



Praxis Educativa (Arg)
ISSN: 0328-9702
ISSN: 2313-934X
iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

La justicia social: clave para desarrollar ciudadanos críticos en Educación Primaria

Santamaría-Cárdaba, Noelia; Carrasco-Campos, Ángel

La justicia social: clave para desarrollar ciudadanos críticos en Educación Primaria

Praxis Educativa (Arg), vol. 24, núm. 3, 1-15, 2020

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153163973009>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240303>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

La justicia social: clave para desarrollar ciudadanos críticos en Educación Primaria

Social justice: key to develop critical citizens in Primary Education

A justiça social: Elemental para o desenvolvimento de cidadãos críticos na Educação básica

Noelia Santamaría-Cárdaba
Universidad de Valladolid, España
noelia.santamaria.cardaba@uva.es

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240303>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153163973009>

Ángel Carrasco-Campos
Universidad de Valladolid, España
angel.carrasco.campos@uva.es

Recepción: 07 Abril 2020
Aprobación: 11 Junio 2020

RESUMEN:

La sociedad actual requiere formar ciudadanos globales que hagan frente a las desigualdades e impulsen una sociedad sostenible. El presente estudio se basa en el desarrollo del pensamiento crítico de los educandos mediante las reflexiones que plasman en sus diarios, durante una experiencia didáctica en la que se trabajan cuestiones ligadas a la justicia social, como son las desigualdades entre países y la explotación de menores. La información recopilada en los diarios del alumnado y de la docente ha sido analizada aplicando una metodología cualitativa: se fijaron una serie de categorías y criterios de análisis y se codificaron los datos de las personas participantes para garantizar su anonimato. Los resultados muestran evidencias de que, durante la experiencia, han desarrollado un juicio crítico logrando reflexionar sobre la importancia de vivir en una sociedad igualitaria y justa. En conclusión, la experiencia demuestra que es posible tratar la justicia social en el aula con resultados satisfactorios.

PALABRAS CLAVE: Justicia social, Pensamiento crítico, Educación primaria, Ciudadanía global.

ABSTRACT:

Today's society requires the education of global citizens who may be able to deal with inequalities and to promote a sustainable society. This study focuses on the development of critical thinking by students through the reflections recorded in their diaries during a teaching experience that addresses issues of social justice such as the inequalities between countries and the exploitation of children. A qualitative approach has been developed to analyze the information collected in the students' and teacher's diaries: a series of categories and criteria have been established and the data of the participants have been encoded to guarantee their anonymity. The results evidence that during the experience they have developed a critical judgment, managing to reflect on the importance of living in an egalitarian and fair society. In conclusion, the experience shows that it is possible to address social justice in the classroom with satisfactory results.

KEYWORDS: Social justice, Critical thinking, Primary education, Global citizenship.

RESUMO:

A sociedade atual requer a formação de cidadãos globais que enfrentem as desigualdades e impulem uma sociedade sustentável. O presente trabalho baseia-se no desenvolvimento do pensamento crítico dos educadores através das reflexões que expressam em seus diários durante uma experiência didática na qual se trabalham questões relacionadas à justiça social como as desigualdades entre os países e a exploração de menores. A informação coletada nos diários dos alunos e dos professores foi analisada com uma metodologia qualitativa: observaram-se uma série de categorias e critérios de análise e se codificaram os dados das pessoas que participaram para garantir seu anonimato. Os resultados mostram evidências que durante a experiência desenvolveram uma avaliação crítica conseguindo reflexionar sobre a importância de viver em uma sociedade igualitária e justa. Em conclusão, a experiência demonstra que é possível a justiça social, na sala de aula, com resultados satisfatórios.

PALAVRAS-CHAVE: Justiça social, Pensamento crítico, Educação básica, Cidadania global.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta una experiencia transformadora sobre cuestiones ligadas a la justicia social, en la que se pretendía desarrollar el pensamiento crítico del alumnado a través del empleo del diario como herramienta didáctico-reflexiva. Concretamente, se buscaba promover una concienciación social crítica sobre las desigualdades existentes en diferentes partes del mundo y tratar cuestiones sobre la explotación de menores para formar estudiantes sensibilizados que actúen en defensa de los Derechos Humanos. Las reflexiones plasmadas por el alumnado en sus diarios y por la docente sobre estas cuestiones son la fuente de la que se nutre este estudio, las cuales nos permiten comprobar si el juicio crítico del alumnado se ha formado correctamente a favor de una justicia social. Por tanto, este artículo estudia las percepciones del alumnado de Educación Primaria recogidas durante la realización de una experiencia didáctica que trata de desarrollar el Pensamiento Crítico a través del tratamiento de cuestiones ligadas a la justicia social. Concretamente, los objetivos marcados son:

- Valorar la experiencia didáctica propuesta en la que se abarcan temáticas relacionadas con injusticias sociales, concretamente: la explotación de infantil y la desigualdad entre países.
- Comprobar si el empleo de herramientas didáctico-reflexivas en el aula, en concreto el diario, fomenta el razonamiento crítico.

Fundamentación teórica

A pesar de que, a nivel internacional, organismos como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) busquen impulsar una transformación social a través de la configuración de los Objetivos del Desarrollo Sostenible marcados en la Agenda 2030 (ONU, 2015), hoy día continúan latentes diversas problemáticas sociales. Especialmente, y siguiendo a Taibo (2011), se pueden diferenciar cuatro grandes conflictos: las desigualdades entre países, el cambio climático, la escasez de materias primas que producen energía, y las duras condiciones a las que se enfrentan multitud de trabajadores. En este sentido, se debe señalar que “la falta de justicia social se ha manifestado en todas las etapas históricas como uno de los problemas fundamentales (...). Actualmente, por desgracia, sigue vigente debido a que estamos atravesando momentos históricos de grandes desigualdades y cambios” (Jornet et al., 2005, p.112). El tratamiento de estas problemáticas sociales no debe quedarse reducido al ámbito político, pues deben trabajarse en todos los sectores y, especialmente, en el educativo. Ante esto, autores como Behizadeh y Behm (2019), Francis et al. (2017) o Jornet et al. (2015) destacan la importancia de abordar, desde la educación, la cuestión de la justicia social. Acorde con Murillo y Hernández (2014), la justicia social: 1) va más allá de los Derechos Humanos; 2) no es igualdad de oportunidades, pues “difícilmente podemos quedarnos satisfechos con una sociedad en la que cualquier persona tenga las mismas oportunidades para ser pobre o rica” (Murillo y Hernández, 2014, p.16); 3) no se centra solo en la distribución de bienes de forma equitativa, sino en todo tipo de desigualdades; y 4) no se encuentra localizado en un solo territorio, sino que es una cuestión global. Entonces, ¿qué es la justicia social? Murillo y Hernández (2011) resaltan la dificultad existente para establecer una definición y destacan tres perspectivas para comprender la justicia social: 1) como distribución centrado en el repartimiento de recursos; 2) como participación promoviendo una ciudadanía que participe activamente en la sociedad; y 3) como reconocimiento comprendiendo que todas las personas son iguales. Estas diversas concepciones de justicia social no impiden que múltiples autores (Adams y Bell, 2016; Finkel, 2018; McDonald y Zeichner, 2009) estén de acuerdo en que “ya no podremos tolerar la injusticia, el odio al otro, la pobreza, la tortura y el sufrimiento humano innecesario en todas sus formas” (McLaren, 2015, p.63). Por este motivo, los centros educativos deben centrarse en promover la formación de una ciudadanía global que sea capaz de pensar de forma crítica para comprender la realidad social y que actúe contra las injusticias y las desigualdades para

transformar la sociedad en una más humana (Andreotti, 2006; Bourn, 2015). Concretamente, en palabras de Murillo y Krichesky (2015): “si un centro educativo se plantea explícitamente luchar contra las desigualdades estará trabajando por una sociedad más justa; en caso contrario, seguramente estará contribuyendo a la reproducción de las desigualdades sociales” (p.92). Teniendo como referente que las personas que trabajan en el ámbito educativo tienen “una responsabilidad ética de luchar por un mundo más justo” (Murillo y Hernández, 2015, p.29), la formación de ciudadanos globales críticos debe ser un propósito educativo. En este sentido, resulta necesario enseñar desde un enfoque pedagógico crítico en el que la educación no puede desligarse de la formación en valores y de la comprensión crítica de la realidad, pues como indica Freire (1967):

La crítica es entendida como conciencia crítica que implica autorreflexión sobre el tiempo y el espacio que nos ha tocado vivir, para insertarnos en la historia, como autores y actores, y no meramente como espectadores; característica de los auténticos regímenes democráticos y corresponde a formas de vida altamente permeables, interrogadoras, inquietas y dialogales, en oposición a las formas de vida mudas, quietas y discursivas. (p.55)

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, los docentes deben ser conscientes de su rol como agentes transformadores, puesto que “una de las tareas más importantes para los educadores comprometidos con la pedagogía crítica consiste en enseñar a los estudiantes de qué modo traducir cuestiones privadas en consideraciones públicas” (Giroux, 2013, p.17). Por ello, durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje debe desarrollarse el juicio crítico del alumnado para que adquieran una percepción sociocrítica de la realidad social durante su formación (Brito, 2017). La formación de una ciudadanía crítica que actúe y reflexione teniendo un firme compromiso con la transformación social es una cuestión clave desde un enfoque socioeducativo (Heggart y Flowers, 2019), pues “aprender a soñar juntos, en comunidad, posibilita transformar a mejor nuestra realidad colectiva y personal” (Sales, 2012, p.54). Andreotti (2006, 2014) destaca dos tipos de educación para la formación de ciudadanos globales: crítica y suaves; por un lado, la educación para la ciudadanía global “suave” busca que la población comprenda que son parte del problema y que cualquiera puede formar parte de la solución cambiando determinadas cuestiones, mientras que la “crítica” defiende que toda la ciudadanía es parte del problema y que debemos actuar para solucionarlo; por otro lado, el propósito de la educación para la ciudadanía global “suave” es que toda la población logre el desarrollo, la tolerancia o la igualdad, sin embargo, la “crítica” busca tratar las injusticias, crear bases equitativas de diálogo y que la ciudadanía sea autónoma. Este estudio se posiciona en la educación para la ciudadanía global crítica al buscar “promover el compromiso con las cuestiones y perspectivas mundiales y el establecimiento de una relación ética con la diferencia, considerando la complejidad del sistema y las relaciones de poder desigual” (Andreotti, 2014, p.63). Ahora bien, si se quiere formar una ciudadanía crítica resulta imprescindible desarrollar su capacidad de pensar críticamente, pero ¿qué se entiende por Pensamiento Crítico? El Pensamiento Crítico es una cuestión que genera interés en áreas como la filosofía, la psicología y la educación (Phillely, 2005; Tenreiro-Vieira y Vieira, 2013), lo cual dificulta la aceptación de una única definición. En este estudio, se comprende el Pensamiento Crítico como una “forma superior de pensamiento que integra habilidades, disposiciones, conocimientos y normas, aplicables en la vida cotidiana (ya sea personal, académica, laboral o social) para pensar ‘bien’, encontrar explicaciones, tomar decisiones y resolver desafíos” (Franco et al., 2017, p.11). La educación, por tanto, resulta clave para desarrollar el Pensamiento Crítico en la ciudadanía con la finalidad de que sea consciente de la realidad y se revele contra las situaciones que generan sufrimiento o desigualdad (Peach y Clare, 2017). De esta forma, el desarrollo de experiencias educativas transformadoras que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia social favorece que el alumnado sea consciente de su papel como “agentes de cambio con una visión de un mundo más justo” (Aramburuzabala, 2013, p.6).

METODOLOGÍA

Participantes y acceso al campo

Este estudio contó con la participación de 18 estudiantes de tercer curso (8-9 años) de un centro educativo rural situado en la provincia de Segovia. Este número reducido de estudiantes es propio de la escuela rural española, especialmente en la Comunidad Autónoma de Castilla y León en la cual se sitúa esta escuela. En cierto modo, esto puede resultar una limitación del estudio, pero la diversidad cultural y geográfica del grupo, en el cual solamente cuatro estudiantes eran nacidos en España, hace que los resultados de esta experiencia sean especialmente ricos y valiosos (Morales-Romo, 2013); además, como señala Abós (2015) resulta indispensable realizar estudios en las zonas rurales, puesto que es un ámbito que ha pasado desapercibido para la investigación académica. Cabe señalar que el acceso al campo fue sencillo, puesto que la docente tutora realizó la experiencia durante el tercer trimestre de 2018 y, posteriormente, proporcionó su diario y el del alumnado a la investigadora.

Experiencia didáctica

La presente propuesta didáctica requirió de dos sesiones de una hora de duración en las cuales se pretendía acercar al alumnado a dos problemáticas existentes en la realidad social: la desigualdad Norte-Sur y la explotación laboral a menores. Por un lado, la primera sesión estuvo destinada a concienciar de las desigualdades entre diferentes países del mundo y la necesidad de actuar para cambiar esta situación de injusticia social. Durante esta clase, la docente fue poniendo las imágenes que se muestran en la Figura 1, en la cual aparecen los enlaces de las fuentes de las que se extrajeron las fotografías, para que el alumnado reflexionara sobre ellas. Asimismo, dichas imágenes orientan el debate en el aula, en el cual la docente proporciona una retroalimentación al estudiantado que sirve para encauzar sus reflexiones sobre las diferencias entre países y la necesidad de actuar para mejorar la situación de las zonas empobrecidas.

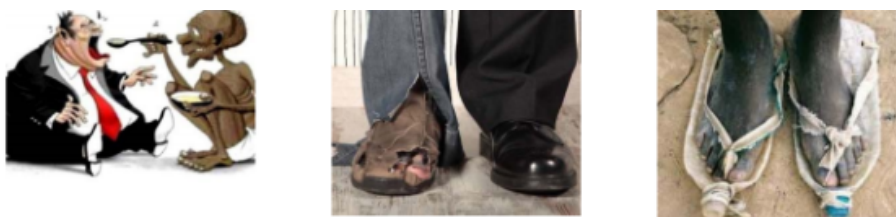


FIGURA 1
Imágenes empleadas en la experiencia didáctica y sus fuentes

Por otro lado, la segunda sesión se centró en la problemática de la explotación laboral infantil. Esta sesión estaba dividida en varias fases: 1) La maestra explicó la actividad que consistía en la lectura de una serie de noticias sobre las cuales debían trabajar en grupo con el objetivo de reflexionar y buscar soluciones a esas situaciones de injusticia. Las noticias que se trabajaron en el aula fueron seleccionadas por el juicio experto de la docente y estaban ligadas a marcas comerciales que ellos pudieran conocer. La Tabla 1 recopila las noticias empleadas junto con una breve síntesis de cada una de ellas; 2) El alumnado fue dividido en grupos para leer las noticias y reflexionar sobre ellas, tomando anotaciones y proponiendo soluciones que posteriormente tendrían que poner en común; 3) Tras estos debates grupales, la persona designada como portavoz explica a sus compañeros lo que piensa su grupo sobre esas noticias y las soluciones que proponen; 4) La profesora se encargó de guiar el debate de los alumnos hacia una perspectiva en la que se defiendan los Derechos Humanos

y los Derechos de la Infancia; y 5) El alumnado y la docente reflexionan en su diario de aula de manera individual sobre la temática tratada en esta sesión.

TABLA 1
Información de las noticias empleadas

Fecha de publicación	Título	Breve descripción	Enlace
11/11/2021	El libro negro de las firmas de marca	La precarización laboral y la explotación menores se acentúan en las fábricas situadas en países empobrecidos	https://www.dinamita.es/temas/2021/11/11/00555344.html
24/9/2016	La BBC denuncia que niños refugiados sirven trabajos en Turquía para grandes empresas textiles	Los refugiados sirios, hasta adultos como menores de edad, trabajan en fábricas en las que no cobran el salario mínimo y las jornadas laborales superan las 12h	https://www.abc.es/internacional/bbc-denuncia-que-refugiados-sirios-trabajan-turquia-para-grandes-empresas-textiles_201609241336_juicia.html
07/05/1998	Ataque a Nido de abejas robado de hijo explotado a ratón de 11 años	Nido y la explotación de menores para fabricar sus productos	https://www.abc.es/temas/1998/05/07/temas05340940203215.html

Fuente: elaboración propia.

Metodología de investigación

Se ha optado por una metodología cualitativa porque se pretende profundizar en las reflexiones críticas que el alumnado va reflejando en su diario durante la realización de una propuesta didáctica sobre justicia social. Es decir, se emplea una visión cualitativa para, como señala Alonso (1998): “examinar las producciones significativas de los propios sujetos —discursos, imágenes, relatos, representaciones, etc.— generadas y construidas por los actores, o en el diálogo con ellos, en sus propios contextos situacionales, sociales e históricos” (p.24). Por tanto, este estudio se sustenta de las reflexiones que el estudiantado y la docente reflejan en sus diarios, siendo este un instrumento que permite recopilar datos valiosos sobre lo que tiene lugar en la escuela y formar ciudadanos democráticos (Morduchowicz, 1995; Zabalza, 2004). A modo de justificación, se debe señalar que este tipo de análisis cualitativo resulta positivo para valorar las significaciones que surgen de esta experiencia didáctica, para realizar comparativas y ser conscientes de las concepciones personales de uno mismo para promover un cambio en las formas de actuar (Buenfil, 1993). El anonimato del estudiantado participante se garantiza mediante el establecimiento de una codificación de los diarios, la cual ha consistido en asignar E1 al primer estudiante, E2 al segundo y así sucesivamente; además, se ha tenido en cuenta si el diario pertenecía a un niño (añadiendo H) o a una niña (incorporando M) (Taylor y Bogdan, 2010). Adicionalmente, para el análisis de los discursos de los diarios, y conforme a los objetivos de este estudio, se han establecido las siguientes categorías y subcategorías que han facilitado el análisis de la información recopilada, las cuales se encuentran en la Tabla 2.

TABLA 2
Categorías y subcategorías del análisis

Subcategoría 1.1: Reflexiones sobre la desigualdad que sufren los países empobrecidos	Valoraciones del alumnado sobre la situación de otros países y las diferencias entre ricos y pobres
Subcategoría 1.2: Actuaciones para evitar esas injusticias	Soluciones que propone el alumnado para solventar estas desigualdades
Subcategoría 2.1: Consideraciones sobre el trabajo infantil	Reflexiones personales del alumnado sobre la explotación laboral infantil
Subcategoría 2.2: Propuestas para evitar la explotación laboral infantil	Proposiciones que emergen de las reflexiones del alumnado para evitar que se produzca la explotación laboral de menores

Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS

Desigualdad entre países

Reflexiones sobre la desigualdad que sufren los países empobrecidos

Ante esta cuestión, todo el alumnado participante se muestra de acuerdo en que no es justa la desigualdad que sufren los países empobrecidos. No obstante, al profundizar en las respuestas y valoraciones que han reflejado en sus diarios, se pueden establecer dos grupos:

1. El estudiantado que solo destaca la escasez de recursos. Algunas de las reflexiones que proporcionan en sus diarios sobre las diferencias existentes entre países son: “No es justo, los pobres no tienen dinero para comprarse nada, utilizan materiales para hacerse ropa y zapatos y los ricos usan el dinero cada día para limpiarse los zapatos” (E18H, comunicación personal, 6 de febrero de 2018), “los ricos tienen: casas, coches, dinero, alimentos, ropa...pero los pobres no” (E14H, comunicación personal, 6 de febrero de 2018), “los ricos tienen mucha comida pero la desprecian” (E12M, comunicación personal, 6 de febrero de 2018), “los pobres no tienen nada: no tienen ropa, alimentos, ni casas” (E1H, comunicación personal, 6 de febrero de 2018), entre otras.
2. El alumnado va más allá al involucrarse como agente de cambio. Entre las ideas más ligadas a la importancia de actuar para cambiar estas desigualdades, se destacan las siguientes anotaciones: “No es justo porque deberíamos compartirlo porque ellos apenas tienen comida” (E5M, comunicación personal, 6 de febrero de 2018), “No, no me parece justo porque podría ser la mitad para uno y la otra mitad para otro” (E8M, comunicación personal, 6 de febrero de 2018) y “No es justo porque si nosotros tenemos de todo y ellos nada tendremos que compartir la comida, el dinero, la ropa y los zapatos” (E10H, comunicación personal, 6 de febrero de 2018).

En síntesis, en el primer grupo en el que se destaca la escasez de recursos, se pueden apreciar reflexiones que contraponen la escasez de recursos versus la abundancia; mientras que, en el segundo grupo en el que se promueven actuaciones, se aprecia la idea de justicia e intervención ligada al reparto de recursos y a compartirles.

Actuaciones para evitar esas injusticias

El estudiantado participante reflexiona en sus diarios sobre cómo actuarían para cambiar la situación de los países empobrecidos. Entre las respuestas, encontramos algunas que se limitan a actuaciones puntuales como donaciones, por ejemplo: “Pues dar dinero a los países pobres” (E2M, comunicación personal, 6 de febrero de 2018) o “Mandar ropa, comida y hay que compartir” (E9H, comunicación personal, 6 de febrero de 2018). Y otras reflexiones que buscan la colaboración con Organizaciones No Gubernamentales (ONG) y un mayor grado de involucración para cambiar esta situación, entre ellas se señalan: “Compartir por Manos Unidas y CODINSE...y así toda esa gente tendrá menos hambre” (E16M, comunicación personal, 6 de febrero de 2018), “Les diría a las empresas que ayudaran a los pobres dándoles alimentos y lo necesario para ayudarles” o “Compartir con los demás e intentar ayudar para que puedan comer, vestirse...” (E18H, comunicación personal, 6 de febrero de 2018). Resumiendo, las soluciones propuestas por el alumnado en sus diarios se pueden relacionar, por un lado, con una vía basada en la voluntad individual mediante donaciones puntuales y, por otro lado, con otra vía que apela a una intervención más institucional. Cabe destacar que la docente señala entre sus reflexiones que esta sesión en la que se trabajaba la desigualdad entre países mediante las fotografías plasmadas anteriormente ha cumplido sus expectativas puesto que:

Las fotos les han impactado (había comentarios en bajo), sobre todo la foto de la imagen de las sandalias. Los niños comentan situaciones parecidas que han oído o visto por la televisión. Yo creo que sí entienden el problema de la pobreza en el mundo, pero no lo han visto crudamente desde cerca. Ellos están en un mundo feliz, sin complicaciones de ese tipo. (Diario del docente, comunicación personal, 6 de febrero de 2018)

Explotación laboral infantil

Consideraciones sobre el trabajo infantil

El alumnado, tras trabajar en el aula las noticias señaladas anteriormente, reflexionó en sus diarios intentado de explicar qué les parece la explotación laboral infantil. En todas las reflexiones, se llega de forma unánime a la conclusión de que la explotación laboral les parece mal e injusta. Asimismo, entre las respuestas se destacan, a modo de ejemplo, las siguientes: “Mal porque tienen que estudiar y hasta los 16 años no pueden trabajar” (E2M, comunicación personal, 6 de febrero de 2018), “Mal porque lo primero es la escuela y la educación y la libertad para jugar” (E5M, comunicación personal, 6 de febrero de 2018), “no es justo porque hay empresas que se aprovechan de ellos” (E12M, comunicación personal, 6 de febrero de 2018) o “Está mal porque deben ir a la escuela, deben jugar, deben ser libres y comer” (E14H, comunicación personal, 6 de febrero de 2018). Como se puede apreciar, entre estas consideraciones se enfatiza la educación, e incluso el juego, versus el trabajo como algo propio (y en justicia) de la infancia. Del mismo modo, las reflexiones acentúan las desigualdades fruto de la explotación infantil.

Propuestas para evitar la explotación laboral infantil

El alumnado propone en sus diarios reflexivos diversas soluciones para hacer frente a la explotación laboral infantil, entre ellas se destacan: “denunciar a la persona que obliga a los niños a trabajar” (E2M, comunicación personal, 6 de febrero de 2018), “Denunciar a las empresas que utilizan a los niños” (E17H, comunicación personal, 6 de febrero de 2018), “Que los niños vayan al cole” (E4M, comunicación personal, 6 de febrero de 2018) y “Denunciar a la empresa y sobre todo no comprarlas ropa porque les estarías ayudando a las empresas que explotan a los niños” (E5M, comunicación personal, 6 de febrero de 2018). En síntesis, el alumnado, en sus reflexiones, comprende la intervención como denuncia, es decir, entienden que el individuo debe denunciar las desigualdades para tratar de que las empresas o instituciones intervengan y cambien la situación. Adicionalmente, la docente reflexiona en su diario sobre la sesión destinada al tratamiento de la explotación infantil mediante el uso de noticias. En este caso, la maestra señala que las noticias trabajadas en el aula:

Les han impactado porque ya estos niños exigen a sus padres que les vistan de marcas. La mayor parte de ellos llevan zapatillas de marca. Estas noticias son interesantes por que hacen que los niños se conciencien que hay detrás de las marcas. Es duro, pero creo que ha sido interesante. (Diario del docente, comunicación personal, 6 de febrero de 2018)

Discusión

Por un lado, las reflexiones sobre la desigualdad entre países permiten apreciar cómo el estudiantado consigue comprender las situaciones injustas que tienen lugar en diferentes partes del mundo y la interrelación existente entre países; de esta forma, se va desarrollando una ciudadanía global concienciada:

Sobre las desigualdades planetarias existentes en el reparto de la riqueza y del poder, de sus causas y consecuencias, y del papel que, como sujeto activo en un mundo globalizado, tiene para construir estructuras más justas que permitan que el conjunto de la ciudadanía goce de las mismas oportunidades y posibilidades para desarrollar una vida digna y plena en derechos. (Coque et al., 2012, p.90)

Las soluciones propuestas por el alumnado para cambiar esta situación reflejan cómo, en algunos casos, se inclinan hacia actuaciones puntuales y, en otros, ya se involucran más para cambiar la situación. Estos resultados se asemejan a los de estudios como el de Santamaría-Cárdaba et al. (2019), quienes mostraban que la población rural europea tendía fundamentalmente a colaborar mediante acciones puntuales, como son las donaciones o actividades puntuales de voluntariado. Por este motivo, la formación de una ciudadanía activa que comprenda que tiene un papel relevante en la transformación social debe ser tratada en la escuela, por ello este tipo de iniciativas resulta relevante (Mata et al., 2013). En este sentido, se debe tener presente que la labor de los centros educativos:

No es sólo preservar el pasado, sino construir el futuro. En la escuela se aprenden muchas cosas de las maestras, de los compañeros en clase, de los libros (...); se aprende una relación con el conocimiento y con la realidad a la que ese conocimiento se refiere y sobre la que permite actuar; (...) se aprenden ideas sobre uno mismo, sobre nuestro lugar en la estructura social, en la vida y en el mundo. (Reimers, 2000, p.12)

Por otro lado, las reflexiones sobre la explotación infantil y las sugerencias que proponen para solventar esta problemática permiten apreciar que emplear las noticias como recurso didáctico tiene unos resultados positivos. Por tanto, emplear las noticias en el aula resulta beneficioso en la sociedad de la información actual, ya que se debe enseñar a contrastar la información para verificar que no es falsa; en este sentido, enseñar empleando medios de comunicación, como las noticias, es necesario para impulsar el desarrollo del Pensamiento Crítico y evitar así educar personas desinformadas e irreflexivas (Franco et al., 2019). El Pensamiento Crítico se ha ido trabajando durante todo el desarrollo de la experiencia didáctica, tal como se puede comprobar en las reflexiones del estudiantado y de la docente. Esto es así porque se han puesto en marcha destrezas, tanto en los debates en el aula como en la construcción individual de sus diarios crítico-reflexivos, entre las que se destacan: la argumentación, la capacidad de conocer las interrelaciones existentes entre países, la realización de inferencias partiendo de noticias o imágenes, o la propuesta de conclusiones y posibles soluciones (Aydin, 2015). Cabe destacar que las reflexiones de la maestra muestran la importancia de hacer ver al estudiantado la realidad social (Cummings, 2019), lo cual está en consonancia con la idea de Freire (1993) al considerar que educar no es una transmisión mecánica de contenidos, puesto que los alumnos no deben ser tratados como seres pasivos. Asimismo, el profesorado debe conocer la temática que trata en el aula, “así como propiciar el debate, el análisis y la reflexión sobre los mismos, orientar la puesta en práctica de éstos, y facilitar el diálogo con múltiples y diversos expertos vivenciales de la paz y el conflicto” (Montañés y Ramos, 2019, p.448). De esta forma, enseñar sobre cuestiones como las tratadas en este artículo ligadas a la justicia social es relevante, pues:

El objetivo esencial de toda genuina educación no puede ser otro que recuperar la dignidad de las personas y enseñar a vivir humanamente. Recuperando la aventura apasionante de llegar a ser persona y volviendo a poner de moda al ser humano. Vivir es hacerse, construirse, inventarse, desarrollar la semilla de uno mismo hasta alcanzar la cumbre de sus potencialidades. En el corazón de una cultura de violencia y de muerte, es necesario educar para el amor, que es educar para la libertad, para la liberación de uno mismo liberando a los demás. (Pérez, 2007, p.45)

CONCLUSIONES

Las percepciones del alumnado, recopiladas en sus diarios durante la realización de la experiencia didáctica explicada anteriormente, permiten demostrar que trabajar en el aula cuestiones ligadas a desigualdad o injusticias favorece el desarrollo del pensamiento crítico de los discentes; y, a su vez, impulsa la formación de ciudadanos globales que conozcan la realidad social y actúen a favor de los Derechos Humanos, transformando el mundo en un lugar más humano. De esta forma, la experiencia se puede valorar positivamente, pues tanto el estudiantado como la propia maestra han reflexionado críticamente en sus diarios gracias a las actividades programadas, forjando, de esta forma, una visión global de las desigualdades existentes. Por consiguiente, el uso de herramientas didáctico-reflexivas, como los diarios, sí resultan eficaces

para desarrollar el pensamiento crítico y, por extensión, ciudadanos globales críticos que actúen a favor de la justicia social. Adicionalmente, se debe señalar que el presente artículo tiene como principal limitación que solo se emplea una única herramienta de recopilación de datos: el diario; además, se debe señalar el reducido número de estudiantes, pues al realizarse en una escuela rural no se disponía de un gran número de alumnos. Sin embargo, esto permite marcar como una línea futura de investigación la realización de esta experiencia con estudiantado de otros centros educativos para disponer de mayor número diarios reflexivos.



Gitana, acrílico. Raquel Pumilla

En conclusión, enseñar al estudiantado cuestiones sobre justicia social tratando de promover su pensamiento crítico resulta indispensable puesto que “luchar contra las injusticias no está únicamente en manos de los gobiernos, los responsables políticos y las administraciones, sino que la escuela tiene mucho que decir y hacer” (Perinés e Hidalgo, 2018, p.35).

BIBLIOGRAFÍA

1. Abós, P. (2015). El modelo de Escuela Rural ¿Es un modelo transferible a otro tipo de escuela? *Educação & Realidade*, 40(3), 667-684.
2. Adams, M. y Bell, L. (2016). *Teaching for diversity and social justice*. Routledge.
3. Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Fundamentos.
4. Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practise*, 3(1), 40–51.
5. Andreotti, V. (2014). Educação para a cidadania global—soft versus critical. *Sinergias: Diálogos Educativos para a Transformação Social*, 1, 57-66.
6. Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje - servicio: una herramienta para educar desde y para la justici social. *RIEJS*, 2(2), 5 - 11.
7. Aydın, S. (2015). An analysis of the relationship between high school students' self-efficacy, metacognitive strategy use and their academic motivation for learn biology. *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 53-59.

8. Behizadeh, N. y Behm, S. (2019). Reframing for social justice: The influence of critical friendship groups on preservice teachers' reflective practice. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 280-296.
9. Bourn, D. (2015). *The Theory and Practice of Development Education: A pedagogy for global social justice*. Routledge.
10. Brito, F. J. (2017). Educación y cambio social: Aportes desde la pedagogía crítica. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 16(31), 137-150.
11. Buenfil, R. (1993). *Análisis de discurso e historia de la educación*. CINVESTAV.
12. Coque, J., Ortega, M., y Sianes, A. (2012). La Educación para el Desarrollo bajo la perspectiva de ciudadanía global en la práctica docente universitaria: experiencia en un campus tecnológico. *REIFOP*, 15(2), 89-100.
13. Cummings, R. D. (2019). Justice Then and Now: Engaging Students in Critical Thinking About Justice and History. *The Social Studies*, 110(6), 281-292.
14. Finkel, L. (2018). Infusing social justice into the science classroom: Building a social justice movement in science education. *The Journal of Educational Foundations*, 31(1), 40-58.
15. Francis, B., Mills, M. y Lupton, R. (2017). Towards social justice in education: Contradictions and dilemmas. *Journal of Education Policy*, 32(4), 414-431.
16. Franco, A., Sousa, S. y Vieira, R. M. (2019). How to Become an Informed Citizen in the (Dis) Information Society? Recommendations and Strategies to Mobilize One's Critical Thinking. *Sinergias: diálogos educativos para a transformação social*, 9, 45-58.
17. Franco, A., Vieira, R. M. y Saiz, C. (2017). O pensamento crítico: as mudanças necessárias no contexto universitário. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, (7), 11-16.
18. Freire, P. (1967). *La educación como práctica de libertad*. Siglo XXI.
19. Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
20. Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, (17), 13-26.
21. Heggart, K. R. y Flowers, R. (2019). Justice citizens, active citizenship, and critical pedagogy: Reinvigorating citizenship education. *Democracy and Education*, 27(1), 1-9.
22. Jornet, J., Sancho, C. y Bakieva, M. (2015). Diseño y validación del constructo teórico de justicia social percibida por el alumnado en los centros escolares. *RIEJS*, 4(2), 111-126.
23. Mata, P., Ballesteros, B. y Padilla, M. (2013). Ciudadanía participativa y transformadora: análisis de discursos y propuestas de aprendizaje. *Teoría de la educación*, 25, 49-68.
24. McDonald, M. y Zeichner, K. M. (2009). Social justice teacher education. En *Handbook of social justice in education* (pp. 613-628). Routledge.
25. McLaren, P. (2015). Pedagogía Crítica y Lucha de clases en la era del Terror neoliberal. *RIEJS*, 4(2), 29-66.
26. Montañés, M. y Ramos, E. A. (2019). La participación del estudiantado en el diseño curricular de la educación para la paz transformadora. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(2), 437-470.
27. Morales-Romo, N. (2013). La política de concentraciones escolares en el medio rural. Repercusiones desde su implantación hasta la actualidad. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, (14), 145-187.
28. Morduchowicz, R. (1995). El diario y la formación de un ciudadano democrático. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (4), 114-117.
29. Murillo, J. y Hernández, R. (2011). Una dirección escolar comprometida con la Justicia Social. *Observatorio social de la educación*, 4, 19-28.
30. Murillo, F.J. y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la Justicia Social. *RIEJS*, 3(2), 13-32.
31. Murillo, F.J. y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE*, 13(1), 69-102.
32. ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf.
33. Peach, S. y Clare, R. (2017). Global Citizenship and Critical Thinking in Higher Education Curricula and Police Education: A Socially Critical Vocational Perspective. *Journal of Pedagogic Development*, 7(2), 46-57.

34. Pérez, A. (2007). *Educar para Humanizar*. Narcea.
35. Perinés, H. e Hidalgo, N. (2018). La escuela confía en que los estudiantes podemos cambiar el mundo": un estudio de las escuelas que trabajan para la justicia social. *Revista Colombiana de Educación*, (75), 19-38.
36. Philley, J. (2005). Critical thinking concepts. *Professional Safety*, 50, 26-32.
37. Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30(2), 11-42.
38. Sales, A. (2012). Creando redes para una ciudadanía crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 51-67.
39. Santamaría-Cárdaba, N., Marbán, J. M. y Torrego, L. (2019). Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en áreas rurales: un análisis correlacional de las actitudes de la población europea. *Revista de fomento social*, (294), 177-200.
40. Taibo, C. (2011). *El decrecimiento explicado con sencillez*. Catarata.
41. Taylor, S. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
42. Tenreiro-Vieira, C. y Vieira, R. M. (2013). Estratégias de ensino e aprendizagem ea promoção de capacidades de pensamento crítico. *Enseñanza de las ciencias*, (0), 3685-3690.
43. Zabalza, M. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.