems a fundamental concept to us, not only to revalue the social significance attributed to caring tasks, but to do so from a critical projection of justice and denunciation: why caring is socially despised? Why is it precarious? Why do we care more about some people than others? What do we care for? Following these open questions, we conclude by thinking about democratizing political education by democratizing *who we care about, how we care about, and what we care about*.

4.1. Democratising who we care about

Caring about subjectivities. In political education, subjectivities manifest in, at least, two different levels. On the first level, the epistemological one: who is 'cared' enough to be read? A fast

check to our bibliography is quite illuminating here. Who are we listening to? With whom are we discussing, deliberating, even in a deferred way? Ans whose visions are we avoiding, not considering? If power is understood from the possibilities of exclusion and inclusion (Knudsen, 2005), how are we exercising this power epistemologically?

On the second level, in the specific curricular knowledge. Even when subjects are objectified as 'contents' of study, who are we caring about, and who we are caring for? Who is there and who is not? Finally, this question should be applied regarding our students and scholar members, questioning relations within school context.

4.2. Democratising how we care

'How to care' attends methodologies and ethical affections. This question invites us to revise internal dynamics, possibilities and non-possibilities for pragmatic realms, and whether we are enabling "new spaces for emotions in education" (Boler, 2017). Evans et al (2021, p.147) suggest concrete pedagogical implications while "citizenship education embracing its performative nature (...) may enable alternatives for 'voice' and 'act' within a pedagogy for active citizenship. Working through affective, performance-based pedagogic methods enables a constant relationship between what happens and exploring why".

Feminist approaches on methodology emphasize contextual, collaborative, egalitarian, interactive and empowering learning, ethically and politically committed (EduGen, 2020). Similarly, humanizing pedagogies focus on dialogical and reciprocal relationships, and about responding to concrete contexts, needs and students, while standing from strong critical approaches challenging neoliberal and oppressive power relations (Massip, 2022). Keeping this radical affective view on critical pedagogy, Hooks' (1994) claims for the place of love and tenderness within most transgressive trends of education.

4.3. Democratising what we care about

Finally, what we care about attend contents. The realities we think are worth taking, talking, exploring, learning about. What do we socially care about? What should we care about? At the light of relational implications regarding political culture, and before the selection of articulating specific social content, we think it would be necessary to discuss specifically *what we care about*. Do we care about rights? About dignity? Do we care about institutions? About civic behaviour? Do we care about inequities? About confronting oppressive relations?

We acknowledge that questioning some ingrained constructions on democratic culture, such as citizenship, participation, or rights, can generate personal, interpersonal and professional discomfort (Boler, 2017). Indeed, discomfort is one of these subtle mechanisms which operate as resistance to critical analysis, also present when introducing feminist and gender perspectives in education. Feeling discomfort means something is struggling, something is moving. When questioning democratic values throw gender perspectives and throw relational framework, we're questioning not only ingrained beliefs, but personal relationships and behaviours. When pointing out that personal is political, when diluting boundaries between public and private, everyone can feel interpellated and questioned. Removing is positive and necessary, and also democratising. Because it challenges privileges, oppressions and power relations. It is needed in all spheres of life, and specially on educational practice and training.

References

- Advisory Group on Citizenship (1998), *Education for Citizenship and Teaching of Democracy in Schools*. Qualifications and Curriculum Authority.
- Arendt, H. (2018) *The Human Condition*. Chicago Press.
- Arnot, M. (1997). "Gendered Citizenry": new feminist perspectives on education and citizenship. *British Educational Research Journal*, 23 (3), 275-295.
- Arnot, M. (2009). A global conscience collective? Incorporating gender injustices into global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(2), 117-132.
- Arnot, M. & Dillabough, J. (1999). Feminist Politics and Democratic Values in Education. *Curriculum Inquiri*, 29, 159-189.
- Batsleer, J. (2013). *Youth working with girls and women in community settings: A feminist perspective*. Ashgate Publishing, Ltd.
- Boler, M. (2017). *Pedagogies of discomfort: inviting emotions and affect into education change. Discomfort zones d'inconfort & diversité. Actes de Colloque*. Vanier College.
- Boyden, J. (2009). What place the politics of compassion in education surrounding non-citizen children?. *Educational Review*, 61(3), 265-276.
- Butler, J. (1988). Performative acts and gender constitution: An essay in phenomenology and feminist theory. *Theatre journal*, 40(4), 519-531.
- Butler, J. (2009). Performativity, Precarity and Sexual Politics. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3).
- Canovan, M. (1985). Politics as culture: Hannah Arendt and the public realm. *History of Political Thought*, 6(3), 617-642.
- Canovan, M. (1999). Trust the people! Populism and the two faces of democracy. *Political studies*, 47(1), 2-16.
- Claveria, S. (2021). Las actitudes de la juventud hacia la igualdad de enero. *Injuve. Informe Juventud en España 2020* (pp.255-294). Instituto de la Juventud.
- Contractor, Q. (2021). Feminizing Citizenship: Why Muslim Women Protest Against the CCA. *Political Science and Politics*. Doi: 10.1017/S104909652100069X
- Council of Europe (2018). Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Retrieved from <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: interseccionalidad, identidad política y violencia against women on color. *Stanford Law Review*, 43, 1241-1279.
- Davis, A. Y. (1981). *Women, Race and Class*. Random House.
- De la Fuente Vázquez, M. (2013). *Poder y feminismo. Elementos para una teoría política*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/121648>
- De Sousa Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur*. Trotta.
- De Sousa Santos, B. & Aguiló, A. (2019). Aprendizajes globales. Descolonizar, desmercantilizar y despatriarcalizar desde las epistemologías del sur. Icaira.

- Department of Education (DfE) (2014). National curriculum in England: citizenship programmes of study for key stages 3 and 4. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-citizenship-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-citizenship-programmes-of-study-for-key-stages-3-and-4>
- Díez-Bedmar, M.C. (2022). Feminism, Intersectionality, and Gender Category: Essential Contributions for Historical Thinking Development. *Frontiers in Education* 7, 842-580. doi:10.3389/educ.2022.842580
- EduGen (2020). *Perspectiva de gènere en l'educació. Marc conceptual*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Evans, S., Pacievich, C., Donadel, M. & Sant, E. (2021). Voices: drama and the development of speaking and acting in public spaces, In N. McGuinn, N. Ikeno, I. Davies & E. Sant (Eds.), *International Perspectives on drama and citizenship education. Acting globally* (pp. 141-150). Routledge.
- Fernández-Martorell, M. (2018). *Capitalismo y cuerpo. Crítica a la razón masculina*. Cátedra.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité 1: la volonté de savoir*. Éditions Gallimard.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8 (4), 777-795.
- Garcés, M. (2020). *Escola d'aprenents*. Galàxia Gutenberg.
- García-Albacete, G. (2021). ¿Cómo se comportan en política? En *Injuve. Informe Juventud en España 2020* (pp.231-254). Instituto de la Juventud.
- García-Peña, A. (2016). De la historia de las mujeres a la historia del género. *Contribuciones desde Coatepec*, 31. Universidad Autónoma del Estado de México
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28150017004>
- Hanisch, C. (1969/2006). *The personal is political. Notes from the Second Year: Women's Liberation*.
- Harstock, N. (1996). Community, Sexuality, Gender. In Hirschmann, N.J. & Di Stefano, C. *Revisioning the political: feminist reconstructions of traditional concepts in western political theory*. Westview Pr.
- Hawkesworth, M. (2016). *Embodied power: demystifying disembodied politics*. Routledge.
- Heater, D. (2013). *What is citizenship?*. John Wiley & Sons.
- Honig, B. (2017). *Public things: Democracy in disrepair*. Fordham Univ Press.
- Hooks, B. (1989). Choosing the margin as a space of radical openness. *Framework: The Journal of Cinema and Media*, (36), 15-23.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress. Education as a practice of freedom*. Routledge.
- Hooks, B. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. Psychology Press.
- Injuve (2021). *Informe Juventud en España 2020*. Instituto de la Juventud.
- Lefebvre, H. (1968). Le Droit à la Ville. *L'home et la société*, 6, 29-35.
- Levinas, E. (1989). *Ethics as First Philosophy*. Routledge.
- Massey, D. (2005). *For space*. Sage.
- Massip Sabater, M. (2022). *La humanització de la història escolar. Conceptualització, imitacions i possibilitats per al professorat*. PhD dissertation. Universitat Autònoma de Barcelona.

- Massip Sabater, M. & Castellví, J. (2019). Poder y diversidad. Los aportes de la Interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales. *Clio. History and History Teaching*, 45, 139-154.
- Mayer, M. (2012). The right to the city in urban social movements. In N. Brenner, P. Marcus & M. Mayer (Eds.). *Cities for people not for profit: critical urban theory & the right to the city* (pp.63-85). Routledge.
- Mc Call (2005). The complexity of intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30 (3), 1771-1800.
- Merrifield, A. (2011). The right to the city and beyond. Notes on a Lefebvrian re-conceptualization. *City*, 15 (3-4), 473-481. <https://doi.org/10.1080/13604813.2011.595116>
- Ministério da Educação (2018). *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, 2017). Retrieved from http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Ministerio de Educación (2015). *Competencias Ciudadanas*. Retrieved from <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235147.html?noredirect=1>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2014). *Competencias Sociales y Cívicas*. Retrieved from <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-actual/competencias-clave/social-civica.html>
- Mouffe, C. (1992). Penser la démocratie moderne avec, et contre, Carl Schmitt. *Revue Française de Science Politique* 42 (1), 83-96.
- Muxí Martínez, Z. & Magro Huertas, T. (2009). Urban Social Movements: Gender Approaches. In L. Qu, C. Yang, X. Hui & D. Sepúlveda (Eds), *The New Urban Questions. Urbanism Beyond Neo-Liberalism* (pp.1117-1123).
- Parisi, L. (2017). *Feminist Perspectives on Human Rights*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190846626.013.48>
- Phillips, A. (1991). *Engendering Democracy*. Cambridge Polity Press.
- Prokhovnik, R. (1998). Public and private citizenship: From gender invisibility to feminist inclusiveness. *Feminist review*, 60(1), 84-104.
- Raby, R. (2012). Children's participation as neo-liberal governance? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35, 77-89.
- Rodó-Zárata, M. (2021). *Interseccionalitat. Desigualtats, llocs i emocions*. Tigre de paper.
- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696.
- Sant, E. (2021). *Political Education in Times of Populism: Towards a Radical Democratic Education*. Springer Nature.
- Sant, E., & 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.
- Sant, E., Lewis, S., Delgado, S., & Ross, E. W. (2018). Justice and global citizenship education. In I. Davies, L.-C. Ho, D. Kiwan, Carla L. Peck, A. Peterson, E. Sant, & Y. Waghid (Eds.), *The Palgrave handbook of global citizenship and education* (pp. 227-243). Palgrave Macmillan. DOI:[10.1057/978-1-137-59733-5_15](https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5_15)

- Sant, E., McDonnell, J., Pashby, K. & Menendez Alvarez-Hevia, D. (2020). Pedagogies of agonistic democracy and citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice* 16 (1) 10.1177/1746197920962373
- Sundaram, V. (2018). Gender, Sexuality and Global Citizenship Education: Addressing the Role of Higher Education in Tackling Sexual Harassment and Violence. In *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (pp. 409-423). Palgrave Macmillan.
- Todd, S., & Säfström, C. A. (2008). Democarcy, Education and Conflict: Rethinking Respect and the place of the Ethical. *Journal of Educational Controversy*, 3(1).
- Verba, S., Schlozman, K. L., & Brady, H. E. (1995). *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*. Harvard University Press.
- Youdell, D. (2006). Subjectivation and performative politics—Butler thinking Althusser and Foucault: intelligibility, agency and the raced–nationed–religioned subjects of education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 511-528.

Aquest text és la traducció al català de l'article original en anglès.

Sisplau, si heu de citar-lo, citeu l'original: [Vista de Género y educación ciudadana. Enfoques feministas-relacionales en la educación política \(unex.es\)](#)

Gènere i Educació per a la ciutadania [Genderitzant l'educació per a la ciutadania] Aproximacions feministes-relacionals sobre l'educació política.

Massip Sabater, Mariona i Sant, Edda. (2022). Gendering Citizenship Education. Feminist-relational approaches on political education. *REIDICS. Revista de Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales* 11, 35-51. DOI: [10.17398/2531-0968.11.35](https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.35)

Mariona Massip Sabater – UAB – Mariona.Massip@uab.cat

Edda Sant – MMU – E.Sant@mmu.ac.uk

Resum

Qüestionar el gènere, entenent que les preguntes sobre el gènere són polítiques, és una de les implicacions bàsiques de les epistemologies feministes. L'objectiu d'aquest article és assenyalar com una perspectiva de gènere interpel·la i posa en qüestió alguns fonaments bàsics de l'educació per a la ciutadania, i discutir diferents maneres en què la teoria feminista ens pot ajudar a democratitzar la pràctica de l'educació política. Comencem conceptualitzant la política com una pràctica relacional, un lloc “entremig”, en què el poder s'entén com a accions concretes encarnades, i on allò personal és reconegut com a polític. A continuació, examinem tres nocions clau associades a l'educació política: ciutadania, participació i drets a través de la mirada de la teoria feminista-relacional, qüestionem les seves possibles mancances i identifiquem paradigmes d'educació política que permetin no només la comprensió crítica, sinó també la transgressió. Acabem suggerint maneres en què la teoria feminista-relacional ens pot ajudar a reconsiderar l'educació política, democratitzant encara més a qui cuidem, què cuidem i com cuidem.

Paraules clau: educació política; educació per a la ciutadania; perspectiva de gènere; epistemologia feminista

1. Introducció

El novembre del 2019, carrers i places d'arreu del món es van omplir amb la reivindicació del col·lectiu feminista xilè Lastesis: “El estado opresor es un macho violador ¹”. A diferència d'altres protestes feministes contemporànies, com ara el moviment #metoo, Lastesis gendaritzaven explícitament l'Estat. Per contra, alguns partits d'extrema dreta a Espanya s'han oposat a les polítiques de violència de gènere: “la violència no té gènere”, argumenten. Té sentit, *gendaritzar* [atribuir gènere a] la violència de gènere? Gendaritzar l'Estat?

Qüestionar el gènere en qualsevol camp -entenent que les preguntes sobre gènere són polítiques (Arnot i Dillabough, 1999)- és una de les implicacions bàsiques de les epistemologies feministes. També pot resultar incòmode, ja que qüestiona molts supòsits socials i científics. La perspectiva de gènere qüestiona no només els coneixements oficials i els seus fonaments epistemològics, sinó també les relacions socials, polítiques i institucionals que experimentem en la nostra realitat quotidiana com

¹L'estat opressor és un mascliste violador

a ciutadans. Ens interpel·la personalment i professionalment (Díez-Bedmar, 2022). Com argumenten Arnot i Dillabough (1999, p. 163), les perspectives feministes han "desafiat el nucli de la nostra comprensió de la ciutadania i l'esfera cívica".

L'objectiu d'aquest article és assenyalar com la perspectiva de gènere qüestiona algunes nocions dominants sobre l'educació per a la ciutadania, i discutir diferents maneres en què una sèrie de teories feministes ens poden ajudar a democratitzar la pràctica de l'educació política. Quan utilitzem el terme “perspectiva de gènere”, ens situem des de les seves projeccions interseccionals (Crenshaw, 1991; Davis, 1981; McCall, 2005), que ens permeten situar el poder dins de la diversitat i la diversitat dins del poder (Massip i Castellví, 2019). Les teories interseccionals del feminisme negre pluralitzen les categories de gènere establint connexions entre les relacions socials i les identitats individuals (García-Peña, 2016; Mc Call, 2005; Rodó-Zárate, 2021) .

Comencem conceptualitzant la política com una pràctica relacional. A continuació, examinem tres nocions clau associades a l'educació política (ciutadania, participació i drets) a través de la perspectiva de la teoria feminista-relacional. Acabem suggerint maneres en què la teoria feminista-relacional ens pot ajudar a reconsiderar l'educació política, democratitzant encara més a qui cuidem, què cuidem i com cuidem.

2. El caràcter relacional de la política

Estar al món és estar al món amb els altres (Levinas, 1989). Existir és aparèixer als altres, estar allotjat en un món on cada subjecte vincula de manera única un conjunt de relacions socials, culturals i afectives (Garcés, 2020). Com diu Biesta (2006), la subjectivació requereix acció i estar-amb-els altres.

Els debats sobre la literatura política sovint se centren en discutir els ideals normatius o els arranjaments institucionals. No obstant això, algunes autores (per exemple, Butler, 2009; hooks, 2003; Honig, 2017) han emfatitzat la naturalesa relacional de la política, que passa per alt als debats tradicionals sobre la naturalesa de la política. L'anàlisi feminista de l'obra de Hannah Arendt, per exemple, defineix la política com l'espai entre nosaltres (Honig, 2017). Canovan (1985), per exemple, explica:

Segons l'enfocament d'Arendt, els individus en qüestió no han de ser semblants en si mateixos, de sang comuna, per exemple. Tampoc cal que es considerin com a parts d'algun tipus de tot orgànic sobrehumà. En canvi, poden estar units (...) pel món que hi ha entre ells. (...) És l'espai entre ells el que els uneix, més que alguna qualitat dins de cadascun d'ells (p. 634)

La manera com conceptualitzem el poder condiona fortament la manera com entenem la política. Si prenem com a punt de partida els paradigmes postestructurals, el poder no és abstracte, sinó que materialitza a través d'accions concretes: “el poder només existeix quan es posa en acció” (Foucault, 1982, p.788). El poder s'encarna (Fernández-Martorell, 2018; Hawkesworth, 2016) i les relacions de poder són complexes, dialèctiques, situades i inevitables.

A Espanya, per exemple, les dones joves estan més mobilitzades políticament que els homes (Injuve, 2021). No obstant això, desapareixen de tots els àmbits de participació política, tant institucionals com no institucionals, en ser mares (Escribano y Balibrea, 1999; García-Albacete, 2021; Injuve, 2021). Des del nostre punt de vista, això desafia alguns conceptes clau sobre l'educació política. La sexualitat i el gènere s'han d'analitzar a partir d'aquests poders articulats (Butler, 2009; Foucault, 1976).

El poder, i per tant la política, no es pot entendre sense considerar com les normes, els rols i les opressions es reproduïxen mitjançant símbols, experiències i relacions socials. El poder és inevitable,

tota acció i tota relació «entre socis, individuals o col·lectius» (Foucault, 1982, p.788) implica poder. Si una persona no pot caminar sola pel carrer pel fet de ser dona i té por de ser violada o assassinada, els carrers no són espais públics. Si a algú se li nega la possibilitat de llogar perquè és negre, gitano o pobre, l'habitatge no és un dret encara que estigui reconegut institucionalment. Si un nen és assetjat sistemàticament a causa de l'assetjament homòfob dels seus companys, l'educació no és un dret garantit. És a dir, totes les interaccions són polítiques, i el “personal és polític” (Hanisch, 1969/2006). La dicotomia privat/públic i la seva tradicional identificació pública-política és en si mateixa una construcció política. Com va escriure Judith Butler:

El meu dolor o el meu silenci o la meva ràbia o la meva percepció finalment no són només meus, i que em delimiten en una situació cultural compartida que, al seu torn, em capacita i em potencia de certes maneres imprevisibles. Per tant, allò personal és implícitament polític en la mesura que està condicionat per estructures socials compartides, però també s'ha immunitzat contra el desafiament polític en la mesura que perduren les distincions entre públic i privat. Per a la teoria feminista, doncs, allò personal esdevé una categoria expansiva, que s'adapta, encara que només implícitament, a les estructures polítiques que normalment es consideren públiques. (1983, pàg. 522).

És temptador quedar-nos discutint sobre el concepte de *poder*, analitzant per exemple els enfocaments decolonials sobre les relacions de poder, o l'evolució de les teories polítiques feministes a partir de les projeccions de *poder entre a poder a i poder amb* (De la Fuente, 2013). Tanmateix, en aquest article, volem examinar com els enfocaments relacionals sobre el poder i la política ens poden ajudar a examinar críticament l'educació política i ciutadana.

Des d'aquesta perspectiva, l'educació política es pot qüestionar almenys de dues maneres diferents. D'una banda, si reconceptualitzem el poder i la política com a relacionals, hem de reconsiderar què entenem per cultura política i, per tant, valors, coneixements i "competències" democràtiques, que són objecte d'ensenyament i aprenentatge. D'altra banda, cal prestar més atenció a les relacions i trobades educatives, especialment en relació als espais, dinàmiques, interaccions, subjectivitats i relacions de poder dins de les accions i institucions educatives.

L'èmfasi pedagògic en les relacions de poder no és nou. És, de fet, el nucli de qualsevol projecte de pedagogia crítica. Tanmateix, ens ubiquem amb les perspectives feministes i decolonials que qüestionen si els pedagogs crítics han estat prou crítics amb les desigualtats de gènere i racials (hooks, 2021) i amb la supremacia de les epistemologies eurocèntriques, que perpetuen els sistemes neoliberals, el colonialisme, el capitalisme i el patriarcat (De Sousa, 2019; De Sousa & Aguiló, 2019; Mignolo & Walsh, 2018). Com argumenta hooks, no es tracta només de ser conscient que l'educació és política, sinó que hauria de tractar-se de fer que aquesta política sigui contrahegemònica (hooks, 2021).

3. Paradigmes dominants de l'educació política: una crítica relacional

Des del punt de vista relacional, la política no és abstracta sinó una realitat material. No es limita als terrenys institucionals, ni a l'àmbit públic: les relacions polítiques es generen i es materialitzen en cada relació, en cada situació.

Si combinem la naturalesa relacional de la política i les reivindicacions de hooks per a una educació contrahegemònica, podem problematitzar els paradigmes dominants de la política i la pràctica de l'educació política i els seus supòsits subjacents de diverses maneres. Hem optat per problematitzar breument tres nocions clau de l'educació política: ciutadania, participació i drets, escollits en tant que

ens ajuden a exemplificar i il·lustrar les tensions que volem plantejar. Per a cada concepte, desenvolupem una breu crítica.

3.1. Ciutadania

Moltes manifestacions d'“educació política” sovint s'emmarquen sota el paraigua de l'educació cívica o per a la ciutadania. Per exemple, el currículum nacional d'Anglaterra defineix “ciutadania” com un programa d'estudis per a 11-16 anys (DfE, 2014). En diversos països, com Espanya (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2014) i Colòmbia (Ministerio de Educación, 2015), s'espera que els estudiants aprenguin competències cíviques o ciutadanes a través de diferents àrees dels plans d'estudis escolars.

Tanmateix, la “ciutadania” és un concepte molt complex que integra (i de vegades enfosqueix) una sèrie de debats polítics. Entre elles, les teòriques polítiques feministes han plantejat preguntes que desafien la base de la nostra comprensió de la ciutadania i l'esfera cívica (Arnot i Dillabough, 1999). Chantal Mouffe (1992), per exemple, assenyala directament com les visions antigues/tradicionals de la ciutadania s'han convertit en un obstacle per fer funcionar la democràcia, especialment per a les dones. La ciutadania s'identifica com una “narrativa masculina moderna” (Arnot, 1997, p.275) sovint representada com a universalista, però rarament aplicada universalment.

La distinció entre el públic i el privat s'identifica com una de les principals raons d'aquesta narrativa masculina sobre la ciutadania, i per què principalment les dones han estat tradicionalment excloses del seu domini, mentre que la política i les institucions estatals s'han sostingut en una noció patriarcal de la societat civil (Arnot & Dillabough, 1999). Com diu Arendt,

Estar en l'àmbit públic significa ser vist i escoltat pels altres, i és la presència d'altres que veuen i escolten allò que veiem i escoltem el que ens assegura la realitat del món i de nosaltres mateixos (Arendt, 2018, 199).

La ciutadania de gènere posa l'accent en com no és el mateix ser ciutadà masculí que ser ciutadà femení, ja que l'accés a les esferes de poder no s'ofereix en igualtat de condicions (Muxí i Madro, 2009). Així, Arnot (1997) defensa aquesta noció de *ciutadania de gènere* il·lustra semblances i diferències “en la manera com homes i dones parlen de ciutadania” (p.286) i assenyala els mecanismes socials, ideològics i filosòfics que perpetuen les exclusions en els àmbits de la ciutadania. Altres prefereixen la noció de *feminització de la ciutadania* : aquest concepte no només assenyala les desigualtats entre la ciutadania i l'experiència de la ciutadania a causa de les relacions de poder dins de les identitats de gènere i interseccionals, sinó que també defensen la generalització dels valors feministes entre tota la ciutadania. Tal com explica Contractor,

La feminització de la ciutadania té el potencial de superar les tendències d'exclusió arrelades en la teoria i la pràctica de la ciutadania (...) que són inherentment de gènere, però també reflecteixen l'exclusió de (...) les experiències i perspectives de les dones a mesura que interactuen amb altres eixos de divisió social, com ara classe, casta, regió, llengua, ètnia, sexualitat, edat i discapacitat. A més, la feminització de la ciutadania admet la inclusió d'interessos i qüestions que un concepte habermasià de “públic” titlla de “privats” i tracta com a prohibits. Tanmateix, aleshores la diferència es restableix com un valor d'ordre superior, que engloba la igualtat a través d'una ètica relacional i dialògica de cura, compassió i responsabilitat (Contractor, 2021, p.10).

Voldríem posar el focus en entendre com la ciutadania, per definició, representa una relació compromesa entre els individus i l'estat (Heater, 2013). Aquesta relació opera tant a nivell d'un estatus

determinat com a nivell de sentiment de pertinença o identitat (Sant et al., 2017). A l'hora d'educar infants i joves "per a" la ciutadania, sovint s'espera que tots els membres de les nostres comunitats ja siguin ciutadans per estatus i, en conseqüència, el paper de l'educació escolar està principalment relacionat amb el domini ideològic: foment de les identitats i el sentit de pertinença. .

També hi ha, sovint, una segona expectativa, que dins de les promulgacions democràtiques, els ideals i les institucions es reflecteixen mútuament. És a dir, valors democràtics com els d'igualtat i justícia estan integrats dins de l'estat de dret i promulgats per les institucions existents. Com a tal, és relativament comú que, dins dels currículums d'educació per a la ciutadania existents, les mencions implícites a la llei i les institucions s'anomenin com a finalitats educatives al costat de les mencions als valors democràtics. El marc de referència de competències per a la cultura democràtica del Consell d'Europa (2018), per exemple, identifica "Valorar la democràcia, la justícia, l'equitat, la igualtat i l'estat de dret" com una de les vint competències clau.

Tanmateix, si considerem les teories feministes que emfatitzen la naturalesa relacional de la política, podem problematitzar aquests dos supòsits. El concepte de "precarietat" de Butler és útil per a aquest objectiu. Butler (2009, p. ii) ho explica

La precarietat (...) descriu algunes condicions diferents que pertanyen als éssers vius. Qualsevol cosa viva es pot eliminar a voluntat o per accident; i la seva persistència no està garantida de cap manera. En conseqüència, les institucions socials i polítiques estan dissenyades en part per minimitzar les condicions de precarietat, especialment dins de l'estat-nació, encara que, com veureu, considero aquesta restricció un problema. Els ordres polítics, incloses les institucions econòmiques i socials, estan dissenyats fins a cert punt per atendre aquestes mateixes necessitats, no només per assegurar-se que hi hagi habitatge i menjar, sinó que les poblacions tinguin els mitjans disponibles per garantir la vida. No obstant això, la "precarietat" designa aquella condició induïda políticament en què determinades poblacions pateixen xarxes socials i econòmiques fallides de suport i queden exposades de manera diferent a lesions, violència i mort. Aquestes poblacions corren un major risc de patir malalties, pobresa, fam, desplaçaments i exposició a la violència sense protecció. La precarietat també caracteritza aquella condició induïda políticament de màxima vulnerabilitat i exposició per a les poblacions exposades a la violència estatal arbitrària i a altres formes d'agressió que no són produïdes pels estats però contra les quals els estats no ofereixen una protecció adequada (p. ii).

Mentrestant, els estudiosos decolonials han examinat en gran part les exclusions més profundes en els nostres punts de vista epistemològics. Boaventura de Sousa Santos (2019) proposa com a diferenciació bàsica dins de les exclusions i desigualtats socials: establint una "línia abissal", distingeix desigualtats i exclusions dins de la societat metropolitana en què tothom és reconegut com a humà i com a membre "nosaltres", d'aquells exclosos de la consideració de la seva condició humana, i les vides dels quals poden ser apropiades per altres.

Els conceptes de precarietat i exclusions abissals ens permeten il·lustrar com els marcs dominants per a la ciutadania/educació política pateixen dos dèficits democràtics clars. En primer lloc, l'educació per a la ciutadania com a assignatura escolar sovint exclou els debats sobre els "apatrides": aquells a qui se'ls nega l'estatus de ciutadania, per començar. Com a tal, hi ha cada cop més exemples paradoxals de nens migrants, sol·licitants d'asil i refugiats que haurien de ser socialitzats com a "ciutadans" quan no tenen aquest estatus (Boyden, 2009; Sant et al., 2018). En segon lloc, mentre que les institucions democràtiques "estan dissenyades en part per minimitzar les condicions de precarietat", els relats existents sobre el racisme institucional i el patriarcat suggereixen que les mateixes institucions poden contribuir a perpetuar la vulnerabilitat i l'exposició dels seus propis ciutadans.

En no reconèixer les tensions existents entre les formes ideals i institucionals de la política democràtica, l'educació per a la ciutadania pot contribuir a enfortir (en lloc de denunciar) aquests dèficits democràtics. Com condemnen Arnot i Dillabough, “no s'ha de suposar que les preocupacions per la igualtat de gènere són sinònims del concepte de democràcia. Tampoc es pot argumentar legítimament que qualsevol forma d'educació democràtica compliria els ideals educatius feministes” (1999, p.160).

Segons Arnot (1997), aquesta controvèrsia es pot abordar problematitzant les premisses de gènere de l'educació democràtica i ensenyant la democràcia com a concepte de gènere i controvertit, juntament amb la construcció de l'educació per a la ciutadania sobre els principis de la identitat –en el sentit de pertinença– i agència –en el sentit d'apoderament–. En aquest punt creiem interessant tornar a les perspectives de hooks sobre ensenyar a transgredir (1994): més enllà de l'educació política que ens permeti reconèixer les estructures institucionals i els valors democràtics, creiem que l'educació per a la ciutadania hauria de proporcionar les eines crítiques per entendre els mecanismes a través dels quals els ciutadans estan exclosos de la ciutadania inclusiva i igualitària, i les competències per transgredir-los mitjançant la participació política.

3.2. Participació.

La participació (o la ciutadania activa) sovint funciona com una pedra angular i com a raó per se de l'educació política escolaritzada. Al Regne Unit, per exemple, el polític Sir Bernard Crick, juntament amb l'Advisory Group on Citizenship (1998), van definir la participació de la comunitat com un dels tres pilars de l'educació per a la ciutadania com a matèria. Després de gairebé vint anys, aquesta fundació encara es manté, i s'espera que els estudiants d'Anglaterra “desenvolupin interès i compromís amb la participació en el voluntariat i altres formes d'activitat responsable” (DfE, 2014). De la mateixa manera, al Brasil, fins i tot després de les recents modificacions, un dels propòsits de l'educació obligatòria és que esdevinguin ciutadans conscients, crítics i participatius (Ministério da Educação, 2018). En alguns currículums basats en competències, com el de Catalunya (GenCat, 2015), la participació activa compromesa amb els valors democràtics és una competència clau en àrees específiques.

Tot i així, aquests relats de participació sovint indiquen dues interpretacions del poder en competència, però unidireccionals i incorporàries. D'una banda, la participació de vegades es veu com una prova de l'agència dels individus. A partir del treball de Verba, Scholzman i Brady (1995), entre d'altres, s'assumeix que “una participació significativa requereix que les veus dels ciutadans en política siguin clares, altes i igualitàries: clares perquè els funcionaris públics sàpiguen què volen i necessiten, en veu alta perquè els funcionaris tinguin un incentiu per prestar atenció al que escolten, i iguals perquè no es vulneri l'ideal democràtic d'igualtat de resposta a les preferències i interessos de tots” (pàg. 509). La “participació” es veu aquí com un instrument d'eficàcia política. El camí cap a l'èxit polític (aquell en el qual els ciutadans poden guanyar disputes quan sorgeixen diferències) requereix l'aprenentatge de les regles pragmàtiques. Els educadors per a la ciutadania han d'ensenyar a les noves generacions els coneixements i les habilitats perquè puguin marcar la diferència. Ensenyar com/per què/quan participar esdevé una activitat molt democràtica.

D'altra banda, els relats estructurals de l'agència (on s'assumeix que les estructures i les institucions sí que tenen poder sobre els agents) sovint concep la participació com una forma de socialització (Raby, 2012). Aprendre que la “participació” és important i que es pot fer mitjançant determinats procediments pot facilitar que infants i joves compleixin amb les institucions, les normes, les jerarquies i els processos dominants (Batsleer, 2013). Aprendre a/com participar podria ser una altra manera de generar el sentiment de pertinença dels ciutadans amb les formes dominants de la política.

Per tant, ensenyar com/per què/quan participar il·lustra alguns dels dèficits democràtics dels nostres sistemes actuals.

A partir del treball de Butler i dels desenvolupaments educatius posteriors (p. ex. Youdell, 2006), concebem la participació com un acte performatiu que il·lustra la naturalesa complexa i relacional del poder i la democràcia. Butler (2009) explica:

Dir que el gènere és performatiu és dir que és un cert tipus de promulgació; l'"aparença" del gènere s'equivoca sovint com un signe de la seva veritat interna o inherent; El gènere és impulsat per normes obligatòries a ser d'un gènere o un altre (normalment dins d'un marc estrictament binari), i la reproducció del gènere és, per tant, sempre una negociació amb el poder; i, finalment, no hi ha gènere sense aquesta reproducció de normes que corre el risc de desfer o refer la norma de manera inesperada, obrint així la possibilitat de refer la realitat de gènere en noves línies. (p.i)

Com s'ha explicat en un altre lloc (Sant & Davies, 2018), la participació opera simultàniament com una font de dominació i agència. En participar en processos polítics, reconeixem i busquem el reconeixement de les institucions. Mentrestant, veiem la "participació" no com un compromís formal amb la política pragmàtica, sinó com un moment situat de compromís amb els altres. Hannah Arendt (2018) explica:

La polis, pròpiament parlant, no és la ciutat-estat en les seves ubicacions físiques; és l'organització de la gent tal com sorgeix d'actuar i parlar junts, i el seu veritable espai es troba entre les persones que conviuen amb aquesta finalitat, siguin on siguin (pàg. 198).

Argumentem que si l'educació política només considera els relats individualistes/pragmàtics/instrumentistes de la participació, fracassarem en un dèficit democràtic pel que fa al que és participar. Però simultàniament, si seguint els relats crítics, fem un pas enrere en la 'promoció' de la participació, podríem contribuir a reduir els espais dels infants i joves per canviar/produir noves normes polítiques.

En contra d'aquests relats abstractes de la participació, no concebem la participació com una activitat purament opressiva o instrumentista/racionalista. Al contrari. La participació és un acte encarnat i situat que passa a l'espai on fem política. Pot semblar paradoxal: sovint la participació política més activa i transformadora es desenvolupa en aquells espais exclosos de les nocions hegemòniques d'espai públic i de participació ciutadana. I són liderats per aquelles persones sovint marginades de la dinàmica de la política institucional oficial. La ciutadania activa sovint s'origina als marges de la ciutadania legal o institucionalment reconeguda. L'exclusió respon amb resistències actives i participació política, utilitzant estratègies i mecanismes diferents en funció no només de les condicions dels exclosos, sinó també de les possibilitats repressives.

Per exemplificar aquesta idea -i discutir-la des de la seva naturalesa situada: els enfocaments de gènere en els moviments socials urbans posen l'accent en el paper essencial i protagonista de les dones treballadores dels anys 70', ja que "les condicions de vida pobres del barri afecten més les dones, i el problema de la participació ciutadana és més important en les dones (...) per l'opressió a què estan sotmeses i la seva exclusió de l'espai públic" (Muxí & Magro, 2009). Les males condicions del barri afectaven especialment les dones, ja que les seves activitats socials i econòmiques es desenvolupaven majoritàriament dins de l'entorn proper del seu habitatge, "relegades a les cordes domèstiques" i a les "esferes privades" (Arnot&Dillabough, 1999; Muxí&Magro, 2009) dins de la tradicional (o masculina distinció dels espais públics i privats. Així, els espais "privats" es van reivindicar com a públics, i la ciutadania activa s'estana materialitzant en persones excloses de la

ciutadania. Qudsiya Contractor (2021, p.10) argumenta que “la ciutadania activa de les dones (...) és el rostre de la resistència femenina, que evoluciona progressivament per desafiar les estructures de poder autoritàries, normalment controlades pels homes”.

No és fàcil superar aquests obstacles a l'educació obligatòria, sobretot perquè es viu a l'inici del camí polític dels joves. Alguns estudis assenyalen que la participació política té una evolució vital destacable (Injuve, 2021): cada etapa vital implica una sèrie de rols socials que ofereixen diferents nivells de recursos, interessos i necessitats per afrontar els costos de la participació política (García-Albacete, 2021). En aquesta evolució de la vida, qüestionar la participació amb perspectiva de gènere augmenta el repte de l'educació política orientada a la ciutadania participativa. Les estudiants de secundària, per exemple, són generalment més actives políticament que els alumnes de nens. Però, com s'ha exposat abans, quan assumeixen rols d'adults, i sobretot quan tenen fills -si en tenen-, els reptes que es troben fan que la seva participació política caigui en picat.

Els estudis sobre la participació política jove a Espanya (Injuve, 2021) suggereixen que les desigualtats en la participació política estan augmentant. El gènere, la nacionalitat, la instrucció educativa o les situacions laborals condicionen clarament la participació política entre etapes d'edat. Les dones adultes i les persones encara no nacionalitzades tenen problemes per participar, encara que controlin altres recursos (econòmics, culturals, etc.). Com pot, l'educació política escolar, preparar no només per superar les exclusions actuals, sinó també les futures?

Com desafia tot això l'educació política? A l'hora d'educar per participar, ens sembla necessari no només entendre críticament els àmbits polítics i filosòfics de la participació i les seves complexes implicacions de dominació-agència, sinó també identificar els obstacles per a la ciutadania activa. La identificació, aquí, no ha de ser un objectiu en si, sinó un primer pas per superar-los. Si assumim que l'apropiació de mecanismes i estratègies de participació són objectius educatius de l'educació política, cal trobar estratègies per superar la vulnerabilitat i els obstacles a la ciutadania activa. I, en aquest cas, les orientacions centrades en l'individu de l'educació per a la ciutadania són difícils d'encaixar: la superació de la vulnerabilitat i les diferents formes d'exclusió o repressió és un poder col·lectiu, un *poder amb*. En paraules de Freire, “ningú allibera ningú, ningú s'allibera: els homes² són alliberats en comunitat”. Un cop més, *Ensenyar per a transgredir* sembla un gran horitzó a mirar, no només des d'un punt de vista teòric, sinó també pràctic. Estem d'acord amb la preocupació de Gert Biesta: que les escoles siguin espais d'acció i participació, i on els individus puguin ser subjectes (Biesta, 2006, p.140). Així, afegiríem: i on es cuiden les relacions de poder dins de la participació, perquè s'identifiquin i s'anul·lin els mecanismes d'exclusió.

3.3. Drets

El tercer concepte clau d'educació política que examinarem a través de la nostra perspectiva relacional és el dels "drets". De nou, la noció de drets està molt integrada dins dels marcs dominants de l'educació política i ciutadana. La “competència cívica” dins dels currículums espanyols, per exemple, indica de manera explícita la necessitat que l'alumnat conegui els drets humans i civils, els drets de la Constitució espanyola, la Carta de Drets Fonamentals de la UE i com s'apliquen a nivell local, regional, nacional, europeu i nivell internacional (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2014).

²Entenem que Freire fa servir "homes", però significa "persones", "humans". El caràcter androcèntric de les propostes de Freire ha estat assenyalat per pedagogues feministes com hooks (1994), tot i que reconeixen les aportacions essencials de la seva obra. Molts enfocaments pedagògics decolonials i feministes prenen les idees de Freire com a paradigma de referència.

Tanmateix, aplicant aquesta perspectiva relacional per considerar aquestes nocions de drets, podem veure com, de nou, aquests relats dominants existents de l'educació política pretenen homogeneïtzar la política democràtica. Els drets són ideals i mecanismes a través dels quals operen les institucions, que pateixen dos dèficits democràtics addicionals. En primer lloc, a nivell de disseny de drets. En segon lloc, a nivell d'execució dels drets.

D'una banda, a nivell de 'disseny' de drets. No és la intenció d'aquest article entrar en discussions teòriques sobre els drets -i sobretot els drets humans-, en si son o no son ideològics, ideològics, útils o adequats. Tanmateix, sembla oportú conèixer i ubicar aquest debat. De fet, les principals crítiques (no la cancel·lació) als Drets Humans qüestionen la naturalesa ideològica del constructe (wa Mutua, 1996), especialment pels seus biaixos de classe, de racialització i de gènere (Parisi, 2017; Žižek, 2006). Les perspectives de les feministes sobre els Drets Humans assenyalen principalment la seva construcció androcèntrica i la seva diferenciació públic/privat. Tal com argumenten, l'èmfasi igualitari dels drets és limitat i reivindica la necessitat d'assenyalar els abusos específics de gènere a la teoria i la pràctica dels drets humans (Parisi, 2017) i d'emfatitzar que les llibertats polítiques i civils i els drets socioeconòmics són inextricables.

Les formes dominants d'educació política posen l'èmfasi en els drets com a base d'aquest, i en aquest plantejament hi ha la suposició que allò normatiu o ètic és "universal". En altres paraules, els drets es veuen com una configuració abstracta dels nostres ideals més que es manifesta en les nostres trobades amb les institucions. Els drets, com a forma pragmàtica d'ètica, es concep “com una solució, una resolució o una resposta al conflicte” (Todd & Săström, 2008, p. 5).

En canvi, si tenim en compte la naturalesa relacional de la política, podem veure com la política ideal pot funcionar al nivell de la relació trobada en si mateixa. Seguint el relat d'Arendt sobre la política com l'espai entre nosaltres (Honig, 2017), els ideals podrien ser més ben concebuts com un moment d'interrupció dels nostres arranjaments pragmàtics que tenen lloc en un espai situat entre els "subjectes" polítics. Les nocions de bell hooks d'"obertura radical" i "trobades subjecte a subjecte" (1989; 2003) són útils per il·lustrar aquesta perspectiva.

Segons hooks, sempre som més que les nostres "condicions" (per exemple, racialització, classe, sexe). Els esdeveniments ètics, les trobades subjecte a subjecte o els moments d'obertura radical només tenen lloc quan podem superar aquestes condicions i presenciar i escoltar l'altre en els seus propis termes. La trobada subjecte a subjecte en si mateixa respon al moment politicoeducatiu on es negocien/aprenen processos que sustenten el funcionament del poder i la regulació de les diferències i la presa de decisions grupals. L'impacte que l'Altre en tota la seva alteritat té la nostra subjectivitat és transformador. hooks (1998) explica,

Arribem a aquest espai a través del patiment i el dolor, a través de la lluita. Sabem que lluitar per ser allò que és difícil, desafiant, dur i sabem que lluita per ser allò que plaer, delectar i satisfer el desig. Ens transformem, individualment, col·lectivament, a mesura que fem un espai creatiu radical que afirma i sosté la nostra subjectivitat, que ens dona una nova ubicació des d'on articular el nostre sentit del món (p. 23).

Aquests esdeveniments ètics responen al que Todd i Săström (2008) denominen “ètica de la democràcia” (pàg. 8) o una forma d'ètica que “no pot sedimentar en apel·lacions per a un discurs normatiu ètic o regles de compromís comunicatiu; en canvi, sorgeix, es revela, en la trobada real entre persones amb diferents punts de vista” (pàg. 8). Podem deixar obertes aquestes preguntes: com encaixa aquesta ètica en el disseny dels drets? Ho hauria de fer? Quines són les lluites entre un concepte tan universalista com els drets i la trobada subjecte a subjecte?

Més enllà d'aquestes preguntes obertes, prenem els drets com una construcció clau no només per als sistemes democràtics sinó com a garantia de la dignitat humana. Són mecanismes institucionals amb implicacions legals, judicials i normatives, però també construccions socials que configuren un imaginari col·lectiu que vetlla per la dignitat humana. Tal com assenyala Makau Wa Mutua (1996, p.657), “encara que semblin les idees i les institucions de la democràcia política, o que sembli que els han agafat prestats d'allà, els drets seran i pertanyeran a la gent/al poble”.

Això ens porta al segon dèficit que volíem discutir sobre l'execució dels drets: la distància entre els drets i les possibilitats pragmàtiques de la seva execució. Les formes dominants d'educació política no reconeixen que la manera com s'executen els drets no sempre està mediada pels processos institucionals. A més, l'execució dels drets no és una mera elecció personal, sinó una (no) possibilitat encarnada condicionada per realitats relacionals.

Com s'ha exemplificat abans: l'habitatge és un dret, si no es pot llogar o comprar un habitatge? En un àmbit conceptual, podríem discutir si els drets poden ser considerats com a tals si no es poden materialitzar. Què passa quan els drets no estan garantits, estan vulnerats, negats o són inexistents? Podem seguir parlant de drets? Els enfocaments relacionals i la perspectiva de gènere (qüestionar el gènere i les seves interseccions) aclareixen la possibilitat i la no-possibilitat dels drets, i plantegen alguns reptes importants a l'educació per a la ciutadania:

El dret a la ciutat (Lefebvre, 1968; Mayer, 2012; Merrifield, 2011) sembla un bon exemple per entendre aquesta distància encarnada entre la disposició dels drets i la seva execució. Tal com expliquen Zaida Muxí i Tania Magno, “el dret a la ciutat, que es pot entendre de manera abstracta i filosòfica, té un primer nivell evidentment material: oferir a les dones les mateixes oportunitats d'elecció que els homes” (2009, p.1121). Les geògrafes feministes han estat fonamentals a l'hora de qüestionar i reinterpretar la vida de la ciutadania des dels seus espais físics i simbòlics, i notar com de diferent és viscuda la ciutat i, per tant, com de diferent és exercida la ciutadania en funció de les nostres identitats i subjectivitats. Els espais s'entenen com a entitats polítiques -no només geogràfiques-, com el resultat de les relacions socials que el conformen, que situen els grups socials en posicions diferents i desiguals (Massey, 2005; Rodó-Zárate, 2021). Podem trobar implicacions de gènere -juntament amb altres eixos identitaris- en tots els àmbits de la vida de la ciutat: des de l'urbanisme i la mobilitat fins als serveis públics i la gestió del temps.

Els infants, els conductors de cotxes, les noies de nit, els usuaris de cadira de rodes, les persones transgènere, les bandes de nois als comiats de solter i les parelles de lesbianes passegen, senten i viuen els carrers de manera diferent. Després dels atacs terroristes de l'11-S a Nova York, per exemple, moltes ciutadanes musulmanes de Nova York van canviar les rutes diàries de la seva ciutat perquè tenien por de ser assetjades. De la mateixa manera, la vergonya pot restringir l'ús d'espais i serveis d'algunes parelles gais, i la frustració limita els ciutadans immigrants que no dominen la llengua per participar en esdeveniments socioculturals: les experiències emocionals del lloc condicionen els seus usos socials (Rodó-Zárate, 2021).

Hi ha uns drets que donem per garantits a les societats democràtiques que estan explícitament vulnerats en aquelles persones que no disposen de documents nacionals, la situació legal de les quals no està resolta, o a aquelles amb situacions específiques com estar sota tutela per discapacitat psíquica. Però alguns altres drets es veuen vulnerats d'una manera més subtil en l'àmbit relacional. Durant els mesos més restrictius de confinament domiciliari per COVID a la primavera de 2020 (a l'experiència dels països europeus), les desigualtats contextuais en l'accés als drets fonamentals es van fer evidents.

El dret a la ciutat, com hem vist, no està garantit a tots els ciutadans, almenys no de la mateixa manera ni de la mateixa qualitat. No entendre les implicacions de gènere de la vida i les esferes de la ciutat, i l'execució de drets dins aquesta, ens pot fer descuidar les possibilitats d'alguns drets, fins i tot sense adonar-nos-en. Això ens porta a reconsiderar l'educació per a la ciutadania. L'educació política no ha de ser només sobre el coneixement i/o el compromís amb els drets, sinó també per identificar els mecanismes a través dels quals els drets es troben vulnerats o no es poden materialitzar, per poder-los superar i transformar.

Després de pensar i debatre aquests tres conceptes -ciutadania, participació i drets-, ens agradaria seguir la reivindicació de hooks d'una educació contrahegemònica i concloure proposant maneres de democratitzar l'educació política a la llum de les perspectives de gènere i relacionals.

4. Conclusions: Democratitzar l'educació política

Anne Phillips solia parlar de *la en-gendrar la democràcia [en-gendering democracy]* (1991) referint-se a consolidar-la/fer-la sorgir/ engendrar-la a partir d'exposar els seus supòsits de gènere. En aquest article, hem utilitzat perspectives feministes i relacionals per desafiar algunes "veritats sagrades" -prenent les paraules de Yemini (2021)- sobre l'educació política. Si les polítiques "gender-neutral" no aconsegueixen eliminar les desigualtats arrelades (Hawkesworth, 2016), segurament una educació política "gender-neutral" tampoc no ho pot fer.

Com argumenta Díez-Bedmar (2022, p.7),

La manca de formació que ofereix l'epistemologia feminista interseccional com a part de les competències de cultura democràtica planteja un greu problema per a la democràcia, ja que, si els futurs docents no són capaços de desafiar els seus propis estereotips i prejudicis de gènere i com es veuen afectats personalment i professionalment, no seran capaç de treballar críticament les ciències humanes i socials construïdes, que es configuren amb models heteropatriarcal, masculista, eurocèntric, i basades en models culturals hegemònics d'estructures jeràrquiques la narrativa hegemònica de les quals es basa en configuracions de poder excloents.

Ens agradaria concloure aquest article preguntant-nos com es podria democratitzar (o *generar*, amb paraules de Phillips) l'educació política a partir d'aquesta línia inicial de malestar generada per les preguntes relacionals. Per fer-ho, abracem un concepte clau provinent de les epistemologies feministes: les *cures*, el *cuidar*, que s'entén com *a poder per*, orientat a la comunitat (De la Fuente, 2013; Hartsock, 1996).

Cuidar ens sembla un concepte fonamental, no només per revalorar la transcendència social atribuïda a les tasques de cura, sinó per fer-ho des d'una projecció crítica de justícia i denúncia: per què es menysprea socialment la cura? Per què es precaritza? Per què ens preocupem més unes persones que d'altres? Què cuidem? Seguint aquestes preguntes obertes, concloem pensant en democratitzar l'educació política democratitzant *qui cuidem*, *com cuidem* i *què cuidem*.

4.1. Democratitzar qui cuidem

Tenir cura de les subjectivitats. En l'educació política, les subjectivitats es manifesten, almenys, en dos nivells diferents. En el primer nivell, l'epistemològic: qui està prou "cuidat" per ser llegit? Una ràpida comprovació de la nostra bibliografia és bastant il·luminadora. A qui estem escoltant? Amb qui estem discutint, deliberant, fins i tot diferint? I quines visions estem evitant, no estem considerant? Si el poder s'entén des de les possibilitats d'exclusió i inclusió (Knudsen, 2005), com estem exercint aquest poder epistemològicament?

En el segon nivell, en els coneixements curriculars específics. Fins i tot quan els subjectes s'objectivititzen com a "continguts" d'estudi, a qui ens cuidem de prioritzar? Qui hi ha i qui no? Finalment, aquesta pregunta s'hauria d'aplicar pel que fa als nostres alumnes i membres acadèmics, qüestionant les relacions dins del context escolar.

4.2. Democratitzar com cuidem

'Com cuidar' atén metodologies i afectes ètics. Aquesta pregunta ens convida a revisar les dinàmiques internes, les possibilitats i les no possibilitats dels àmbits pragmàtics, i si estem habilitant “nous espais per a les emocions a l'educació” (Boler, 2017). Evans et al (2021, p.147) suggereixen implicacions pedagògiques concretes mentre que “l'educació per a la ciutadania que abraça la seva naturalesa performativa (...) pot permetre alternatives per a 'veure' i 'actuar' dins d'una pedagogia per a la ciutadania activa. Treballar amb mètodes pedagògics afectius basats en el rendiment permet una relació constant entre el que passa i l'exploració del perquè”.

Els enfocaments feministes de la metodologia emfatitzen l'aprenentatge contextual, col·laboratiu, igualitari, interactiu i empoderador, compromès èticament i políticament (EduGen, 2020). De la mateixa manera, les pedagogies humanitzadores se centren en les relacions dialògiques i recíproques, i en respondre a contextos, necessitats i estudiants concrets, alhora que es mantenen des d'enfocaments crítics forts que desafien les relacions de poder neoliberal i opressores (Massip, 2022). Mantenint aquesta visió afectiva radical de la pedagogia crítica, hooks (1994) reivindica el lloc de l'amor i la tendresa dins les tendències més transgressores de l'educació.

4.3. Democratitzar allò que cuidem

Finalment, allò que cuidem fa referència als continguts. Quines són les realitats que creiem que val la pena abordar, parlar, explorar, aprendre? Què ens importa socialment? Què ens ha de preocupar? A la llum de les implicacions relacionals respecte a la cultura política, i abans de la selecció d'articular continguts socials concrets, creiem que caldria parlar específicament *del que ens importa, d'allò que cuidem*. Ens preocupen els drets? La dignitat? Ens preocupen les institucions? El comportament cívic? Ens preocupen les desigualtats? Ens cuidem d'enfrontar-se a les relacions opressives?

Reconeixem que qüestionar algunes construccions arrelades a la cultura democràtica, com ara la ciutadania, la participació o els drets, pot generar malestar personal, interpersonal i professional (Boler, 2017). De fet, el malestar és un d'aquests mecanismes subtils que operen com a resistència a l'anàlisi crítica, present també a l'hora d'introduir les perspectives feministes i de gènere a l'educació. Sentir incomodat significa que alguna cosa està lluitant, alguna cosa es mou. Quan es qüestionen els valors democràtics, es qüestionen les perspectives de gènere i el marc relacional, no només qüestionem creences arrelades, sinó les relacions i els comportaments personals. Quan s'assenyala que el personal és polític, quan es dilueixen les fronteres entre públic i privat, tothom pot sentir-se interpel·lat i qüestionat. Remoure'ns és positiu i necessari, i també és democratitzador. Perquè desafia els privilegis, les opressions i les relacions de poder. És necessari en tots els àmbits de la vida, i especialment en la pràctica educativa i la formació.

Este texto es la traducción al castellano del artículo original en inglés.

Por favor, si tiene que citarlo, cite el original: [Vista de Género y educación ciudadana . Enfoques feministas-relacionales en la educación política \(unex.es\)](#)

Género y Educación para la ciudadanía [Genderizando la educación para la ciudadanía] Aproximaciones feministas-relacionales sobre la educación política.

Massip Sabater, Mariona y Sant, Edda . (2022). Gendering Citizenship Education . Feminist-relational approaches on political education . *REIDICS. Revista de Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales* 11, 35-51. [DOI: 10.17398/2531-0968.11.35](https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.35)

Mariona Massip Sabater - UAB - Mariona.Massip@uab.cat

Edda Santo – MMU – E.Sant@mmu.ac.uk

Resumen

Cuestionar el género, entendiendo que las preguntas sobre el género son políticas, es una de las implicaciones básicas de las epistemologías feministas. El objetivo de este artículo es señalar como una perspectiva de género interpela y pone en cuestión algunos fundamentos básicos de la educación para la ciudadanía, y discutir diferentes formas en que la teoría feminista nos puede ayudar a democratizar la práctica de la educación política. Empezamos conceptualizando la política como una práctica relacional, un lugar “en medio”, en el que el poder se entiende como acciones concretas encarnadas, y donde lo personal es reconocido como político. A continuación, examinamos tres nociones clave asociadas a la educación política: ciudadanía, participación y derechos a través de la mirada de la teoría feminista-relacional, cuestionamos sus posibles carencias e identificamos paradigmas de educación política que permitan no sólo la comprensión crítica, sino también la transgresión. Acabamos sugiriendo formas en que la teoría feminista-relacional nos puede ayudar a reconsiderar la educación política, democratizando aún más a quién cuidamos, qué cuidamos y cómo cuidamos.

Palabras clave: educación política; educación para la ciudadanía; perspectiva de género; epistemología feminista

1. Introducción

En noviembre de 2019, calles y plazas de todo el mundo se llenaron con la reivindicación del colectivo feminista chileno Lastesis: “El estado opresor es un macho violador”. A diferencia de otras protestas feministas contemporáneas, como el movimiento *#metoo*, Lastesis gendarizaban explícitamente el Estado. En cambio, en otro escenario, algunos partidos de extrema derecha en España se han opuesto a las políticas de violencia de género: “la violencia no tiene género”, argumentan. Tiene sentido, *gendarizar* [atribuir género a] la violencia de género? ¿Gendarizar el Estado?

Cuestionar el género en cualquier campo -entendiendo que las preguntas sobre género son políticas (Arnot y Dillabough, 1999)- es una de las implicaciones básicas de las epistemologías feministas. También es incómodo, puesto que cuestiona muchos supuestos sociales y científicos. La perspectiva de género cuestiona no sólo los conocimientos oficiales y sus fundamentos epistemológicos, sino también las relaciones sociales, políticas e institucionales que experimentamos en nuestra realidad

cotidiana como ciudadanos. Nos interpela personal y profesionalmente (Díez- Bedmar , 2022). Como argumentan Arnot y Dillabough (1999, p. 163), las perspectivas feministas han "desafiado el núcleo de nuestra comprensión de la ciudadanía y la esfera cívica".

El objetivo de este artículo es señalar cómo la perspectiva de género cuestiona algunas nociones dominantes sobre la educación para la ciudadanía, y discutir diferentes formas en que una serie de teorías feministas nos pueden ayudar a democratizar la práctica de la educación política . Cuando utilizamos el término “perspectiva de género”, nos situamos desde sus proyecciones interseccionales (Crenshaw , 1991; Davis, 1981; McCall , 2005), que nos permiten situar el poder dentro de la diversidad y la diversidad dentro del poder (Massip y Castellví, 2019). Las teorías interseccionales del feminismo negro pluralizan las categorías de género estableciendo conexiones entre las relaciones sociales y las identidades individuales (García-Peña, 2016; Mc Call, 2005; Rodó- Zárata , 2021) .

Empecemos conceptualizando la política como una práctica relacional. A continuación, examinamos tres nociones clave asociadas a la educación política (ciudadanía, participación y derechos) a través de la perspectiva de la teoría feminista-relacional. Acabamos sugiriendo formas en que la teoría feminista-relacional nos puede ayudar a reconsiderar la educación política, democratizando aún más a quién cuidamos, qué cuidamos y cómo cuidamos.

2. El carácter relacional de la política

Estar en el mundo es estar en el mundo con los demás (Levinas , 1989). Existir es aparecer a los demás, estar alojado en un mundo en el que cada sujeto vincula de manera única un conjunto de relaciones sociales, culturales y afectivas (Garcés, 2020). Como dice Biesta (2006), la subjetivación requiere acción y estar con los demás.

Los debates sobre la literatura política a menudo se centran en discutir los ideales normativos o los arreglos institucionales. Sin embargo, algunas autoras (por ejemplo, Butler , 2009; hooks , 2003; Honig , 2017) han enfatizado la naturaleza relacional de la política, que pasa por alto a los debates tradicionales sobre la naturaleza de la política. El análisis feminista de la obra de Hannah Arendt , por ejemplo, define la política como el espacio entre nosotros (Honig , 2017). Canovan (1985), por ejemplo, explica:

Según el enfoque de Arendt , los individuos en cuestión no deben ser similares en sí mismos, de sangre común, por ejemplo. Tampoco es necesario que se consideren como partes de algún tipo de todo orgánico sobrehumano. En cambio, pueden estar unidos (...) por el mundo que existe entre ellos. (...) Es el espacio entre ellos el que les une, más que alguna calidad dentro de cada uno de ellos (p. 634)

La forma en que conceptualizamos el poder condiciona fuertemente la forma en que entendemos la política. Si tomamos como punto de partida los paradigmas postestructurales , el poder no es abstracto, sino que materializa a través de acciones concretas: "el poder sólo existe cuando se pone en acción" (Foucault , 1982, p.788). El poder se encarna (Fernández-Martorell, 2018; Hawkesworth , 2016) y las relaciones de poder son complejas, dialécticas, situadas e inevitables.

En España, por ejemplo, las mujeres jóvenes están más movilizadas políticamente que los hombres (Injuve , 2021). Sin embargo, desaparecen de todos los ámbitos de participación política, tanto institucionales como no institucionales, al ser madres (Escribano y Balibrea , 1999; García-Albacete, 2021; Injuve , 2021). Desde nuestro punto de vista, esto desafía algunos conceptos clave sobre la educación política. La sexualidad y el género deben analizarse a partir de estos poderes articulados (Butler , 2009; Foucault , 1976).

El poder, y por tanto la política, no puede entenderse sin considerar cómo las normas, los roles y las opresiones se reproducen mediante símbolos, experiencias y relaciones sociales. El poder es inevitable, toda acción y toda relación «entre socios, individuales o colectivos» (Foucault , 1982, p.788) implica poder. Si una persona no puede andar sola por la calle por el hecho de ser mujer y teme ser violada o asesinada, las calles no son espacios públicos. Si a alguien se le niega la posibilidad de alquilar porque es negro, gitano o pobre, la vivienda no es un derecho aunque esté reconocida institucionalmente. Si un niño es acosado sistemáticamente a causa del acoso homófobo de sus compañeros, la educación no es un derecho garantizado. Es decir, todas las interacciones son políticas, y el "personal es político" (Hanisch , 1969/2006). La dicotomía privado/público y su tradicional identificación público-política es en sí misma una construcción política. Como escribió Judith Butler :

Mi dolor o mi silencio o mi rabia o mi percepción finalmente no son sólo míos, y que me delimitan en una situación cultural compartida que, a su vez, me capacita y potencia de ciertas maneras imprevistas. Por tanto, lo personal es implícitamente político en la medida en que está condicionado por estructuras sociales compartidas, pero también se ha inmunizado contra el desafío político en la medida en que perduran las distinciones entre público y privado. Para la teoría feminista, pues, lo personal se convierte en una categoría expansiva, que se adapta, aunque sólo implícitamente, a las estructuras políticas que normalmente se consideran públicas. (1983, pág. 522).

Es tentador quedarnos discutiendo sobre el concepto de *poder*, analizando por ejemplo los enfoques decoloniales sobre las relaciones de poder, o la evolución de las teorías políticas feministas a partir de las proyecciones de *poder entre poder a* y *poder con* (De la Fuente, 2013). Sin embargo, en este artículo, queremos examinar cómo los enfoques relacionales sobre el poder y la política pueden ayudarnos a examinar críticamente la educación política y ciudadana.

Desde esta perspectiva, la educación política puede cuestionarse al menos de dos formas diferentes. Por un lado, si reconceptualizamos el poder y la política como relacionales, debemos reconsiderar qué entendemos por cultura política y, por tanto, valores, conocimientos y "competencias" democráticas, que son objeto de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, es necesario prestar más atención a las relaciones y encuentros educativos, especialmente en relación a los espacios, dinámicas, interacciones, subjetividades y relaciones de poder dentro de las acciones e instituciones educativas.

El énfasis pedagógico en las relaciones de poder no es nuevo. De hecho, es el núcleo de cualquier proyecto de pedagogía crítica. Sin embargo, nos ubicamos con las perspectivas feministas y decoloniales que cuestionan si los pedagogos críticos han sido suficientemente críticos con las desigualdades de género y raciales (hooks , 2021) y con la supremacía de las epistemologías eurocéntricas , que perpetúan los sistemas neoliberales, el capitalismo y el patriarcado (De Sousa, 2019; De Sousa & Aguiló, 2019; Mignolo & Walsh , 2018). Como argumenta hooks , no se trata sólo de ser consciente de que la educación es política, sino que debería tratarse de hacer que esta política sea contrahegemónica (hooks , 2021).

3. Paradigmas dominantes de la educación política: una crítica relacional

Desde el punto de vista relacional, la política no es abstracta, sino una realidad material. No se limita a los terrenos institucionales, ni al ámbito público: las relaciones políticas se generan y materializan en cada relación, en cada situación.

Si combinamos la naturaleza relacional de la política y las reivindicaciones de hooks para una educación contrahegemónica , podemos problematizar los paradigmas dominantes de la política y la práctica de la educación política y sus supuestos subyacentes de diversas formas. Hemos optado por

problematizar brevemente tres nociones clave de la educación política: ciudadanía, participación y derechos, escogidos en tanto que nos ayudan a ejemplificar e ilustrar las tensiones que queremos plantear. Por cada concepto, desarrollamos una breve crítica.

3.1. Ciudadanía

Muchas manifestaciones de "educación política" a menudo se enmarcan bajo el paraguas de la educación cívica o para la ciudadanía. Por ejemplo, el currículum nacional de Inglaterra define "ciudadanía" como un programa de estudios para 11-16 años (DfE , 2014). En varios países, como España (Ministerio de Educación y Formación Profesional , 2014) y Colombia (Ministerio de Educación , 2015), se espera que los estudiantes aprendan competencias cívicas o ciudadanas a través de diferentes áreas de los planes de estudios escolares.

Sin embargo, la "ciudadanía" es un concepto muy complejo que integra (ya veces oscurece) una serie de debates políticos. Entre ellas, las teóricas políticas feministas han planteado preguntas que desafían la base de nuestra comprensión de la ciudadanía y la esfera cívica (Arnot y Dillabough , 1999). Chantal Mouffe (1992), por ejemplo, señala directamente cómo las visiones antiguas/tradicionales de la ciudadanía se han convertido en un obstáculo para hacer funcionar la democracia, especialmente para las mujeres. La ciudadanía se identifica como una “narrativa masculina moderna” (Arnot, 1997, p.275) representada a menudo como universalista, pero raramente aplicada universalmente.

La distinción entre el público y el privado se identifica como una de las principales razones de esta narrativa masculina sobre la ciudadanía, y por qué principalmente las mujeres han sido tradicionalmente excluidas de su dominio, mientras que la política y las instituciones estatales se son sostenidos en una noción patriarcal de la sociedad civil (Arnot & Dillabough , 1999). Como dice Arendt ,

Estar en el ámbito público significa ser visto y escuchado por los demás, y es la presencia de otros que ven y escuchan lo que vemos y escuchamos lo que nos asegura la realidad del mundo y de nosotros mismos (Arendt , 2018, 199).

La ciudadanía de género hace hincapié en cómo no es lo mismo ser ciudadano masculino que ser ciudadano femenino, ya que el acceso a las esferas de poder no se ofrece en igualdad de condiciones (Muxí y Madro , 2009). Así, Arnot (1997) defiende esta noción de *ciudadanía de género* ilustra semejanzas y diferencias “en la forma en que hombres y mujeres hablan de ciudadanía” (p.286) y señala los mecanismos sociales, ideológicos y filosóficos que perpetúan las exclusiones en los ámbitos de la ciudadanía. Otros prefieren la noción de *feminización de la ciudadanía* : este concepto no sólo señala las desigualdades entre la ciudadanía y la experiencia de la ciudadanía debido a las relaciones de poder dentro de las identidades de género e interseccionales , sino que también defienden la generalización de los valores feministas entre toda la ciudadanía. Tal y como explica Contractor,

La feminización de la ciudadanía tiene el potencial de superar las tendencias de exclusión arraigadas en la teoría y la práctica de la ciudadanía (...) que son inherentemente de género, pero también reflejan la exclusión de (...) las experiencias y perspectivas de las mujeres a medida que interactúan con otros ejes de división social, tales como clase, casta, región, lengua, etnia, sexualidad, edad y discapacidad. Además, la feminización de la ciudadanía admite la inclusión de intereses y cuestiones que un concepto habermasiano de "público" tilda de "privados" y trata como prohibidos. Sin embargo, entonces la diferencia se restablece como un valor de orden superior, que engloba la igualdad a través de una ética relacional y dialógica de cuidado, compasión y responsabilidad (Contractor, 2021, p.10).

Quisiéramos poner el foco en entender cómo la ciudadanía, por definición, representa una relación comprometida entre los individuos y el estado (Heater , 2013). Esta relación opera tanto a nivel de un estatus determinado como a nivel de sentimiento de pertenencia o identidad (Sant et al., 2017). A la hora de educar a niños y jóvenes "para" la ciudadanía, a menudo se espera que todos los miembros de nuestras comunidades ya sean ciudadanos por estatus y, en consecuencia, el papel de la educación escolar está principalmente relacionado con el dominio ideológico: fomento de las identidades y el sentido de pertenencia. .

También existe, a menudo, una segunda expectativa, que dentro de las promulgaciones democráticas, los ideales y las instituciones se reflejan mutuamente. Es decir, valores democráticos como los de igualdad y justicia están integrados en el estado de derecho y promulgados por las instituciones existentes. Como tal, es relativamente común que, dentro de los currículos de educación para la ciudadanía existentes, las menciones implícitas en la ley y las instituciones se llamen como fines educativos junto a las menciones a los valores democráticos. El marco de referencia de competencias para la cultura democrática del Consejo de Europa (2018), por ejemplo, identifica "Valorar la democracia, la justicia, la equidad, la igualdad y el estado de derecho" como una de las veinte competencias clave.

Sin embargo, si consideramos las teorías feministas que enfatizan la naturaleza relacional de la política, podemos problematizar estos dos supuestos. El concepto de "precariedad" de Butler es útil para ese objetivo. Butler (2009, p. ii) lo explica

La precariedad (...) describe algunas condiciones distintas que pertenecen a los seres vivos. Cualquier cosa viva puede eliminarse a voluntad o por accidente; y su persistencia no está garantizada en modo alguno. En consecuencia, las instituciones sociales y políticas están diseñadas en parte para minimizar las condiciones de precariedad, especialmente dentro del estado-nación, aunque, como verá, considero esta restricción un problema. Los órdenes políticos, incluidas las instituciones económicas y sociales, están diseñados hasta cierto punto para atender a estas mismas necesidades, no sólo para asegurarse de que haya vivienda y comida, sino que las poblaciones tengan los medios disponibles para garantizar la vida. Sin embargo, la "precariedad" designa aquella condición inducida políticamente en la que determinadas poblaciones sufren redes sociales y económicas fallidas de apoyo y quedan expuestas de forma diferente a lesiones, violencia y muerte. Estas poblaciones corren un mayor riesgo de padecer enfermedades, pobreza, hambruna, desplazamientos y exposición a la violencia sin protección. La precariedad también caracteriza aquella condición inducida políticamente de máxima vulnerabilidad y exposición para las poblaciones expuestas a la violencia estatal arbitraria ya otras formas de agresión que no son producidas por los estados pero contra las que los estados no ofrecen una adecuada protección (p. ii).

Mientras, los estudiosos decoloniales han examinado en gran medida las exclusiones más profundas en nuestros puntos de vista epistemológicos. Boaventura de Sousa Santos (2019) propone como una diferenciación básica dentro de las exclusiones y desigualdades sociales: estableciendo una "línea abisal", distingue desigualdades y exclusiones dentro de la sociedad metropolitana en la que todo el mundo es reconocido como humano y como miembro "nosotros" ", de aquellos excluidos de la consideración de su condición humana, y cuyas vidas pueden ser apropiadas por otros.

Los conceptos de precariedad y exclusiones abisales nos permiten ilustrar cómo los marcos dominantes para la ciudadanía/educación política sufren dos déficits democráticos claros. En primer lugar, la educación para la ciudadanía como asignatura escolar a menudo excluye los debates sobre los "apatridas ": aquellos a los que se les niega el estatus de ciudadanía, para empezar. Como tal, hay

cada vez más ejemplos paradójicos de niños migrantes , solicitantes de asilo y refugiados que deberían ser socializados como "ciudadanos" cuando carecen de este estatus (Boyden , 2009; Sant et al., 2018) . En segundo lugar, mientras que las instituciones democráticas "están diseñadas en parte para minimizar las condiciones de precariedad", los relatos existentes sobre el racismo institucional y el patriarcado sugieren que las propias instituciones pueden contribuir a perpetuar la vulnerabilidad y exposición de sus propios ciudadanos.

Al no reconocer las tensiones existentes entre las formas ideales e institucionales de la política democrática, la educación para la ciudadanía puede contribuir a fortalecer (en lugar de denunciar) estos déficits democráticos. Como condenan Arnot y Dillabough , “no debe suponerse que las preocupaciones por la igualdad de género son sinónimos del concepto de democracia. Tampoco puede argumentarse legítimamente que cualquier forma de educación democrática cumpliría los ideales educativos feministas” (1999, p.160).

Según Arnot (1997), esta controversia puede abordarse problematizando las premisas de género de la educación democrática y enseñando la democracia como concepto de género y controvertido, junto con la construcción de la educación para la ciudadanía sobre los principios de la identidad –en el sentido de pertenencia– y agencia –en el sentido de apoderamiento–. En este punto creemos interesante volver a las perspectivas de hooks sobre enseñar a transgredir (1994): más allá de la educación política que nos permita reconocer las estructuras institucionales y los valores democráticos, creemos que la educación para la ciudadanía debería proporcionar las herramientas críticas para entender los mecanismos a través de los cuales los ciudadanos están excluidos de la ciudadanía inclusiva e igualitaria; y las competencias para transgredirlos mediante la participación política.

3.2. Participación.

La participación (o la ciudadanía activa) a menudo funciona como una piedra angular y como razón por se de la educación política escolarizada. En Reino Unido, por ejemplo, el politólogo Sir Bernard Crick, junto con el Advisory Group on Citizenship (1998), definieron la participación de la comunidad como uno de los tres pilares de la educación para la ciudadanía como materia. Después de casi veinte años, esta fundación todavía se mantiene, y se espera que los estudiantes de Inglaterra "desarrollen interés y compromiso con la participación en el voluntariado y otras formas de actividad responsable" (DfE , 2014). Del mismo modo, en Brasil, incluso después de las recientes modificaciones, uno de los propósitos de la educación obligatoria es que se conviertan en ciudadanos conscientes, críticos y participativos (Ministério da Educação , 2018). En algunos currículos basados en competencias, como el de Cataluña (GenCat , 2015), la participación activa comprometida con los valores democráticos es una competencia clave en áreas específicas.

Sin embargo, estos relatos de participación a menudo indican dos interpretaciones del poder en competencia, pero unidireccionales e incorpóreas. Por un lado, la participación en ocasiones se ve como una prueba de la agencia de los individuos. A partir del trabajo de Verba, Schlozman y Brady (1995), entre otros, se asume que “una participación significativa requiere que las voces de los ciudadanos en política sean claras, altas e igualitarias: claras para que los funcionarios públicos sepan lo que quieren y necesitan, en voz alta para que los funcionarios tengan un incentivo para prestar atención a lo que escuchan, e iguales para que no se vulnere el ideal democrático de igualdad de respuesta a las preferencias e intereses de todos” (pág. 509). La "participación" se ve aquí como un instrumento de eficacia política. El camino hacia el éxito político (aquel en el que los ciudadanos pueden ganar disputas cuando surgen diferencias) requiere el aprendizaje de las reglas pragmáticas. Los educadores para la ciudadanía deben enseñar a las nuevas generaciones los conocimientos y

habilidades para que puedan marcar la diferencia. Enseñar cómo/por qué/cuándo participar se convierte en una actividad muy democrática.

Por otra parte, los relatos estructurales de la agencia (donde se asume que las estructuras y las instituciones sí tienen poder sobre los agentes) a menudo concibe la participación como una forma de socialización (Raby , 2012). Aprender que la "participación" es importante y que se puede realizar mediante determinados procedimientos puede facilitar que niños y jóvenes cumplan con las instituciones, las normas, las jerarquías y los procesos dominantes (Batsleer , 2013). Aprender a/cómo participar podría ser otra forma de generar el sentimiento de pertenencia de los ciudadanos con las formas dominantes de la política. Por tanto, enseñar cómo/por qué/cuándo participar ilustra algunos de los déficits democráticos de nuestros sistemas actuales.

A partir del trabajo de Butler y de los desarrollos educativos posteriores (p. ej. Youdell , 2006), concebimos la participación como un acto performativo que ilustra la naturaleza compleja y relacional del poder y la democracia. Butler (2009) explica:

Decir que el género es performativo es decir que es cierto tipo de promulgación; la "aparición" del género se equivoca a menudo como un signo de su verdad interna o inherente; El género es impulsado por normas obligatorias a ser de un género u otro (normalmente dentro de un marco estrictamente binario), y la reproducción del género es, por tanto, siempre una negociación con el poder; y, finalmente, no existe género sin esta reproducción de normas que corre el riesgo de deshacer o rehacer la norma de forma inesperada, abriendo así la posibilidad de rehacer la realidad de género en nuevas líneas. (p)

Como se ha explicado en otro lugar (Sant & Davies , 2018), la participación opera simultáneamente como una fuente de dominación y agencia. Al participar en procesos políticos, reconocemos y buscamos el reconocimiento de las instituciones. Mientras, vemos la "participación" no como un compromiso formal con la política pragmática, sino como un momento situado de compromiso con los demás. Hannah Arendt (2018) explica:

La polis, propiamente hablando, no es la ciudad-estado en sus ubicaciones físicas; es la organización de la gente tal y como surge de actuar y hablar juntos, y su verdadero espacio se encuentra entre las personas que conviven con este fin, estén donde estén (pág. 198).

Argumentamos que si la educación política sólo considera los relatos individualistas/pragmáticos/instrumentistas de la participación, fracasaremos en un déficit democrático en cuanto a lo que es participar. Pero simultáneamente, si siguiendo los relatos críticos, damos un paso atrás en la 'promoción' de la participación, podríamos contribuir a reducir los espacios de niños y jóvenes para cambiar/producir nuevas normas políticas.

En contra de estos relatos abstractos de la participación, no concebimos la participación como una actividad puramente opresiva o instrumentista/racionalista. Al contrario. La participación es un acto encarnado y situado que pasa al espacio en el que hacemos política. Puede parecer paradójico: a menudo la participación política más activa y transformadora se desarrolla en aquellos espacios excluidos de las nociones hegemónicas de espacio público y participación ciudadana. Y están liderados por aquellas personas a menudo marginadas de la dinámica de la política institucional oficial. La ciudadanía activa a menudo se origina en los márgenes de la ciudadanía legal o institucionalmente reconocida. La exclusión responde con resistencias activas y participación política, utilizando estrategias y mecanismos distintos en función no sólo de las condiciones de los excluidos, sino también de las posibilidades represivas.

Para ejemplificar esta idea -y discutirla desde su naturaleza situada: los enfoques de género en los movimientos sociales urbanos ponen el acento en el papel esencial y protagonista de las mujeres trabajadoras de los años 70', puesto que “las condiciones de vida pobres del barrio afectan más a las mujeres, y el problema de la participación ciudadana es más importante en las mujeres (...) por la opresión a la que están sometidas y su exclusión del espacio público” (Muxí & Magro , 2009) . Las malas condiciones del barrio afectaban especialmente a las mujeres, ya que sus actividades sociales y económicas se desarrollaban mayoritariamente dentro del entorno cercano de su vivienda, "relegadas a las cuerdas domésticas" ya las "esferas privadas" (Arnot&Dillabough , 1999; Muxí&Magro , 2009) dentro de la tradicional (o masculina distinción de los espacios públicos y privados. Así, los espacios “privados” se reivindicaron como públicos, y la ciudadanía activa se está materializando en personas excluidas de la ciudadanía. Qudsiya Contractor (2021 , p.10) argumenta que "la ciudadanía activa de las mujeres (...) es el rostro de la resistencia femenina, que evoluciona progresivamente para desafiar las estructuras de poder autoritarias, normalmente controladas por los hombres".

No es fácil superar estos obstáculos en la educación obligatoria, sobre todo porque se vive al inicio del camino político de los jóvenes. Algunos estudios señalan que la participación política tiene una evolución vital destacable (Injuve , 2021): cada etapa vital implica una serie de roles sociales que ofrecen distintos niveles de recursos, intereses y necesidades para afrontar los costes de la participación política (García-Albacete, 2021).). En esa evolución de la vida, cuestionar la participación con perspectiva de género aumenta el reto de la educación política orientada a la ciudadanía participativa. Las estudiantes de secundaria, por ejemplo, son generalmente más activas políticamente que los alumnos de niños. Pero, como se ha expuesto antes, cuando asumen roles de adulta, y sobre todo cuando tienen hijos -si los tienen-, los retos que se encuentran hacen que su participación política caiga en picado.

Los estudios sobre la participación política joven en España (Injuve , 2021) sugieren que las desigualdades en la participación política están aumentando. El género, nacionalidad, instrucción educativa o situaciones laborales condicionan claramente la participación política entre etapas de edad. Las mujeres adultas y las personas todavía no nacionalizadas tienen problemas por participar, aunque controlen otros recursos (económicos, culturales, etc.). ¿Cómo puede preparar la educación política escolar no sólo para superar las exclusiones actuales, sino también las futuras?

¿Cómo desafía todo esto la educación política? A la hora de educar para participar, nos parece necesario no sólo entender críticamente los ámbitos políticos y filosóficos de la participación y sus complejas implicaciones de dominación-agencia, sino también identificar los obstáculos para la ciudadanía activa. La identificación aquí no debe ser un objetivo en sí, sino un primer paso para superarlos. Si asumimos que la apropiación de mecanismos y estrategias de participación son objetivos educativos de la educación política, es necesario encontrar estrategias para superar la vulnerabilidad y los obstáculos a la ciudadanía activa. Y, en este caso, las orientaciones centradas en el individuo de la educación para la ciudadanía son difíciles de encajar: la superación de la vulnerabilidad y las distintas formas de exclusión o represión es un poder colectivo, un *poder con* . En palabras de Freire, “nadie libera a nadie, nadie se libera: los hombres ³son liberados en comunidad”. Una vez más, *Enseñar para transgredir* parece un gran horizonte que mirar, no sólo desde un punto de vista teórico, sino también práctico. Estamos de acuerdo con la preocupación de Gert Biesta : que las escuelas sean espacios de acción y participación, y donde los individuos puedan ser sujetos (Biesta

³Entendemos que Freire utiliza "hombres", pero significa "personas", "humanos". El carácter androcéntrico de las propuestas de Freire ha sido señalado por pedagogas feministas como hooks (1994), aunque reconocen las aportaciones esenciales de su obra. Muchos enfoques pedagógicos decoloniales y feministas toman las ideas de Freire como paradigma de referencia.

, 2006, p.140). Así, añadiríamos: y dónde se cuidan las relaciones de poder dentro de la participación, para que se identifiquen y anulen los mecanismos de exclusión.

3.3. Derechos

El tercer concepto clave de educación política que vamos a examinar a través de nuestra perspectiva relacional es el de los "derechos". De nuevo, la noción de derechos está muy integrada en los marcos dominantes de la educación política y ciudadana. La “competencia cívica” dentro de los currículos españoles, por ejemplo, indica de forma explícita la necesidad de que el alumnado conozca los derechos humanos y civiles, los derechos de la Constitución española, la Carta de Derechos Fundamentales de la UE y cómo se aplican a nivel local, regional, nacional, europeo y nivel internacional (Ministerio de Educación y Formación Profesional , 2014).

Sin embargo, aplicando esta perspectiva relacional para considerar estas nociones de derechos, podemos ver cómo, de nuevo, estos relatos dominantes existentes de la educación política pretenden homogeneizar la política democrática. Los derechos son ideales y mecanismos a través de los cuales operan las instituciones que sufren dos déficits democráticos adicionales. En primer lugar, a nivel de diseño de derechos. En segundo lugar, a nivel de ejecución de los derechos.

Por un lado, a nivel de 'diseño' de derechos. No es la intención de este artículo entrar en discusiones teóricas sobre los derechos –y sobre todo los derechos humanos–, en si son o no son ideológicos, ideológicos, útiles o adecuados. Sin embargo, parece oportuno conocer y ubicar ese debate. De hecho, las principales críticas (no la cancelación) a los Derechos Humanos cuestionan la naturaleza ideológica del constructo (wa Mutua, 1996), especialmente por sus sesgos de clase, de racialización y de género (Parisi , 2017; Zizek , 2006) . Las perspectivas de las feministas sobre los Derechos Humanos señalan principalmente su construcción androcéntrica y su diferenciación público/privado. Tal y como argumentan, el énfasis igualitario de los derechos es limitado y reivindica la necesidad de señalar los abusos específicos de género en la teoría y la práctica de los derechos humanos (Parisi , 2017) y de enfatizar que las libertades políticas y civiles derechos socioeconómicos son inextricables.

Las formas dominantes de educación política ponen el énfasis en los derechos como base de éste, y en este planteamiento está la suposición de que lo normativo o ético es "universal". Dicho de otro modo, los derechos se ven como una configuración abstracta de nuestros ideales más que se manifiesta en nuestros encuentros con las instituciones. Los derechos, como forma pragmática de ética, se concibe "como una solución, una resolución o una respuesta al conflicto" (Todd & Sjöström , 2008, p. 5).

Sin embargo, si tenemos en cuenta la naturaleza relacional de la política, podemos ver cómo la política ideal puede funcionar al nivel de la relación encontrada en sí misma. Siguiendo el relato de Arendt sobre la política como el espacio entre nosotros (Honig , 2017), los ideales podrían ser mejor concebidos como un momento de interrupción de nuestros arreglos pragmáticos que tienen lugar en un espacio situado entre los "sujetos" políticos. Las nociones de bell hooks de "apertura radical" y "encuentros sujeto a sujeto" (1989; 2003) son útiles para ilustrar esta perspectiva.

Según hooks , siempre somos más que nuestras "condiciones" (por ejemplo, racialización , clase, sexo). Los acontecimientos éticos, los encuentros sujeto a sujeto o los momentos de apertura radical sólo ocurren cuando podemos superar estas condiciones y presenciar y escuchar al otro en sus propios términos. El encuentro sujeto a sujeto en sí mismo responde al momento político-educativo donde se negocian/aprenden procesos que sustentan el funcionamiento del poder y la regulación de las diferencias y la toma de decisiones grupales. El impacto que el Otro en toda su alteridad tiene nuestra subjetividad es transformador. hooks (1998) explica,

Llegamos a ese espacio a través del sufrimiento y el dolor, a través de la lucha. Sabemos que luchar por ser lo que es difícil, desafiante, duro y sabemos que lucha por ser lo que placer, deleitar y satisfacer el deseo. Nos transformamos, individualmente, colectivamente, a medida que hacemos un espacio creativo radical que afirma y sostiene nuestra subjetividad, que nos da una nueva ubicación desde la que articular nuestro sentido del mundo (p. 23).

Estos acontecimientos éticos responden a lo que Todd y Särström (2008) denominan “ética de la democracia” (pág. 8) o una forma de ética que “no puede sedimentar en apelaciones para un discurso normativo ético o reglas de compromiso comunicativo ; en cambio, surge, se revela, en el encuentro real entre personas con distintos puntos de vista” (pág. 8). Podemos dejar abiertas estas preguntas: ¿cómo encaja esta ética en el diseño de los derechos? ¿Debería hacerlo? ¿Cuáles son las luchas entre un concepto tan universalista como los derechos y el encuentro sujeto a sujeto?

Más allá de estas preguntas abiertas, tomamos los derechos como construcción clave no sólo para los sistemas democráticos sino como garantía de la dignidad humana. Son mecanismos institucionales con implicaciones legales, judiciales y normativas, pero también construcciones sociales que configuran un imaginario colectivo que vela por la dignidad humana. Tal y como señala Makau Wa Mutua (1996, p.657), “aunque parezcan las ideas y las instituciones de la democracia política, o que parezca que les han cogido prestados de allí, los derechos serán y pertenecerán a la gente/al pueblo”.

Esto nos lleva al segundo déficit que queríamos discutir sobre la ejecución de los derechos: la distancia entre los derechos y las posibilidades pragmáticas de su ejecución. Las formas dominantes de educación política no reconocen que la forma en que se ejecutan los derechos no siempre está mediada por los procesos institucionales. Además, la ejecución de los derechos no es una mera elección personal, sino una (no) posibilidad encarnada condicionada por realidades relacionales.

¿Cómo se ha ejemplificado antes: la vivienda es un derecho, si no se puede alquilar o comprar una vivienda? En un ámbito conceptual, podríamos discutir si los derechos pueden ser considerados como tales si no pueden materializarse. ¿Qué ocurre cuando los derechos no están garantizados, están vulnerados, negados o son inexistentes? ¿Podemos seguir hablando de derechos? Los enfoques relacionales y la perspectiva de género (cuestionar el género y sus intersecciones) aclaran la posibilidad y la no posibilidad de los derechos, y plantean algunos retos importantes en la educación para la ciudadanía:

El derecho a la ciudad (Lefebvre , 1968; Mayer, 2012; Merrifield , 2011) parece un buen ejemplo para entender esa distancia encarnada entre la disposición de los derechos y su ejecución. Tal y como explican Zaida Muxí y Tania Magno , “el derecho a la ciudad, que puede entenderse de manera abstracta y filosófica, tiene un primer nivel evidentemente material: ofrecer a las mujeres las mismas oportunidades de elección que los hombres” (2009, p.1121). Las geógrafas feministas han sido fundamentales a la hora de cuestionar y reinterpretar la vida de la ciudadanía desde sus espacios físicos y simbólicos, y notar lo diferente que es vivida la ciudad y, por tanto, lo diferente que es ejercida la ciudadanía en función de nuestras identidades y subjetividades. Los espacios se entienden como entidades políticas -no sólo geográficas-, como el resultado de las relaciones sociales que lo conforman, que sitúan a los grupos sociales en posiciones diferentes y desiguales (Massey , 2005; Rodó- Zárata , 2021). Podemos encontrar implicaciones de género -junto a otros ejes identitarios- en todos los ámbitos de la vida de la ciudad: desde el urbanismo y la movilidad hasta los servicios públicos y la gestión del tiempo.

Los niños, los conductores de coches, las chicas de noche, los usuarios de silla de ruedas, las personas transgénero , las bandas de chicos en las despedidas de soltero y las parejas de lesbianas pasean,

sienten y viven las calles de forma diferente. Tras los ataques terroristas del 11-S en Nueva York, por ejemplo, muchas ciudadanas musulmanas de Nueva York cambiaron las rutas diarias de su ciudad porque temían ser asediadas. Del mismo modo, la vergüenza puede restringir el uso de espacios y servicios de algunas parejas gays, y la frustración limita a los ciudadanos inmigrantes que no dominan la lengua para participar en eventos socioculturales: las experiencias emocionales del sitio condicionan sus usos sociales (Rodó-Zarate , 2021).

Hay unos derechos que damos por garantizados a las sociedades democráticas que están explícitamente vulnerados en aquellas personas que no disponen de documentos nacionales, cuya situación legal no está resuelta, o aquellas con situaciones específicas como estar bajo tutela por discapacidad psíquica. Pero algunos otros derechos se ven vulnerados de forma más sutil en el ámbito relacional. Durante los meses más restrictivos de confinamiento domiciliario por COVID en la primavera de 2020 (en la experiencia de los países europeos), las desigualdades contextuales en el acceso a los derechos fundamentales se hicieron evidentes.

El derecho a la ciudad, como hemos visto, no está garantizado a todos los ciudadanos, al menos no de la misma forma ni de la misma calidad. No entender las implicaciones de género de la vida y las esferas de la ciudad, y la ejecución de derechos dentro de ella, puede hacernos descuidar las posibilidades de algunos derechos, incluso sin darnos cuenta. Esto nos lleva a reconsiderar la educación para la ciudadanía. La educación política no debe ser sólo sobre el conocimiento y/o el compromiso con los derechos, sino también para identificar los mecanismos a través de los cuales los derechos se encuentran vulnerados o no pueden materializarse, para poder superarlos y transformarlos.

Después de pensar y debatir estos tres conceptos -ciudadanía, participación y derechos-, nos gustaría seguir la reivindicación de hooks de una educación contrahegemónica y concluir proponiendo formas de democratizar la educación política a la luz de las perspectivas de género y relacionales.

4. Conclusiones: Democratizar la educación política

Anne Phillips solía hablar de *la engendrar la democracia [engendering democracy]* (1991) refiriéndose a consolidarla/hacerla surgir/ engendrarla a partir de exponer sus supuestos de género. En este artículo, hemos utilizado perspectivas feministas y relacionales para desafiar algunas "verdades sagradas" -tomando las palabras de Yemini (2021)- sobre la educación política. Si las políticas “gender-neutral” no logran eliminar las desigualdades arraigadas (Hawkesworth , 2016), seguramente una educación política “gender-neutral” tampoco puede hacerlo.

Como argumenta Díez- Bedmar (2022, p.7),

La falta de formación que ofrece la epistemología feminista interseccional como parte de las competencias de cultura democrática plantea un grave problema para la democracia, ya que si los futuros docentes no son capaces de desafiar sus propios estereotipos y prejuicios de género y como se ven afectados personal y profesionalmente, no serán capaz de trabajar críticamente las ciencias humanas y sociales construidas, que se configuran con modelos heteropatriarcales , machistas, eurocéntricos , y basadas en modelos culturales hegemónicos de estructuras jerárquicas cuya narrativa hegemónica se basa en configuraciones de poder excluyentes.

Nos gustaría concluir este artículo preguntándonos cómo se podría democratizar (o *generar* , con palabras de Phillips) la educación política a partir de esta línea inicial de malestar generada por las preguntas relacionales. Para ello, abrazamos un concepto clave proveniente de las epistemologías

feministas: los *cuidados*, el *cuidar*, que se entiende como *poder por*, orientado a la comunidad (De la Fuente, 2013; Hartsock, 1996).

Cuidar nos parece un concepto fundamental, no sólo para revalorizar la trascendencia social atribuida a las tareas de cuidado, sino para hacerlo desde una proyección crítica de justicia y denuncia: ¿por qué se menosprecia socialmente el cuidado? ¿Por qué se precariza? ¿Por qué nos preocupamos más unas personas que otras? ¿Qué cuidamos? Siguiendo estas preguntas abiertas, concluimos pensando en democratizar la educación política democratizando *quién cuidamos*, *cómo cuidamos* y *qué cuidamos*.

4.1. Democratizar quien cuidamos

Cuidar las subjetividades. En la educación política, las subjetividades se manifiestan, al menos, en dos niveles distintos. En el primer nivel, el epistemológico: ¿quién está suficientemente "cuidado" para ser leído? Una rápida comprobación de nuestra bibliografía es bastante iluminadora. ¿A quién estamos escuchando? ¿Con quién estamos discutiendo, deliberando, incluso difiriendo? ¿Y qué visiones estamos evitando, no estamos considerando? Si el poder se entiende desde las posibilidades de exclusión e inclusión (Knudsen, 2005), ¿cómo estamos ejerciendo este poder epistemológicamente?

En el segundo nivel, en los conocimientos curriculares específicos. Incluso cuando los sujetos se objetivan como "contenidos" de estudio, ¿a quién nos cuidamos de priorizar? ¿Quién hay y quién no? Finalmente, esta pregunta debería aplicarse con respecto a nuestros alumnos y miembros académicos, cuestionando las relaciones dentro del contexto escolar.

4.2. Democratizar cómo cuidamos

'Cómo cuidar' atiende metodologías y afectos éticos. Esta pregunta nos invita a revisar las dinámicas internas, las posibilidades y las no posibilidades de los ámbitos pragmáticos, y si estamos habilitando "nuevos espacios para las emociones en la educación" (Boler, 2017). Evans et al (2021, p.147) sugieren implicaciones pedagógicas concretas mientras que "la educación para la ciudadanía que abarca su naturaleza performativa (...) puede permitir alternativas para 'ver' y 'actuar' dentro de una pedagogía para la ciudadanía activa. Trabajar con métodos pedagógicos afectivos basados en el rendimiento permite una relación constante entre lo que ocurre y la exploración del porqué".

Los enfoques feministas de la metodología enfatizan el aprendizaje contextual, colaborativo, igualitario, interactivo y empoderador, comprometido ética y políticamente (EduGen, 2020). Del mismo modo, las pedagogías humanizadoras se centran en las relaciones dialógicas y recíprocas, y en responder a contextos, necesidades y estudiantes concretos, al tiempo que se mantienen desde enfoques críticos fuertes que desafían las relaciones de poder neoliberales y opresoras (Massip, 2022). Manteniendo esta visión afectiva radical de la pedagogía crítica, hooks (1994) reivindica el lugar del amor y la ternura en las tendencias más transgresoras de la educación.

4.3. Democratizar lo que cuidamos

Por último, lo que cuidamos hace referencia a los contenidos. ¿Cuáles son las realidades que creemos que vale la pena abordar, hablar, explorar, aprender? ¿Qué nos importa socialmente? ¿Qué debe preocuparnos? A la luz de las implicaciones relacionales respecto a la cultura política, y antes de la selección de articular contenidos sociales concretos, creemos que habría que hablar específicamente *de lo que nos importa, de lo que cuidamos*. ¿Nos preocupan los derechos? ¿La dignidad? ¿Nos preocupan las instituciones? ¿El comportamiento cívico? ¿Nos preocupan las desigualdades? ¿Nos cuidamos de enfrentarse a las relaciones opresivas?

Reconocemos que cuestionar algunas construcciones arraigadas en la cultura democrática, como la ciudadanía, la participación o los derechos, puede generar malestar personal, interpersonal y profesional (Boler , 2017). De hecho, el malestar es uno de esos sutiles mecanismos que operan como resistencia al análisis crítico, presente también a la hora de introducir las perspectivas feministas y de género en la educación. Sentir incomodidad significa que algo está luchando, algo se mueve. Cuando se cuestionan los valores democráticos, se cuestionan las perspectivas de género y el marco relacional, no sólo cuestionem creencias arraigadas, sino las relaciones y los comportamientos personales. Cuando se señala que el personal es político, cuando se diluyen las fronteras entre público y privado, todo el mundo puede sentirse interpelado y cuestionado. Removernos es positivo y necesario y también es democratizador. Porque desafía los privilegios, las opresiones y las relaciones de poder. Es necesario en todos los ámbitos de la vida, y especialmente en la práctica educativa y la formación

TRADUCCIO