



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

TESE DE DOUTORAMENTO

DEPARTAMENTO DE PEDAGOXÍA E DIDÁCTICA

CIENCIAS DA EDUCACIÓN

**INSTRUMENTOS PARA A ANÁLISE DA XUSTIZA SOCIAL
NOS SISTEMAS EDUCATIVOS**

APLICACIÓN A MATERIAIS CURRICULARES
DO SISTEMA EDUCATIVO DE GALICIA

Autor: **Carlos Riádigos Mosquera**

Director: Jurjo Torres Santomé

2013

Autor: Carlos Riádigos Mosquera

**INSTRUMENTOS PARA A ANÁLISE DA XUSTIZA SOCIAL
NOS SISTEMAS EDUCATIVOS**

**APLICACIÓN A MATERIAIS CURRICULARES
DO SISTEMA EDUCATIVO DE GALICIA**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOXÍA E DIDÁCTICA

CIENCIAS DA EDUCACIÓN

Director: Jurjo Torres Santomé

2013



JURJO TORRES SANTOMÉ, Catedrático de Universidade de Didáctica e Organización Escolar da Universidade da Coruña, como Director da Tese de Doutoramento "*Instrumentos para a análise da Xustiza Social nos sistemas educativos. Aplicación a materiais curriculares do sistema educativo de Galicia*", realizada polo doutorando D. **CARLOS RIÁDIGOS MOSQUERA**, inscrita no Programa de Doutoramento de **INNOVACIÓN, ORIENTACIÓN E AVALIACIÓN EDUCATIVA** do Departamento de Pedagogía e Didáctica,

FAGO CONSTAR que a mencionada Tese de Doutoramento reúne as condicións formais e de calidade científica, polo que procede dar-lle a autorización para o acto de presentación e defensa pública.

A Coruña a 1 de Outubro de 2013

Asdo. Jurjo Torres Santomé

Agradecementos

A medida que se ía achegando a ocasión de escribir esta pequena parte da tese, as miñas dúbidas sobre a mesma ían en aumento. É un momento lindo, no que é posíbel dar renda solta a tantas emocións acumuladas polo camiño, e disimuladas baixo a omnipresente aparencia científico-intelectual deste tipo de traballos. Mas tamén é para min unha tarefa complicada, pois o medo de non incluír (por esquecemento ou ignorancia) a persoas e contextos que ben merecían a súa presenza nestas liñas é demasiado grande, sobre todo tendo en conta a natureza do aquí estudado. Como facer para non esquecer a ninguén, por exemplo, de tódalas persoas e colectivos que durante a historia loitaron por liberdades e dereitos fundamentais dos que hoxe eu me beneficio para poder facer un traballo como este, entre outras cousas? Como lembrarme de tódalas persoas que teñen influído na miña vida para axudarme a ser quen son, e polo tanto formando parte directa ou indirecta dos resultados aquí mostrados?

Por cuestións como as anteriormente sinaladas escollín un camiño intermedio. Por un lado non quero que este apartado sexa unha suma dificilmente abarcábel de nomes para a que teña que usar a axenda, polo motivo xa apuntado; ademais, confío máis no ámbito privado e persoal para isto. Por outro lado, e creo que non estou caendo nunha contradición, quero facer partícipes dos agradecementos ao maior número de persoas, polo que optarei por unha solución centrada en lembrar persoas, grupos e momentos da miña vida dunha forma menos explícita, querendo con iso incluír á maior parte da comunidade que me acompañou durante anos.

Grazas á miña familia máis próxima, por permitirme entrar a pasear neste parque de atraccións chamado “vida”, no que un 10% temos o privilexio de montar nalgunhas delas. Grazas ao mesmo tempo por terme dado unha educación das chamadas “tradicionais”, que me facilitou preguntarme o por que desa situación, e que, con tódolos seus pros e contras, aínda prima os valores sobre asuntos máis superficiais. Xamais esqueceréi as horas e horas adicadas a me mostrar determinados comportamentos meus, calmados con paciencia e cariño; foi unha lección da que saquei moito proveito para ser quen son. Grazas pola vosa entrega incondicional nos momentos da enfermidade; a forma de afrontala e acompañarme nela me marcou de forma moi positiva para sempre. Grazas por traballar unha media de 12 horas diarias durante 40 anos para que eu teña o privilexio de poder estar escribindo estas liñas. Grazas, en definitiva, por quererme, por tratarme como un privilexiado mesmo cando non o merecía, por toda a vosa paciencia durante estes case cinco anos nos que tantas veces a palabra “tese” estivo presente en

casa. O “Sei Grande!” ten un oco no meu corazón; no peor momento chegaron as mellores palabras de ánimo para non desistir.

E, nunca esquecerei o valor incalculábel que tivo na miña vida quen me ensinou a “pensar”, a usar o meu cerebro alén do que “é”, cara o que “pode ser”. A mesma persoa que me cuidou como un terceiro/a pai/nai. Déboche moitísimo do que son.

Grazas a San Cibrao e Barreiro. Grazas por Fiás, o Xuncal, o Naval, Furelos e a cortina de cambiar de roupa, os veráns interminábeis collendo moras, Melide e as súas festas, o nadal e o cheiro quente a aldea e familia. Grazas a todas/os vós por me facer sentir “en casa”. Grazas a ti, polos chocolates brancos de mora e a sensación de irmá. Grazas ao “Hong Kong” e todo o que representou e representa na miña vida...

Quero deixar aquí un pequeno espazo de cariño para quen xa non está de corpo, mas que aínda está nas nosas cabezas.

Grazas aos meus amigos/as. Teño a sorte de ter algúns cos que dubidei se colocar os agradecementos cara elas/es nun lugar diferente ao da familia. Grazas por Brighton e as playchangas, e por me facer sentir por primeira vez na miña vida a sensación de ter un irmán pequeno. Grazas polas conversas, a transpirenaica e tantas viaxes inesquecíveis. Grazas polos paseos por Hyde Park e as infinitas risas. Grazas polo voley praia e a posibilidade de experimentar tantos días o bonito que é xogar e compartir. Grazas por Coperativa e os interminábeis e lindos paseos por Coruña. Grazas por ser meu amigo hai nada menos que 33 anos. Grazas por tantas carreiras e paseos en moto e bici. Grazas aos avións de Centelles. Grazas a Vimianzo e a súa alegría. Grazas a San Nicolás e Salesianos, mas principalmente a tódalas persoas de bo corazón que me acompañaron naqueles espazos e tempos.

Grazas a tantos referentes persoais e intelectuais, esas persoas que marcan un antes e un despois na propia vida a través do seu exemplo. Grazas a Carrefour... porque as experiencias que alí tiveron me conduciron a espazos máis saudábeis como os que vivín na universidade, o que foi chave na miña vida e neste texto. Porque puideron experimentar alí, en primeira persoa, o cheiro do capitalismo e do desprezo que os seres humanos poden sentir entre si. Sen ter canalizado ben esa enerxía, teño dúbidas de se tería voltado á universidade. Neste espazo puideron aprender de persoas que, ademais de grandes referentes intelectuais, se converteron tamén en persoais. Grazas ao Departamento de Pedagogía e Didáctica de Ciencias da Educación da UDC e, sobre todo, a ese pequeno número de persoas que coa súa axuda e as súas disciplinas “diferentes”

durante a carreira e o doutorado, iluminaron o meu pensamento para “ver alén”. Grazas ao grupo de investigación do ProPED da Universidade do Río de Janeiro (UERJ), por tantas aprendizaxes e por me ter acollido como un máis. Grazas ao IES de A Coruña onde puideron levar a cabo a miña investigación, e sobre todo a esas dúas profesoras e ao profesor que con tanta delicadeza me trataron.

E... grazas a ti; por me facer sentir que teño familia fora da Galiza; por me axudar a comprender mellor o que a fidelidade significa alén do concepto tradicional; por estar sempre, independentemente de que os momentos fosen bos ou malos. Grazas por tantos “papos legais” e horas de aprendizaxe e diversión con açai entre os dentes... Mas grazas, sobre todo, por me querer “... de verdade, non como os adultos...”.

Grazas aos ámbitos públicos en todo o mundo, en especial ao do meu contexto, e a tódalas persoas que, cos seus impostos, permiten que sexa posíbel (aínda...) a investigación nos diferentes campos do coñecemento. Son consciente da miña situación privilexiada, o que só me motiva para dar o mellor de min e devolver así parte do que a sociedade me está “prestando”. Ese modelo de construír o público colectivamente, ese que nos están roubando, é o que me permitiu facer este traballo.

Finalmente, e sen por iso ser menos importante, ao contrario, grazas a toda persoa (do mundo!) que decidiu, decide ou decidirá deixar entrar na súa cabeza a pregunta do “por que”, aquela que nos pode levar do que somos ao que *podemos ser*, aquela que levou a tantas persoas e grupos ao longo dos séculos a querer loitar polo dereito a ser, polo dereito a estar, polo dereito a falar e polo dereito a decidir. A mesma que conseguiu, consegue e conseguirá liberar aos seres humanos da opresión da súa propia especie.

Grazas á clase obreira, grazas a quen entrega a súa vida para mellorar a situación de pobreza de millóns de persoas, e a quen loita para denunciar que a fame é un crime e non un accidente. Grazas a tódalas persoas que imaxinaron e imaxinan un mundo onde non sexa importante o DNI nin o sexo que nel aparece. Grazas a quen combate a cultura do patriarcado, a quen pelexa para que respectemos os espazos e os tempos da infancia e da ancianidade, a quen reivindica que as clasificacións raciais só serven fundamentalmente ao poder establecido, a quen defende todo tipo de liberdades e opcións sentimentais e sexuais... e en definitiva a toda persoa que loita día a día por sumar en favor da felicidade de tódolos seres humanos do planeta e non dun pequeno grupo.

Estou en débeda infinita con todas/os elas/es, e por máis que faga xamais poderei pagala.

Teño a difícil sensación de quen pensa que está facendo algo inxusto, de quen pensa que só está agradecendo a unha parte de tódalas persoas que contribuíron no traballo. Mas a estas alturas, o meu cerebro e emocións xa case non dan para máis...

** Esta tese de doutoramento foi tamén posíbel grazas ao financiamento das bolsas MAEC-AECID*

Resumo galego

O obxectivo prioritario desta tese de doutoramento é analizar as conexións existentes entre cuestións macrosociolóxicas tales como a xustiza social e o capitalismo, con outras de natureza microsociolóxica, como as falas dos actores educativos, os materiais curriculares ou os procesos de ensinanza-aprendizaxe. Mediante unha primeira parte adicada á reflexión teórica, tentarase situar o estado actual dos debates e realidades sociais referidas ao plano macro. Posteriormente, serán elaborados tres instrumentos de análise coa finalidade de sintetizar moito do desenvolvido na primeira parte, para a súa aplicación no bloque metodolóxico deste traballo. Nel, levarase a cabo un estudo de caso, coa finalidade de analizar as falas do alumnado dun IES da cidade de A Coruña (Galicia, España), a través de entrevistas individuais e grupos de discusión, así como do estudo icónico e lingüístico dos libros de texto utilizados no centro e outros de máis disciplinas do 2º curso da ESO. Desta forma, os tres bloques diferenciados da investigación converxerán necesariamente para saber máis sobre as interaccións macro e micro.

Resumo castelán

El objetivo prioritario de esta tesis de doctorado es analizar las conexiones existentes entre cuestiones macrosociológicas tales como la justicia social y el capitalismo, con otras de naturaleza microsociológica, como los discursos de los actores educativos, los materiales curriculares o los procesos de enseñanza-aprendizaje. Mediante una primera parte dedicada a la reflexión teórica, se intentará situar el estado actual de los debates y realidades sociales referidos al plano macro. Posteriormente, serán elaborados tres instrumentos de análisis con la finalidad de sintetizar mucho de lo desarrollado en la primera parte, para su aplicación en el bloque metodológico de este trabajo. En él, se llevará a cabo un estudio de caso, con la finalidad de analizar los discursos del alumnado de un IES de la ciudad de A Coruña (Galicia, España), a través de entrevistas individuales y grupos de discusión, así como del estudio icónico y lingüístico de los libros de texto utilizados en el centro y otros de más disciplinas del 2º curso de la ESO. De esta forma, los tres bloques diferenciados de la investigación convergerán necesariamente para saber más sobre las interacciones macro y micro.

Resumo inglés

The primary aim of this doctoral thesis is to analyse the existent connections between macrosocial issues, such as social justice and capitalism, with others of a microsocial nature, such as the discourses of educational actors, curricular materials or teaching-learning processes. In the first part, which is dedicated to theoretical reflection, an attempt is made to situate the current state of the debates and social realities referred to on the macro plane. This is followed by the elaboration of three instruments of analysis aimed at synthesising much of the theoretical work developed in the first part, this enabling its application in the methodological block of this volume. In that block, a case study will be conducted for the purpose of analysing student speech in a high school located in the city of A Coruña (Galicia, Spain), through individual interviews and discussion groups, as well as the iconic and linguistic study of the textbooks used in the various disciplines pertaining to the second year of said high school. In this way, the three differentiated blocks of the investigation will converge necessarily to reveal more about the macro- and micro-level interactions.

ÍNDICE

Introdución.....	19
1 Xustiza social como realización democrática.....	25
1.1 Xustiza Social: reflexionando sobre algúns acontecementos da súa historia e a súa influencia educativa.....	28
1.2 Situando un punto de partida da xustiza social.....	39
1.3 Algúns requisitos esixidos pola xustiza social para falar de democracia.....	48
1.3.1 Esixencias democráticas e de xustiza social en movementos sociais contemporáneos.....	53
1.3.2 O binomio equidade e liberdade na xustiza social.....	74
1.3.2.1 Da igualdade á equidade.....	74
1.3.2.2 Liberdades e capacidades.....	86
1.4 O necesario carácter transnacional da xustiza contemporánea.....	99
2 O Neoliberalismo como ameaza para a xustiza social.....	107
2.1 O contrato social da <i>pax capitalis</i>	107
2.1.1 Un estado de natureza socialmente imposto.....	107
2.1.2 O capital como falsa sinatura dos contratos sociais.....	109
2.2 Neoliberalismo: de onde vimos.....	114
2.3 O antagonismo democracia-capitalismo.....	125
2.3.1 Privatizando beneficios, socializando perdas.....	137
2.4 Culturas e capitalismo global.....	144
2.4.1 Medios de comunicación corporativos e hexemonía capitalista	148
3 Diversidade e exclusión social.....	157
3.1 Clasismo.....	164
3.2 Sexismo.....	165
3.3 Racismo.....	167

3.4	Exclusión por discapacidade.....	170
3.5	Especismo.....	172
4	Capitalización da educación.....	175
4.1	Educación e seres humanos como mercadorías.....	175
4.1.1	Educando para producir.....	176
4.1.2	Centralizando deberes e desregulando dereitos nos sistemas educativos.....	181
5	Educando diferente para ser diferentes.....	201
5.1	Camiñando desde a pedagogía no/do mundo.....	204
5.2	(Com)unidades educativas democráticas.....	213
5.2.1	Practicando xustiza curricular.....	217
5.2.2	Escenarios e actores educativos para revolucionar o social.....	230
5.3	Por unha con-ciencia educativa en rede.....	239
5.3.1	A ciencia é, e pode ser, máis que ciencia.....	239
5.3.2	Ser unha nova forma de coñecer para coñecer unha nova forma de ser.....	246
5.4	Internet, movementos sociais e educación.....	253
5.4.1	Novas tecnoloxías, fenda dixital e sociedade.....	253
5.4.2	Redes sociais e de coñecementos.....	258
5.4.3	Camiñando coas tecnoloxías cara o compromiso social da educación..	269
6	Fundamentación metodolóxica.....	277
6.1	Instrumentos para a análise da xustiza social.....	278
6.2	Investigación etnográfica e estudo de caso.....	282
6.3	Análise Crítica do Discurso (ACD).....	287
7	Instrumentos para a análise da xustiza social nos sistemas educativos.....	295

7.1	Instrumento de análise de colectivos sociais en libros de texto 1 (CSLT1).....	296
7.2	Instrumento de análise de colectivos sociais en libros de texto 2 (CSLT2).....	303
7.3	Análise dos sistemas educativos.....	308
7.3.1	Instrumento de análise da educación capitalista.....	308
7.3.2	Instrumento de análise da educación enfocada cara a xustiza social....	319
8	Estudo de caso nun IES de A Coruña.....	333
8.1	Definición do caso.....	333
8.1.1	Tema da investigación.....	333
8.1.2	Fronteiras.....	334
8.1.3	Criterios.....	336
8.1.4	Acceso ao centro.....	338
8.1.5	Selección de documentos.....	343
8.1.6	O papel da/o investigador/a.....	344
8.1.7	Valor para a investigación educativa.....	345
8.1.8	Reflexión.....	346
8.2	Entrevistas.....	347
8.2.1	Entrevista feita ao alumnado.....	347
8.2.2	Respostas e análise das entrevistas feitas ao alumnado.....	353
8.2.2.1	Entrevista alumna A.....	354
8.2.2.2	Entrevista alumno B.....	363
8.2.2.3	Entrevista alumna C.....	372
8.2.2.4	Entrevista alumno D.....	381
8.2.3	Conclusións das entrevistas feitas ao alumnado.....	390
8.2.3.1	Totais de todo o alumnado.....	390
8.2.3.2	Totais e conclusións por preguntas.....	394
8.2.3.3	Totais e conclusións por imaxes.....	405
8.3	Grupos de discusión.....	412
8.3.1	Entrevista feita aos grupos.....	412
8.3.2	Respostas e análise das entrevistas feitas aos grupos.....	415
8.3.2.1	Conclusións á pregunta 1.....	419

8.3.2.2	Conclusións á primeira parte da pregunta 2.....	426
8.3.2.3	Conclusións á segunda parte da pregunta 2.....	429
8.3.2.4	Conclusións á pregunta 3.....	436
8.4	Análise das observacións de aula.....	438
9	Análise do discurso e libros de texto.....	459
9.1	Neutralidade curricular?.....	459
9.2	Análise dos libros de texto.....	467
9.2.1	Análise icónica e lingüística dos libros do IES de A Coruña.....	471
9.2.2	Análise icónica e lingüística dos libros de tódalas materias de 2º da ESO da editorial SM.....	480
9.2.3	Conclusións obtidas sobre a análise icónica e lingüística dos libros de texto do IES de A Coruña e da editorial SM.....	495
9.2.4	Análise dos resultados totais do código icónico en tódolos libros de texto.....	504
9.2.5	Análise dos resultados totais do código lingüístico en tódolos libros de texto.....	507
9.2.6	Análise e interpretación dos resultados dun capítulo de cada un de tódolos libros de texto.....	509
9.2.6.1	Análise e interpretación dos resultados dun capítulo dos libros de texto do IES de A Coruña.....	511
9.2.6.2	Análise e interpretación dos resultados dun capítulo dos libros de texto de 2º da ESO da editorial SM.....	529
9.2.7	Conclusións obtidas sobre a análise e interpretación icónica e lingüística dos capítulos dos libros de texto do IES de A Coruña e da editorial SM.....	560
9.2.8	Análise e interpretación de dous capítulos pertencentes a un libro de texto de educación secundaria da cidade de Río de Janeiro.....	574
9.2.8.1	Análise do capítulo 6: "A Grande Depressão, o Fascismo e o Nazismo".....	575
9.2.8.2	Análise do capítulo 18: "A nova ordem internacional".....	580
10	Conclusións.....	591

11 Bibliografía.....	603
11.1 Referencias bibliográficas.....	603
11.2 Referencias bibliográficas na rede.....	613
11.3 Libros de texto.....	617
11.4 Máis recursos da rede utilizados.....	618

Anexos en soporte dixital

- Tese en calidade normal e alta
- Rexillas co baleirado de datos dos libros de texto
 - Rexillas do código icónico do IES de A Coruña
 - Rexillas do código lingüístico do IES de A Coruña
 - Rexillas do código icónico de 2º da ESO, SM
 - Rexillas do código lingüístico de 2º da ESO, SM
- Entrevistas completas feitas ao alumnado
- Grupos de discusión completos feitos co alumnado
- Observacións de aula

INTRODUCCIÓN

Se unha/un actúa como se non houberse posibilidades de cambiar a mellor, garante que non haberá cambio a mellor

Noam Chomsky

Querer entender ao ser humano é un acto de enorme beleza e imprudencia ao mesmo tempo. A comprensión do que somos é fundamental para saber cara onde queremos camiñar, pero non é menos verdade que facer autorreflexión é un traballo frustrante e cheo de sombras. Se a esta dificultade engadimos a complexidade do estudo de campos tan complexos e polémicos como son a xustiza social e a educación, o obxectivo complicase aínda máis. Pero... que pasa cos soños? Onde fica a vontade de facer o impensábel? Que sucede se imaxinamos o negado? Como debuxar xuntas/os un futuro cheo de luz para tódolos seres humanos?.

Este traballo quere contribuír humildemente nese camiño de coñecemento do real para imaxinar o irrealizado, e que ten que ser necesariamente colectivo e incluso global. A forte influencia recibida trala lectura de diferentes autoras/es do ámbito da xustiza social foi determinante antes do seu comezo, até o punto de xogar un papel chave na decisión da súa realización. Tentar ollar a realidade de forma diferente, desde perspectivas silenciadas e esquecidas, é unha experiencia que unha vez probada é dificilmente esquecibel. Poder coñecer de preto movementos sociais como o *15M* e estudar moitos outros de similares características fortaleceu unha forma de entender a realidade que terá un papel importante aquí.

Buscarase, a través do estudo teórico e metodolóxico da xustiza social en ambientes educativos, profundar nas causas das inxustizas así como nas posíbeis vías de solución das mesmas. A influencia economicista na educación e as presenzas e ausencias de diferentes colectivos sociais na mesma, conformarán dous aspectos esenciais da análise desas inxustizas, reflexionando sobre como son as vías de expresión do macrosociolóxico (xustiza social e capitalismo) no microsociolóxico (as comunidades educativas e todo o que as rodea). Para analizar iso, tentarase construír unha serie de instrumentos analíticos que nacerán da reflexión teórico-metodolóxica do proceso, e que poidan ser utilizados para comprender mellor as realidades educativas desde a óptica da xustiza social.

É importante advertir que os contextos nos que están delimitadas as reflexións aquí contidas son plurais, e moitas veces intencionalmente non situados; se ben o ámbito galego é

marco de referencia para o estudo metodolóxico e boa parte do contido teórico, é importante deixar claro que asuntos tan globais e dificilmente situábeis como a xustiza social e o capitalismo, non permiten unha localización contextual perfectamente definida, pois son procesos transversais en diferentes sociedades.

Dito o anterior, son varias as metas pensadas para este proxecto:

- Situar teoricamente a xustiza social e a súa relación con este traballo
- Facer achegas sobre a influencia da economía capitalista nos sistemas educativos
- Facer achegas sobre a situación social de diferentes colectivos desfavorecidos en relación á xustiza social e á economía capitalista relacionadas coa educación
- Elaborar sistemas de análise específicos para o estudo de contextos educativos e de material curricular, en relación á xustiza social, á economía capitalista e aos colectivos sociais
- Aplicar eses sistemas para a análise de material curricular e falas de actores educativos
- Acadar conclusións fiábeis en relación á finalidade da investigación

Tamén vexo necesario subliñar que tódolos procesos sociais aquí analizados, polo feito de selo, son cambiantes, abertos e negociábeis. Mentres se fala no estudo de xustiza social e capitalismo, e das súas relacións co social e o educativo, os distintos actores que os conforman van construíndo e cambiando as realidades. Sirva de exemplo ao respecto o nacemento e crecemento de numerosos movementos sociais contemporáneos con novas propostas e alianzas, froito do proceso de crise do sistema no que vivimos, algo que é común aos grupos hexemónicos. Vemos como as formas en que o mercado busca máis e máis espazo dentro da realidade social parecen inesgotábeis, así como os procesos de rendición de quen dirixe o público e social fronte a eles. Así, no sistema capitalista, a economía enfocada ao beneficio e desenvolvemento sen límites e para os menos é a norma, para o cal se legisla e actúa en consecuencia, coa oposición de partes da poboación que queren outro tipo de relacións humanas e coa natureza, e que están, cada ano máis, alzando a súa voz e accións para a consecución de dereitos e liberdades novamente roubados. Ese enfrontamento é permanente e cambiante, e quere estar presente no desenvolvemento deste traballo.

Pártese aquí da premisa fundamental de que non é posíbel ser imparcial e plenamente obxectivo á hora de investigar, e moito menos en cuestións tan relacionadas co social e a xustiza. Tal e como defende Humberto Maturana (1999), investigar e non querer estar influído polas propias emocións, que son en moitas ocasións consecuencia das conviccións ideolóxicas (e

viceversa), é sinxelamente imposible. Todo iso non debe ser, e non será, escusa para non procurar o máximo nivel de credibilidade e fiabilidade no traballo (Uwe Flick, 2004), mas é importante deixar constancia de que o núcleo do mesmo é a *xustiza social*, e non a *xustiza*; dito doutra forma, o centro sobre o que todo xirará é a xustiza vista desde a parcialidade, cara as persoas e grupos máis desfavorecidos, querendo levar isto a cabo desde unha metodoloxía comprometida co maior rigor que a miña capacidade e ferramentas metodolóxicas me poidan dar, seguindo o camiño marcado por campos como o da pedagogía crítica e exemplos como o de Paulo Freire. A investigación debe ser así, outra máis das estratexias para loitar por unha democracia real e a xustiza social, e desde ese camiño traballarei.



(Autoría descoñecida): http://www.mistarjetasvirtuales.com/industria-vs-naturaleza/#.UjY1_sYagjw

A continuación será feita unha breve exposición do que contén cada un dos capítulos da tese:

O capítulo 1, “Xustiza social como realización democrática”, ten por finalidade situar o concepto de xustiza social e os seus precedentes históricos máis destacados. É un obxectivo principal do mesmo relacionar directamente á xustiza social coa posibilidade de falar realmente de democracia, polo que entender a unha sen a outra carecería de coherencia. Así mesmo, o obxectivo é relacionalas coas fundamentais achegas históricas da filosofía política en relación á igualdade, equidade, liberdades e capacidades. E todo iso debe ter unha tradución no social, para o que se reflexionou sobre a interpretación social de todos estes conceptos a través dos

movementos sociais, así como sobre a potencialidade internacional e común de moitas demandas que están alén das culturas e que son consubstanciais á especie.

O capítulo 2, “O Neoliberalismo como ameaza para a xustiza social”, ten como obxectivo fundamental reflexionar sobre como o capitalismo e a súa radicalización atentan directamente contra a construción de democracias reais amparadas na xustiza social. Reflictese tamén sobre sobre o falso consenso da hexemonía capitalista e varios momentos históricos importantes que influíron directamente no seu dominio actual, e como este se expande a través de procesos de aculturación, usando por exemplo os medios de comunicación das corporacións capitalistas.

O capítulo 3, “Diversidade e exclusión social”, quere reflexionar sobre varias das principais formas de discriminación e opresión nas nosas sociedades, que se ben non foron creadas como tal polo capitalismo, son fortalecidas e perpetuadas por el. Pensarase así a discriminación económica (clasismo), a de xénero (sexismo), a racial (racismo), sobre a saúde (exclusión por discapacidade), e por especie (especismo).

O capítulo 4, “Capitalización da educación”, recolle diferentes realidades e procesos polos cales moitos sistemas educativos foron e queren ser utilizados para atender antes aos intereses económicos dunha pequena clase social, que aos cívico-sociais da gran maioría da poboación.

O capítulo 5, “Educando diferente para ser diferentes”, pretende debater sobre todo aquilo que a educación, a través dos seus diferentes sistemas, escolas, actores, materiais e procesos de ensinanza-aprendizaxe, é ou ten a posibilidade de ser para camiñar da man da xustiza social e a democracia real. Ademais, ocupa un lugar destacado aquí as reflexións sobre a necesidade doutra forma de facer ciencia e relacionarnos coas tecnoloxías para construír redes de coñecementos, proceso no que a educación, entendida desta forma, debería xogar un papel nuclear.

No capítulo 6, “Fundamentación metodolóxica”, expónse o modelo elixido para investigar o reflectido na parte teórica, así como a xustificación da súa elección. Elabórase aquí un pequeno debate sobre o estado actual da metodoloxía empregada e varias fontes principais das que se nutre.

No capítulo 7, “Instrumentos para a análise da xustiza social nos sistemas educativos”, preséntanse catro instrumentos para analizar a presenza ou ausencia de xustiza social en contextos educativos, elaborados a partir do desenvolvemento teórico do traballado e aplicados na parte metodolóxica.

O capítulo 8, “Estudo de caso nun IES A Coruña”, é a parte metodolóxica adicada ao desenvolvemento dun estudo de caso, na que se presentará o mesmo, e se analizarán as

entrevistas, grupos de discusión e observacións recollidas no centro educativo obxecto de análise, mediante os instrumentos creados nesta investigación para esa finalidade.

O capítulo 9, “Análise do discurso e libros de texto”, é a parte metodolóxica adicada á análise do discurso nos materias curriculares elixidos, os libros de texto, tanto os do IES de A Coruña, como outros complementarios e de diversas disciplinas da ESO, contando novamente cos instrumentos feitos para esta labor.

1. XUSTIZA SOCIAL COMO REALIZACIÓN DEMOCRÁTICA

As posibilidades que encerra o concepto “xustiza social” son tan numerosas, plurais, e variábeis que este pode acoller moitas e diferentes lecturas. Este tipo de xustiza quere e debe ser equitativa, o que implica que poda parecer parcial a primeira vista, dado que obriga a prestar máis atención e axuda ás persoas persoas e colectivos sociais máis desfavorecidos para tentar equilibrar unha balanza decantada cara o outro lado durante toda a súa historia. Este é un obxectivo que, lonxe de estar rematado, está aínda comezando a ser construído e mellorado. Nesa labor a educación ocupa un dos papeis protagonistas para o avance e desenvolvemento de nocións máis inclusivas, respectuosas e xustas con tódolos seres vivos e o seu entorno.

A pesares da súa relativa xuventude, a xustiza social xa goza de grande importancia como marco de referencia nas interaccións humanas. Se ben é certo que son millóns as persoas que morren de fame, son asasinadas, sofren maltrato ou son discriminadas no mundo, tamén o é que nunca antes os Dereitos Humanos foron un marco regulador tan influínte, por exemplo, á hora de elaborar Constitucións ou de facer de guía do comportamento humano. As tentativas de moitas/os autoras/es da materia camiñan na liña de darlle fortaleza teórica a través da filosofía política para que a xustiza social poida ir conseguindo un papel de crecente protagonismo.

Os debates sobre redistribución e recoñecemento (Nancy Fraser e Axel Honneth, 2006) veñen a mostrar as diferentes posturas á hora de outorgar maior ou menor importancia ao económico, cultural e psicolóxico para facer achegas á xustiza. Do diálogo permanente entre ámbolos dous pódense obter boa parte das respostas sobre como construímos as nosas realidades sociais. Así é como podemos entender, por exemplo, o devir histórico do último medio século nas loitas pola xustiza, onde esta interacción continua entre ámbolos dous desembocou en diferentes movementos con reivindicacións culturais e distributivas.

Pero vivimos tempos nos que a importancia depositada na economía para a configuración social é posibelmente a maior da historia, a lo menos desde as posicións dos grupos hexemónicos. Para percibilo, só hai que analizar quen posúe e que tipo de información ofrecen os distintos medios de comunicación de masas, como son os discursos das/os representantes políticas/os, ou o nivel de importancia no mundo que están acadando distintas corporacións transnacionais. É evidente que o espazo desmesurado da economía na nosa cultura, e polo tanto nas nosas vidas, non é ocupado por outro tipo de información como a política, a ética ou a moral.

É moi triste reflexionar sobre un mundo no que producíndose en exceso, hai penuria en exceso.

No seu traballo, Henry Giroux (2001) detense de xeito especial na enorme importancia que ten xogado, que xoga e que de seguro xogará a cultura, entendida do xeito máis amplo, nas conformacións e estruturacións sociais dos distintos pobos do mundo e ao longo de tódolos períodos da historia. Nun momento como este no que estamos, de claro dominio dos postulados económicos neoliberais (Dave Hill, 2003), o uso da ferramenta cultural para axudar a inverter as numerosas situacións de inxustiza social antóllase como fundamental. Así, nesta sociedade informacional o “tanto sabes, tanto vales” manda en determinados contextos científicos, tecnolóxicos ou financeiros, pero non podemos esquecer que nun sistema baseado no capital, a redistribución económica é tamén fundamental para falar de xustiza. Así, a influencia mutua de economía e cultura segue sendo, e tal vez máis que nunca, continua, multidimensional e bidireccional.

A privatización de moitas actividades públicas tales como a educación ou a sanidade, a perda de referencias institucionais e colectivas en favor do privado ou a mercantilización de todo tipo de bens e servizos fai que as relacións sociais cooperativas sufran un ataque moi importante, xa que de todo ese tipo de procedementos obtense un illamento crecente entre as persoas.

Vimos padecendo nas últimas décadas en boa parte do mundo unha aposta definitiva do capitalismo por impoñerse. A balanza responsábel do equilibrio entre a produción de bens de consumo e a produción de conciencia que regule esa produción está claramente desequilibrada cara o lado da primeira. O equilibrio é necesario nesa balanza para a supervivencia do ser humano, xa que non pode haber pensamento e cultura sen produción de bens que os alimente, e non pode haber produción de bens sen un pensamento regulador da mesma e que responda ás necesidades de tódolos seres humanos e do planeta. Este é un dos puntos de máxima fricción entre a xustiza social e o neoliberalismo, entendidos ámbolos dous como os polos opostos dunha liña discursiva ideolóxica/cultural e económica/productiva. Ambas visións da realidade humana teñen unha forma distinta de entender a produción de bens e unha forma diferente de entender a regulación dela.

Sen embargo, o nacemento nas últimas décadas de movementos sociais anticapitalistas, antiglobalización, ecoloxistas, feministas, multiculturalistas, etc. ou os novos gobernos que están xurdindo en América do Sur, son boas mostras de que outro mundo é posíbel e que son moitas as persoas implicadas nese cambio. Eses movementos ven na Educación un dos elementos máis importantes dentro do sistema cultural/ideolóxico da sociedade. As continuas loitas pasadas, presentes e futuras en torno a que se debe incluír nos contidos mínimos de todo sistema educativo en tódalas partes do planeta, falan ás claras da importancia crucial que ten o sistema

ideolóxico e cultural para desenvolver os diferentes modelos sociais.

Da necesidade de analizar estes enfrontamentos sociais e os seus resultados no relativo á xustiza social xorde esta investigación, a cal está fortemente fundamentada nas achegas de autores como Amartya Sen, quen adicou boa parte da súa vida á mellora da xustiza a través do estudo da economía e a filosofía política. “A Idea da Xustiza” e moitos outros títulos que completan a súa obra serán referencia obrigada, baseando unha parte importante do aquí traballado no seu “Enfoque das Capacidades”. Nunha liña teórica paralela sitúase Martha Nussbaum, a cal tamén será tida moi en consideración polas súas achegas sobre ese Enfoque e a súa colaboración con Amartya Sen, con obras referencia como “O Cultivo da Humanidade”. Tanto Sen como Nussbaum beberon moito das achegas de John Rawls como figura chave na historia da filosofía política contemporánea, sendo “Teoría da Xustiza” un punto inflexión importante nese campo, con posteriores melloras como “Xustiza como Equidade”. Figuras como Michael Walzer, Nancy Fraser, Seyla Benhabib, Amy Gutmann, Robert Dahl ou Iris M. Young entre outras/os, son tamén fortes referentes nesta investigación.



Juan Matías Loiseau, “Tute”, Tute Humor: <http://www.tutehumor.com.ar/>

1.1 Xustiza Social: reflexionando sobre algúns acontecementos da súa historia e a súa influencia educativa

Os momentos de confrontación ideolóxica (con aparencia económica) que estamos a vivir a nivel global neste comezo de século XXI están a provocar un forte florecemento intelectual a todos os niveis. Xorden novas ideas e conceptos e revísanse e empregan os vellos. Así, a xustiza social está a cobrar forza novamente nun mundo que camiña na procura de referentes cos que combater as inxustizas.

A loita contra as desigualdades é obrigatoria cando falamos de oportunidades para desenvolver unha vida digna. Igual sucede coa defensa da diferenza, entendida como a liberdade á hora de expresar a individualidade persoal ou a cultura dun grupo. É algo que Boaventura de Sousa Santos (2006, páx. 290) expresou marabillosamente: “Temos o dereito de ser iguais sempre que as diferenzas nos inferioricen; temos o dereito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracterice”. Pero para gozar destes "privilexios" antes temos que poder gozar de elementos tan esenciais como a propia vida, que foi e é en moitos contextos un dereito en serio perigo.

A diferenza fundamental con respecto á xustiza reside en que a xustiza social é, e quere ser, equitativa, xa que se parte da base de que a balanza social está xa descompensada, polo cal é necesario o compromiso coas persoas e colectivos máis desfavorecidos para reverter esa situación. Debe así actuar na sociedade favorecendo ás persoas desaventaxadas. A idea de xustiza social ten que procurar crear as condicións necesarias para o desenvolvemento dunha sociedade onde a igualdade e a liberdade dialoguen de maneira satisfactoria, nun equilibrio entre os contextos persoal e público que debe estar en constante revisión e coidado.

Como tantas outras cosmovisións, que pola súa propia natureza son indeterminadas temporal e espacialmente, é moi complicado sinalar un momento ou varios como únicos no "comezo" da xustiza social. Seguramente é tan difícil porque non é posíbel establecer ese comezo de maneira real, aínda que si nos pode axudar facer un achegamento desde un punto de vista didáctico. E non é real porque a xustiza/inxustiza social acompañou ao ser humano desde as súas orixes. Proba diso poden ser os estudos que se encargan de analizar este tipo de comportamentos en chimpancés (Guerrero, 2013) ou noutras especies animais. Pero si é verdade que é útil para a nosa maneira de construír a historia e o mundo, sinalar varios momentos de enorme repercusión para o crecemento ou o enfraquecemento deste marco de ideas.

Un dos principais expoñentes da filosofía ateniense, Sócrates, desenvolveu interesantes principios para a época sobre a xustiza. Estudou as orixes da mesma, describindoa en termos de proporción entre un sistema tripartito de apetito, paixón e razón. O equilibrio entre os tres levaría á xustiza. Pola súa banda, Platón falou das que concluíu como catro virtudes cardinais da filosofía moral clásica: prudencia, fortaleza, temperanza e xustiza, asociando a xustiza coa harmonía social. Aristóteles recoñeceu a xustiza distributiva como esencial para entender a xustiza, algo que influíu moito no que hoxe entendemos por “xustiza social”; sería *dar a cada un o que lle corresponde* en proporción ao que contribúe á sociedade, ao que necesita e ao seu mérito. Máis adiante, San Tomé de Aquino definiu á xustiza como “o hábito polo cal o home lle dá a cada un o que lle é propio mediante unha vontade constante e perpetua. A xustiza é distinta de cada unha das outras virtudes porque dirixe todas as virtudes do ben común” (Gabriel Chalmeta, 2002).

O últimos cinco séculos foron testemuña da aceleración filosófica na historia da humanidade en relación á xustiza social. Os acontecementos mundiais sucedidos tras a partida dos europeos cara a outras terras foron o comezo de cambios transcendentais dentro e fóra do continente, da percepción da alteridade e das diferentes posturas á hora de relacionarse con ela. Consecuencia deses procesos externos e internos no vello continente no século XVI, unha serie de movementos filosóficos novos comezaron a destacar, como o dos teólogos da Escola de Salamanca, quen expuñan visións novas para a época sobre o ser humano. Comezaron a aparecer ideais humanistas e precursores da igual natureza de todas as persoas, os cales se irían materializando moi lentamente con posterioridade. Con estes ideais, a "humanidade" comezou a redefinirse desde un punto de vista teórico, como primeiro paso cara a unha nova forma de estruturación práctica. Ampliando os horizontes do grupo, familia, clan, relixión, raza... comezouse a reflexionar sobre a pertenza de todas as persoas ao "xénero humano" como un marco común non discriminatorio. Esta concepción teórica de pertenza ten notábeis implicacións, xa que nos fai partir a todas/vos de un mesmo punto de saída. Mesmo se recolle nestas formulacións da Escola de Salamanca algo tan avanzado para a época como que o primeiro dos dereitos do ser humano é o de nacer libre e seguir séndoo (Florence Gauthier, 2007). Leste foi un de moitos momentos importantes no nacemento da loita pola xustiza social, todos eles sementes históricas valiosas á hora de influír na concepción humana do momento e así na educación dos seguintes séculos.

Paralelamente a centrar no divino as orixes do ser humano e do seu entendemento, produciuse un incipiente traballo en relación á atención prestada ás diferentes capacidades que teñen os suxeitos educados, desde as físicas até as intelectuais, recibindo crecente atención por

parte da pedagogía. Este aspecto foi moi importante en relación á inclusión educativa tal e como a entendemos hoxe en día, peza fundamental nos sistemas educativos que buscan a xustiza social.

Pero a pesar dos esforzos pedagóxicos máis progresistas, a estruturación social da educación non evolucionaba ao mesmo ritmo que as correntes filosóficas e sociais máis avanzadas do momento. Durante o século XVII, a educación de boa parte dos países europeos estaba baixo a tutela da Igrexa con participación dos concellos, sen a dirección do Estado. O investimento de recursos en educación era dirixido principalmente á educación das clases poderosas, especialmente a nobreza, descoidando todo tipo de atención para o resto da cidadanía.

Foi tamén a finais do s. XVII, coas primeiras tendencias do pensamento ilustrado, cando se comeza a falar con máis intensidade de dereitos que son propiedade de todo ser humano, independentemente da súa condición social, con figuras tan destacábeis como John Locke ou Montesquieu. Esta visión *individual* dos dereitos terá unha importancia decisiva nos seguintes séculos. Así mesmo, comézase a sinalar a necesidade da *reciprocidade* dos dereitos, de modo que os dereitos dos individuos deben estar ligados entre si para que poidan ser garantidos, xa que é imposible que se dean de forma illada e querer unha convivencia xusta e pacífica.

O século XVIII, coa Ilustración, marcou un momento decisivo na historia da xustiza social, con especial relevancia a Revolución Francesa de 1789, punto culminante a todo un século de avances científicos e filosóficos, tales como o cartesianismo ou os avances no coñecemento derivados do traballo de Isaac Newton. Foi nese mesmo momento cando viu a luz a *Declaración dos dereitos do home e do cidadán*, froito deses progresos ilustrados e do triunfo da Revolución, e que recollía as achegas da Escola de Salamanca e experiencias posteriores a esta. Todos eses movementos, consecuencia da explosión social, científica e filosófica do século XVIII en Europa, provocaron profundos cambios a todos os niveis no continente, cambios que se verían reflectidos no século seguinte en países cun desenvolvemento social e científico máis lento. A aplicación educativa e pedagóxica desas transformacións tamén debeu esperar varias décadas para ser levada a cabo. Como consecuencia dos cambios sociais provocados pola Ilustración, os novos sistemas educativos foron froito tamén do aumento de poder por parte de estamentos sociais tales como a burguesía, os cales adquiriron maior forza restando algo da que tiñan nobreza ou Igrexa, e grazas á progresiva implantación do liberalismo en Europa (Manuel Puelles, 2010).

O enfoque de América, África e Asia da xustiza social ten que ser necesariamente diferente ao europeo pola súa historia de sometemento colonial. Mentres no caso de Europa as cuestións relacionadas coa xustiza circunscribíanse aos seus propios procesos internos, nos

outros tres continentes facíano con respecto á colonización, polo que a independencia da explotación estranxeira foi en moitísimos países colonizados un asunto prioritario, deixando outras cuestións máis relegadas. Así mesmo, e directamente relacionado, a abolición da escravitude foi outro deses asuntos fundamentais a abordar pola xustiza social nestes continentes.

A partir de 1492, América sufriu unha explotación incesante das súas riquezas, o cal foi "pouco" se o comparamos co exterminio da súa poboación nativa a mans dos conquistadores. Despois das matanzas e as epidemias, o número de indíxenas que quedaban para o sistema escravista imposto era reducido, polo que se optou pola importación de escravos africanos, o que supuxo o inicio de comercio negreiro cara a América. Séculos despois, a Revolución Francesa e a Declaración dos Dereitos do Home e do Cidadán foron decisivas como sementes intelectuais para a abolición da escravitude. En Estados Unidos, durante as décadas posteriores á Revolución Francesa, foise abolindo a escravitude nos estados nortefíos, dando como resultado a formación do movemento abolicionista en 1830 e da Sociedade Anti-Escravitude de Nova Inglaterra en 1831. Pouco antes, en 1776 produciuse outro acontecemento fundamental para este proceso no país como foi A Declaración de Independencia dos Estados Unidos, cunha nova visión do ser humano conectada directamente coa Ilustración. Os principios de liberdade e igualdade son recolleitos e potenciados na Declaración, sendo ademais a súa influencia na zona moi grande, a través das declaracións de independencia dos países latinoamericanos entre 1810 e 1821.

Simón Bolívar foi outra figura imprescindible á hora de defender a loita pola xustiza social en América, asunto que Bolívar concibía como o impulso fundamental que debía ter o proceso independentista de Venezuela e os demais países colonizados, co afán de recuperar os dereitos e dignidade borrados na ocupación. Bebeu directamente da Ilustración europea, e en especial dos escritos de Montesquieu. Na Carta de Xamaica, por exemplo, atópase a base dese tipo de solidariedade entre pobos coa que soñaba, que alcanza perfís universais e liga aos seres humanos de América: *Eu desexo máis que outro algún ver formarse a máis grande nación do mundo, menos pola súa extensión e riqueza que pola súa liberdade e gloria* (Simón Bolívar, 1815, páx. 10). Soñaba cunha nación na que a solidariedade dos seus membros superase ao beneficio como ideal a perseguir, como defende nos nosos días coa súa idea de contrato social, por exemplo, Martha Nussbaum (2001a). Por tanto, centrouse no concepto de comunidade antes que no de sociedade de intereses, unha comunidade de persoas unidas por metas compartidas dentro da diversidade de individualidades, conectado tamén co concepto de "multitude" que analizaron hai uns anos Toni Negri e Michael Hardt (2004).

Posteriormente, o avance da Ilustración e a Revolución Industrial no século XIX continuaron e ampliaron os cambios iniciados décadas atrás. Así, a extensión da cidadanía, a

importancia da razón ou o liberalismo económico contribuíron a crear e regular niveis de ensino adaptados aos novos tempos e necesidades. Foi a finais da primeira Revolución Industrial, cando se comezou a falar xa de "Xustiza Social" neses mesmos termos. Na súa obra *Ensayo teórico de derecho natural apoyado en los hechos* (1866), Luigi Taparelli d'Azeglio, sacerdote xesuíta italiano sinalou o seguinte: "...a xustiza social debe igualar de feito a todos os homes no tocante aos dereitos de humanidade...". Naceu como protección para a clase traballadora explotada nun florecente sistema capitalista, e é un dos motivos polos que a Xustiza Social estivo tan relacionada no seu comezo intelectual con cuestións distributivas. As achegas de Karl Marx e Friedrich Engels tiveron un papel decisivo á hora de interpretar esta, e como foi contada ao longo da historia. Ambos escribiron, por exemplo, no Manifesto do Partido Comunista (1848): "A historia (escrita) de todas as sociedades existentes até agora é a historia da loita de clases". Os mecanismos de produción de dualidades como escravo-escravista, servo-señor feudal ou proletariado-burguesía, cada un deles como os posuidores da forza de traballo e dos medios de produción respectivamente, foi unha das evolucións modernas con respecto ao concepto de *clase*, diferenzas de recursos e *estatus* que Karl Marx analizou en profundidade contribuíndo ao cuestionamento e enfraquecemento destes modelos sociais, que aínda perduran, existen de formas máis atenuadas, polo menos nos países chamados "desenvolvidos".

Ás diferenzas de clase hai que engadir as diferenzas causadas polo xénero. As mulleres, tanto de clase baixa como as burguesas, tiñan moi restrinxida a súa participación en moitos sectores sociais. Un deles era a educación. No primeiro dos casos podían aspirar como moito a asistir a algún curso da escola primaria, e sempre en condicións moito máis precarias en canto a calidade e cantidade que os seus homólogos homes. As mulleres burguesas gozaban de maiores posibilidades educativas, pero estas eran empregadas para o seu adoutramento como nais de bos burgueses e para converterse en boas amas de casa, de forma que tiñan un currículo distinto ao dos nenos.

Grazas (entre outras cousas) ás achegas de Karl Marx e Friedrich Engels, o Socialismo tivo un impulso moi importante a finais do s. XIX e sobre todo no s. XX. A partir da Revolución Francesa en 1789, esta concepción de vida en común do ser humano adquire maior notoriedade co derrocamento nese ano da clase feudal francesa e a ascensión ao poder da burguesía. Posteriormente, os principais países de Europa desenvolveron o proceso de substitución do feudalismo para formar o moderno Estado-Nación. Tras estas vitorias para construír unha organización social máis colectivista, déronse unha serie de momentos históricos na loita de clases relacionados con esta tendencia e a súa implantación na estrutura organizativa dos estados. En 1919 creouse a Organización Internacional do Traballo (OIT), que incorporou o concepto de

“xustiza social” á súa Constitución: “Considerando que a paz universal e permanente só pode basearse na xustiza social...” (OIT, 1919). As Revolucións Rusa (1917) ou Cubana (1959) foron outros dous grandes acontecementos que axudaron a potenciar e ampliar cos seus postulados o significado de xustiza social.

Pero antes e noutros lugares, na segunda metade do século XIX, houbo un movemento moi forte de colonización do territorio africano. As demandas capitalistas e a revolución industrial asentáronse en Europa e foron a escusa perfecta para invadir e conquistar novas rexións que lles proporcionasen materias primas, mercados... e escravos. Na repartición de África, as potencias europeas delimitaron o territorio na Conferencia de Berlín de 1884 e 1885. En 1905 todo o continente estaba colonizado, con Gran Bretaña e Francia como maiores dominadores. Foi despois da Segunda Guerra Mundial, debido ao enfraquecemento das nacións europeas, ao fortalecemento dos movementos independentistas e ao resentimento popular contra o racismo e a desigualdade na zona, cando comezou o proceso de independización dos países africanos. En 1975 practicamente todos eles estaban liberados.

Un proceso similar ao africano en canto á súa temporalidade e razóns viviuse en moitos países asiáticos colonizados. A loita contra a opresión e dominio das colonias europeas na zona centraron boa parte das loitas pola xustiza social. Despois da Segunda Guerra Mundial, en 1946, as illas Filipinas convertéronse nunha república independente, igual que Indonesia en 1949. No proceso de independencia da India, que se prolongou durante dúas décadas e que culminou en 1947, viviuse un momento de especial importancia para a xustiza social no continente. O movemento de *desobediencia civil*, con Mahatma Gandhi como figura destacada, foi e é referencia obrigatoria para todos os procesos pola construción dun mundo máis xusto e verdadeiramente democrático, tanto polo seu contido como polas súas formas.

A Declaración Universal dos Dereitos Humanos, que serviu de apoio aos movementos independentistas en diferentes continentes, foi adoptada e proclamada pola Asemblea Xeral das Nacións Unidas o 10 de decembro de 1948. Ao longo da segunda metade do século pasado esta Declaración foise ampliando e mellorando, camiñando desde as referencias fundamentalmente civís e políticas da primeira proposta, pasando polos dereitos económicos, sociais e culturais, relacionados co principio de igualdade, até chegar a declaracións claramente vinculadas á solidariedade como un dos puntos relevantes da xustiza na actualidade. Outros Pactos e Declaracións posteriores de enorme importancia foron: o *Pacto Internacional de Dereitos Económicos, Sociais e Culturais* (1966), o *Pacto Internacional de Dereitos Civís e Políticos* (1966), a *Declaración sobre a Eliminación da Discriminación contra a Muller* (1967), a *Declaración dos Dereitos do Neno* (1959) que foi revisada, ampliada e mellorada en 1989, a

Declaración de Río sobre o Medio Ambiente e o Desenvolvemento (1992), a *Declaración sobre unha Cultura de Paz* (1999), e a *Declaración das Nacións Unidas sobre os Dereitos dos Pobos Indíxenas* (2007).

A democratización da educación e do ensino en Europa e Estados Unidos fundamentalmente, tanto en acceso á mesma como na súa extensión, foron aspectos crave que marcaron os comezos e desenvolvemento do século XX. Ademais diso, é especialmente relevante a progresiva implantación da gratuidade e obrigatoriedade do ensino secundario, ademais da primaria, así como o crecente acceso á universidade dunha parte importante da poboación. A universalización da educación pública, de carácter nacional, foi outro elemento destacábel no pasado século.

O século XX foi testemuña do crecente empoderamento dos “movementos de liberación” en relación ao “outro”, aquelas persoas que non reúnen as características do patrón hexemónico dominante. Ese século non se pode entender sen a presenza dos movementos feministas, anticlasistas, antiimperialistas ou antirracistas, que tiveron en 1968 un ano especialmente importante ao expresar reivindicacións conxuntas en diferentes partes do planeta, e a través de nexos de unión como a oposición á guerra de Vietnam. Así, as loitas sociais en relación á clase, xénero, raza, opresión nacional, discapacidades, sexualidade, crenzas relixiosas, etc. deseñaron camiños comúns.

Así, os avances educativos do século XX non poden ser entendidos sen a activa participación social de diferentes colectivos e teorías que xogaron un papel crave na edificación e loita pola Xustiza Social. Atendendo a cuestións relativas ao xénero, o nacemento do feminismo e a loita polos dereitos da muller teñen unhas datas importantes a finais do século XVIII e comezos do XIX, co claro impulso dado pola Revolución Francesa. O traballo da feminista inglesa Mary Wollstonecraft con *Vindicación dos dereitos da muller* a finais do XVIII (1994), xunto coa *Declaración dos Dereitos da Muller e a Cidadá* en 1791 por parte de Olympe de Gouges conforman dúas obras crave nas loitas feministas. Sería ao longo dos séculos XIX e XX cando se foron conseguindo determinados dereitos para as mulleres, como a participación en distintas parcelas de vida nas que estaba vetado o seu concurso, tales como a ciencia ou a política, o sufraxio, o aborto, etc. até chegar ao momento actual no que, aínda que é certo que quedan moitísimas fronteas abertas para alcanzar a paridade co home, tamén é verdade que é o momento histórico de maior consecución de dereitos femininos.

En relación a cuestións raciais, un momento importante foi o século XVI co comercio negreiro por parte das potencias europeas. Primeiro recorreuse ás colonias americanas para implantar o sistema escravista, aínda que pronto os estados europeos evitaron escravizar persoas

das súas colonias americanas para ir facelo a África. Esta práctica prolongouse até comezos do século XIX, cando grazas novamente ás ideas ilustradas da Revolución Francesa (e moitos outros acontecementos) e ao nacemento da Revolución Industrial en Inglaterra, os movementos abolicionistas da escravitude adquiriron cada vez máis poder até acabar con esta práctica. Desde entón, o incremento de dereitos das persoas non brancas foi en aumento aínda que de maneira moi lenta. Son importantes respecto diso as loitas pola independencia das colonias tomadas fundamentalmente a partir do século XV-XVI polas potencias europeas. A independencia de Estados Unidos en 1776 marca uno dos puntos de partida da descolonización (polo menos no aspecto militar, non no económico) a nivel mundial, producíndose no século XIX a maior parte das descolonizacións en América, e no século XX boa parte das de África e Asia.

Foi na segunda metade do século XX cando se produciron avances moi significativos nas loitas sociais pola igualdade racial. O movemento civil en favor da igualdade de dereitos para as persoas de todas as razas, en especial da raza negra, que comeza a mediados da década dos '50 en Estados Unidos, marca simbolicamente e no terreo dos movementos unha tendencia cara á igualdade plena de dereitos, con protagonismo destacado do partido “Panteras Negras” e o seu compromiso coa *desobediencia civil* ante leis ilexítimas por inxustas e discriminatorias. Os esforzos dos movementos víronse recompensados coa consecución da Lei de Dereitos Cívís de 1964 en Estados Unidos.

Os movementos pola defensa dos dereitos das persoas homosexuais adquiriron gran relevancia na década dos 60, xunto con todos os demais movementos de acción social. Tras os escuros anos fascistas en Europa nos cales as persoas acusadas de homosexualidade eran perseguidas e asasinadas, as seguintes décadas foron as de maior florecemento do movemento. Tras varios altercados en distintas partes do mundo (por exemplo, Stonewall, Nova York, 1969) comezouse coas *marchas do orgullo gay*, as cales adquiren cada ano que pasa maior notoriedade e que son un exemplo de mobilización social. Este tipo de manifestacións e activismo social, xunto coa profundización teórica aperturista sobre esta realidade, darían como resultado o momento no que vivimos como o de maior aceptación histórica deste tipo de relacións humanas. Aínda que é certo que hai aínda moitos países no mundo onde o colectivo homosexual é aínda perseguido, en moitos países de Europa, e noutros como Canadá, Arxentina, Suráfrica, Brasil ou Australia as unións cívís entre persoas homosexuais son unha realidade, chegando á legalización do matrimonio nalgúns deles.

Tal e como sucedera cos movementos en defensa da muller, das diferenzas raciais e da homosexualidade, o movemento ecoloxista adquire notoriedade polo seu enorme crecemento e polas súas propostas nos comezos da segunda metade do século XX. A finais da década dos '50,

o aumento da produción industrial, a utilización de fontes de enerxía fósil ou a actividade nuclear entre outros foron as razóns das primeiras mobilizacións ecoloxistas. O movemento ecoloxista estivo sempre moi ligado con movementos pacifistas, ao desenvolvemento dos sistemas democráticos e ao progreso das liberdades civís. É un movemento que se erixe fundamentalmente ao redor de organizacións non gobernamentais e que polas súas características intrínsecas abarca a case toda a poboación mundial con independencia da súa ideoloxía, ese 99% que non controla os medios de produción, polo que o seu potencial é enorme e aumenta cos anos.

Desde comezos dos '70 até mediados dos '90, o neoliberalismo tivo un avance moi destacado, sobre todo nunha rexión que o acusou especialmente por ser campo de probas (e de resultados) das políticas económicas (e militares) estadounidenses como é América Latina (3). Na década dos '90, os desastres socioeconómicos de gobernos como os de Carlos Ménem en Arxentina, Fernando Henrique Cardoso en Brasil, Alberto Fujimori en Perú, ou a ditadura chilena de Pinochet, operaron ao servizo de organismos imperialistas como o Banco Mundial ou o Fondo Monetario Internacional, e uníronse a décadas de ditaduras militares na segunda metade do s. XX na rexión apoiadas polo capital estadounidense. Todo desembocou no nacemento de distintos movementos sociais como a Revolución Cubana en 1959, o Movemento dos Traballadores Rurais Sen Terra en Brasil en 1985, o levantamento Zapatista en México en 1994, chegando á nova revolución bolivariana con Venezuela á cabeza, arrastrando a moitos outros países da zona como Bolivia, Ecuador ou Nicaragua.

Froito de séculos de dominación e como necesidade dunha resposta ante os ataques neoliberais do momento, houbo dous avances importantes na Latinoamérica da segunda metade do s. XX. Por unha banda a filosofía da liberación, que recollía preocupacións de diversos sectores intelectuais, tales como a socioloxía da dependencia e a teoloxía da liberación. Doutra banda foi moi importante o fortalecemento e impulso político do *indixenismo*, corrente cultural, política e antropolóxica centrada no estudo e apoio das culturas indíxenas, así como dos procesos sociais, políticos ou económicos prexudiciais para as mesmas. É un campo de estudo con séculos de antigüidade pero que gañou moita forza nas últimas décadas, tanto que foi decisivo na formación de gobernos actuais na zona como o boliviano.

A xustiza social chega até os nosos días coa actual situación de crise sistémica do capitalismo. Ante a actuación servil de numerosos gobernos do mundo, fundamentalmente países de Europa secuestrados por organismos supranacionais e dirixentes similares aos que provocaron o desastre en América Latina décadas atrás, están xerminando movementos sociais de enorme calado e nova conformación, en diferentes continentes e realidades xoeconómicas. Son máis numerosos e heteroxéneos que nunca, cun crecente acento internacionalista e anticapitalista, e

claman por democracia real, participativa e directa. Teñen no Foro Social Mundial un punto onde converxer; na Declaración da Asemblea de Movementos Sociais do Foro Social Mundial de Porto Alegre, do 29 de xaneiro de 2012, recóllense puntos moi importantes en relación á visión internacional da xustiza social:

- Loita contra o capitalismo e as súas crises apoiadas polos seus axentes (bancos, transnacionais, gobernos...) que provocan o empobrecemento do 99%
- Defensa da paz, contra a guerra, o colonialismo e o neocolonialismo
- Loita contra as medidas de austeridade antisociais
- Loita pola xustiza climática enerxética, así como pola reforma agraria e a soberanía alimentaria
- Loita pola democratización dos medios de comunicación
- Loita pola eliminación da violencia á muller e a cultura do patriarcado
- Loita contra o racismo e todo tipo de discriminación e explotación
- Loita pola reforma urbana para a construción de cidades xustas e con espazos participativos e democráticos
- Loita polo fortalecemento da educación, ciencia e tecnoloxías públicas ao servizo dos pobos, así como a defensa dos saberes tradicionais, libres do súa mercantilización e privatización

Neste contexto necesitamos, máis que nunca, a participación activa, implicada, valente e decidida da educación, na busca de valores realmente democráticos e a xustiza social. É necesario incluír nas aulas, nos contidos e nos debates pedagóxicos cuestións tan transcendentais como as tratadas no Foro Social Mundial. Unha educación comprometida coa xustiza e por tanto, co coidado de todos os ser humanos, planeta e resto de seres vivos, non pode obviar e ocultar problemáticas que afectan tan de cheo a toda a humanidade e ao propio funcionamento do sistema educativo. Debemos pelexar para que a educación poida liberarse das cadeas que a fan con demasiada frecuencia elemento lexitimador do actual sistema capitalista. Unha nova educación require, ademais, apostar decididamente por políticas públicas que reflectan os dereitos culturais, económicos, sociais e ambientais das persoas e dos pobos. Temos a obrigaón de desafiar a todo aquilo que se opoña á xustiza e á democracia real. Toda pedagogía ten o deber e a necesidade de ser política, así como toda política debería ser pedagóxica (Henry Giroux, 2001). Un bo exemplo disto nos nosos días son os levantamentos en Chile no 2011 por parte dos

estudantes contra as reformas privatizadoras do sistema educativo neste país suramericano. Nestes momentos, máis que nunca, necesitamos de visibilizar o imposíbel como unha realidade e imaxinar o futuro que queremos coa actuación no presente.

1.2 Situando un punto de partida da xustiza social

A maioría das teorías sobre xustiza social teñen na convivencia en harmonía baixo condicións equitativas o elemento central dos seus postulados. Saber como deben ser esas condicións sociais, tanto de partida como de desenvolvemento, é un dos asuntos chave para entender as discrepancias e diferenzas entre modelos. Pero esa “liña de saída” da que partimos os seres humanos é un elemento decisivo que marca fortemente o futuro e as posibilidades das persoas, e a xustiza social quere garantir posicións iniciais que nos aseguren condicións equitativas no noso camiño vital. Este apartado tentará facer unha análise de diferentes correntes teóricas e autoras/es en relación a isto.

John Rawls (1979, 2002) aborda en profundidade na súa obra este “punto de partida”. Defende que o seu modelo de xustiza, o de xustiza como equidade, é unha forma de liberalismo político que trata de articular unha serie de valores que se apliquen ás institucións da *estrutura básica* da sociedade. O liberalismo político xorde segundo el do *pluralismo razoábel* e de que o poder político é concibido como o poder da cidadanía libre e igual, coincidindo con outros autores do contractualismo clásico como John Locke. Parte da cidadanía exerce o poder sobre o resto en virtude da Constitución, dos mínimos en que toda esa cidadanía concorda. Así se dá a lexitimidade.

Ao longo da súa obra manexa moitas ideas e conceptos de fondo calado e con notábel repercusión. Moitas/os autoras/es contemporáneas/os céntranse no traballo de John Rawls como eixo sobre o que elaboran o seu traballo, polo que é necesario recoller aquí aspectos fundamentais do pensamento rawlsiano con respecto ao punto de partida. Hai cinco ideas chave ao respecto no seu pensamento:

1. En primeiro lugar parte da concepción da *sociedade como un sistema equitativo de cooperación* ao longo do tempo. A marcada tradición contractualista que se pode ver na obra de John Rawls explica esta idea inicial, a cal se completa coa necesidade de *beneficio mutuo* por estar constituída a cooperación entre persoas libres e iguais.
2. Unha vez acordado polas sociedades o modelo anterior, John Rawls achega a segunda idea, a de *sociedade ben ordenada*, ou sexa, regulada por algunha concepción pública de xustiza. Conséguese segundo el baixo tres parámetros (2002, páx. 31): - que tódalas persoas aceptemos a mesma concepción da xustiza, - que a estrutura básica da sociedade

satisfaga esa concepción, - que a cidadanía teña nocións e intencións para aplicar esa concepción. Segundo el isto non debería afectar ao *pluralismo razoábel* que tamén defende e que consiste na cohabitación pacífica baixo condicións socio-políticas garantidas por dereitos e liberdades básicas das institucións de diversas doutrinas comprensivas enfrontadas.

3. A terceira idea, a *estrutura básica*, é o modo en que as principais institucións políticas e sociais da sociedade encaixan nun sistema de cooperación social, e o modo en que asignan dereitos e deberes básicos e regulan a división das vantaxes que xorden da cooperación social. A familia, empresas, sindicatos, igrexas, universidades... todos, polo menos en teoría, rexeríanse polos mesmos principios e estruturas básicas de xustiza.

A estrutura básica cumpre dous papeis, o primeiro aplicado a un principio rawlsiano e o segundo ao outro: por unha banda establece e asegura as liberdades básicas e instaura un réxime constitucional xusto. Noutro papel proporciona o soporte institucional da xustiza social e económica da forma máis adecuada para cidadanía libre e igual.

4. Seguidamente está a idea da *posición orixinal*, para fixar os termos equitativos da cooperación. Sostén que se acordarían uns principios iniciais que garantisen as liberdades básicas, a igualdade de oportunidades, e que permitan que as desigualdades poidan beneficiar aos máis débiles, mediante o acordo entre a propia cidadanía para fixar o marco da xustiza equitativa. Ese marco valerá de punto de referencia cara ao harmónico ordenamento social de tódalas persoas que formen parte dela. El defende que ten que ser un marco poderoso e á vez flexíbel para que valga en todo tipo de contextos pero que ao mesmo tempo non sexa fráxil ante circunstancias adversas. Para que estas condicións se dean baixo criterios de estrita igualdade e liberdade entre as persoas que tomen parte nesa decisión propón o *velo de ignorancia* segundo o cal en calquera situación na que a xustiza deba ser chamada tense que obviar calquera circunstancia ou condición que dea vantaxe a calquera parte (cuestións de raza, posición social, intelixencia...) para aterrar nunha “posición orixinal” equitativa.

5. Finalmente, a idea da cidadanía que participa en cooperación como *persoas libres e iguais*. Sostén John Rawls que a simetría social das/os representantes sociais representa a igualdade entre a cidadanía. Sinala que as/os cidadás/os son libres en dous sentidos: - primeiro concíbense a si mesmas/os coa facultade moral de posuír unha concepción do ben, - segundo, as/os cidadás/os concíbense como libres porque se ven a si mesmas/os co dereito de esixir ás institucións, con ánimo de perseguir a súa idea de ben sempre que estea dentro do espectro da xustiza política. Por outro lado a cidadanía ten que ter

segundo el un estatus igual para todas/os na súa condición de libres e iguais. Só desde este punto pódense entender certas desigualdades.

No comezo do seu libro, “La idea de la Justicia” (2010), Amartya Sen pregúntase se é posíbel que varios argumentos de xustiza, dende diferentes grupos e sociedades, poidan concordar en cualificar as inxustizas. Sinala dúas correntes da ilustración ao respecto disto: - a corrente *transcendental*, que busca a xustiza perfecta e céntrase nas institucións (con autores como Thomas Hobbes, Jean. J. Rousseau, Immanuel Kant ou John Rawls, se ben os dous últimos xa mesturan coa segunda). - a corrente *comparativa*, que se centra en mellorar as inxustizas e nas interaccións entre as persoas (autores como Karl Marx, Jeremy Bentham, Adam Smith ou John Stuart Mill). Esta segunda é na que se sitúa Amartya Sen porque, segundo el, pode non haber consenso razoado incluso baixo imparcialidade, ao que chama *factibilidade*. “Os cambios ou as reformas para a mellora da xustiza esixen avaliacións comparativas e non só unha identificación immaculada da ‘xusta sociedade’ ou as ‘xustas institucións’” (Amartya Sen, 2010, páx. 434). Defende así a existencia de problemas de lexitimidade dunha concepción única de xustiza perfecta pola falta dese consenso razoado. Así, argumenta sobre o problema neste sentido da posición orixinal rawlsiana e o seu posicionamento na súa teoría da xustiza. As nosas institucións e/ou forma de ver e concibir a xustiza poden ser erróneas ou incompletas polo que defende que si seguimos modelos de perfección institucional como o de John Rawls podemos caer en cuestións problemáticas como (Amartya Sen, 2010, páx. 120):

- Ignorar cuestións comparativas sobre a xustiza e concentrarnos só no perfectamente xusto
- Concentrarse nas institucións xustas e esquecer as realizacións sociais
- Ignorar os posíbeis efectos adversos que suceden fora do ámbito suposto das institucións (por exemplo efectos do quecemento global por parte de países)
- Non considerar, incluso tras a posición orixinal, a posibilidade de chegar a diferentes principios de xustiza social en función das persoas e sociedades
- Non contemplar que hai persoas que aínda que se satisfagan certas condicións como o contrato, non se comportarán razoabelmente co cal se rompe a perfección

O enfoque escollido por Amartya Sen na súa obra é o da *teoría da elección social*, que defende a necesidade de que cada sociedade escolla o mellor camiño para si mesma. Destaca dela o seu carácter avaliativo dos procesos sociais e a diversidade de interpretacións, mentres a tradicional (que busca cuestións de perfección do modelo), non se concentra en asuntos como as

inxustizas derivadas da fame ou analfabetismo por exemplo, abordados pola teoría da elección social.

Para Amartya Sen pode haber máis dun paquete de principios básicos válidos e defende que a imparcialidade asume moitas formas diferentes segundo o contexto e os enfoques dos protagonistas. As nosas perspectivas posicionais inflúen no noso modo de ver a filosofía e a moral, e é necesario ter isto moi presente nese camiño utópico na procura da obxectividade. Pero ao mesmo tempo, condicionar a obxectividade unicamente á posición non parece axeitado segundo Amartya Sen, porque hai perigo de caer no relativismo. Hai que acadar, segundo el, un enfoque posicionalmente libre de prexuízos. Hai que tender cara a comprensión *transposicional* e cara a *perspectiva desde ningunha parte* (2010), mantendo a vixilancia para non caer na ilusión obxectiva que é proceso de naturalizar e dar por boas situacións de inxustiza simplemente porque están asentadas socialmente. As nosas limitacións posicionais teñen que ser superadas coa construción da obxectividade en comunidade, coas achegas e refutacións de moitos puntos de vista, e coa razón pública como elemento central.

A postura de Amartya Sen é compartida por outro teórico importante da xustiza social, e en concreto da distribución como é Michael Walzer. Sostén que non é posíbel artellar unha teoría única de xustiza válida para todas as persoas e comunidades do planeta, xa que desvincular o eu para ser capaz de elixir imparcialmente principios ideais e universais de xustiza é unha tarefa imposíbel. As decisións dos individuos para Walzer están condicionadas polo significado e interpretación que as comunidades outorgan aos bens. Polo tanto tamén se opón á noción rawlsiana transcendental dos bens primarios como aqueles que desexa calquera individuo racional en toda sociedade.

Para Amartya Sen, o mellor para comparar diferentes alternativas de teoría da xustiza é un acordo baseado na razón pública, explorando medios e métodos para fundamentar avaliacións comparativas das alternativas sociais sobre os valores e as prioridades das persoas afectadas. Apunta que “razoar non é máis que pasar da observación dunha traxedia ao diagnóstico dunha inxustiza” (Amartya Sen, 2010, páx. 83). A razón é así absolutamente fundamental para a xustiza en sociedade. Igual importancia outorga Thomas M. Scanlon (2003) á razón fronte, por exemplo, ás consideracións culturais sobre o que é correcto e incorrecto. Segundo el, unha acción é incorrecta se non se pode xustificar ante as demais persoas sobre as bases aceptadas polas partes. Se é moral, se a importancia do correcto e incorrecto é tan alta é porque depende de terceiras persoas. Unha acción que sexa incorrecta debe subministrarnos razóns polo que o é, non chega con dicir que é incorrecta.

[...] Segundo esta concepción un acto é incorrecto se a súa realización en determinadas circunstancias sería prohibida polo conxunto de principios para a regulación xeral da conduta que ninguén podería rexeitar razoabelmente como base dun acordo xeral informado e non forzado (Thomas M. Scanlon, 2003, páx. 199).

Pero afirma ademais que as razóns que temos para obrar correctamente van máis aló do que é a lei, do que di que é o acordo xeral máis importante, porque hai máis motivos que o medo ao castigo para obrar ben, como ideais que as demais persoas non poidan rexeitar razoabelmente. Así, a moralidade non debe ser vista como algo que obriga, senón algo que posibilita que cohabitemos en paz e harmonía.

Pola súa banda, Iris M. Young (2000) tamén analiza a factibilidade dunha teoría da xustiza *transcendental*, centrando a súa atención na importancia que se lle da en numerosas teorías filosóficas (especialmente na de John Rawls) á distribución como pilar fundamental á hora de falar de xustiza social. Sostén que enfocarse na distribución tódolos problemas de diferenzas como as de xénero, raza, orientación sexual, etc. é un erro, facendo referencia á necesidade de nos concentrar en asuntos de dominación e opresión, non só nos distributivos. Posuímos bens non materiais como son os dereitos ou as oportunidades, que non son posesións senón que son relacións sociais. Defende que o poder é unha relación máis que unha cousa, e de aí a necesidade de tratalo como tal.

Por todo isto non é partidaria de prescribir teorías da xustiza como a rawlsiana sen atender a grupos e circunstancias, o cal non implica tampouco renunciar á racionalidade sobre a xustiza. De feito, concorda coa hipótese de John Rawls sobre que o obxecto primario da xustiza é a estrutura básica e a necesidade de institucións básicas promovendo a xustiza para a súa consecución, xa que as accións individuais non serían suficientes, aínda que si salienta a súa necesidade para camiñar cara a xustiza. Así, a xustiza só se debería referir ás condicións institucionais e non ás preferencias e formas de vida dos individuos/grupos. Isto debe ser así para deixar espazo e marxe a todo tipo de persoas para que expresen e vivan libremente as súas formas de ser.

Así, un espazo público multirrepresentado, ou sexa, con diferentes voces raciais, sexuais, etc. en calidade de iguais, podería ser a vía axeitada para poder optar á democracia real a través do pluralismo cultural. Iris M. Young defende que:

Un ámbito público democrático debería prover de mecanismos para o efectivo recoñecemento e representación das voces e perspectivas particulares de aqueles grupos constitutivos do público que están oprimidos ou desaventaxados (2000, páx. 310)

Ademais, tal representación esixe a existencia de mecanismos institucionais e recursos públicos que apoien:

- A autoorganización dos membros dos grupos
- A análise de grupo e iniciativas grupais de xeito que quen toma as decisións tivera en conta as perspectivas de grupo
- O poder de veto por parte dos grupos se o seu grupo é prexudicado

En relación á moralidade, Iris M. Young é partidaria de incluír nela cuestións de xustiza de tipo individual porque segundo ela a cultura pode estar parcialmente regulada, pero hai cuestións de carácter individual que non se poden regular e dependen das persoas. Así, é necesario politizar todas esas cuestións para que ese comportamento pase á conciencia colectiva aínda que sexa individual, seguindo a máxima de que “o persoal é político e o político é persoal”.

A análise que fai Martha Nussbaum (2006) sobre a obra de John Rawls céntrase no contractualismo, no que se basea a mesma. Primeiro apunta dúas diferencias da teoría rawlsiana coas concepcións previas de contrato social:

- Non atribúe ningún dereito natural aos seres humanos en estado de natureza baseándoo todo no político
- Aparecen elementos de moralidade como o velo de ignorancia ou a reciprocidade, non presentes en John Locke, Thomas Hobbes ou Immanuel Kant

Ademais, as persoas contratantes terían sempre capacidades para levalo a cabo (independentes), preguntándose Martha Nussbaum o lugar no que iso sitúa ás persoas dependentes ou aos animais non humanos, concluíndo que este tipo de contrato baseado na reciprocidade ten repercusións moi negativas sobre esas persoas ou animais, porque non son independentes. A teoría clásica, John Rawls incluído, defende que se hai cooperación social é polo propio beneficio das partes, descartando toda presunción de altruísmo ou benevolencia. Sendo para Nussbaum a teoría de Rawls a referencia principal contractualista, sostén que cuestións como a cooperación social son débiles por esa adherencia ao beneficio mutuo. Ademais, a pesares de que John Rawls sostén proposicións morais sobre a persoa de carácter kantiano en canto a que as persoas son fins en si mesmas por exemplo, e con ferramentas como o “velo de ignorancia”, a súa visión chave no contrato segue sendo o beneficio mutuo, que as

partes gañen algo, e non a benevolencia, o amor ou a xustiza. “Tanto para Rawls como para Hume, a idea da xustiza segue asociada á idea de que a cooperación nos permite gañar algo que non gañaríamos coa dominación” (Martha Nussbaum, 2006, páx. 76). É por iso polo que “non precisamos” cooperar con persoas “inferiores” ou con outros animais.

Como foi apuntado, a Xustiza como Equidade é o pilar fundamental da teoría de John Rawls e sobre o que se edifican moitas das outras teorías contemporáneas. A capacidade que ten ese pilar para conformar uns principios básicos que acollan con certas garantías á xustiza social, fai que tamén poda ser unha referencia moi válida para o mundo educativo. Exclusión e equidade na escola son dous polos dunha liña que analiza, entre outras/os, Thomas Popkewitz (2006). O autor sostén que a equidade educativa se referiría ao aumento da representación e o acceso á participación efectiva dos individuos e os grupos prexudicados polos programas escolares en vixencia. Pero debido a que *equidade, xustiza, inclusión, exclusión...* son termos que se apropian case todos os grupos de pensamento é necesario traballalos para definir que esperamos deles.

Os mínimos esixidos no currículo son a peza elixida por Thomas Popkewitz para camiñar cara unha sociedade equitativa. A posibilidade de que todo o alumnado sexa quen de satisfacer eses estándares pode ser o primeiro gran paso cara a consecución dun sistema educativo comprometido coa equidade social mediante a inclusión. Pero vemos frecuentemente como a pesares da intencionalidade inclusiva teórica de moitos sistemas educativos no mundo, se seguen dando numerosas realidades de exclusión tales como as referidas ás mulleres, minorías étnicas ou familias pobres, con alumnado que acaba sendo etiquetado como inadaptado e/ou mal educado. Hoxe en día a marxinação é cada vez máis sutil, e se fai a través de ferramentas indirectas utilizando por exemplo a psicoloxía e as súas patoloxías (déficit de atención, hiperactividade, CI baixo...) ou a socioloxía (colectivos conflictivos, delincuencia xuvenil, etnias “vagas”...).

Como sería a aplicación das ideas anteriores nos sistemas educativos estandarizados do contexto galego por exemplo?. Como pequenas sociedades que son as escolas, podemos ver como funcionan en xeral algunha desas ideas neles, e nos pode servir en primeiro lugar a achega rawlsiana de *sistemas equitativos de cooperación ao longo do tempo*: foi dito que John Rawls parte dunha concepción contractualista baseada no beneficio mutuo das partes “contratantes”, e que esas partes deben poder contribuír ao beneficio social, como iguais e libres. No punto número 3 da introdución da Declaración de Salamanca e o Marco de Acción para as Necesidades Educativas Especiais (1994) dise o seguinte:

O principio reitor deste Marco de Acción é que as escolas deben acoller a todos os nenos, independentemente das súas condicións físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Deben acoller a nenos discapacitados e nenos ben dotados a nenos que viven na rúa e que traballan, nenos de poboacións remotas ou nómades, nenos de minorías lingüísticas étnicas ou culturais e nenos doutros grupos ou zonas desfavorecidos ou marxinados.

É un punto onde queda bastante ben recollido o xiro cara á inclusión que deu esta declaración e outras similares para os sistemas educativos na década dos '90 no contexto galego e do Estado Español en xeral. A inclusión educativa é unha forma en que os sistemas educativos tentan dar resposta á diversidade, apostando pola heteroxeneidade nas aulas sen importar os condicionantes do alumnado. O sistema debe responder así ás necesidades de todo o alumnado e non ao revés.

Tal e como foi recollido anteriormente, unha postura máis próxima á inclusión é a que defende Martha Nussbaum (2006) quen sostén que cuestións como a cooperación social desinteresada non son posíbeis na teoría rawlsiana por estar adherida á tradición contractualista baseada no beneficio mutuo, deixando sen espazo a cuestións como a benevolencia, o amor ou a xustiza. Hai alumnado e familias que dependen do sistema social e educativo pola súa situación de precariedade vital. Para estas persoas, a perspectiva da benevolencia e o altruísmo, sempre desde a perspectiva da xustiza, é fundamental para a súa inclusión socio-educativa.

Outra idea que nos pode valer para a análise é pensar na posibilidade dos centros educativos como *sociedades ben ordenadas*, nas cales a cooperación social chegaría ao seu máximo punto de expresión, o que se conseguiría baixo tres parámetros (John Rawls, 2002, páx. 120): - que tódalas persoas aceptemos a mesma concepción da xustiza, - que a estrutura básica da sociedade satisfaga esa concepción, - que a cidadanía teña nocións e intencións para aplicar esa concepción. É certo que estamos lonxe de acadar o pluralismo razoábel esixido por John Rawls nas sociedades para que tódalas persoas aceptemos a mesma concepción de xustiza, pero aínda así parece que tanto este primeiro punto como os outros dous teñen dificultades para cumprirse nas nosas realidades educativas. Mentres para algunhas tendencias teóricas e políticas é de xustiza que os centros educativos elixan ao alumnado que queren ter nas súas aulas, para outras isto mostra a ausencia de xustiza social, por ser unha ferramenta contra a inclusión educativa e favorecedora de divisións educativas e sociais (Jurjo Torres Santomé, 2001). Así mesmo, as diferenzas e intereses diversos existentes entre os múltiples grupos sociais protagonistas nas escolas, así como as propias diferenzas entre centros educativos dependendo da súa entorna e circunstanciais, colocan dúbidas sobre os tres puntos rawlsianos.

Unha última idea é a da cidadanía que participa en cooperación como *persoas libres e*

iguais. Foi dito que John Rawls parte dunha concepción contractualista baseada no beneficio mutuo das partes “contratantes”, e que esas partes deben poder contribuír ao beneficio social, como iguais a libres. Novamente, Martha Nussbaum (2006) nos pode dar claridade aquí xunto co punto número 3 da introdución da Declaración de Salamanca e o Marco de Acción para as Necesidades Educativas Especiais (1994). Os centros educativos están cheos de alumnado do máis diverso, con maiores e menores posibilidades socio-educativas por numerosos motivos persoais e sociais. Estes centros deben acoller e formar a todo ese alumnado baixo parámetros de inclusión, coas mesmas oportunidades para todas/os sen importar as súas condicións, seguindo a idea de benevolencia de Martha Nussbaum, tamén atendida na Declaración e no Marco. Isto significa ir un paso máis aló do que propón John Rawls, de modo que aínda que haxa persoas dependentes nas escolas iso non signifique a súa exclusión do sistema educativo.

1.3 Algúns requisitos esixidos pola xustiza social para falar de democracia

Como foi comentado anteriormente, é moi complicado e arriscado definir claramente características constitutivas da xustiza social. Unha das principais razóns son as diferentes concepcións sobre dela que se teñen en distintos lugares e momentos. Pero hai algunhas cuestións que, como veremos nas seguintes páxinas, poderían aspirar a ser comúns independentemente deses factores. Antes de comezar coa análise deles, é interesante traer dous dos piares máis importantes sobre os que se basea a Xustiza como Equidade de John Rawls, que son os dous principios básicos da súa teoría, así como de moitas outras que beberon despois nela. Cos inconvenientes que pode ter pretender xerar unha teoría completa e pechada sobre a xustiza como fixo o autor mencionado, tamén é certo que esta tentativa nos vale para nutrirnos de tódalas achegas asociadas ao seu esforzo, como os dous principios de xustiza (2002, páx. 69):

1. *Principio de liberdades* ou de distribución de igual número de esquemas de liberdades para todas/os: segundo este principio, cada persoa ten dereito a un esquema de liberdades básicas iguais que sexa compatible co dos demais (importa aquí a igualdade formal de oportunidades, a que temos, e a igualdade *equitativa* de oportunidades, moito máis ampla e que abarca todos os campos vitais). Este primeiro principio de xustiza deberíase aplicar non só á estrutura básica senón máis especificamente ao que chamamos Constitución, que debe garantir as liberdades fundamentais. Este principio é dependente do que vén a continuación.

2. *Principio de diferenza*: Está subordinado ao principio de garantía das liberdades básicas e ao de igualdade equitativa de oportunidades. As desigualdades sociais e económicas teñen que satisfacer dúas cousas:

- Teñen que estar vinculadas a cargos e posicións abertas a todas/os por igual
- As desigualdades deben redundar nun maior beneficio para os membros menos avantaxados da sociedade.

Polo tanto, se hai unha maximización de beneficios ou de froitos, isto debe sempre repercutir, mediante reciprocidade, nas persoas máis desfavorecidas (por exemplo que as que máis gañan paguen máis). O segundo principio sempre se debe aplicar dentro dun conxunto de institucións de fondo que satisfán as esixencias do primeiro principio.

As teorías de Amartya Sen e Martha Nussbaum teñen na equidade un piar básico e

compartido con John Rawls, e están fundamentadas sobre o que denominaron “Enfoque das Capacidades”, que quere recoller o que é fundamental ter nunha vida humana para ser digna. En palabras de Nussbaum:

O enfoque das capacidades básicas é unha doutrina política acerca dos dereitos básicos, non unha doutrina moral comprensiva. Non pretende sequera ser unha doutrina política completa, senón que se limita a especificar algunhas condicións necesarias para que unha sociedade sexa minimamente xusta, na forma dun conxunto de dereitos fundamentais para todos os cidadáns. (2006, páx. 163)

As capacidades básicas son metas xerais que poden ser especificadas por cada sociedade, pero que deben conformar unha teoría mínima de xustiza social. Por elo, este enfoque das capacidades non é unha teoría completa de xustiza social xa que só se centra en cuestións por baixo do limiar mínimo. Por iso, e en palabras de Amartya Sen (2010), é un enfoque *comparativo* e non *transcendental*. Ademais de por ser pechado, Sen critica o modelo da teoría da xustiza rawlsiana por ser demasiado instrumental, centrándose unicamente na distribución.

A idea da xustiza para Amartya Sen atópase nas liberdades reais que gozan os individuos. Así, mentres John Rawls se centra nos medios para lograr os fins desexados polas persoas, el fixa a súa atención nas liberdades reais que teñen para acadar realización, polo que vai directamente cara o fin. O concepto de *Enfoque das Capacidades* para Amartya Sen fai referencia ás capacidades das que as persoas disporían para que os seus dereitos se podan converter en liberdades reais. Así, defende que un goberno debería ser xulgado en función das capacidades concretas que facilita a súa cidadanía en áreas do máis diverso como vivenda, saúde, educación, transporte, etc. Esta é unha perspectiva desde a liberdade positiva, que é a capacidade real das persoas para ser ou facer, mentres a negativa se refire só á non inxerencia. Por exemplo, a Constitución do Estado Español di que todas as persoas teñen dereito a unha vivenda digna. Para el isto vale pouco porque é un medio, non un fin. O fin sería que se garantisen por parte das institucións todos os requisitos necesarios para que todas as persoas teñan a capacidade de ter unha vivenda; despois tela ou non xa sería unha elección persoal. Vemos o exemplo perfecto nos nosos días tras a burbulla inmobiliaria e a “crise” capitalista, onde os medios están garantidos (Constitución) e existen (con millóns de vivendas sen persoas e persoas sen vivenda) pero o fin non só non está garantido mediante as capacidades senón que se está debilitando con desauicios de miles de familias das súas casas, e alentados polo goberno e a banca.

A visión que ten Amartya Sen sobre a democracia é a que se deriva directamente da súa teoría da xustiza. Así, unha democracia saudábel e rica sería aquela que garante

satisfactoriamente as capacidades e desenvolvemento humano de todas as persoas que a conforman, e ten como ferramenta indispensábel a *razón pública* (Amartya Sen, 2010), que sería o chamado “gobierno por discusión”, “o exercicio da razón pública” en palabras de John Rawls. Amartya Sen sinala que o importante é ter en conta que a participación política, o diálogo e a interacción son os elementos chaves democráticos, facendo notar unha vez máis que cre firmemente nunha teoría da xustiza que vai máis aló da distribución.

Da mesma forma, Iris M. Young define como sería unha situación de xustiza, directamente vinculada con un modelo de democracia realmente participativa. Advirte que require resultados distributivos para cubrir as necesidades básicas das persoas, pero tamén a participación na discusión pública e nos procesos democráticos de toma de decisións:

Conxunto de condicións institucionais que fan posíbel que tódalas persoas adquiran certas capacidades e as utilicen satisfactoriamente en ámbitos socialmente recoñecidos, para participar na toma de decisións e para expresar os seus sentimentos, experiencias e perspectivas sobre a vida social, en contextos nos que outras persoas poidan escoitalas. (Iris M. Young, 2000, páx. 156)

Unha concepción de xustiza máis específica e concreta é a que propón Michael Walzer, quen defende que as configuracións que a xustiza require de nós son as dun socialismo descentralizado democrático:

Un Estado de benestar forte, un mercado restrinxido, un servizo social aberto, escolas públicas independentes, o compartimento do traballo duro e tempo libre, protección da vida relixiosa e familiar, un sistema de recoñecemento libre de rangos ou clases, o control por parte dos traballadores das empresas, actividade política activa e participativa. (Michael Walzer, 1993, páx. 327)

As formas de concibir a democracia como algo que vai moito máis alá dun simple modelo de estruturación social son as que nos deben valer de guía no camiño para conseguir dar un significado pleno á palabra “democracia”. Robert Dahl (1999) analizou na súa obra algúns momentos históricos que nos levaron até o actual estado da realidade democrática. Argumenta que non é posíbel falar de un momento concreto de “invención” da democracia, sendo isto coherente con unha construción socio-histórica da mesma como un proceso de negociación humana diferida no tempo e no espazo. Por iso coloca os cimentos democráticos antes da típica concepción grega como nai, na época de nomadismo, se ben é certo que a posterior influencia ateniense foi determinante, incluso no propio termo *democracia* (*demos*, pobo, e *kratos*,

gobierno). A Asemblea era o seu órgano supremo e onde podían participar tódolos *ciudadáns* (considerados como tales os homes gregos libres). Roma foi outra referencia ao respecto aínda que con varias diferenzas significativas como se pode apreciar no propia nome do sistema de goberno, a *república* (*res*, cousa, e *publicus*, público). Podían participar do goberno a aristocracia e os patricios fundamentalmente, con acceso moi restrinxido para o pobo. En tódolos casos tiñan que ser, como antes, homes romanos libres. A participación estaba polo tanto limitada en función das características das persoas tanto en Grecia como en Roma.

Hoxe xa non se pode soste unha concepción de cidadanía excluínente. A democracia, ese *poder do pobo*, xa non pode admitir máis concesións en nome da coherencia e a xustiza. Seguimos vivindo en sociedades nas que no papel tódalas persoas somos cidadanía, somos iguais á hora de participar e decidir socialmente, pero a realidade mostra ás claras como as desigualdades son continuas neste aspecto (Arcadi Oliveres, 2012). Así, o camiño de construción da democracia ten que pasar pola xustiza social, tal e como se deriva dos seguintes enunciados de John Dewey, Robert McChesney e Robert Dahl:

A democracia é máis que unha forma de goberno; ante todo, é un modo de vivir en relación, de experiencia conxunta comunicada. A extensión no espazo do número de individuos que participan dun mesmo interese, de maneira que cada un teña que referir a súa propia acción á dos demais e ter en conta a acción dos outros para dar sentido e orientación á súa, é equivalente á ruptura das barreiras de clase social, raza e territorio nacional que impiden percibir aos homes toda a importancia da súa actividade. (John Dewey, 1995, páx. 82)

Para que a democracia sexa eficaz, é necesario que as persoas sintan a existencia dun vínculo cos seus concidadáns e que este vínculo se manifeste a través dunha gama de organizacións e institucións non lucrativas. Unha cultura política vibrante require grupos comunitarios, bibliotecas, escolas públicas, organizacións de veciños, cooperativas, lugares para celebrar reunións públicas, asociacións voluntarias e sindicatos para achegar aos cidadáns os medios para reunirse, comunicarse e interactuar cos seus concidadáns. A democracia neoliberal, coa súa concepción do mercado como máxima prioridade, descoida este sector. En lugar de cidadáns, produce a consumidores. En lugar de comunidades, produce centros comerciais. O armazón resultante é unha sociedade atomizada de individuos descomprometidos que se senten desmoralizados e sen ningún poder a nivel social. (Robert McChesney, 1999, páx. 11)

A democracia, tal parece, é un tanto incerta. Pero as súas posibilidades dependen tamén do que nós fagamos. Mesmo aínda que non podamos contar con impulsos históricos benignos que a favorezan, non somos meras vítimas de forzas cegas sobre as que non temos ningún control. Cunha adecuada comprensión do que esixe a democracia e a vontade de satisfacer os seus

requirimentos, podemos actuar para preservar as ideas e prácticas democráticas e, aínda máis, avanzar nelas. (Robert Dahl, 1999, páx. 33)

Continuando con Robert Dahl (1999, páx. 3), este autor defende 5 principios que fan que un goberno poda chamarse democrático no sentido de cumprir a igualdade política:

- Participación efectiva
- Igualdade de voto
- Comprensión ilustrada (instrución dos membros sobre políticas alternativas e as súas consecuencias)
- Control da axenda (os membros deben poder decidir como e que asuntos deben ser incorporados á axenda)
- Inclusión dos adultos (todos os adultos sen excepción deben gozar de todo o anterior)

Sobre o “tamaño” da democracia, Robert Dahl (1999) argumenta que para unha participación real e efectiva en democracias grandes, o tempo que sería necesario para garantir tódolos procesos sería desorbitado, polo que sostén que a representación é indispensable. Pero son numerosas as experiencias de organización asemblearia en poboacións grandes nas que si é posíbel a organización política coa participación directa como protagonista. Ese é o exemplo da experiencia democrática da cidade de Porto Alegre (Brasil) na actualidade, ou as experiencias anarquistas en boa parte do Estado Español durante a Guerra Civil (1936-1939) con intervención directa ademais de na política, en áreas como a economía, o traballo, etc. Estas son só dúas de moitas experiencias que mostran as posibilidades de participación directa nas democracias; pero hoxe en día podemos sumar a axuda das novas tecnoloxías e internet para facilitar o proceso. O movemento en favor da “Democracia 2.0” é unha mostra disto, o cal defende unha participación directa da cidadanía na política valéndose das ferramentas tecnolóxicas da actualidade. Ademais dos movementos xa sinalados, no punto seguinte veremos como a organización cidadá para a participación democrática directa non só é posíbel senón que é xa unha realidade no contexto da “crise” capitalista.

1.3.1 Esixencias democráticas e de xustiza social en movementos sociais contemporáneos

Os últimos cinco anos teñen sido testemuñas do renacemento de movementos sociais aparentemente aletargados (tanto como silenciados) desde as revolucións do ano '68. A loita de clases é un elemento sempre presente e globalmente común, así como o antiautoritarismo. Xa na súa obra de 1988, Michael Foucault reflexionou sobre os naquel momento incipientes movementos antiglobalización, que foron os precursores de todos aqueles que nos nosos días están poñendo en xaque ao sistema capitalista global. Para o autor, non é suficiente con dicir que estas son loitas antiautoritarias, polo que tentou definir máis precisamente o que teñen elas en común (páx. 6):

1. Son loitas transversais, polo que non están limitadas a un país.
2. O obxectivo destas loitas son os efectos do poder en si, non só das súas consecuencias.
3. Son loitas inmediatas por dúas razóns: - a poboación cuestiona principalmente ás instancias de poder máis próximas a elas, ignorando algunhas veces os perigos principais, ao mesmo tempo que non esperan solucionar os problemas nun futuro preciso.
4. Son loitas que *cuestionan o estatus do individuo*: por un lado afirman o dereito á diferenza e á individualidade, e polo outra, atacan o que separa aos individuos, o que rompe os lazos comunitarios.
5. Loitan contra os privilexios do coñecemento, relacionado coa oposición contra o segredo, a deformación e as representacións mistificadas impostas á cidadanía.
6. Xiran sobre a pregunta “quen somos nós?”. Rexeitan ás abstraccións da violencia económica e ideolóxica, que ignoran quen somos individualmente, así como á inquisición científica e administrativa que determina quen é un.

Os movementos sociais contemporáneos recollen o legado e boa parte das características dos antiglobalización, se ben é certo que con avances e características propias do actual contexto global así como dos seus propios contextos locais. Son exemplos disto a Primavera Árabe, o movemento *15M* ou dos Indignados, as protestas gregas fronte aos recortes, as protestas estudiantís chilenas, *Occupy Wall Street*, *132* mexicano, as protestas turcas e brasileiras de 2013, *Anonymous*, ou o Foro Social Mundial.

Teñen en común as demandas principalmente anticapitalistas así como a desconfianza

ante os modelos hexemónicos contemporáneos, co firme desexo de querer mudar a sociedade desde o *capital-ismo* cara o *human-ismo*. Pero o que máis destaca é que son vías de contestación en permanente camiño de construción e modificación, abertas, plurais e en constante reflexión, debido a súa propia natureza intrinsecamente democrática. Co nacemento de tódolos movementos non tardaron en aparecer voces que insistían en separar a cada un deles polas súas importantes diferenzas intrínsecas, non podendo ser considerados como un único movemento global, e insistindo en que eran respostas específicas para situacións específicas, conformando unha postura perfecta para que o poder hexemónico global pase desapercibido e non sexa combatido. As características propias de cada un deles non pode nin debe ser confundido co moitísimo que os une como movemento global contra a dominio hexemónico do capital internacional.

Unha das cousas máis notábeis dos levantamentos populares é que estes están acontecendo non só nos puntos febles do sistema (décadas de protestas en África, América ou agora en Grecia e o Estado Español, por exemplo), senón tamén naqueles que polo menos na teoría son considerados países “exitosos” como Suecia, Alemaña ou o contemporáneo Brasil (Slavoj Zizek, 2013). É gran parte da clase media, agora consciente de que a súa posición social gañada durante décadas a través da loita é fraca, xunto coas eternas e necesarias demandas das clases máis populares, a que non se está conformando por exemplo con ter educación e sanidade, xa que está esixindo que ademais funcionen e sexan de calidade. Son as mesmas poboacións que xa non se conforman coa hexemonía do mercado, a privatización de espazos e servizos públicos, a falta de liberdade e equidade, a corrupción, a guerra, a contaminación, o autoritarismo dos partidos políticos ou as discriminacións racistas/sexistas. As poboacións de distintos países do mundo están comezando a dicir “basta” a soportar un “pouco” de cada unha desas cousas e aspirando á completa anulación delas. Neste sentido, Slavoj Zizek (2013) alerta contra dúas trampas a ser evitadas: - o *falso radicalismo*, polo que os esforzos só estarían concentrados en abolir o capitalismo liberal-parlamentario esquecendo tódalas demais loitas relacionadas co xénero, raza ou medioambiente por exemplo, por consideralas secundarias, e - o *falso gradualismo*, polo que se loitaría só polo máis elemental como a democracia formal, deixando a un lado por exemplo soños como o socialismo ou a democracia participativa.

Un dos grandes motivos para o estallido social contemporáneo ten que ver coa completa perda de confianza, que é o que cohesiona a unha sociedade. Cando esta desaparece o fai con ela o contrato social, polo que só quedan individuos tentando sobrevivir, deixando así de funcionar o tecido social (Manuel Castells, 2012). Todos estes movementos comparten ademais a interactividade nas redes sociais de internet desde as que saltaron ás rúas. Manuel Castells

explica como as persoas comezaron a derrocar ditaduras só coas súas mans, e como agora os magos das finanzas pasaron de ser obxecto de envexa a ter o desprezo público, e os políticos quedaron en evidencia. A cidadanía volveu a unirse para transformar o medo en indignación e a indignación en esperanza dunha humanidade mellor.

Ignorando aos partidos políticos mediante o apartidismo, desconfiando dos medios de comunicación capitalistas e utilizando a horizontalidade como bandeira, rexeitaron toda organización formal para crear novas estruturas de facer e de ser a través de ferramentas esquecidas como as asembleas locais, tanto en internet como nas rúas. Ocupando o espazo urbano a cidadanía recuperou as cidades, das que fora desaloxada pola especulación inmobiliaria e a burocracia municipal. De repente todo parecía posíbel, e as persoas percibían que, como sempre na historia, a unión lles permitiría loitar por un mundo mellor para o conxunto dos seres humanos.

A continuación serán analizados algúns destes movementos para coñecer mellor varias das súas múltiples contribucións á xustiza e á democracia e coñecer os elementos comúns das reclamacións en grupos de sociedades tan diferentes.

Os alzamentos populares en moitos dos principais países do norte de África entre 2010 e 2013, comunmente denominados no seu conxunto como **Primavera Árabe**, foron un dos acontecementos sociais contemporáneos máis destacados en relación á xustiza social. Amplos sectores das súas poboacións, con especial relevancia dos mozos, invadiron as rúas reclamando xustiza e democracia, esixindo liberdades e cambios económicos e socio-políticos, elevando o ton das demandas con respecto a revolucións pasadas, fortemente condicionadas pola colonización existente na zona. As protestas estiveron causadas por varios factores entre os que destacan: - as malas condicións de vida, - a falta de liberdades, - as desigualdades sociais, - o desemprego, - a corrupción, - a falta de inxustiza política e social, e - a alta militarización. (Juan Goytisolo, 2011). A todo iso contribuíu a apertura informacional, tendendo lazos con outras ideas e experiencias populares polo mundo, xogando novamente internet e as redes sociais un papel determinante para a coordinación social.

Son movementos especialmente importantes por ser estes países habitualmente cualificados polo pensamento único (Ignacio Ramonet, 1995) como retrógrados, extremistas e radicais, sen ningún tipo de aspiración nin meta democrática, mostrando que son tamén sociedades famentas de xustiza e liberdade. Habitualmente sinálase a Tunes como comezo das diferentes revolucións na zona, pero a que tomou proporcións maiores tanto polo número de

participantes, como polo poder e relevancia socioeconómica do país foi a de Exipto. Os postulados de diversos grupos protagonistas na revolución abordaron temáticas de forte calado, apuntando ás verdadeiras causas globais e estruturais do sistema neoliberal. Eses grupos estarían compostos segundo Amim Samir (2011) por mozos *repolitizados* de forma autónoma, forzas da esquerda radical e as forzas democráticas de clase media. En palabras do autor:

Os mozos e a esquerda radical perseguen tres obxectivos comúns: a restauración da democracia (fin do réxime militar e policial), a instauración dunha nova política económica e social favorábel ás clases populares (ruptura coas esixencias do liberalismo globalizado) e unha política internacional independente (ruptura coa submisión ás esixencias hexemónicas de Estados Unidos e ao despregue do seu control militar sobre o planeta). A revolución democrática á que convocan é unha revolución democrática, antiimperialista e social. (Amim Samir, 2011)

No Estado Español, o movemento de **Democracia Real Ya** (DRY), bastante descoñecido fora das súas fronteiras e do ámbito de internet, tivo e ten unha importancia enorme dentro das demandas e a produción de coñecemento dos movementos sociais contemporáneos. As propostas que durante meses foron estruturándose a través da rede, canalizando o malestar e as achegas de miles de persoas que como o propio movemento salienta se mostran apartidarias mas non apolíticas, converxeron cunha parte importante dos idearios de movementos que se desenvolverían ese mesmo ano, como o 15M ou *Occupy Wall Street* entre outros. Así, foi un dos principais convocantes (xunto con outros como *Juventud sin Futuro*) do 15M, mas posteriormente, ambos movementos funcionaron en colaboración pero de forma autónoma.

No seu manifesto, as persoas afíns a DRY defínense así¹:

Somos persoas normais e correntes. Somos coma ti... Algunhas destas persoas considerámonos máis progresistas, outras máis conservadoras. Unhas crentes, outras non... Pero todas e todos estamos preocupados, indignados polo panorama político, económico e social que vemos arredor de nós. Pola corrupción da clase política, empresarial e da banca...
É hora de pórse en movemento, hora de construímos entre todos, entre todas, unha sociedade mellor.

Propostas de DRY²:

1. Eliminación dos privilexios da clase política: absentismo, equiparación de salarios, pago de impostos, eliminación da inmunidade, publicación do patrimonio.
2. Contra o desemprego: reparto do traballo, xubilación aos 65 anos, bonificación para empresas de contratación fixa, seguridade laboral tanto no traballo como contra os despidos, restablecemento do

¹ <http://www.democraciarealya.es/manifiesto-comun/manifiesto-en-galego/>

² <http://www.democraciarealya.es/documento-transversal/>

- subsidio para os parados.
3. Dereito á vivenda: expropiación polo Estado de vivendas sen vender para alugueres protexidos, axudas ao aluguer para persoas desfavorecidas, posibilidade de dación en pago.
 4. Servizos públicos de calidade: supresión de gastos inútiles e control independente de presupostos, contratación de persoal para eliminar listas de espera, contratación de profesorado para cumprir as ratios nas aulas e os desdobres e apoios, redución de matrículas universitarias, financiamento público da investigación, transporte público forte, recursos sociais locais como a Lei de Dependencia.
 5. Control das entidades bancarias: prohibición de rescates o doazón de diñeiro público, elevación dos impostos á banca, devolución ao Estado do diñeiro emprestado, prohibición de inverter en paraísos fiscais, sancións aos movementos especulativos.
 6. Fiscalidade: aumento dos impostos ás grandes fortunas, eliminación das SICAV³, recuperación do imposto sobre o Patrimonio, control real do fraude e a fuga de capitais a paraísos fiscais, aplicación da Tasa Tobin.
 7. Liberdades cidadás e democracia participativa: internet libre e independente (abolición lei Sinde), protección á liberdade de información, referendos obrigatorios e vinculantes, modificación da lei electoral, independencia do poder xudicial, mecanismos para garantir a democracia interna nos partidos políticos.
 8. Redución do gasto militar



“Acampada Sol”: <http://madrid.tomalaplaza.net/>

O movemento do **15M** ou dos **Indignados** naceu o día 15 de maio de 2011 no Estado Español como resultado das acampadas urbanas feitas pola cidadanía en diferentes localidades despois de un día de protestas masivas contra as políticas neoliberais de austeridade e en defensa de un novo tipo de sociedade baseada no ser humano e non no capital.

É un movemento xestado e nutrido en boa medida por internet, por ser unha boa canle para a comunicación horizontal e porque ademais foi silenciado e maltratado polos medios de comunicación tradicionais. Como foi dito, bebeu moito de DRY, e as bases do 15M decididas en asembleas cidadás son moi coincidentes con aquel, destacando ser apartidista, pacífico, horizontal e transparente. Ademais das asembleas, o movemento funciona con grupos de traballo especializados en diferentes áreas como: política, economía, cultura, legalidade, educación, sanidade, medio ambiente, comunicación, acción, actividades, internacional, información, infraestruturas, etc.

³ SICAV: Sociedad de Inversión de Capital Variable. Recurso empregado para que as grandes fortunas capitalistas non leven o seu diñeiro fora do país

O que segue é o manifesto feito polas persoas participantes nas asembleas da Praza do Sol en Madrid nos días posteriores ao 15 de Maio, autodefiníndose⁴:

Somos persoas que vimos de forma libre e pola nosa propia vontade, que despois da manifestación decidimos reunimos para seguir reivindicando a dignidade e a conciencia política e social. Non representamos a ningún partido ou asociación. Únenos unha vocación de cambio, estamos aquí por dignidade e solidariedade polos que non poden estar aquí.

Estamos aquí porque queremos unha sociedade nova, que lle de prioridade a vida por riba dos intereses económicos e políticos.

Avogamos por un cambio na sociedade e na conciencia social.

Mostrar que a sociedade non esta durmida, seguiremos loitando polo que merecemos pola vía pacífica.

Apoiamos aos compañeiros que detiveron trala manifestación, e pedimos a súa posta en liberdade sen cargos.

Querémolo todo, querémolo agora, se estas de acordo connosco, únete.

A continuación un resumo das propostas elaboradas pola Asemblea Sol. En elas se poden apreciar ben os requirimentos xerais dos manifestantes para o cambio social⁵:

1. Cambio da Lei Electoral para listas abertas e con circunscrición única. A obtención de escanos debe ser proporcional ao número de votos.
2. Atención aos dereitos básicos da Constitución como: dereito a unha vivenda digna con dación en pago, sanidade pública, gratuíta e universal, libre circulación de persoas e reforzo dunha educación pública e laica.
3. Abolición de leis e medidas discriminatorias e inxustas como a Lei do Plan Bolonia e o EEES, a Lei de Estranxeiría e a Lei “Sinde”.
4. Reforma fiscal favorábel ás rendas máis baixas e reforma dos impostos de patrimonio e sucesións. Implantación da Taxa Tobin.
5. Eliminación dos privilexios políticos. Os programas políticos deben ter carácter vinculante.
6. Persecución da corrupción. Por Lei Electoral se deben presentar listas libres de imputados.
7. Medidas plurais con respecto á banca e os mercados financeiros. Redución do poder do FMI e do BCE. Nacionalización inmediata das entidades bancarias que tivesen que ser rescatadas polo Estado. Endurecemento dos controis sobre entidades e operacións financeiras.
8. Democracia participativa e directa na que a cidadanía tome parte activa. Acceso popular aos medios de comunicación, que deberán ser éticos e veraces.
9. Verdadeira regularización das condicións laborais e vixilancia do cumprimento polo Estado.
10. Recuperación das empresas públicas privatizadas.
11. Efectiva separación dos poderes executivo, lexislativo e xudicial.
12. Redución do gasto militar, peche inmediato das fábricas de armas e un maior control das forzas e corpos de seguridade do Estado.
13. Recuperación da Memoria Histórica e dos principios fundadores democráticos.
14. Total transparencia das contas e do financiamento dos partidos políticos como medida de contención da corrupción política.

Lemas experimentados nas manifestacións e que circulan por internet:

No somos mercancía en manos de políticos y banqueros

Esto no es una crisis, es una estafa

Lo llaman democracia y no lo es... lo llaman democracia y no lo es... oe, oe, oe... oe, oe, oe... lo llaman

⁴ <http://madrid.tomalaplaza.net/manifiesto-2/>

⁵ <http://madrid.tomalaplaza.net/2011/05/20/propuestas-20-mayo/>

democracia y no lo es...

Que no, que no, que no nos representan, que no!

Somos el 99% y vamos a por el 1%

No somos ni de izquierdas ni de derechas. Somos los de abajo y vamos a por los de arriba

La banca al banquillo

No hay pan para tanto chorizo

Pienso, luego resisto

Más valores universales y menos valor añadido

Menos policías y más profesores

El pueblo informa: El gobierno perjudica gravemente su salud

PPSOE: entre rosas y gaviotas nos toman por idiotas

Si no nos dejáis soñar, no os dejaremos dormir

Si os hacéis los suecos, nos haremos los griegos

Si votar sirviera de algo, estaría prohibido

No somos antisistema, el sistema es anti yo

Masturba tu mente, eyacula ideas



“Democracia Real Ya”: <http://www.democraciarealya.es/>

O movemento de *Occupy Wall Street* tivo o seu nacemento como tal o 17 de Setembro de 2011 cando centos de persoas acudiron ao emblemático centro capitalista en Nova York para ocupar o mesmo e expresar o seu rexeitamento ao espírito criminal de moitas accións alí realizadas e disfrazadas co nome “negocios”. Foi secundado por grupos como *Adbusters*, que loita contra o neoliberalismo e especialmente contra as filosofías ou culturas consumistas, a través das súas campañas de anti-publicidade contra marcas como Camel, Marlboro, Absolut Vodka... e que marcou un punto de inflexión nos movementos contra a publicidade deste tipo de marcas. Unha das demandas centrais do movemento *Occupy Wall Street* sería a creación de unha Comisión Presidencial que acabe co poder do diñeiro sobre a soberanía política no país.

As posicións políticas van na liña dos movementos anteriores, e fíxose especialmente característico do mesmo a afirmación de que todas/os formamos parte do 99% da poboación que sofre a cobiza e a corrupción do restante 1%. Isto provoca que persoas do máis diverso a nivel

ideolóxico, relixioso, racial, sexual, etc. se poidan ver representadas polo movemento, que ten na inclusión un dos seus principais atractivos.

Occupy Wall Street consensuou unha serie de “principios de solidariedade” a través dun proceso democrático directo en asemblea, e que recollen o espírito e as demandas do mesmo⁶:

- Participar na democracia de forma directa e transparente
- Exercer a responsabilidade persoal e colectiva
- Recoñecer os dereitos individuais e a influencia que teñen sobre todas as interaccións
- Empoderamento contra toda forma de opresión
- Redefinir como é valorado o traballo
- A santidad da vida privada
- A crenza de que a educación é un dereito humano
- Facer as tecnoloxías, o coñecemento e a cultura abertos a todos para acceder libremente, crear, modificar e distribuír

O **movemento social brasileiro** de 2013 converteuse posibelmente no de maior tamaño e repercusión a nivel mundial nese ano. Inicialmente naceu froito do aumento nas tarifas de transporte público, e tivo no *Movimento Passe Livre* (MPL) unha plataforma chave contra esa subida e para reclamar a adopción da *tarifa cero* (“gratuíta”, é dicir, sen custo engadido alén dos impostos) para o transporte público. Este movemento consolidouse no Foro Social Mundial de 2005 en Porto Alegre, mas tivo a súa orixe nas protestas de 2003 en Salvador de Bahía, nas que miles persoas, na súa maioría estudantes e traballadoras/es fecharon as vías públicas protestando contra o aumento da tarifa. Finalmente, foi nas protestas de Xuño de 2013 en São Paulo contra unha nova subida de 0,20 centavos de Real no transporte, onde o movemento *Passe Livre* gañou gran relevancia, converténdose na plataforma de referencia inicial para as protestas de numerosos colectivos e por numerosas causas, e que acabou ficando como un elemento máis dentro da grande onda revolucionaria do país. Como en outros movementos contemporáneos, internet e as redes sociais (neste caso con especial participación de *Anonymous*) xogaron un papel absolutamente determinante á hora de coordinar aos millóns de persoas para se manifestar, ante o silencio e desinformación dos medios de comunicación capitalistas.

Despois do acontecido en São Paulo, as principais cidades do país uníronse ás protestas, sendo a propia São Paulo e Río de Janeiro, Brasilia, Belo Horizonte e Porto Alegre as de maior tamaño e repercusión, chegando a ter incluso soporte internacional a través de protestas en diferentes países en solidariedade co pobo brasileiro. Millóns de persoas saíron ás rúas de forma maioritariamente pacífica a reclamar contra un sistema globalmente inxusto e posteriormente contra a violencia policial, e no que o aumento das tarifas foi só o elemento catalizador. Os

⁶ <http://www.nycga.net/resources/documents/principles-of-solidarity/>

gastos públicos en grandes eventos deportivos internacionais, a mala calidade dos servizos públicos, a corrupción política, e lexislacións como a PEC 37 relacionada coa impunidade policial ou outras de carácter homofóbico, foron os motores fundamentais das accións. O día 20 de Xuño foi o de maior mobilización, con millóns de persoas nas rúas, xuntando só entre São Paulo e Río de Janeiro case dous millóns, ademais dos centos de miles en moitas outras cidades do Estado até chegar a máis de 120, acontecendo incluso despois de ter baixado os prezos do transporte ante as protestas.

Actualmente e a nivel de política de Estado, o movemento conseguiu propiciar un gran debate nacional entre diferentes actores que comezou co compromiso televisivo en directo e para todo o Estado por parte da presidenta Dilma Rousseff, o 21 de Xuño, para xerar unha mesa de negociación multilateral con representantes políticos, sindicais ou de movementos sociais, na que se están debatendo asuntos prioritarios esixidos nas rúas: - investir no transporte público, - a reforma política e contra a corrupción, - investir en saúde, - investir en educación a través dos beneficios xerados co petróleo, - medidas de estabilidade fiscal.

Os principios do movemento brasileiro son fundamentalmente coincidentes con aqueles do *Passe Livre* e o resto de movementos internacionais das mesmas características:

- *Horizontalidade*: tódalas persoas deben posuír o mesmo poder de decisión e dereito á voz e o liderado, sendo todas/os líderes ou sen existencia das/os mesmas/os
- *Autonomía*: que significa autoxestión ou non dependencia de calquera tipo de organización
- *Independencia*: consecuencia da autonomía, e que supón que os diferentes colectivos do movemento son independentes entre si
- *Apartidismo*: polo que os partidos políticos non participan como tal no movemento, se ben os individuos que os conforman si poden facelo a título individual
- *Federalismo*: que da autonomía a cada colectivo local sempre que respecte aquilo que defende o movemento global

O **movemento social turco** de 2013 iniciouse en Istambul o 28 de maio de 2013, despois de que unhas 50 ecoloxistas se manifestasen e acampasen contra a transformación do parque público Taksim Gezi en centro comercial. Como no caso do aumento de tarifa no transporte brasileiro, este acontecemento só foi a pinga que acabou por facer estalar á cidadanía turca ante o autoritarismo económico e político no seu país, en consonancia co resto de democracias capitalistas do momento. Todo estourou nun país que, polo menos segundo a prensa e televisión

hexemónicas, estaba en pleno crecemento económico e con boas perspectivas de futuro. Mas como defende Slavoj Žižek (2013), quen protesta sabe das inxustizas no país e que a realidade da maioría da cidadanía é ben diferente, e sente intuitivamente que o fundamentalismo de mercado e o fundamentalismo islámico non se exclúen mutuamente. A privatización de espazos públicos e o autoritarismo deste goberno demostra que esas dúas modalidades de fundamentalismo se coordinan perfectamente.

A pesar de ser fortemente reprimidos pola policía, o movemento creceu exponencialmente grazas novamente ás redes sociais, e miles de persoas foron chegando á praza para instalar as súas tendas de campaña na defensa do parque e das/os manifestantes. As protestas expandíronse por todo o país, contando co apoio de partidos políticos como o Republicano e o Comunista, así como de diferentes colectivos políticos.

A principios de Xuño as protestas seguiron estendéndose por todo o país. Tamén neste a participación de *Anonymous* foi importante na difusión dos acontecementos, ademais de *hackear* máis de 150 *webs* gobernamentais en apoio das/os manifestantes. Posteriormente, a mediados de Xuño dúas importantes centrais sindicais, a KESK e a DISK convocaron unha folga xeral contra o goberno e a brutalidade policial utilizada na represión das protestas. Finalmente o goberno de Erdogan cedeu ás presións.

Anonymous é un pseudónimo utilizado mundialmente por grupos e persoas que realizan accións habitualmente coordinadas e fundamentalmente en internet. É posibelmente a primeira forma de disputa política que utilizou a rede como espazo de batalla, como (des)territorio, aínda que as súas accións están a saír ás rúas a través de convocatorias xeradas en internet. Pátese de que *Anonymous* é fundamentalmente unha idea traballada por un grupo de persoas e da que todas/os podemos participar, xa que os principios que se defenden pertencen a tódalas persoas, incluso a outras especies. Naceu como gran movemento en 2008 coa súa primeira gran acción coas protestas contra a igrexa da Ciencioloxía. Foi ese un momento de gran cambio para este colectivo por deixar nun plano secundario as actividades *hacker* (prácticas de produción da diferenza e da disidencia na tecnoloxía e pola tecnoloxía) para se tornaren activistas políticos ou *hacktivistas* (Sergio Amadeu da Silveira, 2009). Despois foi a operación *Megaupload* a de maior notoriedade e que máis visibilidade lles deu, por ter se enfrontado a grandes símbolos da estrutura de poder estadounidense como a industria do cine e da música. Sergio Amadeu da Silveira (2009) subliña que os grupos de poder están moi interesados en encadrar estas actividades dentro do concepto de *ciberguerra*, como xa están facendo cos seus medios de comunicación, conseguindo desta forma crear a clásica dicotomía bos/malos, que tanto interesa ao *statu quo*,

para así sinalar ao “inimigo” e darlle caza. Consecuentemente, as/os *hacktivistas* son definidas/os como asaltantes ou terroristas do *ciberespazo*, na mesma liña que toda persoa que loita pola xustiza e a democracia real nas rúas. Este tipo de activismo político nacido da cultura *hacker* está moi relacionado cos clásicos movementos de desobediencia civil.

Os grandes obxectivos do colectivo son a consecución da liberdade de expresión, a independencia de internet e a loita contra corporacións e estados antidemocráticos, os cales perseguen fundamentalmente a través de accións mediáticas. Unha das súas características máis definitorias é a súa articulación en rede, o que fai que sexa un movemento horizontal, sen xerarquías nin cabezas visíbeis e absolutamente interconectado. Estas características facilitan o anonimato, a loita contra o poder hexemónico e a coordinación interna.

A continuación unha definición do movemento, á que lle sigue inmediatamente despois o famoso lema do movemento, os cales se poden atopar en diferentes foros, *webs*, *blogs* e redes sociais:

Anonymous es ti. Anonymous é a túa familia, os teus amigos e os teus compañeiros de traballo. Anonymous é a conciencia colectiva, que grazas ao mundo dixital, pode expandirse sen fronteiras. Anonymous é o último bastión da liberdade en internet, a gran esperanza de todos os cidadáns do mundo na súa loita contra a opresión governamental. Anonymous é unha idea, un concepto. Anonymous non se mide mediante os antigos sistemas. Anonymous non ten líderes, pois todos nós somos donos do noso destino. Participando activamente con Anonymous asegúrate a túa propia loita polas liberdades fundamentais, e compartirás tempo e esforzos con persoas que, como ti, cren noutro modo organizativo. Utiliza a túa forza.

Somos Anonymous. Somos Lexión. Non perdoamos. Non esquecemos. Esperádenos.

Non todos os *Anons* (cada membro do colectivo) son *hackers*. Moitos son activistas e persoas indignadas co seu contexto social, político, económico, etc. e que non teñen por que participar ou coñecer a cultura *hacker*, mas que pasan a formar parte da idea pola súa militancia e accións políticas, crecendo o seu número en cada movemento social novo.

Hai unha serie de principios nos que pode encadrarse o movemento Anonymous. A natureza deste movemento provoca que non exista unha lista dos mesmos pechada e única, máis si varias ideas que se repiten en diferentes nodos do mesmo:

- En Anonymous coexisten persoas dun mesmo país ou diferentes, con ideoloxías e tendencias políticas variadas, mas que toman como base da coexistencia a filosofía Anonymous.
- O territorio do movemento é o ciberespazo, o cal está libre de nacións e gobernos.
- Enténdese ao ser humano como protagonista consciente da súa contorna e non como mero consumidor.
- Ser Anonymous non da dereito á impunidad.
- Anonymous non apoia a violencia contra seres humanos ou animais, así como discriminacións raciais, sexuais, relixiosas ou territoriais.
- Anonymous é, importante, unha resistencia sen líderes. É unha idea horizontal onde cada persoa é dono da súa opinión argumentada.

- A liberdade é un dereito básico inalienábel e intransferíbel, e está baseada na colaboración e só ten como límite a liberdade dos demais.
- Anonymous rexeita a escravitude físico-psíquica de calquera ser vivo, e promove a liberdade de pensamento.
- Anonymous procura a harmonía entre o ser humano e o medio ambiente. Os recursos naturais son patrimonio da humanidade e ningún goberno, corporación ou persoa pode privar a outra deles.

A enorme incidencia de *Anonymous* nos movementos sociais contemporáneos puido apreciarse intensamente nas protestas brasileiras que naceron coa reclamación do *Passe Livre* (Folha de São Paulo, 2013) para o transporte público, e que se estenderon a reivindicacións anticapitalistas contra a corrupción política, pola dignidade da educación e a sanidade, e contra o desvío de recursos públicos para acontecementos como a Copa das Confederacións ou as Xornadas Mundiais da Xuventude coa visita do Papa católico a Río de Janeiro. *Anonymous* foi o responsábel dos maiores focos de actividade en redes como *Facebook* ou *Twitter* nos días chave das protestas de Xuño.

O **Foro Social Mundial** é a reunión que desde 2001 xunta tódolos anos a persoas e movementos sociais antiglobalización (capitalista) de todo o mundo, coa finalidade de unir esforzos e sinerxías para construír un mundo diferente e mellor para todos os seres humanos e non para o capital. Na orixe e desenvolvemento destas concentracións tivo moita importancia a Asociación internacional para a Taxación das Transaccións Financeiras para a Axuda ao Cidadán (ATTAC) xunto co Partido dos Traballadores (PT) brasileiro. A reunión levouse a cabo varias veces en Porto Alegre, Brasil, pero tamén viaxou a outros continentes. En 2012 volveu para Porto Alegre, lugar onde se elaborou a Declaración da Asemblea de Movementos Sociais, que recolle puntos moi interesantes para fortalecer a visión internacional sobre a xustiza social, tales como⁷:

- 1 Loita contra o capitalismo e as súas crises apoiadas polos seus axentes (bancos, transnacionais, conglomerados mediáticos, institucións internacionais e gobernos ao seu servizo) que provocan o enriquecemento dunha pequena elite e o sufrimento da maioría
- 2 Loita pola paz, contra a guerra, o colonialismo, as ocupacións e a militarización dos nosos territorios, en moitas ocasións en nome dos Dereitos Humanos; contra os tratados neoliberais de libre comercio e “medidas de austeridade” expresadas en paquetes económicos que privatizan bens, rebaixan salarios, reducen dereitos, multiplican o desemprego e explotan recursos naturais
- 3 Loita pola xustiza climática enerxética, así como pola reforma agraria e a soberanía alimentaria. Rexeitamento da chamada “economía verde” por ser un modelo con igual fondo e distinta forma que o actual
- 4 Loita pola democratización dos medios de comunicación, controlados por grandes conglomerados, así como contra o control privado da propiedade intelectual

⁷ <http://www.sodepaz.org/america-latina-mainmenu-15/45-brasil/1805-declaracion-de-la-asamblea-de-movimientos-sociales-porto-alegre-rs-brasil.html>

- 5 Loita pola eliminación da violencia á muller e a cultura do patriarcado
- 6 Loita contra o racismo e todo tipo de discriminación e explotación
- 7 Loita pola reforma urbana como instrumento fundamental na construción de cidades xustas e con espazos participativos e democráticos
- 8 Loita polo fortalecemento da educación, ciencia e tecnoloxías públicas ao servizo dos pobos, así como a defensa dos saberes tradicionais, libres da súa mercantilización e privatización

Baixo a coordinación do Foro Social Mundial, outra serie de iniciativas máis concretas desenvolven actividades temáticas, mas coa mesma filosofía de procura da xustiza social. Así, contamos co **Foro Mundial de Educación** (FME), movemento social que loita polo dereito universal á educación, coa xustiza educativa a nivel planetario como meta ineludíbel. Quere ser un espazo de diálogo e interacción entre diferentes colectivos e movementos internacionais convencidos de que é posíbel e necesario outro modelo que avance mediante a educación popular e a oposición ao neoliberalismo cara a democracia real e global.

Dentro do FME, o Consello Internacional é unha instancia permanente que coordina actividades e programas de diferentes foros a nivel territorial e/ou mundial. Está composta por:

- *Sindicato de Trabadoras y Trabajadores de Educación* – Intersindical – STES-i (Estado Español) (Coordinación)
- *Consejo de Educación de Adultos de América Latina* – CEAAL
- *Consulenti Orientatori Formatori in Rete*- COFIR (Italia)
- *Conselho Latino Americano de Ciências Sociais* (CLACSO)
- *Federació de Moviments de Renovació Pedagògica del País Valencià* – FMRPPV (Estado Español)
- *Instituto Paulo Freire*- IPF (Brasil)
- *Viva la Ciudadanía* (Colombia)

En 1992, organizacións e movementos da sociedade civil brasileiros e internacionais, uníronse para promover unha alternativa á Conferencia das Nacións Unidas sobre o Medio Ambiente e o Desenvolvemento de Río de Janeiro, o Foro Global 92, que pretendía ser un espazo real de loita contra o cambio climático e en defensa do medioambiente, oposto ás incoherencias medioambientais da reunión da ONU.

Río de Janeiro de 1992 foi un precedente histórico moi significativo para o Foro Social Mundial. Vinte anos despois, en 2012, a súa actividade máis recente e notoria a nivel internacional volveu a ter como protagonista a oposición á celebración dunha nova Conferencia

das Nacións Unidas sobre o Medio Ambiente e o Desenvolvemento, tamén en Río de Janeiro e chamada “Río +20”, que se propuxo debater sobre a economía verde e o goberno internacional para o desenvolvemento sustentábel. Como alternativa a ese capitalismo verde e en coordinación co Foro Social Mundial, o FME participou novamente, nesta ocasión en Porto Alegre (Brasil) nunhas xornadas de reflexión sobre o tema “Crise capitalista, Xustiza Social e Ambiental”. Creouse como espazo paralelo á conferencia da ONU, o evento autónomo e plural, a “Cúpula dos Pobos para o Desenvolvemento Sustentábel”, que pretendía recoller tódalas demandas de movementos e colectivos sociais internacionais contra o negocio do capital, dirixido pola conferencia das Nacións Unidas. O Foro Mundial da Educación participou na “Cúpula dos Pobos” relacionando estes debates sociais e ambientais co modelo de educación plural, sustentábel, democrática e xusta defendida desde o movemento. Moito do espírito das súas reivindicacións con respecto á educación está nos obxectivos do FME redactados na Declaración de Dakar (2011)⁸:

1. O dereito á educación como dereito humano fundamental e interrelacionado cos dereitos económicos, sociais, políticos, culturais e ambientais (enfoque transversal);
2. Recoñecemento das loitas por unha educación cidadá, pola democracia, polos novos desafíos do traballo, pola xustiza social e a igualdade na perspectiva da educación ao longo da vida;
3. Unha educación pública como responsabilidade do Estado, laica e gratuíta, da educación infantil á universidade e ao longo de toda a vida, e pola cal estamos loitando a partir das perspectivas sindicais, das asociacións de nais e pais, de estudantes e, en xeral, da sociedade civil organizada;
4. A educación inclusiva de tódalas diversidades étnicas, de xénero, xeracionais, territoriais, de orientación sexual, de necesidades especiais, incluíndo a educación no medio rural, etc.;
5. A reivindicación da pedagogía de Paulo Freire e outras teorías pedagóxicas baseadas no recoñecemento dos saberes locais, na educación popular, cidadá, educación para a paz e a recuperación da historia dos pobos;
6. O desenvolvemento de estratexias de enfrontamento a gobernos locais, nacionais e organismos internacionais, contra a privatización e a mercantilización da educación, a partir da perspectiva da educación como dereito humano inalienábel;
7. O fortalecemento dos movementos sociais que loitan pola educación como dereito;
8. Noso repudio á impertinencia da educación colonialista, especialmente nos países africanos, que descoñece e despreza os saberes e historias locais;
9. A produción de coñecemento aplicábel, significativo que responda aos contextos locais, en cuestións tales como migración, desprazamento, guerra, e toda forma de discriminación, o que inclúe o dereito á educarse na propia lingua;
10. A solicitude expresada de atención a alumnos/as e profesores/as que viven en condición de guerra, esixindo a protección ás súas vidas e o respecto aos seus dereitos humanos;
11. O fortalecemento da loita pola garantía de mellores condicións de traballo docente, considerando o deterioro observado en moitos lugares das condicións de traballo dos traballadores/as en educación e das condicións do ensino;
12. As esixencias para atender as situacións ligadas ao pertencemento (lingua propia, currículos), o acceso (instalacións adecuadas), calidade (educación centrada nas potencialidades humanas e en harmonía coa natureza);
13. A necesidade de situar a loita polo dereito á educación no contexto da crise do modelo civilizatorio, promovendo a cidadanía activa e a resistencia ao modelo imposto polos organismos internacionais. Recoñecer que a democratización do saber é un modelo básico na democratización da sociedade;
14. A urxencia en dotar de contidos significativos e significantes ao concepto de calidade da educación, accesíbel a todas e todos sen discriminación, solidaria e ao longo da vida.

⁸ http://fmejsa.forummundialeducacao.org/?page_id=15



Foro Mundial de Educación: http://fmejsa.forummundialeducacao.org/?page_id=91

A continuación será elaborada unha proposta de listado coas principais demandas conxuntas e categorizadas dos movementos sociais antes analizados. Este compendio ten como finalidade facilitar o acceso e manexo dos elementos nos que coinciden a maioría deses movementos internacionais e que están en permanente debate e negociación na construción dunha alternativa global anticapitalista.

1 Dereitos e liberdades

1.1 Dereitos

- 1.1.1 Dereitos básicos para poder ter unha vida feliz: alimentación, vivenda...
- 1.1.2 Igualdade – redistribución da riqueza
- 1.1.3 Recoñecer os dereitos individuais
- 1.1.4 Respecto á vida privada

1.2 Liberdades

- 1.2.1 Liberdades básicas para poder ter unha vida feliz: pensamento, reunión...
- 1.2.2 Libre circulación de persoas polo mundo
- 1.2.3 Laicidade do Estado e as súas institucións e liberdade relixiosa persoal
- 1.2.4 Poder exercer a responsabilidade persoal e colectiva

2 Participación democrática

- 2.1 Democracia participativa: participación directa da cidadanía nas institucións políticas e sociais
- 2.2 Participación política apartidista e internacionalista
- 2.3 Organización horizontal asemblearia e en rede
- 2.4 Referendos obrigatorios e vinculantes
- 2.5 Participación social como cidadanía e colectivo, non só como consumidores e de forma individual
- 2.6 Reforma dos espazos urbanos para o desfrute de toda a cidadanía

3 Economía capitalista

- 3.1 Loita contra as crises capitalistas e os seus axentes (bancos, transnacionais, medios, institucións internacionais e gobernos submisos)
- 3.2 Independencia estatal fronte aos mercados os Tratados de Libre Comercio e organismos como o FMI e do BCE
- 3.3 Control estatal das entidades bancarias
 - 3.3.1 Prohibición de rescate público da banca
 - 3.3.2 Devolución do diñeiro público prestado
 - 3.3.3 Nacionalización da banca rescatada
- 3.4 Fiscalidade
 - 3.4.1 Reforma fiscal favorábel ás rendas máis baixas. Quen máis ten, máis paga
 - 3.4.2 Reforma dos impostos de patrimonio e sucesións
 - 3.4.3 Regulación da especulación e maiores controles financeiros (Ex. Taxa Tobin)
 - 3.4.4 Persecución dos paraísos fiscais e eliminación das SICAV

4 Cambios legislativos

- 4.1 Modificación da lei electoral para a participación política en igualdade de condicións
- 4.2 Separación real e efectiva dos poderes executivo, legislativo e xudicial
- 4.3 Recuperación das empresas públicas privatizadas
- 4.4 Abolición de leis antidemocráticas como o Plan Boloña, a Lei de Estranxeiría ou a Lei “Sinde”

- 4.5 Instauración e recuperación de leis efectivas para a protección social como a de Dependencia

5 Dignificación da clase política

- 5.1 Persecución da corrupción e listas electorais libres de imputados
- 5.2 Eliminación de privilexios da clase política
- 5.3 Democratización da vida interna dos partidos políticos
- 5.4 Os programas políticos deben ter carácter vinculante

6 Servizos públicos e sociais

- 6.1 Impedir a privatización de bens e servizos dotando de recursos
- 6.2 Aposta por servizos públicos e de calidade
 - 6.2.1 Educación pública, universal e de calidade
 - 6.2.2 Sanidade pública, universal e de calidade
 - 6.2.3 Transporte público, universal e de calidade
- 6.3 Aposta por servizos de protección social públicos e de calidade
 - 6.3.1 Sistema de xubilación enfocado nas necesidades das persoas
 - 6.3.2 Subsidio garantido para as persoas desempregadas
 - 6.3.3 Servizos de amparo social para persoas desfavorecidas

7 Mundo laboral

- 7.1 Implantación de medidas efectivas contra o desemprego
- 7.2 Reparto do traballo entre a poboación
- 7.3 Regularización de condicións laborais dignas
- 7.4 Salario mínimo digno e oposición ás rebaixas de salarios

8 Cultura da Paz

- 8.1 A paz como o mellor camiño de convivencia e reivindicación
- 8.2 Rexeitamento da violencia, explotación e discriminación contra todo tipo persoas e animais non humanos
- 8.3 Empoderamento contra toda forma de opresión, económica, racial, sexual, etc.
- 8.4 Defensa e promoción de culturas inclusivas fronte á do patriarcado
- 8.5 Defensa e recuperación dos saberes tradicionais

8.6 Recuperación da Memoria Histórica

9 Medios de comunicación

- 9.1 Información e acceso aos medios de comunicación como dereito fundamental
- 9.2 Democratización da posesión dos medios de comunicación
- 9.3 Liberdade, ética e veracidade da información

10 Ciencia, tecnoloxía e propiedade intelectual

- 10.1 Internet, coñecemento e cultura públicos, abertos, libres e independentes
- 10.2 Investimento en ciencia pública con resultados para o público

11 Conciencia planetaria

- 11.1 Recuperación dos valores humanos e éticos fronte aos do capital como eixo
- 11.2 Procura da harmonía entre o ser humano e o medio ambiente
- 11.3 Democratización dos recursos naturais e uso ecolóxico dos mesmos
- 11.4 Xustiza climática enerxética
- 11.5 Reforma agraria e garantir a soberanía alimentaria

12 Desmilitarización

- 12.1 Cidadanía contra as guerras e o colonialismo
- 12.2 Redución do gasto militar
 - 12.2.1 Peche das fábricas militares

Tras analizar e categorizar diferentes eixos e contidos comúns de varios dos movementos sociais contemporáneos de máis repercusión global, a continuación será examinada a súa directa e necesaria relación coa educación. A mellora e potenciación desta é un dos eixos vertebradores das reclamacións globais, como peza chave para loitar contra o capitalismo e por un mundo máis xusto e democrático. Se ben no listado conxunto das reclamacións dos diferentes movementos tódalas categorías poden estar relacionadas de unha ou outra forma coa educación por ser esta o medio social básico para a aculturación, hai algúns puntos que están especialmente ligados con ela, entendida desde o público e para o público, e en contextos onde a democracia sexa real e non só o paraugas capitalista.

Así, son de especial relevancia para a educación, en relación ao listado dos movementos sociais, *categorías* como as seguintes, que serán *relacionadas con características da educación democrática estudada nesta investigación*:

➤ **Dereitos e liberdades**

- Igualdade – redistribución da riqueza
- Recoñecer os dereitos individuais

Para que se produza unha auténtica redistribución da riqueza que nos leve a unha versión complexa da igualdade, cara a equidade, precisamos de cousas como:

- Educación pública entendida como un dereito básico
- Recentralización nas políticas educativas para garantir os dereitos e recursos elementais para tódolos colectivos
- Financiamento completo e prioritario do sistema educativo público cara a redistribución de dereitos e bens
- Dotación de recursos equitativa aos centros educativos públicos para o desenvolvemento de actividades de calidade e contextualizadas

➤ **Participación democrática**

- Democracia participativa: participación directa da cidadanía nas institucións políticas e sociais
- Organización horizontal asemblearia e en rede

Para que se de a paridade participativa de tódolos grupos e persoas, coa horizontalidade da rede como ferramenta, é necesario:

- A participación cívica: directa, real e comprometida, de tódalas comunidades educativas e os seus membros en condicións equitativas e a través das asembleas, consellos e comités escolares autónomos, abertos e horizontais
- Lexislación e interaccións persoais que aposten pola horizontalidade para facilitar a inclusión de colectivos habitualmente silenciados
- A participación da sociedade na educación a través de diferentes fórmulas e ferramentas
- A participación de todo tipo de voces sociais, especialmente as máis desfavorecidas: clase social baixa, muller, razas non brancas, etnias minoritarias, infancia e ancianidade,

homosexualidade e transexualidade, persoas débiles ou enfermas, ambientes non urbanos, relixións minoritarias e/ou agnosticismo e ateísmo, ideoloxías alternativas, nacionalidades marxinadas...

➤ **Servizos públicos e sociais**

- Impedir a privatización de bens e servizos dotando de recursos
- Educación pública, universal e de calidade

Para asegurar á educación pública fronte á privatización precisamos:

- Entender a educación pública como un dereito básico e a privada como unha alternativa particular
- Ensino primario, secundario e universitario universais, de calidade e públicos, e que estean garantidos independentemente das demandas mercantís
- A imposibilidade de privatizar calquera escola ou servizo educativo, para que sexan servizos públicos construídos desde o sector público
- Afianzar o poder estatal e das organizacións sociais para independizar á educación pública en relación ao mercado

➤ **Cultura da Paz**

- A paz como o mellor camiño de convivencia e reivindicación
- Empoderamento contra toda forma de opresión, económica, racial, sexual, etc.
- Defensa e promoción de culturas inclusivas fronte á do patriarcado
- Defensa e recuperación dos saberes tradicionais

Para asegurar unha cultura da paz comprometida en educación pública, é absolutamente necesario que esta veña acompañada da xustiza, empoderando e incluíndo a culturas e colectivos tradicionalmente marxinados, a través de medios como:

- A potenciación da comprensión, o diálogo, a negociación, a tolerancia, e a amizade a nivel social e educativo
- A consideración da diversidade e da interculturalidade como algo natural e positivo
- O empoderamento de persoas e colectivos tradicionalmente marxinados pola súa clase social, xénero, raza, relixión, orientación sexual, etc.
- O compromiso socio-educativo anticlasista, antirracista e antisexista para a inclusión

global

- A inclusión democrática con mínimos comúns diversos e negociados: socialistas, interculturais, feministas, plurisexuais, antimilitaristas, plurinacionais e plurilingüísticos, ecoloxistas, plurirelixiosos e ateos, etc.
- O desafío epistemolóxico do coñecemento hexemónico a través da ecoloxía de saberes para o desenvolvemento da natureza multiepistemolóxica das culturas

➤ **Medios de comunicación**

→ Liberdade, ética e veracidade da información

Para asegurar información xusta e de calidade, ou a independencia do alumnado fronte ás tentativas de manipulación é necesario:

- Unha negociación ampla sobre as formas de investigar e os criterios para determinar que informacións deben ou non ser públicos
- Aprender desde a autonomía habilidades como a análise crítica do discurso e da información
- Entender en profundidade como son e como funcionan os medios de comunicación hexemónicos e os alternativos

➤ **Ciencia, tecnoloxía e propiedade intelectual**

→ Internet, coñecemento e cultura públicos, abertos, libres e independentes

A elaboración de coñecemento e uso de ferramentas tecnolóxicas de natureza pública, aberta, libre e independente, esixe:

- Que internet e as novas tecnoloxías sexan entendidos como unha axuda para nos relacionar e aprender en rede
- Contribuír no uso e acceso ao coñecemento aberto, libre e gratuíto a través de métodos como o *software* libre, *Creative Commons* ou *Copyleft*

➤ **Conciencia planetaria**

→ Recuperación dos valores humanos e éticos fronte aos do capital como eixo

→ Procura da harmonía entre o ser humano e o medio ambiente

O compromiso para a recuperación da primacía dos valores éticos e humanos, así como dunha conciencia planetaria sustentábel e xusta co medioambiente, require de:

- Unha educación comprometida para dotar de horizonte ético e de valores ao ser humano a través da intervención política, moral, ética e solidaria
- Alfabetización cívica en valores democráticos na defensa dos Dereitos Humanos e a xustiza social
- Educar desde e para o respecto coa sustentabilidade e coidado do planeta así como de tódolos seres que nel habitan

1.3.2 O binomio equidade e liberdade na xustiza social

1.3.2.1 Da Igualdade á Equidade

A igualdade e as cuestións distributivas son un piar básico nas loitas pola xustiza social. Sendo isto así, hai que ter en conta que ademais de que temos outros moitos asuntos que competen á xustiza social, dentro do propio estudo da igualdade hai diferentes perspectivas á hora de afrontar a súa análise. Polo tanto, cando falamos de igualdade temos que saber a que nos estamos a referir para que o noso achegamento ao campo de estudo en cuestión sexa satisfactorio.

Unha sociedade é igualitaria cando tódolos seus membros son iguais con respecto a algo, pero, que é ese algo?, debemos ser iguais en todo?, en que serían beneficiosas ou prexudiciais as diferenzas?. O abano de respostas a esas preguntas é tan amplo como as posicións ideolóxicas sobre a igualdade. Os dereitos, o benestar, a propiedade, o ingreso, o *estatus* ou as oportunidades son exemplos de variábeis que provocan grande diversidade no asunto.

A tradicional igualdade *simple* (David Miller e Michael Walzer, 1997) defende que todo debe ser igual para todas/os, con independencia das diferenzas individuais e contextuais por exemplo. Foi unha realidade dominante nos debates sobre xustiza ao longo da historia, e máis en concreto na Modernidade, pero está deixando paso a concepcións máis complexas sobre a mesma, como é o concepto de igualdade *complexa* (Michael Walzer, 1993), cunha crecente

importancia para as concepcións posmodernas. Desde esta posición deféndese que os bens sociais a distribuír non son todos iguais, así como tampouco o son as persoas, as súas necesidades, os contextos, etc. polo que é necesario resignificar as teorías igualitarias para dar máis coherencia interna desde o punto de vista da xustiza social. Walzer define así a igualdade complexa:

Os principios da xustiza son en si mesmos plurais na súa forma; bens sociais distintos deberían ser distribuídos por razóns distintas, en arranxo a diferentes procedementos e por distintos axentes; todas estas diferenzas derivan da comprensión dos bens sociais mesmos, o cal é produto inevitábel do particularismo histórico e cultural. (Michael Walzer, 1993, 6-19)

A obxección principal de Walzer en canto á igualdade simple é que para lograla hai que pasar pola revisión estatal. Segundo el é o único xeito de garantir isto, o que nos levaría situacións históricas como o comunismo, que baixo o seu punto de vista non son desexábeis polas características da sociedade actual. Desde unha posición libertaria Robert Nozick (1988, páx. 160-164) defende argumentos parecidos xa que para el o mantemento continuo deste tipo de igualdade nega a liberdade natural do ser humano pola interferencia constante do Estado para mantela, pois temos capacidades diferentes. Unha das maiores referencias teóricas para este concepto de igualdade complexa é o *principio da diferenza* de John Rawls, que propón certa descompensación na distribución de recursos cara os grupos menos favorecidos. David Miller e Michael Walzer (1997) defenden que a igualdade ten que ser complexa porque é o produto final de desigualdades equilibradas entre si. Ademais, David Miller argumenta unha serie de razóns para rexeitar a igualdade simple como paradigma (David Miller e Michael Walzer, 1997, páx. 262):

1. A falta de acordo sobre o *que* desa igualdade
2. As diferenzas entre os seres humanos fan que repartamos os bens de modo diferente inevitabelmente
3. O merecemento é unha noción máis diferenciadora que igualadora. A igualdade implica, ademais, non só distribuír os bens materiais, senón tamén os culturais e espirituais

A igualdade complexa que defende Michael Walzer (1993) só se podería dar se existe illamento entre as esferas sociais ás que alude Walzer, tales como o mercado, a política ou a familia, de xeito que as diferenzas existentes entre a cidadanía nunha determinada esfera social (por motivos varios como a dotación innata ou o esforzo por exemplo) non se reproduzan noutras

esferas. A estanquidade entre esferas xeraría que houbera diferentes individuos beneficiados ou prexudicados en cada esfera, facendo que no conxunto se acadase esa igualdade complexa. Así, en países onde o mercado ou a relixión sexan a grande fonte de poder por enriba das demais, Michael Walzer di que se daría unha desigualdade simple, porque o dominio nunha esfera traduciríase no dominio en todas, que é o que acontece segundo el co mercado nas sociedades capitalistas. A suposición de Walzer de que os mecanismos reguladores entre as esferas funcionarían dunha forma equilibrada para outorgar parecido peso a cada esfera, pode ser conflictiva nunha sociedade capitalista, tal como defende Richard Arneson (David Miller e Michael Walzer, 1997), quen sostén que Walzer erra na suposición de que na súa teoría as desigualdades serían pequenas e sempre protagonizadas por persoas distintas en cada esfera polo illamento entre elas. A esfera do diñeiro e o mercado serían suficientemente desequilibrantes como para romper a harmonía da igualdade complexa de Michael Walzer. Contra isto, o autor defende que o illamento interesférico debe estar suxeito a unha serie de *intercambios obstruídos*, aqueles que a sociedade decide que non se poden dar entre esferas para garantir a igualdade complexa (por exemplo separar máis a sanidade ou a educación do mercado). Así, proponnos un listado de bens que non deberían ser intercambiábeis por diñeiro en favor da xustiza social (Michael Walzer, 1993, páxs. 100-103):

1. Seres humanos
2. Poder político
3. Decisións xudiciais e servizos legais
4. Liberdades básicas
5. Dereitos de matrimonio e procreación
6. Dereito a emigrar
7. As exencións ao traballo imposto comunitariamente
8. Cargos políticos e posición profesional
9. Servizos estatais básicos (educación, sanidade, protección...)
10. Calquera cousa cuxo intercambio naza da desesperación
11. Premios e honras
12. A graza divina
13. O amor e a amizade
14. Calquera cousa cuxa venda, existencia ou posesión sexa ilegal

Hai un elemento que Michael Walzer chama *ben dominante* (1993) e que permite a relación interesférica dentro da súa teoría: o *diñeiro*. Brian Barry (David Miller e Michael Walzer, 1997) lembra que para Walzer a xusta distribución do diñeiro conduce á xustiza, coidando sempre da transfusión interesférica e a igualdade complexa. Pero Barry pensa que afirmar isto é perigoso xa que poden non importar moito as diferenzas á hora de posuír bens secundarios, pero si para posuír ou non os primarios como a comida. Para garantir eses bens primarios a través do mercado ten que haber certa regulación segundo Barry porque sen ela

correrían perigo, mentres Michael Walzer concorda coa posición liberal de autorregulación do mercado.

As achegas de John Rawls e Michael Walzer contribuíron moito á hora de camiñar cara outro tipo de concepcións sobre a igualdade de oportunidades entre os seres humanos. A igualdade simple deixou paso así e nocións máis complexas sobre a mesma, en un camiño que vai cara a *equidade*, que pode ser entendida como aquela disposición que motiva e dar a cada persoa *o seu*. Ese *seu* pode ser entendido como aquilo que se merece ou necesita por exemplo, sendo máis importante unha distribución xusta (equitativa neste caso) do que igualitaria.

Neste contexto, as posicións teóricas actuais sobre a Xustiza Social xiran fundamentalmente entorno a tres concepcións que están intimamente ligadas:

- Xustiza Social como *Distribución* (equidade de bens e recursos materiais e culturais), con figuras como John Rawls, Martha Nussbaum, Amartya Sen e Nancy Fraser
- Xustiza Social como *Recoñecemento* (equidade nas relacións culturais de persoas e grupos), con figuras como Axel Honneth e Nancy Fraser
- Xustiza Social como *Participación* (equidade na participación política), con figuras como Iris M. Young, David Miller ou Nancy Fraser

Parece obvio que esta división entre modelos non fai que cada un deles sexa estanco e inconexo cos outros. Se ben é certo que as tendencias son reais, así como a inclinación das/os autoras/es cara un ou outro, tamén o é que a interconexión entre os tres modelos é real ademais de completamente inherente á temática tratada, polo que é imposíbel entendelos illadamente.



(Autoría descoñecida) <http://sherinefahmy92.wordpress.com/2013/02/06/equality-vs-equity/>

A teoría de Nancy Fraser (2006) dialoga sobre xustiza *tridimensional*, de forma que aborda cuestións relativas á *redistribución*, ao *recoñecemento* e á *igualdade política*. No sentido rawlsiano, a redistribución fai referencia á transferencia de ingresos, riqueza ou propiedade dalgúns individuos a outros, en concreto das persoas máis favorecidas cara as menos, e está directamente relacionada coa *igualdade de oportunidades*. No recoñecemento aborda o estatus social, a influencia social que teñen determinadas persoas e colectivos e como afecta á hora de que gocen de maior ou menor consideración e estima social, e polo tanto xustiza, e fai referencia á *igualdade de estatus*. E a política está ligada a cuestións de participación e representación, sobre a pertenza social, e as posibilidades que teñen as persoas para ser actores principais da súa propia vida, relacionada coa *igualdade política*. A política é entendida por ela na súa análise nun sentido específico e constitutivo (xa que recoñecemento e redistribución son políticas tamén) que se refire á xurisdición do Estado e ás regras de decisión, e que é a que determina o alcance das outras dúas.

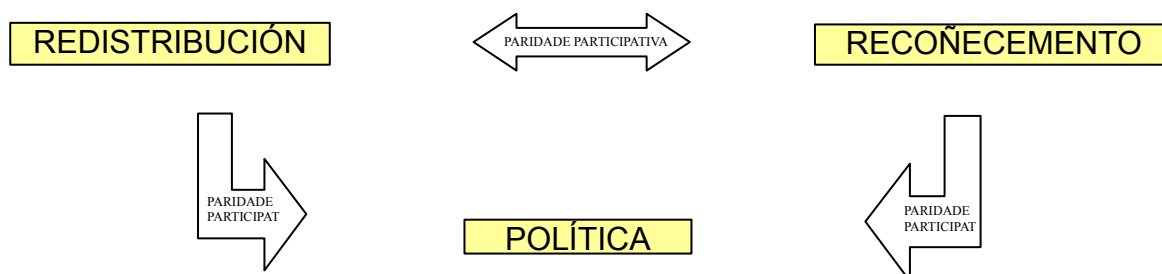
Unha perspectiva verdadeiramente crítica non pode dar por boa a aparencia de esferas separadas, senón que debe investigar baixo as aparencias para poñer de manifesto as conexións ocultas entre a distribución e o recoñecemento. Debe facer visíbeis e criticábeis os subtextos culturais dos procesos nominalmente económicos e os subtextos económicos das prácticas nominalmente culturais. (Nancy Fraser en Nancy Fraser e Axel Honneth, 2006, páx. 63)

Dentro desta teoría triangular de Fraser, para unha boa articulación entre as tres partes, a *paridade participativa* é esencial para o bo funcionamento, e consiste nunha serie de acordos que permiten o establecemento de relacións de igualdade entre os distintos membros da sociedade. Para que esta se dea ten que cumprirse que (Nancy Fraser en Nancy Fraser e Axel Honneth, 2006, páx. 42):

- A distribución debe garantir a independencia e voz das persoas participantes (condición obxectiva)
- Que os patróns institucionalizados de valor cultural expresen o mesmo respecto por todas esas persoas para garantir a igualdade de oportunidades (condición intersubxectiva)

Na súa posterior obra, Nancy Fraser (2008) engadiu o terceiro compoñente, a *representación*: que as persoas *existan* socialmente, que estean representadas e conformen un *quen*, para poder traballar no *como*, tendente cara a equidade social.

Pódense observar no seguinte gráfico os ingredientes constitutivos para a elaboración da xustiza social segundo a visión de Fraser. As tres dimensións interactúan causalmente polo que só xuntas (son mutuamente necesarias) e coa *paridade* como elemento catalizador, poden explicar a realidade segundo Fraser:



A Xustiza Distributiva encárgase dos bens primarios distribuídos na sociedade (John Rawls 1971), e xira entorno a principios como:

- O igualitarismo (partes iguais para todas as persoas)
- A necesidade (atender as necesidades individuais)
- O mérito (a cada persoa segundo o seu mérito)
- A diferenza (as desigualdades só se xustifican se benefician aos máis desaventaxados)

John Rawls tivo na distribución o pilar fundamental da súa teoría, a cal el entende que é traballo das institucións que conforman a estrutura básica da sociedade: “Unha concepción de xustiza social, entón, ten que ser considerada para proporcionar un estándar onde avaliar os aspectos distributivos da estrutura básica de sociedade” (1971, páx. 9). “O tema primario de xustiza é a estrutura básica da sociedade, ou máis exactamente, a maneira na cal as institucións sociais importantes distribúen dereitos e deberes e determinan a división de vantaxes da cooperación social” (1971, páx. 7).

Para levar a cabo os procesos distributivos da súa teoría, Rawls apoiouse nos seus dous principios fundamentais, o das *liberdades* e o da *diferenza* (John Rawls, 2002).

Robert Nozick (1988) debate na súa obra a perspectiva rawlsiana da distribución a través da súa Teoría Retributiva. Parte da idea rawlsiana de *sociedade como sistema de cooperación* para o beneficio mutuo da súa cidadanía baixo condicións de deberes e dereitos. Pero o grande dilema para el é como se leva a cabo a repartición dos beneficios da cooperación. Un dos principios de John Rawls defende o feito de que as persoas máis desfavorecidas en canto a recursos sexan beneficiadas dos excedentes das persoas máis favorecidas. Sostén Robert Nozick que para que isto se dea, é indispensábel obrigar a ese traspaso de bens, xa que serían moi poucas as persoas que estarían dispostas a facelo voluntariamente. “Por que debemos tratar á persoa cuxa felicidade require de certos bens ou servizos materiais, de xeito diferente de como tratamos á persoa cuxas preferencias e desexos fan innecesarios tales bens para a súa felicidade?” (páx. 171). Baseándose na súa interpretación da teoría libertaria, antepón os dereitos individuais das persoas que serían prexudicadas (as máis favorecidas socialmente) sobre dereitos distributivos sociais que beneficiarían ás persoas menos favorecidas, argumentando que non se poden violar os dereitos individuais en función de outro ben, por maior que sexa. Sobre o que non reflexiona Robert Nozick, e que é fundamental neste asunto, e sobre a lexitimidade da situación de vantaxe de moitas das persoas e grupos, obtida moitas veces sobre a violación de dereitos individuais e sociais durante séculos sobre outras persoas e grupos, ou por herdanzas familiares por exemplo. Os procesos colonizadores e neocolonizadores poden darnos moitas pistas ao respecto.

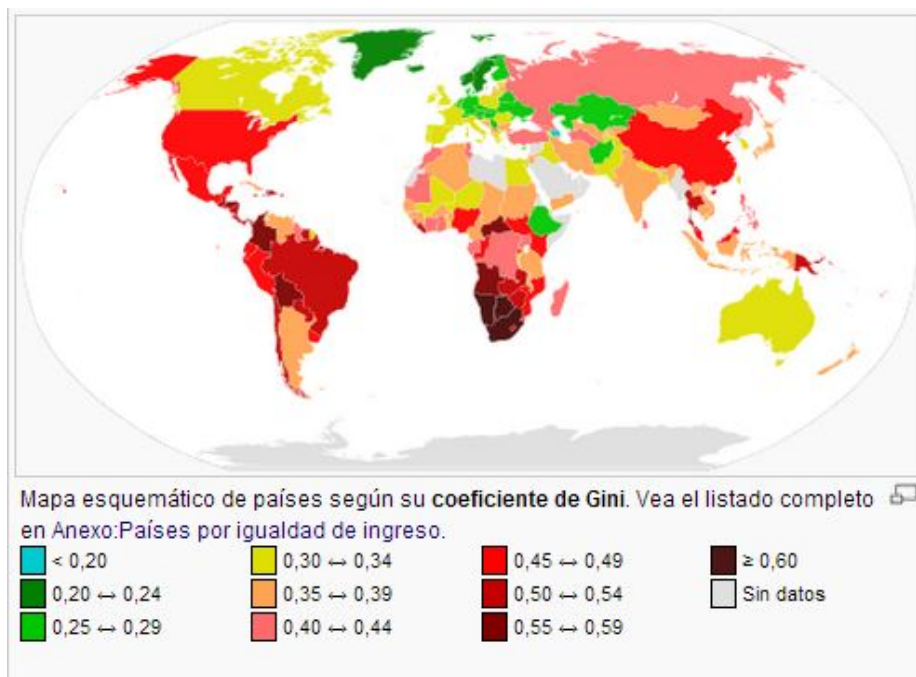
Na súa teoría, Robert Nozick, defende unha *xustiza das pertenzas* en lugar da distributiva. Nesta teoría, sinala que o primeiro proceso nunha pertenza é o de posuír as cousas que aínda están sen dona/o, ao que chama *principio de xustiza na adquisición*. O segundo paso é saber como pasan as pertenzas dunha persoa a outra, o *principio de xustiza da transferencia*, e o terceiro é o principio de *rectificación*, que é o derivado da acción sobre a inxustiza nas pertenzas (roubos, abuso de poder, explotación...). Si se satisfán correctamente os tres principios, entón a distribución das pertenzas é *xusta*. Así, sinala que a súa teoría retributiva é *histórica*, de xeito que

se unha distribución é xusta depende de como se produciu. Vemos así como o autor reflexiona sobre a lexitimidade da pertenza, pero quedaría resolver ao respecto como reparar os procesos ilexítimos en favor da xustiza social sen violar os dereitos individuais das persoas máis favorecidas.

Parece claro que a distribución de bens no mundo é inxusta desde un punto de vista democrático e da xustiza social, e teorías como as de John Rawls, Amartya Sen ou Martha Nussbaum nos axudan a entender mellor a súa natureza. Moitos dos países que levan anos seguindo postulados keynesianos para conseguir ese estado de benestar teñen poboacións nas que o principio de diferenza rawlsiano está máis presente que en outros. O xurdimento dunha forte clase media en Europa por exemplo é unha das consecuencias destes procesos, pero ao mesmo tempo, un modelo de estado de benestar como o que temos (ou tivemos), sen ter as súas bases colocadas nunha redistribución real dos recursos, ou o que é o mesmo, sen asumir como necesaria a loita de clases para unha redistribución real, estará destinado ao empobrecemento mediante mecanismos como a débeda e a aniquilación dos recursos naturais, sociais e culturais dos países colonizados ou neocolonizados, polo que tanto a nivel global como local non é sustentábel en parámetros de xustiza social.

Para ilustrar mellor parte do escrito, e para ver tamén as diferenzas de distribución da riqueza no mundo, é posíbel empregar o Coeficiente de Gini (do estatístico italiano Corrado Gini), unha ferramenta para medir calquera tipo de desigualdade distributiva e que é comunmente empregada para medir a igualdade de ingresos. O coeficiente é un número entre 0 e 1, onde 0 se corresponde coa perfecta igualdade de ingresos entre todas as persoas e o 1 coa perfecta desigualdade (unha persoa con todo e o resto con nada). Podemos ver no seguinte mapa feito sobre os datos do Coeficiente de Gini⁹ a desigualdade de ingresos por países no mundo seguindo o modelo de Gini:

⁹ <http://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI>



Corrado Gini, Wikipedia: http://es.wikipedia.org/wiki/Coeficiente_de_Gini

Os datos do mapa son de 2009, só un ano despois do comezo da “crise” capitalista en Europa. Países como Grecia, España, Italia, Portugal ou Irlanda están hoxe nunha situación moito peor que entón en termos de igualdade de ingresos debido en gran medida ao ataque neoliberal á soberanía nacional dos mesmos a través de organismos supraestatais como o Banco Mundial, o Fondo Monetario Internacional ou o Banco Central Europeo e a súa imposición de axustes económicos que favorecen ás rendas máis altas prexudicando as medias e baixas (Joseph Stiglitz, 2007). Procesos vividos con anterioridade en outras partes do mundo (principalmente en América do Sur) como a privatización de servizos públicos, o recorte de salarios e axudas sociais ou a prioridade para o pago da débeda son os que se están levando a cabo no mediterráneo europeo, con nefastos resultados para a igualdade e a equidade. Pola contra, países como Bolivia, Venezuela ou Ecuador, con políticas claramente enfocadas á redistribución da riqueza, á recuperación da soberanía nacional, a priorización do benestar das persoas sobre o pago da débeda ou a reconstrución do danado sector público, levan xa moitos anos mellorando neste coeficiente, o cal é levado acabo, é importante remarcalo, polo Banco Mundial.

A maioría das teorías actuais sobre xustiza social, por exemplo a de John Rawls ou a de Amartya Sen e Martha Nussbaum, consideran que as desigualdades económicas ou distributivas son lexítimas dentro da sociedade sempre que existan uns *mínimos* que garantan unha vida digna e plena na que se vexan satisfeitas tódalas necesidades do ser humano para levar ese tipo de vida, e que esas desigualdades estean lexitimadas polo conxunto da sociedade como derivadas do esforzo persoal, e sempre sen que elo non interfira no dereito do resto das persoas a acadar eses

mínimos (John Rawls, 2002, páx. 96). Esas desigualdades de ingresos e riqueza serían aceptadas pola meirande parte da poboación sempre que se traducisen na mellora efectiva da situación de todas/os, en especial das/os menos avantaxadas/os partindo da igual división. Así sostén John Rawls (2002) que si hai unha maximización de beneficios ou de froitos, isto debe repercutir sempre, mediante reciprocidade, nesas persoas (por exemplo que as maximizacións de beneficios paguen máis impostos adicados ás persoas menos avantaxadas).

Entón, que está xustificado reclamar en canto a redistribución? Até onde pode chegar e como debe ser a igualdade de oportunidades?. Nancy Fraser (2008) acode á paridade participativa para regular este asunto, argumentando que se cuestións relacionadas coa redistribución económica impiden a posibilidade de participar en condicións igualitarias co resto das persoas, hai unha inxustiza redistributiva. A igualdade de oportunidades está baseada en garantir que tódolos membros dunha sociedade gocen en igual medida de todos aqueles recursos que necesiten, sendo outras consideracións secundarias. Este tipo de igualdade ten no *mérito* persoal unha clara dificultade a superar.

Francois Dubet (2005) defende que é necesario substituír a igualdade de oportunidades, que non é xusta co mérito individual, por unha igualdade meritocrática de oportunidades onde os individuos partirían desde unha mesma saída (eliminación de desvantaxes sexuais, culturais, económicas...) para que despois sexa só o mérito persoal o que os distinga. Se ben é certo que é necesario desde a xustiza social dar a cada persoa *o seu*, o que merece, tamén o é que illar esas desvantaxes parece unha empresa imposíbel.

Iris M. Young (2000) sostén que toda cualificación é política, ou sexa, relativa á estrutura institucional, á acción pública, ás prácticas e costumes sociais e aos significados culturais. Os que defenden o mérito din que o anterior se pode acadar, sen embargo a autora di que é imposíbel porque non podemos deixar de ser e sentir como parte dun grupo e cultura. Defende esa imposibilidade xa que para medir o mérito habería que ser completamente neutrais, sen ter en conta ningún tipo de condicionante social, polo que as divisións sociais, por exemplo no mundo laboral por cuestións meritocráticas serían de todo inxustas por estar baseadas en algo falso. Para ela non todos os seres humanos parten da mesma liña de saída, polo que colocar as cuestións individuais como o mérito no eixo vertebrador da xustiza é un erro. Así, a xustiza debería procurar solventar inxustizas estruturais e intergrupais a través de mecanismos reguladores tales como a discriminación positiva, os cales realmente discriminan, pero son necesarios para a xustiza social desde o punto de vista da equidade. Así, o principio de igualdade absoluta non debería ser o piar da xustiza: o trato diferencial case sempre cumpre mellor este papel por partir de condicións moi diferentes.

Desde a perspectiva da Xustiza como Recoñecemento, deféndese a relación recíproca ideal entre as persoas, na que nos observamos como iguais e, ao mesmo tempo, diferentes. Grazas a subxectividade, convertémonos en seres individuais porque recoñecemos aos demais e somos recoñecidas/os por elas/es. As cuestións de recoñecemento nas sociedades modernas adquiriron maior protagonismo co paso das décadas. En séculos anteriores as sociedades eran máis homoxéneas en canto ao seu universo cultural en relación ao *estatus*, pero na actualidade o interculturalismo, a diversificación de institucións, a existencia de subculturas, o cuestionamento crecente dos valores culturais hexemónicos, os valores democráticos... son compoñentes que fan moito máis complexas as interaccións culturais.

O recoñecemento, e máis en concreto a “loita polo recoñecemento” comezou a xogar un papel importante nas loitas pola xustiza dende a fenomenoloxía da conciencia hegeliana (Nancy Fraser e Axel Honneth, 2006, páx. 20). Esta postura sostén que a intersubxectividade é anterior á subxectividade; é dicir, que as relacións sociais son anteriores ao individuo. Somos o que somos porque as demais persoas nos ven como nos ven.

No mundo globalizado no que vivimos, os incesantes e crecentes contactos entre culturas, razas, relixións, etc. fan que as tradicionais identidades estancas estean sendo cuestionadas e revisadas. As loitas pola xustiza como recoñecemento queren defender identidades e *estatus* en perigo. Así, o recoñecemento está moi ligado coa identidade, e ambos non se poden separar nas loitas pola xustiza en relación ao xénero, sexualidade, nacionalidade, etnia ou raza, entre outros. David Miller (1997) pensa que a igualdade de *estatus* é aquela na que cada membro da sociedade se considera a si mesmo, no fundamental, como o igual dos demais e é considerado de igual modo polas outras persoas. Sostén ademais, que o estatus non é equiparábel a outras cuestións como dereitos, benestar ou propiedade porque é algo máis intersubxectivo. Na mesma liña, Axel Honneth (2006, páx. 22) sostén que as minorías, agora, loitan fundamentalmente por recoñecemento cultural, sendo a redistribución algo máis secundario, e argumenta isto en relación a tres esferas de recoñecemento: *amor* (recoñecemento intersubxectivo de afecto), *lei* (recoñecemento xurídico) e *logro* (recoñecemento social, éxito) (Nancy Fraser e Axel Honneth, 2006, páx. 109). Por contra, Fraser argumenta que se producen tamén formas de inxustiza económica asociadas a esas cuestións, e que non é posíbel facer compartimentos estancos entre cuestións distributivas e identitarias, xa que están unidas no social de forma inseparábel.

Nancy Fraser propón concibir o recoñecemento como unha cuestión de xustiza, pero para a liña defendida por Axel Honneth o recoñecemento é unha cuestión de autorrealización. Segundo Fraser, si se analiza o recoñecemento como unha cuestión de xustiza, isto estará

relacionado co dereito no terreo da moralidade, mentres que se se fai dende a óptica da autorrealización, corresponderá ao campo do que se considera como “ben” e á ética. A autora trata de buscar o *recoñecemento recíproco* e a *igualdade de estatus*, argumentando que a postura defendida por ela ten como vantaxe que pretende sentar unhas bases sociais xerais para que non haxa inxustizas entorno ao recoñecemento, mentres o de autorrealización non pode ter esta capacidade por estar máis centrado na realización persoal e ser polo tanto máis individual e subxectivo.

Entón, que está xustificando reclamar en canto a recoñecemento? Nancy Fraser (Nancy Fraser e Axel Honneth, 2006) acode aquí á paridade participativa para regular. Se cuestións vinculadas co recoñecemento de *estatus* impiden que sexa posíbel participar en condicións igualitarias co resto das persoas, prodúcese inxustiza de recoñecemento. Avoga pola participación social directa e inmediata. A paridade debe aplicarse dialóxica e discursivamente a través de procesos democráticos de debate público, e sinala que a paridade é unha norma universalista no sentido de que engloba a tódolos adultos que interveñen na interacción e porque presupón o valor moral igual de tódolos seres humanos (páx. 49).

Unha terceira vía da Xustiza Social faría referencia á Política. Esta entende como o máis prioritario a equidade á hora da plena participación na vida social, sobre todo para os grupos sociais tradicionalmente excluídos pola súa clase, etnia, idade, xénero, capacidade física ou mental, orientación sexual, etc. Así, a redistribución de bens primarios non sería suficiente, centrándose nas posibilidades de empoderamento, participación en diferentes espazos públicos ou acceso ao coñecemento.

Unha vez superado o modelo westfaliano-keynesiano, no que os países eran o marco fundamental para as cuestións de xustiza (Nancy Fraser, 2008), na nova situación globalizada unha nova forma de entender a dimensión política é prioritaria para a xustiza social, entendida nun sentido específico e constitutivo (xa que recoñecemento e redistribución son políticas tamén) referida á xurisdición do Estado e as regras de decisión. É de especial relevancia porque ela é a que determina o alcance das outras dúas. A dimensión política interésase sobre todo pola representación en relación á pertenza social, ou sexa, de quen falamos cando tratamos temas de xustiza, así como pola forma en que as persoas incluídas nunha comunidade expoñen as súas reivindicacións e arbitran as súas disputas. Polo tanto, a imposibilidade de participar en paridade será o característico da inxustiza política para Nancy Fraser, e distingue dous niveis (2008):

- *Representación errada político-ordinaria*, que é a negación de participar como iguais

nunha comunidade

- *Des-enmarque*, cando alguén queda á marxe, por cuestións de fronteiras, de asuntos que lle competen directamente (por exemplo asuntos medioambientais). É a perda do que Hannah Arendt chamou “o dereito a ter dereitos”, e é unha “morte política”

Robert Dahl expón dúas razóns básicas para a necesidade de gozar de igualdade política: a *igualdade intrínseca* e a *competencia cívica* (1999, páxs. 5-6). En relación á primeira sostén que malia que é evidente non somos iguais na práctica en canto a distribución, no plano teórico das democracias si, o cal é moi importante porque senta as bases cara a xustiza social; xa que se pensamos que tódalas persoas deberían ter igual liberdade e felicidade estamos facendo un xuízo moral favorábel á igualdade intrínseca. Ademais, esta base podería gozar de amplísimo apoio entre sociedades, por ofrecer garantías de ter o fundamental para levar unha vida digna con beneficios plurais. En relación á segunda, a competencia cívica, destaca que tódalas persoas temos a capacidade de gobernarnos a nós mesmas ou polo menos a de aprender a facelo; se coloca así nunha posición de empoderamento e autonomía por parte da cidadanía como comunidade, xa que as persoas afectadas son as que mellor velan polos seus dereitos: “Entre adultos, ningunha persoa está tan definitivamente mellor cualificada que outras para gobernar como para dotar a calquera delas de autoridade completa e final sobre o goberno do Estado”. (Robert Dahl, 1999, páx. 87). Pódese completar esta visión de Dahl coa definición do que para Iris M. Young (2000) sería unha norma xusta:

Para que unha norma sexa xusta todo persoa que siga esa norma deberá ter, en principio, unha participación efectiva na avaliación de tal norma e ser capaz de estar de acordo con ela sen coacción. Para que un determinado contexto social sexa xusto, debe permitir que tódalas persoas satisfagan as súas necesidades e exercer a súa liberdade; é así como a xustiza require que tódalas persoas sexan capaces de expresar as súas necesidades. (Iris M. Young, 2000, páx. 62)

1.3.2.2 Liberdades e Capacidades

Xunto á igualdade e á equidade, a liberdade é outro dos eixos chave entorno aos que xiran tradicionalmente moitas das propostas de xustiza social. A difícil relación desta coas anteriores é

unha das principais causas das discrepancias existentes á hora de querer construír realidades de xustiza social por todo o planeta. Froito das diferentes combinacións entre os elementos pódense obter variados modelos de organización social.

Antes de profundar neste punto sobre a liberdade é necesario destacar que hai posicións ideolóxicas que negan a existencia da mesma, en calquera grao. O *determinismo* pon en seria dúbida que teñamos as capacidades e ferramentas necesarias para gozar de liberdade plena e real, considerando á liberdade como algo ilusorio e argumentando que a conduta se desenvolve en función de factores contextuais e xenéticos, chegando a negar incluso a responsabilidade moral. Como corrente oposta a este determinismo podemos situar ao *anarquismo metafísico* que sostén que as persoas son libres e responsábeis, ademais de que o pasado non determina un único futuro. Ambos forman os polos de unha liña pola que este apartado irá circulando e reflectindo.

O anarquismo (do grego *an archos*, “sen goberno”) rexeita que o ser humano necesite de institucións coercitivas tales como o Estado para desenvolver unha vida plena e satisfactoria. Pierre-Joseph Proudhon (2006) cría que as institucións coercitivas tiñan que ser substituídas por organizacións sociais e económicas baseadas en acordos contractuais voluntarios, postulando un cambio pacífico ao anarquismo. Outros como Mijaíl Bakunin (2008), xustificaron o uso da forza para defenderse e eliminar o poder das institucións coercitivas. Fundamentalmente no que coinciden a maioría das/os autoras/es anarquistas é co principio de *autoorganización* persoal como imprescindible para a existencia dunha sociedade xusta sen coercións. Ese principio asume que os seres humanos non necesitan que se lles ameace con sancións para comprenderse entre eles ou para tratar aos demais con dignidade e respecto.

A razón pública axudada pola educación cívico-política podería contribuír a consolidar unha conciencia humana na que a autoorganización ocupase un lugar esencial. É o noso deber soñar cun mundo no que, por exemplo, non fosen necesarios tribunais, xuíces, avogados ou fiscais, xa que a propia autoorganización, unida á capacidade de razoar publicamente coas outras persoas, nos dese a autonomía suficiente para resolver os nosos problemas a través do empoderamento, sen a necesidade de unha institución que reproduza o rol paternal.

Robert Nozick (1988) é un dos autores contemporáneos que máis tratou a posibilidade de incluír o seu modelo anarquista dentro das posíbeis vías de *organización* social. Na súa obra propón o modelo de Estado mínimo como aquel no que se da o maior equilibrio entre o respecto ás liberdades individuais xunto coa protección dunha organización requirida para escapar da inseguridade do estado de natureza. O autor pensa que en estado de natureza, as persoas se organizarían en asociacións para velar pola súa protección contra as agresións, considerando a inseguridade deste estado como o seu principal problema, tal como fixeran anteriormente

filósofos como Thomas Hobbes ou John Locke. Asume Robert Nozick que a violación dos dereitos das demais persoas sería algo consubstancial ao estado de natureza, e que a compensación completa dese dano sería un elemento central para a convivencia.

A xustiza administrada de xeito privado ten dous problemas segundo el: a posibilidade de equivocación e a desmesura no castigo. Se hai moitas persoas que fan isto, o medo apodérase da sociedade. Proporá entón o que denomina *Estado mínimo* como o idóneo para a organización social. Neste Estado a protección para tódalas persoas estaría garantida, a modo de redistribución para a protección co cal todas saírían beneficiadas e non habería violación de dereitos individuais; algo que segundo Robert Nozick non se consegue con asociacións particulares, por non incluír a toda a poboación e por poder xurdir disputas e conflitos entre elas. A esta situación se chega a través da *man invisíbel* que é como el denomina aos procesos que se constrúen sen propoñelo, pola propia interacción e interese das persoas implicadas.

Con todo o dito, son máis as/os estudosas/os de filosofía política que xustificaron e xustifican a existencia dun Estado máis que mínimo, diferindo en relación ás competencias deste. Así, o Liberalismo propón que as institucións estatais están xustificadas cando promoven a liberdade, entendendo como tal a que destaca os dereitos individuais. En función da maior ou menor defensa da liberdade *positiva e negativa* (a primeira fai referencia a cando o individuo é dono da súa vontade, e a segunda cando o individuo está libre das interferencias das demais persoas) estaremos nunhas posicións liberais ou noutras, tendo máis en conta só a liberdade de facer ou pola contra tamén a liberdade de que non interfiran nos nosos faceres. En contraste, o Socialismo xustifica as institucións estatais coa finalidade principal de garantir a igualdade de oportunidades. En consecuencia, o Estado deberá estar máis ou menos presente, para garantir dereitos sociais ou liberdades individuais, sempre coa loita do binomio liberdade-igualdade como escenario de fondo.

É importante deterse a analizar neste punto algunhas ideas sobre liberdade en autoras/es que son referencia neste traballo. John Rawls (2002, páx. 43) sinala que a cidadanía é libre en dous sentidos:

- Primeiro concíbese a si mesma coa facultade moral de posuír unha concepción do *ben* (liberdade para que este sexa como queiran, sen ser estática nin suxeita a norma).
- En segundo lugar vese a si mesma co dereito de esixir ás institucións perseguir a súa idea de *ben* (sempre que estea dentro do espectro da xustiza política). Esa liberdade da cidadanía ten que descansar fundamentalmente nas *liberdades básicas* que son públicas e deben ser comúns a tódalas persoas, recollidas nas Constitucións. John Rawls propón

unha serie de *liberdades básicas* (2002, páx. 69): liberdade de pensamento, de conciencia, política, de asociación, de integridade física e psicolóxica e as liberdades amparadas pola Lei.

Amartya Sen (2010) pensa que o desenvolvemento das nosas liberdades é unha cuestión capital para a xustiza social. Para que isto se dea se precisan moitos elementos e de diferente natureza, polo que o desenvolvemento económico non pode ser o único e polo tanto non pode ser un fin en si mesmo. Unha renda axeitada aos parámetros de xustiza que el propón permitiría unha maior liberdade e por elo sería favorecedora da diversidade e a heteroxeneidade. Así, as liberdades fundamentais (tanto positivas como negativas, o que el desenvolverá como *capacidades*) son para el o fin último e o que marca os parámetros de xustiza social. Así, a capacidade dunha persoa refírese ás diversas combinacións de funcións que pode conseguir, co que as capacidades convértense nun tipo de liberdades básicas para optar a diferentes estilos de vida. Non só contan os bens que posúen as persoas, senón tamén as características persoais que determinan a conversión dos bens primarios na capacidade da persoa para alcanzar os seus fins (Amartya Sen, 2010, páx. 99). Pero o autor destaca que, ademais de precisar das liberdades individuais, son tamén necesarias as sociais para a realización e a consecución da xustiza. Así, defende que hai varios tipos de liberdades instrumentais (Amartya Sen, 2000, páx. 57):

- *Liberdades políticas*: inclúe os Dereitos Humanos e fan referencia ás capacidades que teñen os individuos para decidir quen goberna e con que principios
- *Servizos económicos*: refírese á liberdade mercantil e á capacidade dos individuos para desenvolverse economicamente sen ataduras
- *As oportunidades sociais*: son os mecanismos sociais para que os individuos vivan mellor (educación, sanidade...)
- *As garantías de transparencia*: é a franqueza que poden esperar os individuos, coa garantía de boa información e de claridade
- *A seguridade protectora*: constituída pola rede de protección social para que ninguén caia na miseria

O *enfoque das capacidades*, desenvolvido por Amartya Sen en economía e Martha Nussbaum en filosofía, é unha tentativa por construír un mínimo social básico en función do que as persoas somos capaces, e pode facilitar a existencia dun consenso entrecruzado xa que afecta a tódolos seres humanos con independencia da súa procedencia, raza, cultura, etc. Este enfoque

xorde como oposición aos *económico-utilitaristas* das últimas décadas tales como o Neoliberalismo, no que o medio (a liberdade económica) parece estar por enriba do fin, todo o resto de liberdades entendidas como capacidades. O prisma utilitarista móstrase en exemplos como categorizar aos países en función do seu Produto Interior Bruto, o cal é un erro desde a perspectiva das capacidades xa que, por exemplo, os Estados Unidos son o país con maior PIB e sen embargo hai desigualdades sociais enormes nel. Así mesmo, este enfoque económico-utilitarista non se detén en analizar a variabilidade dos elementos esenciais da vida humana, abordando só cuestións como ingresos e riqueza en sintonía coa teoría rawlsiana; elementos como a expectativa de vida, mortalidade infantil, oportunidades educativas, laborais, liberdades políticas, a calidade das relacións raciais e de xénero... ou algo tan esencial e no que tódolos seres humanos coinciden sobre a súa importancia, como é a felicidade, quedan fóra.

Ao respecto da felicidade, ou de outros xeitos de cuantificar e cualificar a experiencia vital humana, é importante sinalar que hai experiencias diferentes. Bután é un exemplo de como facer estas valoracións de xeito diferente. Empregan a chamada Felicidade Interna Bruta (FIB) que mide a calidade de vida en termos que van máis aló do puramente económico como o PIB. A FIB baséase en que o desenvolvemento da sociedade está ligado ao material e ao espiritual, tendo como eixos fundamentais o desenvolvemento socioeconómico sustentábel e igualitario, a preservación e promoción de valores culturais, a conservación do medio ambiente e o establecemento dun bo goberno (Eric Ezechieli, 2003). Por contra deste modelo butanés, o utilitarismo descarta a idea de ser axentes activos do noso propio devir. Tende cara ao benestar xeral pero xa dado, á felicidade fabricada.

Volvendo a John Rawls, a súa idea de ben está enfocada cara unha cidadanía considerada como *libre e igual*. Di dos *bens primarios* que son aqueles elementos que necesita a cidadanía desde a óptica política das persoas, ou sexa, como sociedade cooperativa e non só como seres humanos illados. A pesares da alusión á cooperación, a súa filiación ao beneficio mutuo nos mostra que malia que o autor non engade ademais de *libre e igual*, o termo *independente*, podería deducirse que esa independencia é necesaria na súa teoría, xa que só partes contractuais con capacidade de xerar beneficio nas outras terían cabida, sendo a dependencia un problema serio neste punto e restrinxindo esa cooperación ás partes que poidan chegar.

Pola súa banda, Martha Nussbaum (2006) ten moi presentes na súa obra cuestións como a equidade, benevolencia ou a mutua aceptabilidade, desvencellándose da idea de beneficio mutuo entre partes iguais, que segundo ela non son tal por cuestións como a falta de independencia en moitas persoas e nos animais non humanos. Sostén xunto a Amartya Sen que non se pode falar de bens primarios sen ter en conta as *capacidades* das persoas, porque diferirán en función das

persoas das que esteamos a falar. Así, para incluír a todo tipo de persoa dentro da xustiza social hai que ter en conta as súas capacidades xa que non todas/os gozamos das mesmas posibilidades. Destacan que John Rawls inclúe dentro dos bens primarios os ingresos e a riqueza, pero descarta cuestións máis heteroxéneas como as capacidades. Úsaos para avaliar a calidade de vida porque pensa que outros máis plurais e diversos implicarían un intuicionismo inaceptable (John Rawls, 1971), o cal quitaría toda a solidez á edificación duns principios políticos básicos. Sostén que as desigualdades entre razas e xéneros por exemplo naceron desde o terreo do político e por tanto teñen que ser solucionadas deste xeito, en coherencia coa xustiza como equidade, de aí o non incluír á raza e xénero como elementos constituíntes. Neste aspecto, Martha Nussbaum defende que chegado o momento, o intuicionismo é inevitábel pola natureza común de tódolos seres humanos (2006), prepolítica, independente da interacción política. Dinos que as capacidades están por encima dos ingresos e riqueza de John Rawls porque para facer xustiza habería que dar máis ingresos a quen menos capacidades ten, en clara alusión a dependencia, polo que quedaría claro que as capacidades son o verdadeiro elemento primario, se ben é certo que para garantilas son necesarios os recursos e a redistribución deles. De non ser así, as persoas con problemáticas psíquicas ou físicas serias ou os animais non humanos quedarían “fora de xogo”. Temos liberdade para buscar o noso propio benestar, pero é algo común querer tamén o benestar de máis persoas. Así, se centramos a nosa mirada nas capacidades das persoas e non na utilidade as perspectivas cambian moito, tendo a inclusión como eixo central.

Continuando coa reflexión sobre as capacidades, Amartya Sen (2010) sostén que, en contraste con enfoques como o utilitarista, no das capacidades a vantaxe individual xúlgase segundo a capacidade dunha persoa para facer cousas que teña razón para valorar, e ofrece orientación moral para o desenvolvemento de principios políticos que poden traducirse despois en garantías constitucionais. Pero a capacidade dunha persoa é menor se ten menos oportunidades reais de acadar cousas que valora, polo que o elemento central aquí é a liberdade para facer as cousas e tamén para ter a capacidade de facelas. Ademais, a perspectiva da capacidade está interesada nunha pluralidade de aspectos das nosas vidas e preocupacións tales como gozar de alimento, sanidade, educación, traballo ou ocio. Está centrada no conxunto da vida humana, e non só en aspectos da tradición utilitarista como ingresos ou mercadorías, xa que sabemos que calquera problema social serio ten unha pluralidade de valores que fai que afrontalo desde unha única perspectiva non sexa satisfactorio. Neste sentido, Amartya Sen sinala cinco fontes importantes de variación humana (Amartya Sen, 2010, páx. 285):

- *Heteroxeneidades persoais*: porque somos diferentes, necesitamos ingresos diferentes

- *Diversidades no ambiente físico*: as condicións contextuais fan que as necesidades de ingreso non sexan as mesmas
- *Variacións no clima social*: dependendo da sociedade na que vivamos necesitaremos diferentes recursos
- *Diferenzas en perspectivas relacionais*: a cantidade de recursos económicos que preciso para relacionarme co meu entorno satisfactoriamente
- *Distribución dentro da familia*: é a unidade básica para medir a renda, de aí a súa enorme importancia

Despois de expoñer e xustificar as bases da súa teoría xunto á de Amartya Sen, Martha Nussbaum elaborou unha lista de *dez capacidades humanas básicas* (2006) como requisitos básicos para unha vida digna. Son metas xerais que poden ser especificadas por cada sociedade, pero que poderían conformar unha teoría mínima de xustiza social. Por elo sinala que este enfoque das capacidades non é unha teoría completa de xustiza social xa que só se centra en cuestións por baixo do limiar mínimo, fuxindo da comprensividade. Neste sentido, Amartya Sen tamén destaca que propoñer unha lista de capacidades pode valer como ferramenta, pero iso non corresponde ao enfoque, o cal debe quedar aberto para que sexa cada sociedade o que lle dea forma a través da política. É por iso que Martha Nussbaum xustifica con seis puntos a elaboración do listado (2006, páx. 90):

1. A lista está aberta e suxeita a revisión
2. Os seus elementos son o suficientemente abstractos como para poder especificar en cada sociedade
3. A lista é independente, ou sexa, só se centra en cuestións políticas non metafísicas que nos poden dividir pola nosa cultura
4. A finalidade política debe ser a capacidade e non o funcionamento
5. As principais liberdades que protexen o pluralismo son elementos centrais na lista
6. A lista vale para xustificar pero non para impor, polo que non cre nas sancións ás persoas ou países que non cumbran con ela

Estas son as 10 Capacidades (Martha Nussbaum, 2006, páx. 88):

1. **Vida**: Ser capaces de vivir unha vida humana de duración normal até o seu fin, sen morrer prematuramente ou antes de que a vida se reduza a algo que non mereza a pena vivir.

2. **Saúde corporal.** Ser capaces de gozar de boa saúde, incluíndo a saúde reprodutiva, estar adecuadamente alimentado e ter unha vivenda adecuada.
3. **Integridade corporal.** Ser capaces de moverse libremente dun lugar a outro; que os límites físicos propios sexan considerados soberanos, é dicir, poder estar a salvo de asaltos, incluíndo a violencia sexual, os abusos sexuais infantís e a violencia de xénero; ter oportunidades para gozar da satisfacción sexual e da capacidade de elección en materia de reprodución.
4. **Sentidos, imaxinación e pensamento.** Ser capaces de utilizar os sentidos, de imaxinar, pensar e razoar, e de poder facer estas cousas dunha forma realmente humana, é dicir, informada e cultivada grazas a unha educación adecuada, que inclúe (pero non está limitada a) o alfabetismo e unha formación básica matemática e científica. Ser capaces de facer uso da imaxinación e o pensamento para poder experimentar e producir obras auto-expresivas, ademais de participar en acontecementos elixidos persoalmente, que sexan relixiosos, literarios ou músicos, entre outros. Ser capaces de utilizar a mente de maneiras protexidas polas garantías á liberdade de expresión, con respecto á expresión política, artística e de culto relixioso. Ser capaces de buscar o sentido propio da vida de forma individual. Ser capaces de gozar de experiencias prazenteiras e de evitar danos innecesarios.
5. **Emocións.** Ser capaces de ter vínculos afectivos con cousas e persoas alleas a nós mesmos; amar aos que nos aman e coidan e sentir pesar ante a súa ausencia; en xeral, amar, sentir pesar, estrañar, agradecer e experimentar ira xustificada. Poder desenvolverse emocionalmente sen as trabas dos medos e ansiedades abafadores, nin por casos traumáticos de abusos ou negligencias. (Defender isto supón promover formas de asociación humana que poden ser demostrabelmente esenciais para o seu desenvolvemento).
6. **Razón práctica.** Ser capaces de formar un concepto do ben e iniciar unha reflexión crítica respecto da planificación da vida. (Isto supón a protección da liberdade de conciencia).
7. **Afiliación.** A) Ser capaces de vivir con outros e envorcados cara a outros, recoñecer e mostrar interese por outros seres humanos e comprometerse en diversas formas de interacción social; ser capaces de imaxinar a situación do outro e ter compaixón cara a esta situación; ter a capacidade tanto para a xustiza como para a amizade. (Isto implica protexer institucións que constitúen e alimentan tales formas de afiliación, así como a liberdade de asemblea e de discurso político). B) Tendo as bases sociais do amor propio e da non humillación, ser capaces de ser tratados como seres dignos cuxo valor é idéntico ao dos demais. Isto implica, como mínimo, a protección contra a discriminación por motivo de raza, sexo, orientación sexual, relixión, casta, etnia ou orixe nacional. No traballo, poder traballar como seres humanos, exercitando a razón práctica e forxando relacións significativas de mutuo recoñecemento con outros traballadores.
8. **Outras especies.** Ser capaces de vivir interesados e en relación cos animais, as plantas e o mundo da natureza.
9. **Capacidade para xogar.** Ser capaces de rir, xogar e gozar de actividades de lecer.
10. **Control sobre a contorna de cada un.** A) *Político.* Ser capaces de participar eficazmente nas decisións políticas que gobernan as nosas vidas; ter o dereito de participación política xunto coa protección da liberdade de expresión e de asociación. B) *Material.* Ser capaces de posuír propiedades (tanto terras como bens mobles) non só de maneira formal, senón en termos dunha oportunidade real; ter dereitos sobre a propiedade en base de igualdade con outros; ter o dereito de buscar un emprego en condicións de igualdade

con outros, ser libres de rexistros e embargos inxustificadas.

Aplicando o enfoque das capacidades á cuestión educativa requírense cambios esenciais para rachar cos postulados do evanxeo neoliberal sobre beneficio-custo e camiñar cara unha concepción da educación baseada en cada persoa de xeito que podan desenvolver as súas capacidades.

As formas de medir o benestar social tradicionais (como por exemplo o PIB ou a renda *per capita*) tiveron moita influencia á hora de incluírse na educación a través de avaliacións xeneralizantes e cinguidas á norma para coñecer os “logros” do estudantado, os cales soen responder a criterios moi específicos relacionados co pensamento hexemónico social, tales como a acumulación de “capital cultural” (Pierre Bourdieu, 2005), para responder aos requirimentos desa sociedade. O enfoque das capacidades fai unha pregunta diferente: Que é o que cada estudante pode facer se se lle dan opcións reais e recursos?. Por iso segundo Martha Nussbaum (2000) no modelo tradicional de escola son violados os principios de acceso, xa que se produce unha imposición de estándares normativos de logros xunto á ausencia de estándares normativos de funcionamento real, e por iso a diversidade e a inclusión reais aínda son asuntos por revolver. Ante isto, o argumento da autora é que as comunidades educativas con todos os seus axentes teñen que facer forza contra esas posturas habitualmente asumidas por gobernos presos na lóxica do beneficio-custo.

Se o principio de tratar a cada persoa como un fin se convertese nun mandato moral, a educación cambiaría dramaticamente porque estaría centrada nos intereses, necesidades e estilos de aprendizaxe culturalmente relevantes de cada alumna/o. Por iso, unha educación centrada neste obxectivo, e polo tanto orientada cara posicións como as do Enfoque das Capacidades, debería perfilarse de modo que fose coherente con propostas como as das 10 Capacidades propostas por Martha Nussbaum (2006). A continuación serán reflectidas algunhas ideas ao respecto:

1. Vida

Con respecto á educación podemos pensar na “vida escolar” neste punto. Sería así axeitado falar aquí dunha vida escolar que sexa de calidade, duradeira e garantida polo menos no que a posibilidades e recursos públicos e estruturais se refire. Necesitamos:

- Garantía de gozar dun ensino infantil, primario e secundario obrigatorios, gratuítos e de calidade, e de facilitar o acceso nas mesmas condicións ao ensino superior

- Considerar o abandono escolar como un fracaso social e educativo estrutural, e o investimento de tódolos medios e esforzos necesarios para evitalo
- Promover axudas socio-pedagógicas públicas e de calidade cara o alumnado e familias con dificultades no desenvolvemento dunha vida escolar satisfactoria

2. *Saúde corporal*

Unha vida escolar orientada cara o máximo coidado da saúde corporal, tería en consideración a necesidade de aspectos como os seguintes:

- Garantir a educación pública nas escolas como un ben social imprescindible e de calidade
- Aulas, instalacións e recursos escolares sempre dispoñíbeis, agradábeis e equipados, que posúan recursos didácticos satisfactorios e pensados para o máximo e mellor desenvolvemento, autonomía e interacción do alumnado
- Servizos ofrecidos pola escola en relación a alimentación, saúde e transporte universais, gratuítos, abundantes e de calidade

3. *Integridade corporal*

Para garantir a liberdade de movemento, así como a total integridade corporal e información sexual e reprodutiva nas escolas, é necesario, por exemplo:

- Tódolos membros das comunidades educativas, especialmente o alumnado, deben ser capaces de experimentar libremente a súa escola e os seus espazos e recursos
- A liberdade de elección de centro por parte das familias debe rexerse en función de necesidades familiares e contextuais pero coa inclusión e a xustiza democrática como guías
- A violencia e o abuso de poder físico ou psíquico entre membros das escolas deben ser combatidos enerxicamente como o primeiro dos problemas a resolver nas relacións humanas
- O currículo escolar debe atender a necesidade de gozar dunha abundante e axeitada educación sexual e reprodutiva durante todo o período de escolarización

4. Sentidos, imaxinación e pensamento

Experiencias escolares orientadas cara a liberdade e máximo desenvolvemento dos sentidos, imaxinación e pensamento, deben contribuír para:

- Respecto e desenvolvemento das liberdades ideolóxicas e culturais privadas, así como un ámbito público con mínimos democráticos onde caibamos todas/os
- Aposta pola educación política, moral, ética, e solidaria como constituíntes naturais nas relacións humanas
- O saber como ben en si mesmo e que permite cultivar á humanidade democrática
- Educación centrada en tódalas dimensións humanas que afectan á vida persoal e en comunidade das persoas, ademais das habilidades técnicas
- Procesos de ensinanza-aprendizaxe que potencien a imaxinación e desenvolvan os sentidos na súa máxima expresión para converter en realidade o que agora só son soños
- Vida escolar activa e divertida, e que estimule a participación e a investigación

5. Emocións

A educación e as escolas deben prover de medios e coidar ás interaccións fraternais e ao desenvolvemento emocional dos seus membros mediante:

- Sensibilización para o florecemento de virtudes cívicas relacionadas co amor, a empatía e o respecto aos demais
- Fortalecemento das relacións persoais mediante o diálogo e o amor cara o mundo e os seres humanos
- As emocións como parte natural da nosa personalidade: o cariño, a compaixón ou a empatía son ferramentas educativas vitais na construción dun mundo máis xusto
- Relacións humanas ricas e diversas desde o respecto da diferenza, o que conduce ao sentimento de humanidade desde a defensa da singularidade individual

6. Razón práctica

Formar pensamento crítico e autónomo cara o ben, e desde a liberdade de conciencia para

unha vida plena pode supoñer a nivel educativo:

- Facilitar a aprendizaxe de habilidades chave como a análise crítica do discurso e da información, a interactividade ou a comunicación
- Relacionar os beneficios educativos coa formación satisfactoria de cidadanía autónoma, crítica e comprometida coa democracia
- Respecto e defensa da liberdade de conciencia dentro do marco democrático
- Potenciación da autonomía sociopedagóxica contextual e democrática

7. Afiliación

A afiliación ao colectivo humano desde parámetros como a confianza, o amor, o respecto e a xustiza democrática debe ser reforzado educativamente mediante estratexias como:

- Naturalizar a politización educativa comprometida coa xustiza social
- A participación e cooperación educativa con organizacións veciñais, ONGs, sindicatos e movementos sociais
- O traballo das emocións desde a naturalidade: o amor, a compaixón ou a empatía para comprender mellor ás demais persoas
- Vivencia socio-educativa anticlasista, antirracista e antisexista para a inclusión de todo tipo de persoas e colectivos
- Educar para o empoderamento e máximo respecto para todo tipo de voces sociais, especialmente as habitualmente marxinaadas: clase social baixa, muller, razas non brancas, etnias minoritarias, infancia e ancianidade, homosexualidade e transexualidade, persoas débiles ou enfermas, ambientes non urbanos, relixións minoritarias e/ou agnosticismo e ateísmo, ideoloxías alternativas, nacionalidades marxinaadas...

8. Outras especies

O respecto polo planeta e por tódolos seres que nel habitan require desde as escolas:

- Unha educación medioambiental rica, diversa, respectuosa e comprometida coa perspectiva do planeta e dos animais non humanos

- Educar nos dereitos e responsabilidades democráticas cara un modelo de cidadanía comprometida co coidado medioambiental
- Un tratamento serio e rigoroso da sustentabilidade, estudando os modelos de crecemento ilimitado e teorías opostas como as de decrecemento

9. *Capacidade para xogar*

Divertirse e rir xogando en ambientes educativos, así como desfrutar do tempo de lecer, require compromisos como:

- Asegurar o carácter lúdico da educación así como os espazos e tempos adicados ao libre desfrute do alumnado
- Actividades variadas, interdisciplinares e que representen desafíos ilusionantes
- Metodoloxías activas, divertidas e contextualizadas, e que estimulen a participación e a investigación
- Traballar a complicitade emocional entre tódolos membros das comunidades educativas

10. *Control sobre a contorna de cada un*

Para ter equidade nos recursos políticos e materiais nos sistemas educativos, así como para contextualizar os mesmos, é necesario por exemplo:

- Participación directa e horizontal en tódolos procesos educativos por parte das comunidades e os seus membros
- Negociación ampla, profunda e con participación paritaria de tódalas persoas que forman os sistemas educativos á hora de deseñar o currículo
- Integrar a política e o debate ideolóxico no día a día das escolas
- Financiamento completo e prioritario do sistema educativo público que redunde principal e equitativamente en tódolos membros das comunidades educativas
- Distribución de recursos para os centros e o alumnado completa e equitativa
- Autonomía sociopedagóxica para optimizar a adaptación educativa ao propio contexto socio-cultural

1.4 O necesario carácter transnacional da xustiza contemporánea

Son cidadán do mundo:

*onde abunda a vida
poño o meu afecto profundo,
teño unha terra querida.
onde asuca o arado ou a nave,
en calquera parte,
o meu inimigo é o malvado
e un ideal é o meu estandarte.
onde triunfa o dereito
e a paz une as mans,
naturalizo o meu peito
porque alí están os meus irmáns.
con fogar ou vagabundo
a miña patria non ten nome:
son cidadán do mundo
e compatriota do home*

Roberto Brenes

Os preciosos versos de Brenes fan referencia a un posíbel marco no que nos contemplar a nós mesmos, as relacións concibidas no noso ambiente social. Na liña do apuntado por Martha Nussbaum (2001a), abre posibilidades para nos definir por cuestións que vaian alén da orixe ou de grupo, unha categoría máis ampla e inclusiva como é a de ser humano. Se ben é certo que a nosa comunidade de orixe é importante a nivel persoal, o que é referido ao común podería estar mediado pola nosa pertenza de especie. Estes desexos de compartir “irmandade” con tódolos seres humanos non son exclusividade da contemporaneidade. Como sinala a autora, os estoicos, recollendo achegas de Diógenes no s. IV a. C. que se vía a si mesmo como *ciudadán do mundo*, xa falaban do asunto formando parte importante da súa filosofía.

Son cuestións recollidas pola tradición filosófica europea mas tamén por outras fora do seu contexto, con nomes como o do indio Rabindranath Tagore (2012) quen, durante as súas longas viaxes, formou unha visión de unidade entre Oriente e Occidente e denunciou o nacionalismo, do que pensaba que era un dos grandes problemas da humanidade e ao que tamén se refería como unha forma ampliada do egoísmo persoal. Outras figuras non europeas como a do ganés (nacido en Inglaterra) Kwane A. Appiah (2007) definen cosmopolitismo como *universalidade máis diferenza*. Este autor defende que é necesario respectar as diferentes culturas sempre que non sexan prexudiciais para as persoas, xa que se importan as culturas son porque estas importan ás persoas, sendo estas o fin último. Unha idea común de Kwane A. Appiah con

Martha Nussbaum fai referencia ao cosmopolitismo en relación ás obrigacións coas demais persoas, as cales van alén dun simple intercambio de cidadanía, inclinándose así cara unha visión moral e natural das relacións humanas e non só unha contractualista e lexislativa.

Continuando coa argumentación anterior, Martha Nussbaum (2006) sinala que non podemos alcanzar a xustiza global polo modelo de contrato entre partes co beneficio mutuo visto de forma tradicional como motor da cooperación, xa que moitos seres humanos e animais non humanos non teñen as capacidades para achegar en igualdade de condicións que os demais. Así, a benevolencia e a solidariedade son para a autora indispensábeis para a xustiza, para conseguir un contrato social incluínte e de beneficio mutuo desde a óptica do que podemos facer por axudar aos demais, e non do que os demais nos poden dar. Nussbaum defende a existencia do *dereito natural*, ou sexa, leis morais vinculantes que imponen límites normativos aos Estados, algo que choca coa tradición contractualista, a que defende que tódolos dereitos teñen que ser derivados do contrato social. John Rawls por exemplo, pensa que a soberanía dos Estados e as súas lexislacións están por encima de calquera proposición internacional deste tipo como a Declaración dos Dereitos Humanos de carácter pre-político nese sentido. Neste sentido, Amartya Sen (2000) afirma que os Dereitos Humanos estarían alén da legalidade dos Estados, como algo aparte, polo que hai un conflito de lexitimidade entre eles e as lexislacións estatais por ser de diferente natureza, política e pre-política. Así, segundo Sen, aínda que non haxa ninguén (institucións, organismos, etc.) encargado especificamente do cumprimento dos dereitos, si se poden invocar en función da nosa condición de seres humanos e en función da axuda mutua que tendemos a prestarnos. Polo tanto, os Dereitos Humanos van e deben ir moito máis aló do aspecto lexislativo. Ao ter na moral o seu punto forte, poden evolucionar de moitos xeitos; son reivindicacións éticas constitutivamente ligadas á importancia da liberdade humana, avaliadas co razoamento público e que implica a imparcialidade aberta.

Non só a lexislación pode defender e lexitimar os Dereitos Humanos, tamén os mecanismos públicos (Amartya Sen, 2010). Immanuel Kant (1999b) sinalaba incluso no século XVIII que a hospitalidade non debería ser unha cuestión de filantropía senon de dereito como participantes potenciais dunha república mundial, xa que todas as persoas habitamos a mesma “casa”. Pero como sostén Seyla Benhabib (2005), bótanse en falta na teoría neokantiana dous asuntos básicos: por un lado asumir que interdependencia dos pobos xa non é unha cuestión de preferencias, é unha realidade do mundo actual, e en segundo lugar que o cruzamento actual de fronteiras vai alén de motivos puramente económicos, polo que debe traspasar o campo da xustiza distributiva para ir a outro máis global.

Pero unha crítica importante aos Dereitos Humanos provén das posicións que sosteñen

que non pode existir unha declaración o suficientemente aberta para incluír a tódalas culturas do planeta, sendo ademais unha lista que provén da cultura occidental, a dominadora. Pero a lista dos Dereitos Humanos non é só unha Declaración, xa que periodicamente se aproban convencións que afectan a colectivos humanos que non se sentían incluídos en Declaracións anteriores. Ademais, os valores tradicionalmente asociados a occidente, como as liberdades e a democracia, son consubstanciais á humanidade e anteriores a esa cultura. Amartya Sen argumenta que antes da Ilustración e fora de Europa, na enorme variedade filosófica asiática xa existían debates sobre universalismo e democracia, co budismo e confucionismo como dous dos referentes, así como as escolas ateas Carvaka e Lokayata na India.

Cando falamos de xustiza, ademais de saber aquilo do que falamos (o *que*), temos que fixar a nosa referencia en algún lugar, saber que persoas serán depositarias dela. Temos que referirnos entón ao *quen*, idea que a autora Nancy Fraser (2008) analiza na súa obra a través do que ela chama *cuestións de enmarque*. “Axiña que como introducimos interaccións transfronteirizas, admitimos a posibilidade de múltiples estruturas non isomórficas, locais, nacionais, rexionais e globais, que configuran diferentes quen para temas diferentes” (páx. 83). Ao respecto, divide as posturas entre:

- *Cosmopolitas*, que reclaman que a xustiza debe preocuparse por tódolos seres humanos, sendo igual si pertencen ou non a un grupo
- *Internacionalistas*, que sosteñen que hai dous tipos de esixencias de xustiza, unha maior para os membros da propia comunidade e por outro lado tamén hai cara os de fóra, pero é menor
- *Nacionalistas liberais*, que defenden que só hai obrigacións vinculantes en canto á xustiza cos membros da propia comunidade (Estados fundamentalmente)

Nancy Fraser sitúa, por exemplo, a teoría de John Rawls no nacionalismo xa que o marco de referencia para el é o Estado ou incluso os *pobos* (John Rawls, 2002, páx. 37), negando que as normas da xustiza distributiva igualitaria teñan aplicabilidade a nivel global, se ben é certo que a teoría de John Rawls, grazas a súa afiliación aos Dereitos Humanos e á equidade, da un paso adiante con respecto a posturas anteriores. Tamén é importante destacar que a diferenza fundamental entre as/os cosmopolitas e as/os internacionalistas baséase en que no primeiro caso o *quen* da xustiza distributiva é o conxunto global planetario de persoas individuais, mentres para o segundo é o conxunto corporativo de comunidades políticas con Estados territoriais.

Pola súa banda, Seyla Benhabib (2005) insiste en que estamos pasando, se queira ou non,

e cos conflitos propios de un cambio regulador, dunha hexemonía de tipo *westfaliano* onde os Estados son o marco regulador, a outra de carácter liberal nacional e máis propia dun mundo globalizado con fronteiras *porosas* en relación a cuestións como os dereitos humanos, os medios de comunicación, as relacións económicas ou a ecoloxía. “As liñas que separan o nós e o vostede, o nós e o eles, a miúdo baséanse en prexuízos non examinados, batallas antigas, inxustizas históricas e meros actos administrativos” (Seyla Benhabib, páx. 130). E é que ollando para atrás na historia, son as relacións Estado-Nación as que son relativamente recentes mas que asumimos como naturais, mentres que as interaccións entre diferentes pobos e culturas existiron sempre. Para Seyla Benhabib, os dereitos de migración están relacionados co ser humano e coa súa tradicional historia de interacción intercultural, e ademais non poden subsumirse só baixo reivindicacións de xustiza distributiva porque os intercambios globais afectan a máis cuestións que o económico. Nesa visión de múltiples e variados intercambios internacionais, é importante ter en consideración que o que desde algúns sectores se entende como asistencia ou caridade á hora de aceptar fluxos migratorios por exemplo, desde outras posicións ideolóxicas é algo relacionado coa xustiza histórica. Así, no mundo interdependente no que vivimos, cando as nosas accións teñen repercusións sobre as demais persoas deberíamos ter o deber moral de regular as mesmas para respectar os dereitos de tódolos seres humanos alén das fronteiras.

Que lexitimidade política ten neste novo contexto o *demos* transnacional que aínda non conforma unha cidadanía? A condición de “cidadanía mundial” é algo que aos poucos se vai edificando e podería solucionar parte de algúns problemas como as persoas apátridas, pero tamén é verdade que aínda estamos lonxe disto xa que a maioría das cousas que son supostamente transnacionais, como o dereito, son dominadas pola potencia nacional do momento, agora os Estados Unidos. Nancy Fraser (2008) revisa os seis puntos da teoría da esfera pública (Jurgen Habermas, 2004), contrastándoos cunha postura crítica:

1. Cada vez máis os Estados comparten funcións sobre cousas diversas (medioambiente, política, movementos sociais, xustiza, policía...). A soberanía é postwestfaliana, dispersa.
2. Se considerásemos que a esfera pública coincide coa poboación nacional, habería contradicións como as dobres nacionalidades ou migracións, por iso é necesario un novo *demos*.
3. En canto á economía é claro que agora é internacional e non nacional. FMI, BM, NAFTA, empresas transnacionais ou os procesos de deslocalización son claros exemplos, que ademais están debilitando a función crítica das esferas públicas.
4. Os medios de comunicación subnacionais, e sobre todo os transnacionais privados están

crecendo moitísimo, e teñen unha influencia pública enorme.

5. O plurilingüismo tamén colabora no fortalecemento do marco poswestfaliano. Ao mesmo tempo o inglés fai o papel transnacional neste aspecto.
6. Na literatura tampouco se sostén o encadre só westfaliano. A cultura é cada vez máis global.

Os Estados están perdendo poder e competencias para defender os dereitos das maiorías, non así para defender os da minoría que ten a maior parte dos recursos. Agora son organizacións capitalistas globais como o FMI ou a OCDE as que co seu poder van conformando as identidades a través por exemplo da educación, e así se pode ver coa parcialidade de informes como o PISA. Por isto e por outras tantas razóns, superar a visión estadocéntrica cara outra máis inclusiva e ecuménica é un acto de responsabilidade pola xustiza nun mundo claramente transfronteirizo para o económico, pero que continúa colocando fronteiras para aquilo que non estea relacionado co negocio capitalista. É común observar como cada día se dan máis facilidades para que o capital financeiro circule entre países esquivando os controles estatais e aterrando en paraísos fiscais, mentres en moitas partes do mundo se constrúen muros e barreiras para que as persoas non poidan circular libremente ou escapar de conflitos armados. Así mesmo a globalización capitalista potencia procesos como a deslocalización, polo que as empresas teñen liberdade para facer o necesario para conseguir beneficios aínda que afecten a moitos seres humanos.

Por cousas como esas é necesaria unha ensinanza por encima do *patriotismo* xa que somos cidadáns do mundo. Necesitamos unha educación cívica cosmopolita que nos permita aprender sobre nós, o ser humano e as culturas, que nos ensine os beneficios da cooperación internacional, que nos alerte sobre as nosas obrigas morais co resto das persoas e animais non humanos, e que nos faga conscientes de que existe a posibilidade de que haxa argumentos diferentes pola nosa variedade pero ao mesmo tempo que todos sexan intrinsecamente coherentes. O cosmopolitismo ofrece razón e amor á humanidade, e que pola súa condición abstracta, tense que enfrontar á tarefa de excitar a imaxinación.

É ao que Amartya Sen (2010) se refire co termo de *parroquialismo*, que é pechar a imparcialidade a unha rexión ou país, impedindo unha concepción da xustiza global, tan necesaria para combater as inxustizas transnacionais. Martha Nussbaum (1999) sostén que pensar como cidadán do mundo é un xeito de exiliarse do patriotismo cómodo e do seu sentimentalismo fácil para ter en conta diferentes estilos de vida desde a perspectiva da xustiza. É preciso para elo recoñecer á humanidade e concederlle a razón e a capacidade moral. Para ser

cidadán do mundo non hai por que renegar do local sempre que se pense de xeito global, humano. É por iso que temos que conseguir que a humanidade nos sexa tan familiar como os compatriotas. Estamos comezando un modelo postnacional, un momento que estará caracterizado polas *iteracións democráticas*:

... procesos complexos de argumentación, deliberación e intercambio público a través dos cales se cuestionan e contextualizan, invocan e revogan, afirman e sitúan reivindicacións e principios de dereitos universalistas, tanto nas institucións legais e políticas como nas asociacións da sociedade civil. (Seyla Benhabib, 2005, páx. 130)

É común a tódalas posturas teóricas sobre xustiza asumir que, unha vez decidido o marco, tódalas persoas que formen parte del e non gocen da xustiza social para levar unha vida digna estarán en situación de exclusión social e polo tanto de inxustiza. Así, necesitamos medios para decidir cando e onde existen problemas de *des-enmarque*, polo que se require un principio normativo para avaliar esta cuestión. Recolle Nancy Fraser para esta tarefa tres correntes existentes (Nancy Fraser, 2008, páx. 120):

- *Principio da condición de membro*, que sostén que a pertenza política debe dirimir o quen, tal como a cidadanía ou a nacionalidade. A súa fortaleza e fraqueza é a mesma, o marco está ben determinado, o que ofrece solidez pero tamén limita.
- *Principio do humanismo*, máis incluínte e que propón resolver disputas sobre o quen apelando a criterios xenuinamente humanos como a autonomía, racionalidade, linguaxe ou moralidade. É incluínte pero ao mesmo tempo demasiado abstracto polos seus criterios.
- *Principio de tódolos afectados*, que apela ás relacións sociais de interdependencia. O que fai que as/os concidadás/áns sexan suxeitos de xustiza é a súa obxectiva co-implicación nunha rede de relacións causais. É positivo porque non da por pechada a condición de membro ata ser revisado e porque ten en conta as relacións sociais, pero ao mesmo a ciencia social tería demasiado peso en relación a outras disciplinas do saber, e polo chamado efecto bolboreta a afectación sería un problema porque sería case omnipresente.

Ante as problemáticas de tódalas propostas anteriores Nancy Fraser propón o *principio de todos os suxeitos* (Nancy Fraser 2008, páx. 126). Segundo este principio, tódalas persoas que están suxeitas a unha estrutura de gobernación determinada están en posición moral de ser

suxeitos de xustiza en relación coa devandita estrutura. Esa suxeición vista dunha forma ampla, ou sexa, desde Estados a organismos non estatais que xeren regras a aplicar, tales como o OMC, o FMI, ou aqueles gobernan a regulación ambiental por exemplo, pola que somos suxeitos por estar no planeta.

Nunha liña similar á de Nancy Fraser co principio de tódolos suxeitos, Iris M. Young (2011) propón o seu modelo de responsabilidade de *conexión social* a escala planetaria. Este modelo propón que a responsabilidade das inxustizas globais (distinta en función do dano ocasionado por diferentes axentes, o que debe ser tido en conta á hora de esixir responsabilidades) debe ser asumida por tódalas persoas ligadas de algunha forma a esa inxustiza, xa que a natureza das responsabilidades responde a un mundo globalmente conectado.

O sentido do concepto *comunidade* está mudando na actualidade e agora é moito máis amplo, planetario, polo que as obrigas morais e en relación cos Dereitos Humanos deben ocupar un novo e maior espazo, así como o deber de axudar só por compartir a condición humana. Así, neste modelo de conexión social, se ben é certo que son as petroleiras as principais responsábeis do cambio climático coa axuda imprescindible de diferentes gobernos irresponsábeis, as persoas temos certo poder de decisión á hora de consumir ou de protestar para cambiar a realidade na medida das nosas posibilidades. E ademais, temos o deber de nos coordinar xa que a ameaza é global, sentindo e actuando de outras formas, pensando globalmente para actuar localmente. Por iso, este mesmo proceso globalizador pode e debe ser empregado para loitar contra a súa utilización mercantilista, e así está sendo entendido por movementos sociais que cada vez son máis postwestfalios, con exemplos como o Foro Social Mundial, os movementos de ocupación ou o cyberactivismo.

E que é moralmente esixíbel por parte dos axentes para emendar as inxustizas estruturais? Cales son as pautas a seguir sobre o que temos responsabilidade? Iris M. Young (2011) propón os *parámetros de razoamento* sobre a acción individual e organizativa en relación á inxustiza estrutural. A responsabilidade variará en función de que persoas teñan que asumila e dos seguintes parámetros (páx. 150):

- *Poder*: dos axentes nas inxustizas estruturais. Chave á hora de asumir máis ou menos responsabilidade.
- *Privilexio*: derivado desas inxustizas pero que non ten por que ter poder. Por ex: clase media europea privilexiada en relación á industria téxtil inxusta.
- *Interese*: que se teña en paliar as inxustizas. O habitual é que as persoas que as padecen sexan as máis interesadas.
- *Capacidade colectiva*: Para ela, a responsabilidade compartida da xustiza é política.

2. O NEOLIBERALISMO COMO AMEAZA PARA A XUSTIZA SOCIAL

*Cando sexa cortada a última árbore,
pescado o último peixe
e desaparecido o último río,
o home descubrirá que o diñeiro non se come*
(Proverbio indíxena)

2.1 O contrato social da *pax capitalis*

2.1.1 Un estado de natureza socialmente imposto

O Estado de Natureza é un concepto filosófico que quere explicar aquel no que rexe a lei natural, no que a forza e o desexo de cada persoa dirixen tódalas condutas. Non existen contratos nin límites legais que regulen as relacións entre os humanos, polo que, acudindo a teoría clásica, é un estado pre-político; é por esta ausencia que a tradición filosófica marca dúas pautas claras: en primeiro lugar, os seres humanos sen leis sociais estarían predestinados ao conflito e á guerra, e en segundo lugar, serían esas leis as que solucionarían eses problemas do estado de natureza.

[...] Nunha condición así, non hai lugar para o traballo, xa que o froito do mesmo preséntase como incerto; e consecuentemente non hai cultivo da terra; non hai navegación... non hai letras; non hai sociedade. E, o peor de todo, hai un medo constante e un perigo constante de perecer de morte violenta. E a vida do home é solitaria, pobre, desagradábel, brutal e curta. (Thomas Hobbes, 1991, cap. 13).

Con esa postura, Thomas Hobbes defende que en estado de natureza todo é caos para a existencia humana. Ademais de haber confrontación, non hai para el posibilidade algunha de avanzar se non é na vida en sociedade, cunhas normas que lle dean forma e un poder coercitivo que manteña a situación. O vínculo social está presente polos beneficios reportados, non provén

dun imperativo natural e vivir en sociedade non é suficiente por si mesmo para eliminar o instinto do ser humano tendente ao conflito. Para o autor é por medio da imposición (Leviatán=Estado) que será posíbel a vida en sociedade cunha paz aceptábel.

John Locke consideraba (1995) que o estado de natureza é a condición na cal non hai autoridade governamental nin propiedade privada. Sinala entre as deficiencias a corrixir do Estado de Natureza, a tendencia dos seres humanos a non respectar a propiedade doutras persoas e a castigar esas transgresións con máis severidade que a que a lei natural permite. Afondando nesas ideas, Immanuel Kant sinalou que fora da asociación civil non hai aproveitamento da condición humana: “Só dentro do coto pechado que é a asociación civil, esas mesmas inclinacións [do ser humano] producen o mellor resultado como ocorre coas árbores do bosque.” (1999a, páx. 49).

Vemos como Immanuel Kant tamén entendía que a vida en estado de natureza é globalmente negativa para o ser humano, podendo desenvolver mellor as súas potencialidades cando comparte esta con máis persoas. Tamén nesa liña, Jean J. Rousseau (1992) defendía a postura de que non hai dereitos naturais de persoas sobre outras xa que parte da idea de que todos os "homes" nacen libres e iguais por natureza. Son así as convencións entre persoas iguais e libres as que decidirán quen terá autoridade lexítima: “Posto que ningún home ten por natureza autoridade sobre o seu semellante, e posto que a forza non constitúe dereito algún, fican só as convencións como base de toda autoridade lexítima sobre os homes.” (Jean. J. Rousseau, 1992, páx. 12).

Mas autores contemporáneos como Boaventura de Sousa Santos (2007) argumentan que esa distinción supostamente nítida entre Estado de Natureza e Sociedade Contractual non o é tanto. Os enormes desequilibrios sociais actuais no marco dos contratos sociais demostran segundo el un panorama no que moitos seres humanos fican desprotexidos fronte á violencia que xa non é directa e persoal, é sistémica e difusa, o que o autor denomina "fascismo social", e que é un falseamento do contrato porque nos leva de volta a un estado natural (entendido como salvaxe), non social.

A historia nos mostra que a xustiza social sempre estivo máis ausente do que presente nas distintas sociedades, aínda que é certo que houbo importantes avances co paso do tempo. Unha xustiza capaz de facer que tódalas persoas afectadas polo contrato (Nancy Fraser, 2008) fosen tamén asinantes do mesmo, no sentido de gozar de tódolos dereitos e posibilidades que a súa época lles outorgaba para ser felices. O momento actual, marcado pola traxectoria capitalista que viaxou da man coa modernidade, é especialmente grave neste sentido. Unha das contribucións da modernidade foi o desenvolvemento da tecnoloxía e os medios de produción, e con iso

facilitouse a capacidade para satisfacer as necesidades a grande escala. É verdade que estamos nun momento de superpoboación planetaria, pero tamén o é que nunca tivemos como agora tantas e tan boas ferramentas para cubrir as nosas demandas. Un exemplo actual, relacionado coa idea de Thomas Hobbes, é o que acontece principalmente na Europa desde o ano 2008, comezo da (chamada) crise económica, a maior desde a Gran Depresión de 1929 e que é só unha continuación das receitas neoliberais antes aplicadas en África e América Latina. Por exemplo, a cantidade de diñeiro (catro billóns e medio de euros) entregados á banca de diferentes países no mundo para solucionar os problemas financeiros creados polas súas propias prácticas especulativas e permitidas polos gobernos dos distintos países afectados, sería suficiente para paliar a fame no mundo 92 veces (Arcadi Oliveres, 2012), fame que se leva 60.000 vidas cada día no planeta. Aquí non é posíbel falar nin sequera de traballo, terra ou vivenda seguindo a Thomas Hobbes, porque é a vida a que é roubada.

John Locke (1995) mantíña que o home debe conservarse a si mesmo en virtude da lei fundamental de natureza, primando a defensa dos inocentes. Moitos deses países afectados, fundamentalmente na África ou na América do Sur, foron saqueados durante séculos e aínda padecen na actualidade políticas externas ou internas que afectan directamente na súa poboación. É obvio que a poboación deses países non estaba "presente" no momento da "sinatura". Entón, quen "asinou" por ela?. Nun momento histórico no que temos información, capacidades e materiais máis que suficientes para que tódalas persoas se poidan desenvolver en plenitude, non poder facelo por causa das asimetrías contractuais é un erro sistémico que anula as bases democráticas. Será que vivimos un Estado de Natureza encuberto, fóra da propia natureza? Non é esta a peor combinación posíbel, aquela na que os seres humanos temos as ferramentas e os coñecementos para conseguir a harmonía social mediante un contrato social xusto e aínda así os termos do contrato son falsos para a maioría da xente que os padece?.

2.1.2 O capital como falsa sinatura dos contratos sociais

O contrato social refírese a un acordo (explícito ou implícito, imposto ou acordado) pactado polos membros dun grupo. Ese pacto leva asociado, entre outras cousas, que os

membros renunciem a parte da súa liberdade persoal e que provén do estado de natureza, cedendo por exemplo o uso privado da forza ante unha autoridade, para así obter paz, seguranza e expectativas de beneficio mutuo. Ese pacto ou contrato outorga á cidadanía lexítimos deberes e dereitos que pasan a ser regulados polo órgano competente mediante distintas constitucións, convencións e leis.

A corrente filosófica do utilitarismo foi decisiva nas configuracións das sociedades nos últimos séculos. Filósofos como Hume, Adam Smith, Bentham ou Stuart Mill foron firmes defensores desta teoría moral. Baséase en que a xustiza se acada cando a sociedade está correctamente ordenada, e isto acontece cando as institucións sociais máis importantes se ordenan de xeito que obteñen o maior equilibrio neto de satisfacción distribuído entre tódolos individuos pertencentes a ela. Así, o principio fundamental de xustiza sería a maximización da utilidade do colectivo, ou sexa, que o benestar dunha sociedade depende da suma do benestar dos seus integrantes.

Pero é importante ter en conta que cando falamos de contratos sociais é fundamental preguntarse se realmente existen nas sociedades políticas. David Hume (1988) por exemplo ridiculizou a idea de que sexan reais e cuestionou o valor que os acordos imaxinarios poidan ter para explicar as obrigacións políticas reais. A maioría de autores/as do contrato admiten que case nunca hai un acto explícito de acordo nunha comunidade, pero manteñan que todo acordo está implícito cando os membros da sociedade participan en determinados actos polos que dan o seu consentimento tácito ao réxime de goberno, e polo que renuncian a certas liberdades para cohabitar en harmonía.

Nos contratos que foron a base para as primeiras teorías sólidas sobre o mesmo, as persoas *afectadas* (Nancy Fraser, 2008) por el eran maioría comparadas con aquelas que se constituíron en partes contratantes "oficiais". As persoas responsábeis dos contratos pertencían a unha minoría, polo que a diversidade non estaba presente para os dereitos. Só homes adultos e "cidadáns" (o cal estaba moi relacionado coa alta clase social e o sexo), e organizacións formadas por eles, podían aspirar, por exemplo, ás garantías legais da época. As/os demais, mulleres, menores ou minorías étnicas entre outros, vivían nesa sociedade mas non figuraban como titulares da mesma para os dereitos, pero si para os deberes (fundamentais para o sistema laboral).

Thomas Hobbes defendeu que en estado político, a garantía da non violencia do ser humano ven derivada da coerción. É o Leviatán, o Estado, a institución necesaria para resolver o problema humano da convivencia e a orde social xa que, cun poder superior, os humanos poden optar a convivir, algo que non conseguirían por si mesmos, beneficiándose así da vida en

sociedade (2009, páx. 57).

Para John Locke tódolos seres humanos somos fundamentalmente iguais, ao que lle deu envoltamentos morais ao eliminar as subordinacións entre os mesmos sempre que formen parte do contrato. Pero os seres humanos que podían formar parte do contrato eran os *homes adultos e cidadáns* (determinado pola clase social e sexo), ficando moitas persoas á marxe. A implantación da lei é entendida como un modo de preservar e mellorar a nosa liberdade, xa que el ve a vida en sociedade so contrato e con lei como un modo de protexer aquilo que en estado de natureza corre perigo, como é a paz ou a propiedade. Así di que: “[...] a finalidade da lei non é abolir ou restrinxir, senón preservar e aumentar a nosa liberdade. [...] Pois a liberdade consiste en estar libre da violencia dos outros, o cal non pode alcanzarse onde non hai lei.” (1995, páx. 95).

Immanuel Kant baseaba a súa idea de contrato no beneficio mutuo entre as partes. Avanzou na concepción do contrato social cun renovado concepto sobre a moralidade, coa a crenza de que os seres humanos deben ser tratados sempre como fins e nunca como medios: “[...] O home como todo ser racional existe como fin en si mesmo, non soamente como medio para o uso arbitrario desta ou aquelas ganas, senón que debe considerarse en tódalas súas accións...ao mesmo tempo como un fin.” (1999a, Cap. 2). A pesar do que abordou na súa moral o problema das persoas dependentes, Immanuel Kant argumentaba que as partes do contrato deben "achegar" no sentido defendido polo beneficio mutuo, ficando novamente ao descuberto a problemática das persoas que non están capacitadas para contribuír.

Jean J. Rousseau parte da tese que supón que tódolos homes nacen libres e iguais por natureza, e sustenta que o pacto social converte en iguais aos homes por convención e dereito. Pero, como John Locke, refírese aos "homes" que gocen de independencia social, deixando novamente, por exemplo, ás mulleres e persoas menores "fóra". Formulou nos seguintes termos a súa idea do pacto social: “Cada un de nós pon en común a súa persoa e todo o seu poder baixo a suprema dirección do beneficio xeral, recibindo a cada membro como parte indivisíbel do todo.” (1995, páx. 21).

As formas de contractualismo máis contemporáneas son modelos que tenden máis á equidade ou á mutua aceptabilidade de todo o tipo de persoas, e non están tan centrados no beneficio mutuo. A idea principal da teoría de John Rawls (2002) é a de que os principios de xustiza son o resultado dun acordo orixinal. O acordo substitúe á noción tradicional de contrato, e a ese acordo chegarían persoas libres e racionais interesadas en promover os seus propios fins nunha situación inicial de igualdade (posición orixinal). A teoría rawlsiana é máis inclusiva que as tradicionais con respecto a persoas de todo tipo, pero o seu concepto de "racional" é problemático en relación ás persoas con necesidades específicas e aos animais non humanos

debido á presenza da idea de beneficio mutuo na súa teoría, xa que, ao contrario de Martha Nussbaum por exemplo (2006), descarta toda presunción de altruísmo ou benevolencia. Nussbaum defende que a forma correcta de fundamentar a igualdade moral non pasa por ningunha suposta igualdade de facultades, porque as partes do contrato non terán nunca igualdade nese senso. Sinala que as persoas afectadas polo mesmo deben ser libres, iguais e non necesariamente independentes xa que moitas delas non son autosuficientes, como por exemplo as de curta e avanzada idade, as que teñen problemas psíquicos ou físicos ou os animais non humanos. A defensa do altruísmo fronte ao beneficio mutuo é para ela a chave para un funcionamento contractual xusto, a trabes da cooperación social; de forma moi parecida a posición de Amartya Sen (2010), quen argumenta que o contractualismo clásico estaba baseado na aplicación coactiva do acordo, mentres que o moderno o estaría na vontade de tódolos humanos, no pactado. Así, habería dúas grandes maneiras de propor o éxito de beneficios mutuos a través da cooperación: contratos sociais ou normas sociais que evolucionan cara a voluntariedade.

Boaventura de Sousa Santos (2007) destacou o estado de crise no que se encontra o contrato nos nosos días xa que este foi e é vítima dun falseamento debido ao aumento nas restricións dos dereitos dunha parte dos contratantes. Sinala ao respecto dous conceptos chave:

- *Post-contractualismo*, que se refire a que grupos e intereses incluídos até agora, son excluídos
- *pre-contractualismo*, que se refire ao bloqueo de entrada a grupos que antes tiñan a expectativa de facelo.

Estas dúas categorías existen polo consenso liberal sustentado en catro piares (Boaventura de Sousa Santos, 2002): 1) consenso económico neoliberal. 2) consenso do Estado fraco, 3) consenso democrático liberal (democracia "formal" e non real) e - consenso do primado do dereito e dos tribunais. Eses desequilibrios e falta de coherencia democrática provocadas polas elites resultan na "desocialización da economía", entendida como o desregulamento das transaccións económicas en beneficio do capital e deixando sen amparo ás persoas máis desfavorecidas. Iso provoca o que Santos chama de "fascismo social", que é o falseamento do contrato que nos leva de volta ao estado de natureza.

A "paz" social, froito tantas veces de contratos sociais non lexítimos en todo o mundo, é así máis parecida a un estado de forzada calma que a unha situación de natural tranquilidade derivada da xustiza neles. É, por tanto, unha paz artificial, ao máis puro estilo da "Paz Romana"

("pax" romana), que foi o período de tensións e guerras imposto polo Imperio Romano aos pobos que estaban baixo o seu dominio. Despois da caída do Muro de Berlín, e co comunismo vencido como bloque, o vencedor reclama seus dereitos a través dunha paz estábel, que non é outra cousa que a tranquilidade derivada da imposición dos seus postulados, aínda que a propia paz sexa a sacrificada. E é a idea de contrato social, como no pasado, a utilizada novamente para lexitimar as asimetrías de poder propias da nosa época, a encargada de deseñar a "pax capitalis".

En moitos dos denominados países chamados democráticos onde a crise económica está batendo forte, sobre todo aos sectores sociais que pouco teñen que ver coa súa orixe, inclusive a paz social imposta está a correr serio perigo. Asistimos en 2011 a fenómenos sociais de importancia planetaria tales como a *Primavera Árabe*, o *15M* ou *Occupy Wall Street*, que falan ás claras de que se está a romper, tamén, o contrato social imposto, a "pax" do imperio. Moitos destes movementos sociais teñen no anticapitalismo un nexo común, e están pondo a proba a estabilidade hexemónica coas súas accións, postulados e iniciativas, e coa participación pacífica como sinal diferenciador. Pero as manifestacións e concentracións legais e pacíficas son reprimidas con contundencia polas forzas de seguridade dos distintos países (Ray Sánchez, 2011). Tal e como defendía Hannah Arendt (1998), a violencia e o terror son fundamentais no sistema para manter o *status quo*. Cumpren a dobre función de demostración da suposta verdade e de castigo fronte ao desvío das normas e leis da propaganda. Esa é a "pax" do imperio.

Necesitamos saír da artificial "pax capitalis" construindo outra distinta, auténtica, que sexa a filla lexítima da xustiza social. Distintas sociedades no mundo reclaman que tódalas figuras humanas afectadas polos contratos sociais teñen que estar incluídas, en tódalas súas variedades, e non só as da monocultura do poder. Alén do beneficio mutuo, o altruísmo e a procura do ben e xustiza para tódalas persoas (dependentes ou non) e animais, debe tornarse en nova peza chave dun contrato distinto no que a xustiza social sexa obxectivo e ferramenta ao mesmo tempo, e para que o contrato teña lexitimidade e duración.

2.2 Neoliberalismo: de onde vimos

O neoliberalismo é unha ideoloxía política e económica que traballa para eliminar, ata onde sexa posíbel, o poder dos gobernos para influír nos asuntos relacionados cos negocios privados. No nome da privatización, o obxectivo é maximizar os beneficios, coa vaga promesa de que a riqueza e a prosperidade acabarán alcanzando nalgún momentos ao resto da sociedade. Co obxectivo de lograr este fin, o soldo mínimo, a seguridade laboral, os seguros sanitarios, o dereito de negociación colectiva e a protección do medio ambiente substitúense por un fluxo ilimitado de bens e mercadorías, e por unha división de traballo globalizada. (Pepi Leistyna, 2008, páx. 141)

O dominio da cultura que entende as relacións sociais principalmente como potenciais ferramentas para o consumo, e que silencia capacidades e posibilidades de construción colectiva dun mundo máis xusto para tódalas persoas do planeta, é posibelmente un dos piares nos que se apoia a actual fortaleza neoliberal. No camiño cara este realidade, a consecución de estatus para o individuo como elemento autosuficiente e independente, non só coma peza dunha colectividade, marcou un punto de inflexión no devir social e o comezo cara unha nova concepción do ser humano como suxeito individual e colectivo. O esaxerado fortalecemento disto é analizado por autoras/es como Zigmund Bauman (2006), que falan da enorme importancia e peso do individualismo nos nosos días. En apenas dous séculos houbo cambios substanciais, pasándose de formas máis “moleculares” de entender a sociedade, a outras máis “atómicas” (o todo por enriba das partes e as partes por enriba do todo). A perda de referencias comunais, do sentido do concepto “público” por exemplo, é unha das consecuencias do desequilibrio resultante do individualismo.

Durante as últimas décadas, numerosos estudos (Noam Chomsky, 1999, David Harvey, 2011) conseguiron mostrarnos que características ten e como é a natureza da vertente máis radical do capitalismo, o neoliberalismo. A través de moitos deses traballos puidemos ver como os piares sobre os que descansan as bases dunha democracia real, ou o que é o mesmo, unha democracia dependente da xustiza social, eran violados sistematicamente en favor dun modelo de organización social que coloca como eixo principal de funcionamento a boa marcha da economía (fundamentalmente duns poucos), sobre o cal deben xirar todo tipo de decisións,

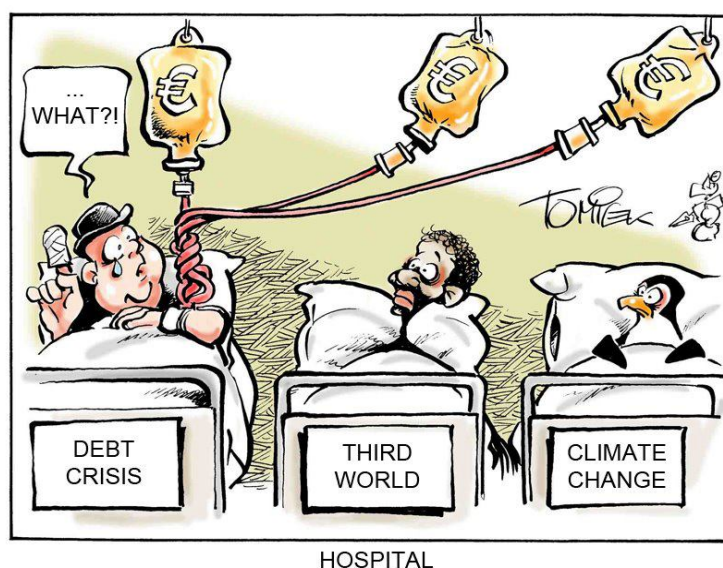
incluso as máis directamente relacionadas coa vida e as necesidades básicas de persoas e demais seres vivos.

O neoliberalismo converte ao Estado nunha entidade policial e de capital (Henry Giroux, 2005), lonxe da protección e benestar que se lle pode supoñer en democracia. Todo poder que poida ser contrario aos intereses económicos dos grupos hexemónicos, en especial os empresariais, debe ser fiscalizado e reconducido polos poderes estatais, ao mesmo tempo que prospera unha cultura do cinismo, aburrimiento e desesperación da cidadanía que xa non espera nada do Estado e da política. Neste contexto, os intereses privados triunfan sobre as necesidades sociais, e a ganancia económica vólvese máis importante que a xustiza social.

O vocabulario democrático liberal de dereitos, privilexios, necesidades sociais, comunidade, responsabilidade social, salarios, seguridade laboral, igualdade, e xustiza parecen dun modo estraño fora de lugar nun país no que a promesa da democracia substituíuse pola tentación da lotería e o índice Dow-Jones, reforzado por un medo penetrante e unha inseguridade sobre o presente, e un escepticismo profundamente arraigado na mente pública de que o futuro non promete ser máis que unha versión diluída do presente (Henry Giroux, 2005, páx. 93).

Até 2007, parecía que a “bonanza” económica do capitalismo occidental non tería fin. A maioría das grandes empresas internacionais tiñan beneficios extraordinarios, aos cales non lles acompañaba, en coherencia coa lóxica empresarial capitalista, a redistribución dos mesmos entre tódalas persoas traballadoras nelas. Foi nese ano de 2007 cando os bancos centrais tiveron que comezar a dar liquidez a entidades bancarias e aseguradoras que posteriormente quebrarían en 2008, como *Lehman Brothers* ou *AIG*. Foi entón cando se comezou a utilizar nos medios de comunicación de masas o termo “crise” para referirse ás dificultades económicas nas que boa parte do sector financeiro globalizado estaba por terse implicado de maneira masiva en actividades económicas de perigosas, como por exemplo as hipotecas de alto risco. Como sinala Noam Chomsky (1999) en 1971 o 90% das transaccións financeiras internacionais tiñan que ver con economía real e o 10% era especulativo; en 1995 inverteuse esta tendencia. Como consecuencia destas actividades legais, pero inxustas e ilexítimas desde parámetros democráticos, comezouse unha serie de “axudas” públicas, estatais e coordinadas ao sector financeiro por parte dun número importante de gobernos occidentais, fundamentalmente á banca de cada un deses países para evitar o que acordaron en chamar como “colapso global”. Esas “axudas” chegaron en moitos casos a supoñer unha porcentaxe importantísima do PIB (Arcadi Oliveres, 2012), como foi o caso do Estado Español que entregou o 8,7% á banca (Elena Gómez, 2012), comprometendo para sempre a economía deses países. Desta forma, as dificultades

privadas dunha elite económica, cinco anos despois, pasaron as ser públicas a través da entrega case sen condicións dese diñeiro. Igual que sucedeu na crise de 1929, con tódolos seus matices e diferenzas, cando hai beneficios, o sector financeiro (coa complicidade da clase política) os privatiza, pero cando as perdas aparecen, estas se socializan. Froito desa socialización de perdas estamos nun momento de enorme importancia socio-política en Europa, onde a loita de clases se reaviva cun escenario ben interesante onde a clase media, maioritaria en boa parte de Europa despois do último medio século, vai ter moito que dicir.



“Tomiek”: <http://robertguyton.blogspot.com.es/2012/06/debt-crisis.html>

Despois do proceso de expropiación ou roubo de fondos e recursos públicos por parte das elites político-financieiras responsábeis da actual situación, prodúcese un fenómeno tan vello como as relacións de opresión entres seres humanos: a *vitimización dos culpábeis* e a *culpabilización das vítimas*. Os causantes da “crise” foron tratados como vítimas a través da entrega do diñeiro público, e as persoas que a sofren máis severamente son privadas deses fondos, traducido en recortes ou desaparición de escolas, hospitais ou transportes, e en xeral todo tipo de bens e servizos estatais. Unha das frases que conseguiu meterse no imaxinario colectivo a través dos medios de comunicación hexemónicos e que resume esa culpabilización das vítimas, é a que sostén que “vivimos por riba das nosas posibilidades”. Finalmente, o debilitamento intencionado do público ten unha consecuencia que é a inxerencia do sector privado en áreas tradicionalmente estatais. Así, o final desta ópera perfecta para o grande capital financeiro é que ao mesmo tempo que foi “rescatado”, deposita agora moito interese e diñeiro para invertir no inmenso negocio que se espera da privatización educativa e sanitaria por exemplo (Vinçent

Navarro, 2010).

Agora, no día a día de boa parte de Europa podemos ver como ese roubo de recursos públicos foi feito en nome do benestar futuro da poboación, tal e como repiten os diferentes gobernos e organismos supranacionais da zona. Unha vez debuxado na opinión pública ese ogro do que temos que fuxir, o “colapso”, os recortes poden ser feitos sen tanto risco de un levantamento popular, incluso significando a morte de moitas persoas por falta de alimentos ou atención sanitaria por exemplo, como xa se están producindo en países como Grecia ou o Estado Español. Ao mesmo tempo que se presenta ese ogro nos medios, ocúltanse as razóns orixinarias e os culpábeis do roubo, así como posíbeis solucións sociais ao mesmo, como por exemplo non pagar a débeda por ser odiosa, isto é, asumida polas/os gobernantes en contra dos intereses xerais do estado e a súa poboación. Solucións tomadas polos grupos dirixentes desde o pensamento de que non hai outras saídas posíbeis.



Andrés Rábago García, “El Roto”, El País: http://elpais.com/autor/el_roto/a

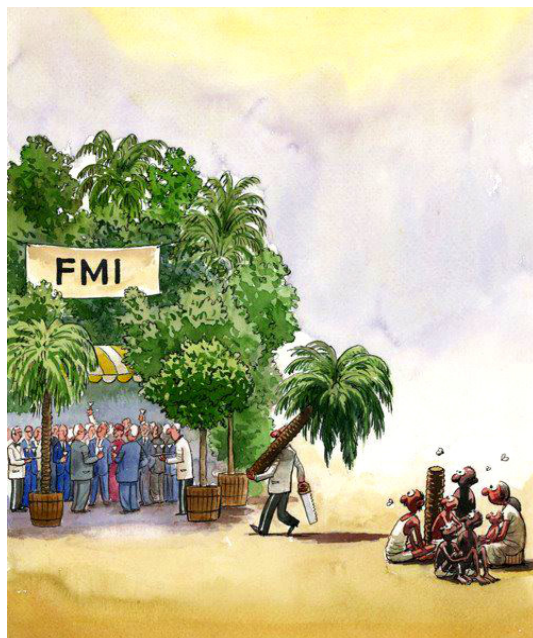
Pero, é ese comportamento antisocial derivado dun contexto histórico-económico determinado ou simplemente a actual situación está mostrando o verdadeiro argumentario neoliberal? Para aspirar a responder a esta pregunta é importante facer un percorrido crítico sobre a historia do mesmo.

Despois da Segunda Guerra Mundial, e coa intención (polo menos teórica) de que ningunha nación das poderosas sufrise o proceso de quebra económica total como a que padeceu Alemaña, as Nacións Unidas crearon dous dos organismos, o Banco Mundial (BM) e o Fondo Monetario Internacional (FMI). Son organismos globais dirixidos, en teoría, pola maioría dos países do mundo, pero que a efectos prácticos e a través de mecanismos como o dereito ao veto por parte das grandes potencias, son controlados polos países con maior desenvolvemento económico e militar, fundamentalmente Estados Unidos. Estes organismos teñen o monopolio do

financiamento dos países a nivel mundial, os cales cando necesitan fondos para satisfacer necesidades propias (prioritariamente débedas e xuros contraídos con anterioridade), acoden a eles na procura de liquidez. Despois de ser concedidas as “axudas”, se non poden ser devoltas (o que é bastante común pola habitual situación de crise deses países e polos altísimos xuros asociados), o FMI e o BM proceden a presionar para a devolución do diñeiro, esixindo por exemplo programas de axuste estrutural coas consecuencias nefastas para a maioría da poboación. Así, obrígase

aos países debedores a concesión de exencións fiscais ás transnacionais, a redución dos salarios, a non protección das empresas locais das importacións e das adquisicións estranxeiras. Presiónase ás nacións debedoras para que privaticen as súas economías e vendan a prezos escandalosamente baixos as súas minas, ferrocarrís e servizos públicos ás empresas privadas (Michael Parenti, 2007a).

Constitúese así un novo modelo de colonización, máis difuso, sutil e efectivo, unha neocolonización que na maioría dos casos non precisa de un conflito armado para someter ao país, senón que é suficiente coa vía económica.



Salvador Llosà i Selvi, “El Gat Invisible”: http://www.llosa.cat/gat_ant/ant11.jpg

A globalización neoliberal comezou o seu gran desenvolvemento nos anos '70 (Manuel Castells, 2002) froito dun cúmulo de circunstancias. Despois da Segunda Guerra Mundial, en

Estados Unidos apostouse en boa medida por políticas sociais de marcado carácter reformista e cun papel para o Estado máis importante do habitual naquel país, mudanzas feitas en boa medida pola loita dos movementos sociais dos anos '50 e '60. Foron anos nos que o modelo do “Estado do Benestar” cobrou o protagonismo, fortemente xustificado tralos desastres humanos de metade de século e para satisfacer a crecente necesidade social de protección e seguridade, da man das políticas keynesianas de posguerra. Tras máis de dúas décadas con progresos importantes na consecución de dereitos, liberdades e mellora na redistribución en boa parte dos países chamados occidentais, foi outra “crise”, a do petróleo dos anos '70 a que propiciou un xiro cara á dereita nas políticas económicas deses países. Como agora, os “axustes” económicos e o desmantelamento dos servizos públicos coa entrada do sector privado foron os temas principais.

Argumentos moi similares aos actuais eran utilizados para lexitimar estes procesos, como o desperdicio de fondos en persoas (clases marxizadas) que non o merecían (por “vagas/os”, “delincuentes”, etc.) (Michael W. Apple, 2002), ou a incapacidade do Estado para xestionar servizos básicos pola súa burocracia e funcionariado, o vello argumentario das clases dominantes. Foron os gobernos de Reagan e Thatcher en Estados Unidos e Inglaterra, os que aceleraron a privatización e destrución do sector público en favor do mercado e a través da desregulación a niveis nunca vistos (Noam Chomsky, 1999), dándose así pasos cara atrás en relación ao conseguido polo Estado de Benestar en décadas anteriores neses países. Pola súa capacidade de influír nas políticas do resto do mundo, pouco a pouco este modelo político-económico marcou unha tendencia no seu contexto temporal, polo que o papel exercido por moitos Estados foise invertendo: de reguladores autónomos da actividade comercial e económica do seu territorio e poboación, pasaron cada vez máis a ser cómplices das transaccións económicas planetarias dunha elite financeira. O abandono das responsabilidades da casta política gobernante nos países sometidos non pode ser entendida como unha falta de compromiso. Lonxe disto, é si un compromiso de garantir ao mercado e aos benefactores principais da súa actividade, a regulación económica e social necesarias para prosperar.

Esta “nova” dereita que comezaba a ser globalmente hexemónica non coincidía plenamente coa dereita máis tradicional e conservadora (Michael W. Apple, 2002), xa que tiña menos carga de moral e de valores, e estaba moito máis centrada na economía e o mercado como reguladores da actividade humana. Recollía boa parte dos postulados do liberalismo clásico, pero se diferenciaba en diversos aspectos (Mark Olssen, 2002): en primeiro lugar o Estado é mal visto polos liberais porque oprime e anula ao individuo mentres que os neoliberais ven nel unha ferramenta que favorece que o Mercado se faga co control social. En segundo lugar o individuo liberal é de natureza autónoma e tenta exercer a súa liberdade de modo distante ao Estado,

mentres o neoliberalismo necesita de persoas con iniciativa, emprendedoras e competitivas, pero que non deixen de ser ao mesmo tempo “produtos manipulábeis” polo Estado a través do autocontrol persoal, nun proceso de “governar sen gobernar”; o cal é unha forma ditatorial encuberta e polo tanto perfecta, e enfocada sempre cara a intereses estatais e corporativistas, que na realidade neoliberal van necesariamente da man.

Na configuración do Estado de Benestar tivo moita responsabilidade a obra de John M. Keynes, quen ao longo da mesma foi asumindo que para que o capitalismo funcionase como sistema válido de interacción social baixo parámetros democráticos eran necesarias medidas económicas activas por parte do Estado, negando así a máxima da economía neoclásica que defende a autorregulación do mercado (Milton Friedman, 2012), pero ao mesmo tempo sostendo que a eficiencia económica é un factor relacionado coa iniciativa privada. Alén diso, a súa aposta polo capitalismo fronte ao socialismo baseábase no que para el son os fortes instintos de amor ao diñeiro das persoas, algo que funcionaría moi ben como impulso para mover a maquinaria social, se ben recoñece por exemplo que é un sistema que produce desigual distribución da riqueza e os ingresos e no que existe unha forte tendencia á superproducción e á desocupación (John M. Keynes, 2003).

Esa visión adozada do capitalismo de Keynes contrasta coa da corrente liderada por Milton Friedman (2012) que defende que a autorregulación do mercado é un feito sempre que este teña autonomía do poder político e estatal, conformando o núcleo capitalista máis duro, o da Escola de Chicago que tanta influencia tivo na política económica interna e externa dos Estados Unidos a partir de finais dos anos '70 até os nosos días. Así, o mercado sería o encargado de administrar xustiza ante calquera desequilibrio en outros sistemas como o político. Polo tanto, as crises do capitalismo serían, segundo el, consecuencia dos continuados fracasos do Estado á hora de intervir na economía, en clara oposición a John M. Keynes quen pensaba que ocorrían cando o mercado deixaba de estar regulado. Todo o que para Milton Friedman se derive da intervención estatal ten que ver coa falta de liberdade e finalmente coa inxustiza, sendo o socialismo a súa máxima expresión. Como para el a obtención de ganancias é a esencia da democracia, na súa opinión calquera goberno que non siga estes ditados é antidemocrático independentemente do seu apoio popular. Polo tanto, identifica a liberdade mercantil con tódalas liberdades humanas no seu conxunto, decantándose por unha democracia que depende da propiedade. Gran referente dos monetaristas, asumiu os puntos de vista básicos desta corrente, como é a redución da ciencia económica ao monetarismo, e a presentación do Estado como o culpábel dos problemas do capitalismo. O autor considera a propiedade privada, a liberdade económica e a libre competencia como requisitos indispensábeis para un país que queira desenvolver a súa economía

e democracia.

Os preceptos da Escola de Chicago, con Milton Friedman á cabeza, supoñen nos nosos días as bases sobre as que se articulan as decisións político-económicas de Estados Unidos (Naomi Klein, 2010). Estes principios tornáronse en hexemónicos fundamentalmente a partir do chamado “Consenso de Washington” do ano 1989, que son un conxunto de políticas económicas acordadas fundamentalmente por organismos financeiros internacionais e centros económicos con sede en Washington D.C. sobre o que consideraban que sería a mellor forma de desenvolvemento económico para os países latinoamericanos, e que ten como regras fundamentais liberalizar o comercio, deixar total liberdade aos mercados, acabar coa inflación e privatizar. Pero as prácticas están condicionadas pola hexemonía estadounidense, e como sostén Noam Chomsky (1999), existe un falseamento deses principios fundamentais porque non se permite a competencia e o libre comercio é unha gran mentira, xa que o proteccionismo económico estadounidense é omnipresente dentro das súas fronteiras, mentres que fora delas forza esa “liberdade” mercantil do Consenso en beneficio propio a través de medidas de imposición económica, que provocan precarización laboral e social, como os tratados como o de Libre Comercio (TLC) ou a Organización Mundial do Comercio (OMC), dos que México e Haití son dous claros exemplos, catalogados no seu día como “milagres económicas” mentres a súa poboación padecía miseria e crime (Noam Chomsky, 1999). Así, son varias as consecuencias da vitoria dos valores estadounidenses na OMC (páx. 80): 1. Unha nova ferramenta para operar noutros países a longa distancia e sen usar a violencia explícita (a lo menos na teoría). 2. Adquisición dun sector crucial das economías estranxeiras por corporacións radicadas nos Estados Unidos. 3. Beneficios para os sectores financeiros e para as elites. 4. Traslado dos custos á poboación en xeral. 5. Novas armas para defenderse da ameaza democrática.

O neoliberalismo é imposto e, como sostén Naomi Klein (2010), o camiño máis habitual para facelo é que os líderes nacionais (autócratas ou elixidos democraticamente) planeen o cambio ao libre mercado sen restricións en segredo para despois impoñelo a unha poboación que habitualmente está en *shock* por unha axitación política, unha catástrofe económica (no actual contexto ese medo ao “colapso”), ou un desastre natural, polo que a súa capacidade de resistencia está debilitada. A autora chama a isto *capitalismo do desastre*; a través da presión de organismos como o Banco Mundial ou o Fondo Monetario Internacional os gobernos eliminan regras e regulacións, privatizan os sectores ao seu coidado como a saúde, a educación ou as pensións, e reducen decididamente o gasto social. Presiónase aos países para adoptar esas medidas se queren que estes organismos lles presten diñeiro para aliviar as súas economías estatais, o que se acaba convertendo en endebedarse para saír da débeda, un xogo tan incoherente

e perigoso desde unha postura democrática como coherente e lóxico desde as posicións de dominación neoliberal (Christian Laval, 2013). A débeda odiosa e ilexítima convértese así na nova forma de escravitude da poboación, quen a través dos parlamentos aos que votou é sometida aos antidemocráticos mandatos dunha minoría financeira non electa.

Nas últimas décadas en países como os citados México e Haití e en outros como Colombia ou Arxentina, as prácticas comentadas levaron a boa parte da súa poboación á miseria (Noam Chomsky, 1999). Pero se a presión económica aos pobos a través dos seus gobernos non funciona sempre é posíbel recorrer á militar, a través da promoción e/ou participación en golpes de estado neses países para impoñer os intereses empresariais ou xeoestratéxicos na zona. Ese foi o caso do golpe de estado e posterior ditadura chilena (Naomi Klein, 2010) no que a CIA tivo unha activa participación para deter as perdas económicas das multinacionais estadounidenses que provocaron as políticas do goberno liderado por Salvador Allende. Ademais de ter sido unha das ditaduras máis terribéis da historia con miles de persoas mortas e desaparecidas, o novo goberno do ditador Augusto Pinochet elaborou un plan económico liderado por integrantes da Escola de Chicago e discípulos de Milton Friedman, e que foi un completo desastre para a poboación, con índices de desemprego e inflación altísimos, o que desembocou no colapso do país.

[...] pouco despois do golpe de estado contra o goberno de Salvador Allende o 11 de Setembro de 1973, licenciados chilenos do departamento de economía de Milton Friedman, que pronto foron alcumados os “Chicago Boys”, tomaron as rendas da economía e lanzaron un programa de transformación económica con aires de vinganza doutrinal. Á luz da súa moi citada afirmación sobre como a liberdade política vai da man co libre mercado, a ironía de que en Chile un paraíso do libre mercado estivese a ser imposto grazas ás baionetas dunha das ditaduras latinoamericanas máis sanguinarias non se lle puido escapar ao gurú. (Walden Bello, 2006)

Procesos similares no fondo e diferentes nas formas aconteceron, entre moitos outros, na Rusia posterior á caída do muro e no Iraq.

A caída do Muro de Berlín reforzou definitivamente a posición de dominio capitalista sobre o comunista a nivel mundial, sendo un momento chave para a intensificación das medidas neoliberais planetarias, para o que tamén foi decisivo o aumento do dominio militar por parte de Estados Unidos, case sen oposición para desenvolver as súas políticas neoliberais fora das súas fronteiras tanto con medios económicos como militares.

A lexitimación e sometemento por parte da poboación dos numerosos países colonizados

e neocolonizados a tódalas políticas de recortes sociais e o desmantelamento do público, non pode responder só á imposición económica e militar. Para que non se produzan alzamentos e rebelións é necesaria a dominación ideolóxica e cultural. A manipulación da información ou a ausencia da mesma xogan un papel fundamental aquí a través dos medios de comunicación de masas, os cales están na maioría dos casos en mans fundamentalmente privadas. Pertencen habitualmente a grandes grupos empresariais, corporacións xigantescas que en moitos casos teñen presupostos maiores que o PIB de moitos países do globo. Un dereito e valor tan importante como é a información, aquilo que autoras/es como Manuel Castells (2002) entenden como o activo máis importante do s. XXI, está en mans privadas, que teñen pola súa propia natureza intereses particulares e que atenden fundamentalmente á procura do beneficio por enriba do ben común.

Os medios de información capitalistas son tratados como unha mercadoría máis. Como foi dito, moitos deles volvéronse enormes corporacións, e como tal a persecución do máximo beneficio é o seu obxectivo prioritario. Este modelo, o das corporacións mundiais, ten unha parte de responsabilidade fundamental en todo este tipo de acontecementos do século XX. Comezaron a conseguir un poder crecente e enorme en Estados Unidos a finais do s. XIX e comezos do XX grazas fundamentalmente ás transformacións empresariais e xurídicas daqueles anos no seu beneficio. Aprobouse entón o seu actual estatus xurídico, moi similar ao das persoas, con dereitos como a liberdade de expresión, poder facer propaganda libremente, levar a cabo eleccións ou o dereito á privacidade e intimidade. Son polo tanto organismos cuxo poder moitas veces supera ao de moitos Estados, pero que gozan ademais dos dereitos dunha persoa. Ademais, escapan constantemente ao control público a nivel fiscal, laboral e xurídico. Todo iso convérteas en sistemas totalitarios, cun poder enorme sobre a poboación pero que non teñen o deber de responder ante esta como o debería facer calquera organismo público nun estado de dereito democrático. Como di Noam Chomsky (2005) isto non acaba aquí senón que, ao contrario que os seres humanos, son inmortais e extraordinariamente poderosas, sendo isto unha combinación temíbel a efectos democráticos. Se a todo isto lle sumamos que, como se detalla en numerosos documentos, as relacións entre as/os máximas/os responsábeis das grandes corporacións multinacionais do mundo e as/os dirixentes de numerosos gobernos e entidades públicas foron e son estreitas, directas, habituais e mutuamente influentes (Jurjo Torres Santomé, 2011), non é de estrañar que o poder que exercen sobre as nosas vidas traspase as súas propias fronteiras como empresas e desembarque directamente na vida pública e no persoal. Son así entes privados con intereses privados velando polo público e os dereitos públicos.

Froito de todas estas mudanzas na sociedade no último medio século, abriuse unha nova

era na opinión de diversas/os autoras/es, a posmodernidade, cuxas características son segundo Stephen Kemmis (1999) as seguintes:

- A perda de autonomía do Estado con respecto aos mercados
- O aumento importante do multiculturalismo
- O paso á sociedade da información
- Aumento do pluralismo ideolóxico a cambio de maior superficialidade
- Substitución do colonialismo polo neocolonialismo
- Aumento das diferenzas entre os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos
- Perda da autonomía da cultura con respecto á economía e á política
- Aumento do individualismo
- Proceso globalizador
- Auxe dos movementos sociais, ecoloxistas e ONGs



César da Col, e-faro.info:

<http://www.e-faro.info/Imágenes/CHISTES/WChmes02/Acudits2008/081117.corazon.capitalismo.jpg>

2.3 O antagonismo democracia-capitalismo

Poden coexistir democracia e capitalismo? Esa é quizais unha das preguntas máis importantes da filosofía política contemporánea e que máis investigacións e debates ten xerado desde o comezo da súa cohabitación. Lonxe de ter unha resposta fácil, única e acabada, é un debate que no actual contexto socioeconómico global está máis de actualidade que nunca. Así, existen posturas do máis variado para responder a esa pregunta, entre as que destacan tres claras tendencias: 1. Aquelas que sosteñen que se necesitan mutuamente, sinalando como requisito básico a liberdade total mercantil, habitualmente chamada *laissez faire*, para garantir os dereitos democráticos. Nesta postura o papel do Estado estaría limitado a garantir ese libre mercado, e a “man invisíbel” (Adam Smith, 1776) do mesmo encargárase do resto. A Escola de Chicago con Milton Friedman como figura máis visíbel son os claros referentes. 2. As que defenden que o mercado debe estar regulado polo Estado para garantir os dereitos da cidadanía, ademais de asumir outros papeis que aseguren as necesidades da mesma e que non sempre teñen por que ser coincidentes coas do propio mercado, se ben continúa sendo a súa actividade o centro sobre o que xira o sistema. É o que Anthony Giddens denominou como “Terceira Vía” (1999) e que ten nese sistema mixto e no centrismo político as súas bases. Ten en John M. Keynes e o Benestarismo os referentes principais. 3. Aquelas que defenden que a propia natureza do capitalismo anula á democracia en sentido estrito e desde posicións da xustiza social, porque liberdade individual non sempre é compatíbel con equidade nos dereitos e recursos sociais. Son posturas que teñen no socialismo e as súas derivacións os claros referentes, pero que ao mesmo tempo están en construción e reinvencción para facer alternativas ao actual sistema capitalista. Os diferentes movementos anticapitalistas a nivel social (Foro Social Mundial por exemplo) ou teóricas/os de liña socialista (co marxismo como base importante, mas non imprescindible) traballan neste camiño.

O momento no que nos atopamos nas sociedades occidentais, principalmente despois de dous acontecementos fundamentais como o 11S e a crise financeira de 2008, é o dun abrupto cambio de modelos baseados na Terceira Vía e no centrismo acaparador do espectro esquerda-dereita (João Paraskeva, 2011), cara o capitalismo de *laissez faire*. Antes, durante a segunda metade do século XX, foi este camiño “do medio” entre socialismo e capitalismo puros o elixido maioritariamente polas grandes potencias mundiais fóra da URSS e China (Alex Callinicos, 2001).

Tras os desastres ocasionados polos distintos fascismos do s. XX, ao concluír a Segunda Guerra Mundial a democracia representativa capitalista estableceuse nos países vencedores e as súas áreas de influencia. Estados Unidos e Inglaterra, coa axuda dos nados organismos internacionais como o FMI ou o BM, conseguiron consolidar este sistema en boa parte das maiores potencias económicas do planeta, exceptuando ao bloque comunista coa URSS á cabeza.

Pero esta forma de democracia dominante dista moito de proposicións sociais e teóricas alternativas á mesma. Hai conceptos de democracia, visións amplas e sometidas aos principios rexedores do propio concepto tomado en serio, que propoñen graves e serias incongruencias co modelo que actualmente temos, xa que por un lado procúrase a produción e acumulación máxima de capital e o crecemento constante, e polo outro o benestar a nivel social e medioambiental. Cada vez son máis as voces que denuncian que ese matrimonio é imposible xa que se require do consumo máximo, algo que non pode prolongarse no tempo por cuestións económicas, sociais e principalmente medioambientais, coa teoría do *decrecemento* (Carlos Taibo, 2011) como claro expoñente. Paralelamente, outras posturas como a de Robert Dahl (1999, páx. 13) explican por que o capitalismo de mercado dana á democracia:

- A democracia e o capitalismo de mercado están encerrados nun conflito no que se limitan mutuamente. Así, o mercado sen regulación é imposible nun país democrático con Estado de Benestar
- O capitalismo de mercado xera desigualdades na distribución dos recursos políticos, e por iso limita o potencial democrático.
- O capitalismo de mercado é desfavorábel para o desenvolvemento da democracia máis aló do nivel da poliarquía, cando se fala de sociedades.

Con estes condicionantes, Noam Chomsky (2000) defende que agora o concepto de “democracia” refírese ao seguinte:

sistema de goberno no que certos elementos da elite, que se apoian na comunidade comercial, controlan o estado mediante o dominio da sociedade privada, mentres que a poboación observa en silencio. Entendida así, a democracia é un sistema no que as decisións son tomadas polas elites e ratificadas publicamente, como sucede nos Estados Unidos. Deste xeito, a intervención popular no establecemento da política pública considérase unha seria ameaza (páx. 7).

Un posíbel paso a dar a continuación sería preguntarse até que punto as supostas democracias capitalistas difiren tanto de sistemas de goberno totalitarios do pasado.

Varias características dos sistemas ditatoriais poderían ser:

- Non existe liberdade de prensa
- Non existe liberdade de expresión
- Non existe liberdade de pensamento
- Non existe posibilidade de derrocar ao goberno participando politicamente
- Os medios de aculturación atacan ideais democráticos, libertarios e/ou comunitaristas
- A policía encárgase de reprimir a quen loite contra o anterior.

Pola súa banda, nas democracias capitalistas sucede o seguinte:

- Existe liberdade de prensa *pero* esta está controlada polas oligarquías económicas asociadas co aparato estatal, os cales manipulan e censuran calquera manifestación de carácter contrahexemónico.
- Existe liberdade de expresión *pero* neses medios de comunicación aparecen fundamentalmente opinións favorábeis ao *status quo*, e cando aparecen outras é de xeito illado ou ridiculizado, ou en horarios marxinais.
- Existe liberdade de pensamento *pero* os medios de aculturación encárganse de moldear as mentes da cidadanía cara o pensamento capitalista.
- Existe posibilidade de derrocar ao goberno participando politicamente *pero* a aculturación condiciona para continuar no modelo bipartidista hexemónico e fiel ao réxime capitalista de participación puntual.
- A policía está para protexer á cidadanía *pero* se esta decide emanciparse e reclamar os seus dereitos e liberdades será reprimida en función dos intereses do sistema empresarial e financeiro.

Para continuar a reflexionar sobre o transfundo da tensión existente entre capitalismo e democracia, hai dous conceptos que poden servir para ese cometido, como son *individualismo* e *comunitarismo*. Son dous extremos dunha liña na que se debuxan formas de entender as relacións entre os seres humanos e na que teñen cabida a maioría dos sistemas de organización social. Pero vivimos momentos nos que a balanza está decantada cara o lado da liberdade individualista, afectando isto de xeito decisivo á equidade social e a dereitos fundamentais. A crítica básica desde a corrente comunitarista ao liberalismo é fundamentalmente que este

interpreta que o individuo existe con anterioridade ao resto das persoas, algo negado desde a corrente comunitaria por ser esta o principal soporte da construción individual (Iris M. Young, 2000).

Pártese aquí dun concepto de democracia no que para acadar un grado amplo de desenvolvemento da mesma é necesario reequilibrar as forzas desa liña, polo que os dereitos individuais acadados co paso dos séculos deben estar garantidos, da mesma forma que estes non menoscaben os das/os demais, os da comunidade (Jesse Goodman, 2001). E é que esa forza esaxerada da liberdade individualista tivo un terreo abonado para xerminar tras décadas de políticas neoliberais en boa parte do globo. É así como o país que mellor representa a corrente neoliberal, Estados Unidos, é tamén o que recolle unha visión do individualismo máis extrema. Jesse Goodman (2001) afirma que a cultura estadounidense está impregnada por ideas como as seguintes: a) a do *patrimonio*, moi propia do nacemento do país cando a “terra das oportunidades” ofrecía parcelas e terreos de posesión individual para o desenvolvemento particular, b) a idea da *economía corporativa* que recolle a competición e especialización laboral como estratexias privadas para chegar ao ben público (mercado), ou c) a *cultura popular* con exemplos como o cristianismo no afianzamento da individualidade.

En oposición a esta visión máis individualista e mercantilista de organización social, hai outros exemplos de países que optaron por modelos que se corresponden máis coa xerencia estatal, relacionados co Estado de benestar. Así, as políticas desenvolvidas por Xapón e Corea do Sur por exemplo, fuxiron do *laissez faire* e do control de organismos como o FMI e o BM, que trataron de canalizar as políticas destes dous países asiáticos tras a Segunda Guerra Mundial (Noam Chomsky, 1999). Este modelo de independencia económica é o que están adoptando boa parte dos países suramericanos que están rexurdindo na actualidade, maltratados social e economicamente durante décadas por políticas exteriores agresivas. Todo isto contrasta de maneira importante coa realidade europea actual, onde o aumento da pobreza e as desigualdades sociais son vellas lembranzas do acontecido no pasado en América do Sur pola subordinación aos ditados neoliberais.

O nacemento dunha serie de movementos sociais por todo o mundo está facendo cobrar cada vez máis forza a posibilidades sociais non capitalistas. Son forzas que pensan no comunitario desde o comunitario (Maria da G. Gohn e Breno M. Bringel, 2012), pero ao mesmo tempo cunha forte pretensión de defender a individualidade e os dereitos humanos. Pretenden facer seria oposición á dominación individualista e neoliberal actual, e ao mesmo fuxir de vellas concepcións da esquerda ortodoxa como a do comunismo estatal. Teñen clara influencia marxista que é ampliada e posta en interacción con categorías como raza e sexo para integrar tamén

reivindicacións neomarxistas que van alén das económicas.

Xunto aos Estados e aos diferentes movementos sociais que resisten á onda neoliberal, hai que ligar un terceiro factor tamén chave no crecemento dun bloque opositor, e son as achegas do mundo científico comprometido coa procura da xustiza social, de modo que este trinomio conforma unha base sólida e mutuamente influente que traballa contra o capitalismo. Este novo bloque está na procura de crear un armazón ideolóxico común para constituír unha nova esquerda que poida dar resposta ás necesidades e demandas que require a xustiza social nos nosos días. Así, xorden novas ideas e propostas por exemplo sobre os Dereitos Humanos, os cales ademais de necesitar ser cumpridos, tamén poden ser ampliados, redefinidos e adaptados ao noso tempo. Un exemplo disto é a translación dos dereitos *simples* aos *complexos* de Jordi Borja (2003), que é unha ampliación dos fundamentais, ou ben porque non están adaptados ao noso tempo ou porque non se cumpren. Postula por exemplo: 1) o dereito a unha vivenda en igualdade de condicións e para todas/os, 2) o dereito a un traballo de calidade xunto coa defensa da renda básica para a cidadanía, 3) o dereito a ter un medioambiente realmente saudábel e a gozar de calidade de vida, 4) o dereito a un estatus xurídico realmente igualitario así como o dereito á inserción social, cultural e política reais, 5) o dereito á información veraz e de calidade, á comunicación e ao acceso ás tecnoloxías de información e comunicación.

Podemos atopar boa parte do esencial dos dereitos básicos en moitas das constitucións das democracias capitalistas, así como nas distintas Declaracións de dereitos asinadas pola maior parte dos Estados no mundo, pero o incumprimento sistemático do recollido en devanditas Constitucións e Declaracións é un feito. É por iso que, ademais de ampliar os dereitos básicos, o primeiro traballo do bloque opositor ás políticas neoliberais debe ser garantir o verdadeiro cumprimento dos existentes. Ese incumprimento sistemático dos dereitos básicos pode ser unha das consecuencias da incompatibilidade entre democracia e capitalismo (Federico Aguilera Klink, 2012). Os principios dos Dereitos Humanos calaron fondo nas consciencias de millóns de persoas en todo o globo, e tanto é así que numerosas corporacións con prácticas marcadamente antidemocráticas vense obrigadas a facer lavados de imaxe na liña da defensa deses dereitos. É por esa contradición entre valores democráticos e ambición capitalista que se da unha constante, desesperante e infrutuosa tentativa de fundir ambos. Así, o grande capital tenta personificar moitos deses principios na súa propia actividade, tratando de lexitimalas a través dunha aparencia xusta e de servizo á comunidade. A propia idiosincrasia neoliberal, xeradora sistemática de desigualdades sociais, trata de ser enmascarada continuamente para poder seguir compatibilizando dous sistemas que funcionan moi ben para o lucro do gran capital nun ambiente de estabilidade e “paz” social. Por todo isto non é estraña a produción de declaracións e

publicidade que utilizan esta ambivalencia para dar lexitimidade democrática a prácticas que buscan fundamentalmente o beneficio privado. Sirva de exemplo o seguinte:

- Petroleiras que publicitan a súa contribución ao medioambiente para tentar tapar as súas prácticas de contaminación e saqueo de recursos naturais. Ante as constantes evidencias de danos medioambientais de empresas como Exxon, BP ou Repsol entre outras, a posición adoptada por moitas delas é facer un lavado de imaxe a través de anuncios e comunicados, polo que non é difícil ver nos medios de comunicación como se lles relaciona co sostemento ambiental e a ecoloxía.
- Bancos que mediante a creación de fundacións propias ou campañas publicitarias de obra social queren mostrar o seu apoio aos ideais democráticos e de xustiza, mentres os seus beneficios económicos e fiscais xerados cos aforros de miles de persoas multiplícanse sen parar, con especial atención aos soldos millonarios dos seus directivos en tempos de “crise” e despois de ter recibido cantidades enormes de diñeiro público. Son eses mesmos bancos os que nun momento de alerta social en países como Grecia ou no Estado Español están expulsando a miles de persoas das súas casas polas hipotecas contraídas con eles, negando a dación en pago. Son tamén os mesmos que invisten os aforros da súa clientela nos negocios de maior rendemento na bolsa, sen atender a ningún tipo de criterio ético ou moral, por exemplo nos armamentísticos.
- Farmacéuticas cuxo primeiro e máximo obxectivo debería ser velar pola nosa saúde e benestar, pero que utilizan o seu poder a través de mecanismos como as patentes para impedir a proliferación de medicamentos xenéricos, libres de marca, moito máis baratos e que poderían salvar miles de vidas en países que non teñen o suficiente poder económico como para permitirse outros medicamentos máis caros, violando así os códigos de ética máis fundamentais do seu ámbito e do da saúde (Susana González, 2006).
- Marcas de produción de roupa como Inditex ou Nike, e de electrónica como *Apple*, que a través de declaracións e publicidade se posicionan en favor dos dereitos humanos e laborais, ao mesmo tempo que en moitas das fábricas onde se producen os seus produtos millóns de persoas adultas e nenas/os traballan en condicións lamentábeis. Deslocalizan a súa produción para levala a lugares onde a explotación laboral e polo tanto os custos de fabricación son moito máis beneficiosos para elas grazas a frouxa regulación estatal dos países elixidos.

Todas estas situacións, a pesar de ser nefastas para moitos millóns de persoas no mundo,

pódense soste debido á falta de resposta social ante as mesmas, moi relacionada coa represión, o control e a manipulación da opinión pública. Noam Chomsky (1999), baseándose primeiro en David Hume e posteriormente en Frances Hutcheson, sostén que canto maior sexa a violencia coa que un Estado controle á poboación, máis seguridade haberá de que o control informativo quedará circunscrito dentro do campo de actuación desa violencia, como sucede nos fascismos. En cambio, se a sociedade está rexida por outro tipo de valores, como supostamente o están os actuais Estados democráticos no contexto capitalista, a necesidade por parte das elites dun control sobre a opinión pública para conservar o *statu quo* deben ser maiores, unha vez eliminado (polo menos oficialmente) o uso da violencia física para tal efecto. Se se quere manter a orde establecida nun sistema de “liberdades” é necesario domesticar estas mediante o control da opinión pública para manter dito estatus, evitando reclamacións e levantamentos que reclamen coherencia entre o que se defende nos valores democráticos e a realidade na que se vive.

Di Boaventura de Sousa Santos (2006, páx. 76) que: *Para actuar no presente hai que reinventar o pasado*. Non entender a nosa propia existencia e non posuír criterios para conducir as nosas vidas nun sentido acorde co que é xusto e se nos debe como seres humanos provoca que as persoas non se pregunten como poden mellorar a súa realidade desde un punto de vista político. Así, a constante manipulación de como se formaron e perduran as actuais estruturas de poder e de organización social deforman a realidade até tal punto que se logra crear unha consistente sensación de naturalidade de devanditas estruturas. A isto únense o *silenciamento* (Boaventura de Sousa Santos, 2004) e negación de participación a numerosas voces (diferentes grupos étnicos e raciais, sexuais, clases sociais, etc.) o que non pode ter cabida nunha democracia digna do seu nome.

No mundo globalmente capitalizado no que vivimos, incluso o papel que teñen os parlamentos nas democracias representativas para dar o poder ao pobo é violentado e relegado a secundario polo dominio dos organismos e corporacións internacionais neoliberais, utilizando o mercado e a complicidade das/os gobernantes de diferentes Estados como cómplices. Pódese apreciar nas súas campañas e políticas como as proposicións que buscan e apoian o ben público, as demandas sociais e os dereitos humanos son a cara dunha moeda falsamente representada polos seus medios de comunicación, e que esconde a cruz de comportamentos antidemocráticos pola procura do interese privado por riba do común. Así, a esfera pública das sociedades capitalistas de benestar vólvese cada vez máis despolitizada (Iris M. Young, 2000), cuestionando só aspectos superficiais e evitando o debate sobre o estrutural e os asuntos relativos ao control do poder. É un modelo no que a clase traballadora, por exemplo, loita por subidas de salarios ou

polo desemprego mas deixou atrás outro tipo de reclamacións máis estruturais como asumir a dirección das empresas ou a reestruturación da produción.

Con todo o coñecemento e experiencia acumulados até o momento nos sistemas de democracia representativa é posíbel afirmar que este modelo presenta claras deficiencias e carencias se queremos falar con seriedade do *gobierno do pobo*. Así, a democracia convértese en outra cousa cando pasamos da representación á participación, ou como define Jesse Goodman (2001), da democracia *pasiva* (de observación) á *activa* (de participación directa). Pero os principios de democracia activa vense coartados polo limitado papel da maioría das persoas do actual modelo, que se restrinxe basicamente a dicir que partido político queren que governe. Dentro do propio modelo de elección representativa elimínanse do debate público cuestións como por que as listas dos partidos son pechadas e por que en moitas ocasións as persoas candidatas non son electas democraticamente neses partidos. Outro asunto silenciado é a habitual non participación dun terzo da cidadanía á hora de votar ou daquelas que votan en branco ou nulo, así como o inxusto sistema electoral que beneficia ao bipartidismo. Négase así o debate e a participación da cidadanía en todo este tipo de cuestións, todas elas relacionadas coa democracia *indirecta*, e por esta negación é posíbel entender a criminalización constante por parte do poder de instrumentos de participación como os referendos, manifestacións, concentracións, asembleas cidadás, foros sociais, etc.

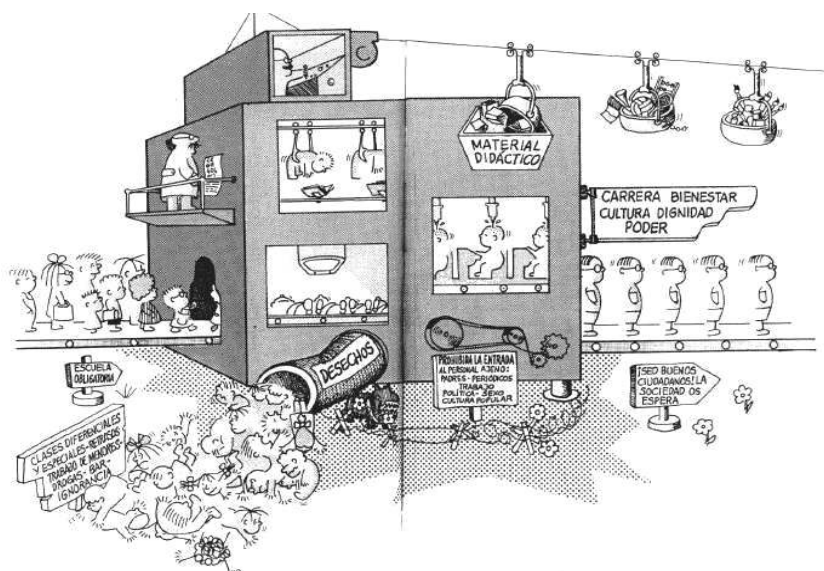
Esta despolitización contemporánea das esferas representativas do sistema democrático debe estar acompañada para asegurar a súa continuidade de vellas e novas formas de exercer o control social. Iris M. Young (2000) sostén que na actualidade a burocracia é unha desas formas de dominación, profundamente despolitizada, e na que é máis importante o que é legal que o que é xusto. Esta autora propón como definición de burocracia:

un sistema que define e organiza os proxectos sociais como obxecto do control técnico. A burocracia estende o obxecto da razón técnica ou instrumental máis aló do mundo natural ata abarcar o ámbito da acción e interacción humana coordinada. (páx. 132)

Esta forma de control asóciase coas máis tradicionais para asegurar o mantemento do ordenamento social. Dúas personalidades de referencia para entender ben cales son as bases sobre as que se sustenta o poder a nivel macrosociolóxico e microsociolóxico son Hannah Arendt e Michael Foucault. As súas obras tiñan finalidades e contidos ben diferenciados, pero comparten a esencia dun punto importante para este traballo: como é exercido o poder. Hannah Arendt (1998) deixou un legado fundamental para entender como determinadas elites e autócratas

operan para conseguir un sistema totalitario do que beneficiarse; así, son varios os puntos sobre os que articula a súa teoría, os cales serán relacionados co actual sistema neoliberal de gober nación mundial coa intención de mostrar as conexións con sistemas autoritarios no pasado e a súa incompatibilidade con sociedades realmente democráticas:

- Nun sistema totalitario, a destrución da diversificación social é crucial, co propósito de xerar masas homoxeneizadas, de forma que a dominación só é posíbel onde existan esas grandes masas superfluas. A súa característica principal é a atomización, o illamento e a soidade. Vivimos na actualidade procesos sociais que ben se poderían encadrar neste punto (Zigmund Bauman, 2002). Podemos ver a diario como determinadas formas de organización social alternativas son criminalizadas e perseguidas, coa clara intención de negar esa *diversidade* da que nos fala Hannah Arendt. Así, movementos sociais radicalmente pacíficos como o 15M ou *Occupy Wall Street* son perseguidos, golpeados e criminalizados mediante ameazas desde cargos políticos, agresións policiais ou detencións anticonstitucionais. Son condenados precisamente pola diversidade do seu pensamento e formas, opostas ás hexemónicas. Así, todo o que saia dun molde social que non responda ao modelo de personalidades consumistas subordinadas é condenado e silenciado. A finalidade é facer unha masa uniforme submisiva. Tonucci sempre nos axuda a visualizar neste sentido:



Francesco Tonucci: <http://paraprofesypadres.blogspot.com.es/2012/08/manana-estreno.html>

- Lógrase un repudio da poboación contra todo o conseguido durante décadas en relación a un entendemento responsábel do institucional, político e intelectual, polo ataque desde o

poder aos valores máis democráticos deses sistemas, entregándose a lexitimidade de acción e pensamento a quen nos “salvará”, eses mesmos que provocan ese distanciamento. Ese repudio pódese apreciar na continuada desconexión da cidadanía con respecto á política nas últimas décadas de dominación capitalista, até a chegada de momentos de insoportábel inxustiza nos que se actúa. Temos procesos electorais cada catro anos en numerosos países do mundo onde a cidadanía pode elixir que formación política a representará, e practicamente aí acaba a súa participación. A experimentación da acción política directa sufriu nese período unha crise intensa en boa parte de Europa por exemplo, e só está comezando a ser paliada en boa medida pola organización social actual froito do ataque ás liberdades e dereitos básicos. Estes procesos provocan unha lóxica desconexión das persoas co mundo da interacción humana e ideolóxica, e a identificación do termo “política” cun grupo de representantes electorais que habitualmente forman parte dunha pequena minoría que procura intereses particulares. O mesmo sucede co mundo intelectual, habitualmente separado e exclusivo para un grupo de persoas destinadas a esas tarefas, negando a súa democratización e a posibilidade de abri-lo e compartilo coa cidadanía. O institucional tornouse en algo alleo, aquilo co que é necesario pelexar para conseguir o que lexitimamente nos pertence, e non é experimentado como mecanismos públicos que representan á cidadanía e están ao seu servizo. Un claro exemplo de todo o dito en relación á desconexión está na palabra “gratuíta” cando nos referimos ao sistemas sanitarios universais de diferentes estados. Colocar ese adxectivo é unha forma de tentar convencer á cidadanía de que se lle está dando algo e polo tanto está debendo algo, cando a realidade é que se existe esa sanidade é a través dos impostos e as loitas que caen e caeron nas costas desas poboacións.

- A propaganda do sistema permite a socialización e re-educación de toda a orde social. Consiste na creación dun mundo de ficción no que quen representa o poder nese momento son os “bos” e quen o ameaza son os “malos”, coa clara finalidade de escribir unha historia á medida da orde social establecida. Así, a propaganda terá éxito en poboacións subordinadas onde a capacidade crítica e a autonomía de pensamento teñan perdido validez, proceso polo cal o pensamento de un grupo hexemónico convértese no sentido común desa sociedade. A propaganda do sistema neoliberal actual ten unha dimensión cultural e coercitiva que novamente ten características parecidas aos sistemas tradicionalmente denominados como totalitarios. Así, son varios os puntos nos que podería resumirse a propaganda das sociedades neoliberais para tentar impor o seu sentido común e manter o *status quo*: a) o consumo como medio para acadar a liberdade

social, b) o sistema bipartidista de representación como medio para acadar a liberdade política, c) o sistema de libre mercado como medio para acadar a liberdade económica, d) o sistema cultural *hollywoodense* como medio para acadar a liberdade cultural. Todos eles sustentados e apoiados por un sistema educativo orientado para aprender eses preceptos e un sistema xurídico que asegura o seu mantemento.

- A violencia e terror son outros dous elementos básicos para o totalitarismo. O terror induce ao convencemento da propaganda, e no caso de non obter os resultados desexados recórrese á violencia para cumprir a dobre función de demostración da suposta verdade e de castigo fronte á desviación das normas e leis da propaganda. A propaganda neoliberal tivo que recorrer ao terror como sistema de convencemento durante todo o seu percorrido. Son numerosos os casos dos que se pode falar para exemplificar isto: a demonización informativa a través dos medios de comunicación capitalistas de líderes e sistemas democráticos de países con grandes cotas de participación cidadá como Venezuela, Bolivia ou Ecuador na actualidade; o recurso de xerar medo para xustificar accións antidemocráticas como a guerra de Iraq e as inexistentes armas de destrución masiva, o uso do ataque do 11S a Nova York para limitar as liberdades fundamentais a través do eufemismo “seguridade” (por exemplo en internet), ou o máis actual atraco ao sector público coa escusa do perigo de colapso económico; e por último, se o terror non funciona a alternativa é a violencia para introducir a propaganda, con recursos como as guerras “preventivas”, o apoio e incitación de golpes de estado, ou os campos de concentración como Guantánamo.
- O poder sempre é controlado polo centro, polo/s líder/es dando ordes ás diversas capas que o rodea, sendo a infalibilidade deste poder un dos compoñentes básicos da propaganda. A lealdade total é a base psicolóxica da dominación, buscando isto en cada persoa e en tódalas súas esferas vitais. Prodúcese primeiro no ámbito xurídico, situando fóra da lei a determinados grupos de persoas contrarias ao réxime, como podemos ver repetidamente con persoas e grupos que propoñen sistemas sociais alternativos para vivir de outra forma. Novamente o 15M serve de exemplo, co constante procesamento xudicial de decenas de persoas que teñen como único “delito” na maioría dos casos manifestarse ou tomar fotografías, recoñecidos dereitos constitucionais. A falta de debate político sobre os asuntos realmente fundamentais e a incomunicación intencionada coa cidadanía son dous claros síntomas dun poder vertical e pretendidamente illado.

Michael Foucault (1988) analizou o poder desde un punto de vista diferente ao de

Hannah Arendt, máis centrado nos procesos microsociolóxicos. Para el, falar de poder significa falar diso que algunhas persoas exercen sobre outras, polo que o termo fai referencia así ás relacións entre “compañeiras/os”. Así, a suposición que fala dun poder fundamental non é excesivamente importante na súa obra, de feito non cre na existencia dun poder central, hexemónico e único, xa que defende que o exercicio deste non é simplemente a relación entre persoas ou grupos, é un modo en que certas accións modifican outras. Ademais, unha relación de poder só pode ser articulada sobre dous elementos indispensábeis: primeiro o *outro* sobre quen se exerce o poder, e segundo un campo enteiro de respostas, reaccións, resultados e posíbeis invencións que poden abrirse, o que se relaciona con dúas formas de obxectivacións que el propón, e que transforman aos seres humanos en *suxeitos*:

- En primeiro lugar, o modo de investigación que trata de darse a si mesmo o estatus de ciencia. Toda posición de poder trata de lexitimar o mesmo a través da elevación do seu coñecemento ao estatus de científico nos nosos días. No pasado, o coñecemento hexemónico apoiábase no ámbito relixioso por ser o que gozaba de maior lexitimidade social. Actualmente podemos ver como, por exemplo, enormes diferenzas e inxustizas sociais se queren xustificar desde posicións automeadas como científicas e neutras, usando para iso ramas como a psicoloxía (Richard Herrnstein e Charles Murray, 1994), o que provoca unha psicoloxización (Jurjo Torres Santomé, 2011) de fenómenos sociais coa intención de lexitimar a estruturación da sociedade. Outro exemplo claro o podemos ver nos sucesivos informes PISA da OCDE sobre educación que deixan fora de análise todo tipo de cuestións de carácter social ou ético (Jurjo Torres Santomé, 2011).
- A segunda forma de obxectivación é á que Michael Foucault chamou *prácticas divisorias*. Por estas prácticas o suxeito é dividido tanto no seu interior como dos outros, con exemplos como as contraposicións *tolu-cordo*, *enfermo-san*, *criminal-inocente*. Son dicotomías propias tamén da ciencia moderna (Boaventura de Sousa Santos, 2007), que deciden que ou quen está dentro ou fora dos parámetros culturalmente establecidos. No actual contexto de hexemonía neoliberal, contrari a modelos baseados no ser humano, “tolu”, “enfermo” e “criminal” son conceptos que varían enormemente en función de quen controle o sentido común. Así, mentres para as altas castas político-económicas *criminal* é a persoa que protesta e é “antisistema”, para a cidadanía que loita polos seus dereitos *criminal* é aquel que polo seu afán de beneficios económicos empobrece os dereitos elementais de boa parte da cidadanía.

2.3.1 Privatizando beneficios, socializando perdas

Os mecanismos polos cales se produce a subordinación do sistema social (e os seus subsistemas como o político ou o cultural) á esfera económica son dominadores nos nosos días. Unha versión modernizada do beneficio mutuo das partes da tradición contractualista permanece e goza de enorme forza en tódalas esferas de diferentes sociedades capitalistas. Esta tradición hexemónica durante séculos entende que as diferentes partes do contrato social deben colaborar para beneficiarse mutuamente. Pero algo que non é obxecto primario de preocupación nesta corrente é como é a natureza dos contratantes e as súas capacidades e independencia. Como recolle toda a obra de Amartya Sen e Martha Nussbaum, no contrato social deben figurar como titulares do mesmo e sen excepción todo tipo de persoas e resto de animais, incluídas as dependentes. Para isto, a ética, a benevolencia e a solidariedade son esenciais por parte de quen goza de capacidades á hora da inclusión. Na mesma liña, Jurjo Torres Santomé (2009) argumenta que o compromiso para ensinar a unha cidadanía democrática esixe os seguintes principios éticos (páx. 74): integridade e imparcialidade intelectual, coraxe moral, respecto, humildade, tolerancia, confianza, responsabilidade, xustiza, sinceridade e solidariedade.

Este modelo inclusivo parece dificilmente compatíbel con aquel no que o beneficio é o motor sen importar outras consideracións, idea na que ben podería ser identificado o mercado capitalista. Pero o contrato social tradicional do beneficio mutuo e ese mercado de *laissez faire* no que a *man invisíbel* colocaría todo no seu lugar para o beneficio de tódolos contratantes independentes, é adulterado frecuentemente con prácticas intervencionistas que aseguran as posicións dominantes (Noam Chomsky, 1999). Ademais de non poder participar en condicións igualitarias as persoas dependentes, moitas das independentes ven condicionada a mesma con regulacións contrarias a propia esencia do *laissez faire*. A intervención nas economías de organismos como o FMI, o BM ou o BCE, a fiscalidade favorecedora do grande capital ou a implantación de mecanismos como os aranceis e o proteccionismo estatal xeran competencia desleal, polo que é frecuente que as pequenas empresas en todo o mundo teñan que optar por ser absorbidas polas grandes corporacións ou desaparecer, todo elo con lexislacións en diferentes

Estados ao servizo deste xogo. Todo isto provoca que non haxa posibilidade de beneficio mutuo entre partes iguais, libres e independentes como sostiña a idea de John Locke sobre o contrato (1995) porque esas prácticas provocan desigualdade, o que converte a quen era independente en dependente, sendo o libre mercado unha idea máis que nunha realidade.

Esa subordinación ao beneficio das partes con poder ten un claro exemplo na relación entre os Estados soberanos coas corporacións transnacionais. Estas empresas son xigantes complexos socio-económicos con enorme e crecente influencia sobre as políticas públicas nos gobernos estatais. Son *lobbys* empresariais os que realmente dirixen as operacións que logo han de xestionar os gobernos.

No Estado Español, durante a crise económica, tanto o goberno do PSOE como do PP mantiveron diferentes encontros cos presidentes das empresas máis grandes do mesmo, tales como Inditex, Banco Santander, BBVA, Mercadona, Iberdrola ou Telefónica. Deron voz a moitas das empresas que no período de crise destruíron miles de postos de traballo despois de ter acadado beneficios xigantescos antes e durante a mesma. Deron voz decisoria ademais, a quen non foi elixido en ningún proceso electoral, o que conforma unha das características da natureza antidemocrática destes xigantes empresariais, alén das prácticas exercidas para presionar aos gobernos, por exemplo, coa reforma da lei electoral. Ao mesmo tempo, centos de miles de persoas nas rúas eran fortemente reprimidas por querer só ter voz. Este tipo de organizacións, xunto coa presión exercida por entidades xa nomeadas como o FMI, o BM, e outras como a OCDE, OMC, así como tratados internacionais para o “libre” comercio como o AGCS (GATS), o ALCA ou o TLC¹⁰, compoñen unha forma moderna de oligarquía na que a maioría está dominada por unha minoría non electa. Aseguran os procesos de sometemento económico da maioría dos países do planeta e:

[...] dotan a anónimos comités de comercio internacional da autoridade para previr, invalidar ou eliminar calquera lei de calquera nación que puidese pór en perigo os investimentos e as prerrogativas de mercado das corporacións transnacionais. [...] Este proceso, chamado globalización, considérase como un desenvolvemento de “crecemento” natural inevitábel e beneficioso para todas/os. É en realidade un golpe de estado global por parte dos xigantes mundiais dos negocios. (Michael Parenti, 2007b)

¹⁰ FMI : Fondo Monetario Internacional, BM: Banco Mundial, OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OMC: Organización Mundial del Comercio, AGCS (GATS): Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios, ALCA: Área de Libre Comercio de las Américas, TLC: Tratado de Libre Comercio

Calquera acción que vaia en contra do libre mercado e que menoscabe os beneficios macroempresariais é vetada, suprimida e castigada, dá igual cal sexa a súa natureza. Así, Michael Parenti narra como a *OMC*:

actuando como xuíz supremo global, botou abaixo leis consideradas como “barreiras ao libre mercado”. Forzou a Xapón a aceptar unha taxa maior de residuos de pesticidas na comida importada. Prohibiu a Guatemala proscribir publicidade enganosa de comida de bebés. Eliminou a prohibición de asbesto en varios países, así como as leis para o aforro de carburante e para os estándares de emisións nos vehículos. (Michael Parenti, 2007b)

Continuando coa temática, Naomi Klein (2000) nos fala na súa obra de como a lexislación mercantil estadounidense, modelo do que moitos países occidentais beben, ben podería estar redactada polas/os avogadas/os das diferentes multinacionais en relación a acordos e tratados como o de Aranceis Aduaneiros e Comercio (GATT), a Organización Mundial do Comercio (OMC) ou os Dereitos de Propiedade Intelectual (ADPIC). É lexislación dese tipo a que falsea a suposta liberdade de mercado para protexer e fortalecer a posición das partes máis poderosas á hora de facer negocio. Empresas como Microsoft, Pfizers ou Monsanto, motores da economía estadounidense, monopolizan os seus sectores de produción grazas a ese tipo de lexislacións das que son favorecidos. Cando calquera compañía fora das súas fronteiras quere innovar e entrar a competir no sector é obrigada a pasar por procesos como o das patentes, que frustran as tentativas da maioría delas. Ademais, nos ciclos de decrecemento como o actual, as empresas tratan de compensar a caída da rendibilidade mediante a redución da competencia, facendo para iso megafusións. E por último, outro mecanismo utilizado polas corporacións para aliviar a crise de sobreprodución e rendibilidade é abrir novos mercados mediante a deslocalización e a liberalización comercial e financeira nas economías do Sur, impulsadas polos grandes organismos capitalistas internacionais como o FMI ou o BM.

Numerosos casos no mundo retratan o comportamento destas macroestruturas en complicidade cos gobernos. Tentativas de privatización dos principais recursos naturais como a auga da choiva, a as principais selvas do mundo ou a explotación mineira falan ás claras do que están dispostas a facer ao público e común na persecución do beneficio empresarial e privado.

Noam Chomsky (1999) sinala un momento como crucial para as corporacións e polo tanto para a configuración do mundo na actualidade. A comezos do s. XX a lexislación estadounidense foi modificada en relación a elas, dotándoas dun estatus xurídico moi similar ao das persoas, o que unido ao seu enorme tamaño e poder, a súa organización non democrática e á súa “inmortalidade” no tempo, convérteas en entidades cun poder enorme non subordinado, con

moita independencia de mecanismos de control social como procesos electorais ou reguladores. Esa igualación xurídica pode valer para facer unha reflexión a modo de aproximación sobre a *conduta* das corporacións, ou máis en concreto, sobre como é a personalidade das persoas que teñen a responsabilidade das súas actividades. Joel Bakan (2004) coa axuda de psicólogos/os deseñou un estudo no que se concluía que o “cadro clínico” do comportamento corporativo corresponde co dunha persoa que padece *psicopatía*. Isto dedúcese dos seguintes síntomas que aparecen no DSM-IV (Manual diagnóstico e estatístico dos trastornos mentais):

- Cruel indiferenza polos sentimentos das/os demais
- Incapacidade de manter relacións duradeiras
- Temerario desprezo pola saúde das/os demais
- Falsidade: mentir e enganar repetidamente ás/aos demais para conseguir un beneficio
- Incapacidade de sentirse culpábel
- Incapacidade para axustarse ás normas sociais relacionadas co cumprimento das leis

Ás anteriores, podemos engadir outras catro características pertinentes para este caso e que son parte do traballo sobre personalidades psicopáticas de Robert Hare (2003):

- Falta de empatía, crueldade e insensibilidade
- Estilo de vida parasitario
- Falta de control sobre a conduta
- Versatilidade para a acción criminal

Algúns exemplos habituais das prácticas destas transnacionais casan perfectamente coas características sinaladas con anterioridade. Así, as condicións laborais das persoas que traballan nelas e a falta de sensibilidade ante elas, a deslocalización e a súa forma de parasitar países e persoas, a criminalidade medioambiental e as tentativas de enmascarala, o non sometemento ás leis dos países soberanos nos que operan, ou a falta de asunción de culpa por todo o anterior, mostran os paralelismos da conduta das persoas responsábeis destas xigantescas empresas cos da personalidade psicopática.

A socialización de perdas, ese procedemento polo que a sociedade asume os excesos dunha pequena minoría dominante que se lucra grazas á xestión do sistema que ela mesma protexe, supón polo tanto un enorme dano para a maioría da cidadanía, o cal se da ao mesmo

tempo que se privatizan os beneficios obtidos desa situación de poder que repetidas veces implican a explotación de recursos de carácter público. O propio Joel Bakan (2004) propón unha serie de danos producidos por esa minoría ao tecido social:

- Danos ás persoas que traballan nelas (explotación)
- Danos xeneralizados á saúde humana (intoxicacións)
- Danos aos animais (maltrato e experimentación)
- Danos á biosfera (contaminación)
- Tiranía interxeracional (herdanza medioambiental nefasta)

A seguinte foto pode axudar a entender a visión que se traballa aquí sobre a relación entre o público e o privado en canto á socialización de perdas e privatización de beneficios. É obvio que as distancias entre a esencia da natureza non humana e as nosas sociedades pouco teñen que ver en moitos aspectos, e querer asimilar ambas sería facer unha humanización de relacións naturais, pero hai determinados comportamentos que poden ilustrar o que aquí se quere explicar.



Henry Giroux (2005) sostén que séculos atrás, na relación entre o público e o privado, o perigo era que o Estado maltratase con frecuencia ao individuo até deixalo sen esencia propia. Pero segundo o autor estaríamos en tempos nos que esa tendencia se inverteu, até o punto de que é o individual o que está deixando sen espazo propio ao público. A liberdade queda valeira de

contido común, tanto para explicar a súa consecución como o seu funcionamento, facendo estériles ferramentas como a ética.

Así, na imaxe podemos ver como o interese nos recursos duns poucos (comida e auga) pode coa vontade de moitos (auga e unión). Un mecanismo que funciona noutras especies como instinto natural, pero que no ser humano o podemos entender como comportamento socialmente construído. Bens públicos son negados á colectividade para o beneficio minoritario. Esa colectividade da imaxe é unha *masa* de individuos inconexos pola súa incapacidade comunicativa e de acción conxunta, o que facilita decisivamente o dano feito pola minoría. Seguindo a Toni Negri (2004) e o seu concepto de *multitude* estaríamos nun momento histórico crítico no que os agrupamentos de persoas por exemplo dun movemento social están tomando novas formas, sendo máis unha multiplicidade de suxeitos singulares que unha masa uniforme, unidades autónomas capaces de comunicarse e actuar en común como axentes de produción política. Así, un león pode, por instinto privado, quebrar a unión de centos de búfalos que poderían acabar con el, pero a falta de unión do colectivo, a falta de establecemento de comunicación e lazos emocionais explícitos entre eles provoca a fragmentación. A multitude tería a vantaxe de, respectando a singularidade dos suxeitos, poder actuar como colectivo grazas á comunicación e á acción coordinada. Estaríamos así nun momento de confluencia da heteroxeneidade cara obxectivos comúns. E a tecnoloxía pode axudar neste proceso con ferramentas como internet que permiten a existencia de redes sociais que facilitan esa unión das persoas, sendo de gran axuda nos movementos sociais contemporáneos. É obvio que o material que sustenta as unións é exclusivamente humano e depende das nosas cualidades, mas a tecnoloxía pode servir de catalizadora neste sentido por darnos a posibilidade de comunicación e intercambio informacional e emocional.

O individualismo xera procesos de atomización do individuo que dificultan o exercicio da organización colectiva para a conformación de alternativas sólidas ao sistema hexemónico. A separación dunha molécula nos distintos átomos que a compoñen provoca que o que obtemos, a efectos cuantitativos sexa basicamente o mesmo, pero cambia moito a efectos cualitativos. Aquilo que unha molécula é por estar os átomos adecuadamente combinados entre si non o poden ofrecer os mesmos átomos xuntos pero desordenados. Este símil nos pode valer para profundar sobre a importancia da organización colectiva política a través da creación de lazos de calidade entre as unidades. Na mesma liña, Zigmund Bauman (2006) sostén que a lóxica da individualización é absolutamente crucial para que a sociedade de consumo neoliberal se reproduza de modo óptimo e con ela a actual estruturación. Nesta sociedade a lóxica do consumismo e da individualización van da man (por exemplo con un televisor para cada membro

da familia nas casas), sendo o momento da compra chave e que determinará a inclusión-exclusión social. Esa individualidade é unha carreira que require esforzos que non tódalas persoas teñen a capacidade de resistir polas diferenzas nas súas capacidades e recursos. Tamén argumentando sobre esta idea, Henry Giroux (2005) destaca que o público é entendido basicamente como unha oportunidade de inversión, non de unión e cohesión. Para o neoliberalismo a obtención de ganancias é a esencia mesma da democracia, sendo a liberdade unha ferramenta que permite facer o desexado (consumir fundamentalmente) sen ter que render contas ante as demais persoas.

2.4 Culturas e capitalismo global

Non é posíbel entender a/s cultura/s do noso tempo sen relacionar as mesmas co sistema económico global hexemónico. A importancia definitiva que deposita o neoliberalismo nunha forma concreta de organización económica e social fai que todo o relacionado co cultural se vexa afectado pola forma de interpretar a economía. Investigación, pedagogía, ideoloxía ou crenzas son mediadas polos parámetros capitalistas. Un dos grandes referentes para entender a ideoloxía hexemónica, Antonio Gramsci, refírese a “hexemonía ideolóxica” como o modo que a clase dominante ten para poder marcar o *sentido común*, o que é unha forma de dominación aparentemente inocua, limpa e neutra, podendo exercer a ditadura con aparencia democrática. Diferencia o autor tres fases consecutivas nesta hexemonía (Antonio Gramsci, 2010): 1) económica, 2) económica-política, e 3) económica-política-moral, nas que o Estado adopta a ideoloxía dominante, por exemplo, a través da educación.

Un elemento chave para entender a hexemonía ideolóxica de cada momento histórico é a comprensión do corpus teórico que a sostén, detrás do cal debe haber un grupo de intelectuais que lles doten de lexitimidade e o empreguen. Algo que é común a todo tipo de investigación mediada polo poder é a segregación daquela que é de esquerda e progresista, apartando a este tipo de coñecemento do empoderamento nas universidades por exemplo, de forma que o financiamento, o recoñecemento ou a presenza sempre están do lado daqueles que son pro-sistema, silenciando ao resto (Henry Giroux, 2005). Segundo Jurjo Torres Santomé (2011), ese silenciamento ven da man de intelectuais ao servizo do grupo social dominante, e poden elaborar diversas modalidades diferentes de discurso, como concentrarse no superficial que non aborda o estrutural para reforzar o poder, xustificar as realidades negativas por si mesmas sen responsabilidades sociais e psicoloxizando os problemas, ou convencer da imposibilidade do cambio nun momento concreto. Para este tipo de cuestións hai ferramentas que se empregan, sendo a linguaxe unha fundamental. Así, Michael W. Apple (1986) sostén que a linguaxe *técnica* (entendida por científica e relacionada co coñecemento supostamente neutral) ten máis lexitimidade hoxe en día que a linguaxe *ética* (entendida como subxectiva).

Esas ferramentas da hexemonía ideolóxica son utilizadas desde sectores conservadores e neoconservadores para debilitar procesos realmente emancipadores e democráticos. Arguméntase que a democracia ten empobrecido á cultura xa que está prexudicando a valores como os relixiosos, patriarcais ou patrióticos (Michael W. Apple, 2002). Esa cultura alternativa sería así

un problema polo seu cuestionamento da orden social establecida, orden que pode ser debuxada como a dos *homes, brancos, adultos, urbanos, traballadores, católicos, de clase media, heterosexuais, delgados, sans e robustos* (Jurjo Torres Santomé, 2011, páx. 225) e que silencia ás culturas populares con características diferentes das mencionadas e con modelos de convivencia alternativos.

Seguindo a liña argumental de Jurjo Torres Santomé, Joe Kincheloe e Steinber (1999) reflexionan sobre a hexemonía implícita, agochada tras a máscara democrática, que exerce a cultura dominante que está centrada fundamentalmente entorno á raza branca. Segundo o autor e a autora, coa Ilustración a razón, sempre ben acompañada da colonización bélica, cobrou a súa máxima forza como forma de estruturar o pensamento e aos pobos. Nesa xerarquización, os homes brancos europeos ocuparon os lugares privilexiados. Así, esa dominancia relacionou a razón dun grupo coa idea de razón no máis puro sentido platónico, e esa era a branca e masculina, outorgándose o estatus de *natural*. Así, o que non era branco non era *razoábel*, e polo tanto *caótico* ou *étnico*, e por este tipo de pensamento cuestións como o racismo, o colonialismo ou a imposición cultural son defendidas pola cultura hexemónica como “salvadoras”, xa que os pobos diferentes son vistos como emocionais e irracionais. É o que Martha Nussbaum (2001a) encerra no concepto *chauvinismo*, ou sexa, asumir un punto de vista como o mellor posíbel, e tratar de modelar a cultura que estudamos á nosa, o cal é un erro fatal para estudar con rigor ao ser humano, polo que precisamos unha corrente política e pedagóxica rexeneradora que nos axude a abrírnos con humildade ao diferente.

Ese dominio cultural impúxose por exemplo establecendo categorías raciais ás outras razas, deixando fora desa clasificación á raza branca, froito do etnocentrismo propio desta visión. É esa naturalización a que impide frecuentemente que se reflexione sobre a propia brancura e a súa historia de dominación. Con relación aos outros grupos, negritude principalmente, o branco coloca barreiras para definirse a si mesmo fortalecendo as diferenzas interraciais, polo que a súa cultura descontextualiza comportamentos asignados á raza negra, establecendo por exemplo a violencia e a sexualidade como definatorias desa cultura (Joe Kincheloe e Shirley Steinberg, 1999). Neste sentido Henry Giroux (2005) explica como no contexto estadounidense a xuventude, en especial a de raza negra, é excluída das decisións transcendentais da sociedade e reprimida se reclama máis do que se agarda dela mediante o sistema estatal represivo da policía, as cortes ou as prisións. Prodúcese o que o autor chama “militarización doméstica”, que vai a substituír ao Estado de Benestar, facendo un énfase cada vez maior na vixilancia, a represión e o control. Esa militarización supón moita máis inversión en policía ou prisións, e polo tanto moita menos en áreas como educación e sanidade. Ademais, seguindo os ditados neoliberais a

“seguridade” pódese converter en negocio, deixando por exemplo o sistema penitenciario está en mans privadas. Como sucede coa guerra, unha vez convertida en negocio o que máis interesa son clientes que as alimenten, polo que cantos máis presos haxa no sistema máis forza terá este como forma de gañar diñeiro. Dous datos reveladores que apunta Henry Giroux (2005): primeiro, en Estados Unidos os homes afro-norteamericanos, que son o 7% da poboación, conforman case a metade das persoas presas, e por outro lado no período de 1985-2000 a cifra de presos dobrouse.

Dada a suposición entre neoliberais radicais de que os valores do mercado son máis importantes que os valores vinculados á confianza, compaixón, e solidariedade, non sorprende que Wall Street, onde se enfeitizan as ganancias, vexa o crecemento na industria carceraria e o crecente confinamento de mozos como unha boa nova. (Henry Giroux, 2005, páx. 75)

Dáse así o absurdo de que as corporacións nas que se deposita o negocio carcerario obteñen beneficios de algo que non é de interese público como é o crime. De forma similar funcionan moitas leis en diferentes países en relación aos aeroportos, as políticas de inmigración, o sistema xudicial... colocando no beneficio privado o fin último polo que se rexerá a súa actuación, coa complicidade estatal. En consecuencia, e en relación á educación, estaríamos contribuindo a reforzar un sistema educativo visto como unha institución disciplinaria que prepara ao estudantado para o lugar de traballo na que a estandarización é a norma, sendo o ben privado. Así, o referido aos bens públicos, cívicos e democráticos é relegado polo beneficio, o particular e o individual.

A mercantilización non se detén polo tanto con ningún asunto social. No sistema neoliberal todo está supeditado ao lucro empresarial, e así tamén se reproduce isto coa infancia e a xuventude. A obra de Juliet B. Schor (2006) é de gran axuda neste sentido. O obxectivo do estudo é entender as técnicas mercantís que se dirixen cara a infancia. Analízase como esta se ten convertido en centro de atención para o consumo do grande capital. Cun potencial enorme por explotar, as/os nenas/os son obxecto de interese das grandes multinacionais para consumir e influír no consumo dos adultos. Utilízase para iso a psicoloxía enfocada ao consumo, potencialmente contaminante para desenvolver a cidadanía emancipadora nos adultos, pero que na infancia pode cortala incluso antes de nacer. Hai empresas que recrutan a nenas/os para facer campañas publicitarias e dar a coñecer os seus produtos, e que co traballo de profesionais especialistas en psicoloxía, neuroloxía, pedagogía e científicas/os en xeral ao servizo das empresas, deseñan estratexias sen apenas límites morais para vender. Todo se desenvolve grazas en parte á colaboración do sector público, chegando ao punto de que dirección e profesorado de escolas participan coas corporacións para conseguir medios extraordinarios para as aulas

permitindo introducirse na vida escolar a través da mistura da publicidade cos contidos pedagóxicos por exemplo.

Para soste todas as afirmacións, a autora expón datos obtidos nos Estados Unidos (Juliet B. Schor, 2006, páx. 32) segundo os cales actualmente as/os nenas/os de entre oito e trece anos ven televisión durante unha media diaria de tres a tres horas e media e observan anualmente uns 40.000 anuncios. Ao mesmo tempo, cada unha/un delas/es adquire anualmente uns 72 xoguetes novos.

Nunha liña similar a Juliet B. Schor sitúase a obra de Naomi Klein (2000). As marcas, a través dos seus logos, introdúcense día a día nas nosas cabezas xa que están invadindo os espazos públicos e con elo as nosas mentes. É xa habitual que calquera persoa recoñeza moito mellor os logos de multitude de marcas de automóbil, roupa ou tecnoloxía que as follas de moitas árbores do seu entorno. Ademais, sostén a autora que marca e produto están separados na actualidade, de as primeiras están no imaxinario colectivo e van moito máis alá do que os seus propios produtos, incidindo claramente na cultura e relacións sociais de clase por exemplo. Polo tanto hai unha invasión das mentes a través do espazo público para fins privados, o que conforma para Naomi Klein unha actividade parasitaria. É o mesmo que sucede coa “absorción” por parte da cultura hexemónica neoliberal a través da mercantilización de reivindicacións sociais e culturais tales como o feminismo, a homosexualidade, o *punk* ou o *hip hop*, polo que loitas sociais son convertidas en promoción das marcas a través fundamentalmente da publicidade, algo no que *Coca Cola* é especialista.

No mesmo sentido, Teun A. Van Dijk (1999) denuncia a degradación que se fai de diferentes culturas que emerxen apartadas da dominante, por exemplo a do *heavy metal*, o *rap* ou o porno, por ser para a hexemonía desviacións culturais produto da frustración, ademais de demonizalas por non adaptarse á lóxica do mercado. Alén desas invasións, son moitos outros os prezos a pagar por esa actividade privada sen regular, como a vida da clase traballadora na globalización neoliberal, polo que a precariedade laboral e de dereitos convértese na norma e non na excepción.

O rango de posicións intelectuais e académicas ao redor da cultura é diverso. Así, ao sistema de valores derivado da crecente dominación capitalista xórdennlle numerosas alternativas desde todo o espectro ideolóxico. Coexisten así (Henry Giroux, 2001) posicións variadas; algunhas laméntanse de que se teña perdido o afán de procura da verdade e a beleza no ámbito académico e se opte agora pola loita política, a crítica e a mellora democrática, polo que habería unha degradación cultural. Outras posturas como a dos marxistas ortodoxos critican duramente á

esquerda que fala de multiculturalismo, xénero ou raza, porque isto faría perder tempo e recursos para falar de cuestións máis relacionadas coas loitas de clase.

A esquerda ortodoxa sostén que as loitas por cuestións de raza, xénero ou multiculturalidade non son máis que o reflexo da loita de clases marxista, mentres as posturas neomarxistas non concordan con isto último, poñendo como exemplo aos colectivos homosexuais que chamaron a atención no seu día sobre a SIDA, sendo agora as mulleres negras pobres as que máis o padecen. Engaden ademais que a dominación económica tradúcese na realidade a través de institucións culturais como a escola, a política, a igrexa ou a ideoloxía. Nesta mesma liña, Henry Giroux critica aos modelos que defenden que os estudos culturais non deben ter cabida en cuestións políticas e de poder que quedarían relegadas ás cuestións económicas. Así, os estudos culturais son os inimigos porque colocan interrogantes e imaxinan un mundo diferente non dado. Para Henry Giroux (2001), a cultura sempre está relacionada ao poder e se volve política nun dobre sentido: - porque é fundamental comprender a propiedade para saber que tipo de expresións culturais temos nos canles por onde circula esta, e – porque a cultura pódese empregar para despregar o poder a través das forzas institucionais e ideolóxicas, a través da pedagogía por exemplo.

2.4.1 Medios de comunicación corporativos e hexemonía capitalista

A función dos medios de comunicación de masas é a de divertir, entreter e informar, así como inculcar aos individuos os valores, crenzas e códigos de comportamento que lles farán integrarse nas estruturas institucionais da sociedade. (Noam Chomsky, 1990, páx. 21)

A anterior afirmación de Noam Chomsky ten máis de 20 anos, e malia ao paso do tempo parece que o fundamental dela pouco ten cambiado. Nun momento no que tanto televisión como prensa están dominados con man ríxida pola dereita neoconservadora en practicamente tódalas canles e editoras de tódolos Estados denominados como “civilizados”, a esperanza por grandes mudanzas ao respecto son aínda unha quimera ben difusa. En liña coas teses neoliberais, o

beneficio é unha vez máis o centro sobre o que xiran os modelos de organización da comunicación de masas, secuestrados polas empresas e a publicidade, e deixados da man de administradores públicos para quen o negocio tamén é o principal antes que o dereito á comunicación plural, libre e independente.

Ademais do negocio, o control da opinión pública é outro dos piares sobre o que se sustenta esta forma de comunicación de masas, que xogou e xoga un papel chave na lexitimación da idea da mutua necesidade no dualismo democracia-capitalismo. Voces disonantes ou críticas co sistema son habitualmente silenciadas ou manipuladas nos medios xeneralistas. É nesas situacións cando vemos actuar ao poder e a súa pretensión de homoxeneización cultural. Así, a pouca diversidade na posesión dos medios e polo tanto dos discursos facilita a instauración dun *pensamento único* (Ignacio Ramonet, 1995) claramente beneficioso para a continuidade tranquila do modelo de democracia capitalista. Teun A. Van Dijk (1999) sostén neste sentido que as ideoloxías se adquiren habitualmente a través do discurso e así, nos medios de comunicación, atopámonos neste sentido con aquel que só varía no superficial mantendo o fondo, xa que ningún medio é, por exemplo, anticapitalista. O autor detecta nesos discursos varias estratexias de control ideolóxico (páx. 227):

- Recórrese ás ideoloxías como armas para dividir aos grupos e que non haxa solidariedade contrahexemónica
- Divídese dentro do grupo aos membros prometendo por exemplo o ascenso social de algúns deles
- Provócase a exclusión, terxiversación e/ou silenciamento das ideoloxías contrahexemónicas nesos medios
- As elites adoptan aparentemente algunhas posturas contrahexemónicas para absorbelas ou para acalar conflitos (por exemplo o ecoloxismo)



(Autoría descoñecida) http://www.thegoodmanchronicle.com/p/wake-up-photos_1.html

Unha ferramenta indispensábel para analizar como operan eses grandes medios de comunicación corporativos é a que elaborou Sylvain Timsit coas súas 10 Estratexias de Manipulación. Anteriormente, Noam Chomsky e Edward S. Herman (1990) elaboraron unha serie filtros que o modelo propagandístico capitalista utiliza para filtrar a información. Son seis:

1. Magnitude, propiedade e orientación dos beneficios dos medios de comunicación. A posesión deles concéntrase en moi poucas mans.
2. Para facer negocios necesítase o beneplácito da publicidade que é a que financia aos medios poderosos, sufrindo os alternativos de estrangulamento financeiro.
3. Desde o poder subministrase a información que se quere a quen se quere.
4. Cando algún medio ou información se sae do discurso hexemónico acúdense á censura, habitualmente indirecta.
5. Os chibos expiatorios son fundamentais para desviar a atención de asuntos chave e que non se queren abordar.
6. A produción de dicotomización e campañas de propaganda coas figuras de bos e malos ou vítimas dignas e indignas.

A todos eses filtros que utilizan os medios únense as estratexias de manipulación retratadas por Sylvain Timsit (2002), as cales se complementan moito con todo o traballo feito por Noam Chomsky sobre medios de comunicación (1990). Segundo Timsit, son esas dez das que se serve o poder do capital a través dos medios de masas para seguir exercendo como tal, para o cal a poboación tería que ser conducida das formas que o seu traballo recolle. Poucos exemplos poden ilustrar tan ben a situación actual dos medios e estas estratexias como a chamada “crise” na que están moitos Estados europeos, sendo ese nome a primeira das tentativas

de manipulación. Analizaranse aquí as outras dez estratexias relacionando cada unha delas cun exemplo conectado coa “crise” nos medios xeneralistas do contexto galego e español nestes últimos anos.

1 *A estratexia da distracción*: consiste en desviar a atención do público dos problemas importantes e dos cambios decididos polas elites políticas e económicas, mediante a técnica do diluvio ou inundación de continuas distraccións e de informacións insignificantes. Isto tamén axuda a que a poboación non se interese polo coñecemento realmente fundamental e emancipador, como as ciencias, economía, psicoloxía, neurobioloxía ou a cibernética.

1.1 É fácil observar nos xornais, radio e televisión como o coñecemento do que fala Noam Chomsky é con frecuencia relegado a seccións específicas que habitualmente son pequenas e están marxinadas nos peores lugares ou horarios. Pola contra, os contidos de deportes, consumo, información rosa ou política partidista ocupan os maiores espazos. No actual contexto, a información sobre a estafa económica que están sufrindo numerosos países é enmascarada baixo informacións técnicas económicas pero valeiras de significado, tales como a “prima de risco” ou os índices Ibex ou Down Jones, distraendo á poboación con datos económicos e laborais que dificultan a visión do coñecemento realmente necesario sobre o roubo que numerosas sociedades están padecendo.

2 *Crear problemas e despois ofrecer solucións*: Créase un problema para propoñer solucións que interesan e que non serían aceptadas sen ese problema previo. Por exemplo crear unha crise económica ou un atentado para facer aceptar como un mal necesario o retroceso dos dereitos sociais e o desmantelamento dos servizos públicos.

2.1 O atentado do 11 de Setembro de 2001 en Nova York e a “crise” económica de 2008 son quizais os dous acontecementos máis notábeis das últimas décadas para exemplificar esta estratexia. As melloras nos dereitos sociais e redistributivos experimentadas tras a Segunda Guerra Mundial en moitos países de Europa e Estados Unidos, reforzados coas revolucións dos anos '60 conseguiron unha situación de maior espazo social para un número importante de persoas. Eses dous acontecementos son utilizados a través dos medios de comunicación para exercer unha contrarrevolución que devolva boa parte do pouco poder cedido polas elites durante ese período. Tras eles, guerras militares e económicas e privación de dereitos

e liberdades apóianse na escusa do acontecido.

3 *A estratexia da gradualidade*: Para facer que se acepte unha medida inaceptábel sen provocar revolución este se aplica gradualmente. Así se impoñen condicións socioeconómicas como as privatizacións, precariedade, flexibilidade ou desemprego sen o estalido social.

3.1 Hai poucos anos o modelo estadounidense de sanidade privada era pouco menos que inasumíbel aos ollos da maioría da poboación europea. Hoxe en día, grazas ás estratexias de manipulación da opinión pública, vaise introducindo pouco a pouco este modelo a través de pequenos pasos, por exemplo o “copago” sanitario, o peche de hospitais públicos ou a concesión de licencias para privados, todo elo para ir acostumando a un novo marco privatizador que quere ser imposto.

4 *A estratexia de diferir*: Outra forma de facer aceptar algo impopular é dicir que é “dolorosa e necesaria” e que será aplicada no futuro, por ser máis fácil aceptar iso que algo inmediato; primeiro porque o esforzo non se fai inmediateamente, e segundo porque as persoas teñen sempre a tendencia a esperar inxenuamente que todo mellorará.

4.1 Un exemplo moi válido aquí é a reforma das pensións nos países máis atacados pola estafa en Europa. A idade para a xubilación está sendo ampliada, xustificando no repetitivo discurso de que non se poden soste (ao mesmo tempo que se permiten amnistías fiscais, as SICAV ou os paraísos fiscais), pero son medidas que entrarán en vigor dentro de varios anos, o que pode anestesiar en parte o rexeitamento a esa medida.

5 *Dirixirse ao público como criaturas de pouca idade*: A maioría da publicidade dirixida ao gran público utiliza discursos, argumentos, personaxes e entoación particularmente infantís. Canto máis se tende ao engano, máis se tende a adoptar ese ton infantilizante para xerar respostas da mesma natureza, sen sentido crítico.

5.1 Isto pódese apreciar, como en casos anteriores, polo tipo de información ofrecida nos diferentes medios de aculturación hexemónicos ao respecto da situación política, social e económica do momento. A análise simplista, falta de rigor e de profundidade contribúe a crear un público infantilizado.

6 *Utilizar o aspecto emocional moito máis que a reflexión*: O seu uso en exceso provoca un uso precario da análise racional, e polo tanto do sentido crítico. Tamén, a utilización das emocións permite abrir o inconsciente para implantar ou inxectar ideas, desexos, medos e temores.

6.1 Canles de televisión como Tele5, Antena3 ou Cuatro no Estado Español están utilizando as desgracias humanas provocadas pola “crise” económica tales como desaucios, suicidios, falta de atención sanitaria ou fame, para continuar cun modelo de negocio baseado nas audiencias *emocionais*, aquelas que buscan este tipo de contidos nos medios. Ficar neste tipo de información, ademais de xerar negocio publicitario, neutraliza as posibilidades de análise racional a nivel estrutural do que está pasando e polo tanto as opcións de actuar ante elo, asumindo todo como desgracias que suceden por si solas, sen responsabilidades humanas concretas.

7 *Manter ao público na ignorancia e a mediocridade*: Que sexa incapaz de comprender as tecnoloxías e os métodos utilizados para o seu control e a súa escravitude. A calidade da educación dada ás clases sociais inferiores debe ser o máis pobre e mediocre posíbel para que a distancia entre clases pareza imposible de resolver e así non se tente.

7.1 Podemos ver na falta de información de calidade nos medios sobre os procesos socioeconómicos nos que estamos, ou en retrógrados proxectos de lei de educación como a LOMCE¹¹ que promoven, entre outras cousas, o adoutrinamento e a imposición cultural hexemónica, dous exemplos de que non se persegue a emancipación das persoas senón o seu sometemento. A investigación de economistas de fama internacional como Joseph Stiglitz, Vinçent Navarro ou Juan Torres López por exemplo non teñen cabida nos medios xeneralistas por defender a tese da estafa fronte á da crise, dando o espazo televisivo ou no papel a “tertulianas/os” que saben “de todo”.

8 *Estimular ao público a ser compracente coa mediocridade*: Por exemplo facer crer que é moda o feito de ser estúpido, vulgar e inculto.

8.1 Os debates televisivos ou noticiarios nos que persoas sen preparación e case sempre da corrente hexemónica copan o tempo de programación para analizar a situación económica son unha constante. Cúbrese a demanda existente de información ao respecto con aquela que aborda de forma superficial, e moitas veces

¹¹ Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

falsa, esa realidade temática.

9 *Reforzar a autculpabilidade*: Facer crer ás persoas que son culpábeis da súa propia desgraza, por non ser aptos ou non se esforzar, e evita a crítica e a reacción contra o sistema social.

9.1 A famosa frase que fala “vivimos por enriba das nosas posibilidades” con respecto ás consecuencias da crise é un exemplo perfecto para esta estratexia. Úsase a vella estratexia de culpabilizar ás vítimas para eludir as responsabilidades estruturais e dos culpábeis. O gran roubo dos bancos ao diñeiro público, un dos motivos polos cales os países están endebedados non é asunto de debate e si que as familias quixeran comprar unha casa ou viaxar cando podían acceder ao crédito.

10 *Coñecer aos individuos mellor do que eles mesmos se coñecen*: Grazas aos avances científicos, a brecha entre os coñecementos do público e os das elites fíxose enorme. O sistema conseguiu coñecer mellor ao individuo común do que el se coñece a si mesmo, e así exerce un control maior e un gran poder sobre el.

10.1 A mediocridade do coñecemento mediático e educativo que se da para a maioría da poboación contrasta aquí cos avances na investigación psicolóxica e sociolóxica sobre as persoas que posúe unha minoría social. É un exemplo de como funciona a publicidade, que con equipos multidisciplinares de persoas traballa para coñecer ao seu “obxectivo” co fin de influír nos máis íntimos desexos para lograr beneficios económicos.



“Nico”: <http://www.virusplanetario.net/ana-enne/>

Sen embargo as formas en que as sociedades se comunican están sofrendo unha importante transformación na actualidade. O paradigma bidireccional dominante no que os medios xeneralistas son os produtores de información e a poboación é quen a consume está sofrendo importantes alteracións. Ao igual que sucede en outros ámbitos de actividade humana, a inclusión de novas ferramentas tecnolóxicas está axudando a abrir camiños novos en relación a como interpretamos, difundimos e creamos esa información. Se ben aínda son a televisión e os xornais as formas dominadoras á hora de obtela, tamén o é que o aumento incesante de alternativas relacionadas con internet están posibilitando formas novas e diferentes de obter información para aquelas persoas que están alfabetizadas dixitalmente. Sen embargo é a intervención de parte da poboación na xeración de contido o que supón un cambio substancial co modelo hexemónico, de forma que existen posibilidades reais de que calquera persoa cos medios tecnolóxicos suficientes poda pasar a ser xeradora de información, o cal redundaría obxectivamente na cantidade dela da que dispoñemos, sendo a calidade algunhas veces prexudicada pero en moitas outras beneficiada. Blogues, redes sociais, foros de discusión, *wikis*, etc. son canais novos mediante os cales as persoas poden participar no proceso de elaboración da información, non só do seu consumo. Algo que reflicte a importancia e potencia que están acadando estas mudanzas é que o medio dominador, a televisión, inclúe cada vez con máis frecuencia espazos adicados á participación cidadá a través das redes sociais, ou utiliza redes e ferramentas de internet como fontes de información primaria.

Pero é frecuente escoitar que coas novas tecnoloxías se rompen barreiras, se achegan as culturas, se acurtan as distancias, se democratizan as interaccións ou gozamos de maior liberdade. É necesario reflexionar sobre esta simplificación, se isto é realmente así e se hai aí unha relación directa de causa-efecto. Esas novas tecnoloxías son outro dos instrumentos que ten á súa disposición o ser humano para interactuar co seu mundo e con outras persoas, para manter

unha situación de privilexios ou camiñar cara a unha situación de redistribución a tódolos niveis. Son en definitiva ferramentas para potenciar comportamentos e situacións sociais.

3. DIVERSIDADE E EXCLUSIÓN SOCIAL

A que tipo de necesidades atenden as tradicionais clasificacións de persoas con características comúns en grupos sociais? Son elas unha forma de conceptualizar e entender diferentes características humanas nas sociedades ou pretenden clasificar e estratificar a quen ten trazos comúns en función do preto ou lonxe que se sitúe da *normalidade*?

Esas clasificacións están tradicionalmente vinculadas a factores relacionados coas características físicas das persoas como o seu sexo, raza ou idade; culturais como a súa ideoloxía ou relixión; ou económicos como a clase social, entre outros. Estas características supoñen puntos de unión entre individuos que poden dar cohesión e forma de grupo. Esa cohesión pode facer que, o mantemento de privilexios sociais ou a súa demanda, a defensa ou o ataque de determinadas ideoloxías, ou a identificación racial/sexual, entre moitas outras, sexan canles que artellen a eses grupos. Nese sentido, Teun A. Van Dijk (1999, páx. 90) sinala varias coordenadas fundamentais que estruturan aos considerados como grupos sociais:

- Pertenza: quen somos? de onde vimos? que aspecto temos? quen pertence ao noso grupo?
- Actividades: que facemos? que se espera de nós?
- Obxectivos: que queremos conseguir
- Valores/normas: como nos avaliamos a nós mesmos e aos outros? que debería ou non debería facerse?
- Posición e relacións de grupo: quen son os nosos inimigos, os nosos opoñentes? quen son como nós e quen son diferentes?
- Recursos: que temos ou que precisamos?

Teun A. Van Dijk tamén sostén que as ideoloxías son *conxuntos de crenzas na nosa mente* (1999, páx. 31), as cales poden ser consideradas verdadeiras ou falsas en función da intersubxectividade do grupo, e de aí variar o seu entendemento ou actuación ante unha determinada realidade. Ademais, é importante lembrar que tanto as condicións persoais como sociais poden levar a conformar grupos do máis variado, podendo atravesar as persoas varios deles. Así, a ideoloxía é unha canle decisiva para unir a individuos en colectividade. Por exemplo, é posíbel que as persoas co posto laboral máis humilde nun banco teñan unha ideoloxía

completamente diferente ás persoas que ocupan o poder no mesmo, formando ambas parte do mesmo grupo laboral pero diferente ideolóxico, se ben é certo que, se comparten ideoloxía, esa será case con toda seguridade a das persoas con máis poder.

Por outro lado, determinadas situacións contextuais levan a diferentes persoas cara unha acción común, sen ter por que estar estritamente relacionadas cunha ideoloxía concreta. Este é o caso de numerosos movementos sociais contemporáneos tales como o 15M, o cal está composto por unha heteroxeneidade de singularidades que conforman unha *multitude* (Toni Negri e Michael Hardt, 2004), con ideoloxías moitas veces diferentes pero con obxectivos comúns como é o de ter unha sociedade máis xusta. Conforman *grupo* en momentos determinados para atinxir obxectivos concretos, e teñen a maleabilidade das *mallas* (Arturo Escobar, 2004), o que permite a conexión múltiple con diferentes nodos para tentar obxectivos variados. Iso é o que está acontecendo coas chamadas *mareas* no Estado Español, mallas de persoas que actúan de forma autónoma pero coordinada na procura de diferentes obxectivos en diferentes momentos, como é a defensa da sanidade (branca), educación (verde), emigrantes (granate), ou minería (negra). A maioría das persoas que participan nestes movementos teñen ideoloxías variadas mas comparten fundamentos básicos sobre o que é a xustiza e a democracia, o que é o seu eixo de unión, de forma que contribúen así coa evolución ideolóxica do movemento da mesma forma que este fai evolucionar o propio pensamento desas persoas.

Unha das loitas intelectuais máis intensas que estamos a vivir na actualidade en relación aos grupos é a que xira entorno á identificación e á diferenza. Amy Gutmann (2008) pregúntase na súa obra se as identidades de grupo restrinxen aos individuos ou os liberan. Nas sociedades democráticas, onde liberdade e igualdade teñen que ir da man, o debate entre as dúas posturas é fonte de numerosas disputas xa que ambas poden recorrer á liberdade e á igualdade para xustificar os seus principios. Que reivindicacións políticas dos grupos de identidade cultural están xustificadas en democracia e por que?.

A identificación dos seres humanos en grupos de persoas que comparten unha característica común pode achegar vantaxes como a protección contra as discriminacións por exemplo. Esa identificación grupal dificulta a atomización, facilitando a defensa individual dentro do grupo. Teun A. Van Dijk (1999, páx. 152) defende que a cuestión identitaria está relacionada coa autorrepresentación que elaboramos mentalmente, a cal ao mesmo tempo está construída socialmente xa que necesitamos da información da contorna e das demais persoas para construír a nosa propia imaxe. Así, canto maior sexa a coincidencia da nosa propia representación coa do grupo de pertenza, a identificación con el será maior, ademais de que os grupos “preman” ou “castigan” aos seus integrantes en función desa identificación cara eles.

A xustiza democrática occidental está baseada fundamentalmente nos dereitos dos individuos, sendo este o elemento central sobre o que se vertebran os seus principios. Amy Gutmann (1999) sostén que non é axeitado colocar na cuestión da identificación o debate central, senón no que os grupos fan con ela e en relación á xustiza democrática, non sendo o mesmo a identificación de raza que fai unha persoa de ideoloxía fascista que a que fai unha persoa que loita polos dereitos das persoas negras por exemplo. A capacidade de xulgar a corrección das accións dun grupo debería así estar marcada por como ese grupo vela polos dereitos das persoas que o compoñen como elemento constituínte básico e en relación á xustiza democrática. Desta forma podería ser axeitado falar dunha identificación global, a da humanidade, que nos permita sentirnos afectadas/os cando calquera ser humano, de calquera condición, sexa maltratado. É o que Amy Gutmann (2008, páx. 170) chama identificación por adscrición referente ao ser humano. En moitos países do mundo está xa asumida como necesaria a intervención do Estado ante casos de maltrato cara a muller no propio domicilio familiar. Está asumido polo tanto a necesidade de intervención pública nun espazo tan privado como a familia para a defensa dun ser humano, o que parece unha adscrición por especie, algo que tamén está crescendo con forza en relación ao resto de seres vivos e natureza cos movementos ecoloxistas. Polo tanto parece que a porta está aberta para desenvolver relacións identitarias que vaian alén dos grupos tradicionais.

Axel Honneth (Nancy Fraser e Axel Honneth, 2006) ten nos estudos sobre recoñecemento e identidade a súa principal preocupación. Nas súas argumentacións defende que é na política de identidade onde se sustenta fundamentalmente o recoñecemento, marco conceptual ao que da unha importancia final á hora de acadar a xustiza social. Axel Honneth non avoga pola participación social directa e inmediata para acadala, apunta primeiro á autonomía individual para a formación dunha identidade o máis intacta posíbel para introducir principios de recoñecemento mutuo. Así, fixa tres obxectivos dos grupos sociais en canto ao recoñecemento (Nancy Fraser e Axel Honneth, 2006, páx. 129): a) conseguir protección contra abusos externos, b) que apelen ao sentimento de grupo para reclamar recursos ou medidas, c) obter o recoñecemento tradicional das diferentes culturalidades.

Pero as lóxicas identitarias e de recoñecemento poden ter tamén algunhas consecuencias relacionadas coa falta de sensibilidade cara a individualidade e diversidade das persoas, centrándose na categorización e deixando a heteroxeneidade ao lado, o que fai dos colectivos algo dinámico, ambiguo, temporal, ou múltiple. Iris M. Young (2000), partindo da crítica posmoderna á lóxica da identidade, sostén que ao tentar reducir todo a un principio último, négase ou reprímese a diferenza. Redúcese a heteroxeneidade das particularidades sensoriais á unidade de pensamento, o cal conduce a estar “dentro” ou “fora” dese pensamento a través de

dicotomías que falsearían a realidade.

A xustiza debe acadarse na concepción de Iris M. Young mediante a diversidade e respecto ás diferencias dos grupos, non á súa uniformidade. Para exemplificar isto, recorre ao ideal que sofren as persoas negras en Estados Unidos, segundo o cal se asimilan as diferenzas entre grupos como se non existisen, co que o beneficio recae no grupo hexemónico. Así, as persoas deste grupo que teñen máis posibilidades de éxito social é porque accederon á asimilación na estrutura branca, non porque crearan espazos propios e de diferenciación. Polo tanto, o camiño perpendicular ao da asimilación sería o da autoafirmación das características propias do grupo, a política da diferenza, que reclama o pluralismo cultural democrático, entendendo as diferenzas de grupo como valiosas en si mesmas. Polo tanto, en contra da asimilación Iris M. Young propón ser “exactamente o que din que son – un chico xudeu, unha chica de cor, un marica, unha ‘tortillera’ ou unha bruxa - e estou orgulloso.” (2000, páx. 280).

Para Iris M. Young, ignorar a diferenza ten consecuencias opresivas en tres sentidos (páx. 277): 1) A cegueira ante a diferenza pon en vantaxe aos grupos privilexiados por ser o seu ollar da vida o “normal”. 2) Tamén supón que o propio grupo de poder non se vexa como grupo por esa “normalidade”, e si sexan grupo “os outros”. 3) A desvalorización que fai dos membros das minorías e dos seus grupos. En oposición a estes tres puntos á hora de ignorar as diferenzas, a autora nos di que “para que as persoas se sentiran cómodas rodeadas de outras persoas ás que perciben como diferentes sería necesario que se sentiran máis cómodas coa heteroxeneidade dentro de si mesmas” (2000, páx. 256).

As identidades pódennos facer perder os nosos vínculos universais de seres humanos e tamén a esencia do público e da moral compartida. Ao primar a separación dos grupos pola identificación, pódese caer no rexeitamento da calidade común humana compartida en favor de diferenzas secundarias desde o punto de vista da globalidade, volvéndose estas unha fonte de división antes que algo enriquecedor. A categoría máis ampla, a que nos inclúe a tódalas persoas, é a de seres humanos. Xéneros, razas, etnias, clases, idades, relixións ou ideoloxías están incluídas nesta categoría nai e que curiosamente pode ser unha nova vía de identificación como sinala Amy Gutmann (2008, páx. 170), na liña debuxada polos Dereitos Humanos.

Homi Bhaba (2001) quere profundar co seu traballo nas políticas da diferenza traballando na súa obra sobre conceptos como o de *hibridez*, relacionado coas loitas epistemolóxicas entre identidade e diferenza. Segundo o autor son os estereotipos os que nos encerran en categorías *ríxidas* das que é moi difícil saír a nivel social, e que non fan xustiza á complexidade dos seres humanos, non deixan espazo para a hibridez.

Homi Bhabha (2011) destaca a importancia da polifonía para entender ben a realidade.

Na defensa que fai da corrente de pensamento sobre a diferenza en oposición á da identidade, nos di que o estrañamento por parte do suxeito (con súa subxectividade como ferramenta) ao respecto da lingua, cultura ou ciencia é necesario, para conservar un lugar de intercambio, fronteirizo e de construción que vaia para alén dos límites prefixados polo pensar tradicional, para que o que nunca foi poida ser e ter espazo. Proponnos atravesar as identidades, desnaturalizar-se para ser libre, porque moitas identidades dadas como naturais serían invencións culturais. Homi Bhabha argumenta a favor dunha posición teórica que escapa ás polaridades de Oriente e Occidente, eu e o outro, amo e escravo, unha postura que supera a oposición e abra un oco de tradución: un lugar da hibridez no que poder construír un obxecto político novo que vaia para alén dos polos pre-configurados.

A problemática para Homi Bhabha debería estar centrada en reflectir sobre o que é colocado como *normal*. El pensa que son as teorías baseadas na identidade as que deberían dar explicacións de por que tratar de comprender aos seres humanos desde as *desviacións* da norma, e non desde a propia diferenza que está presente en tódalas persoas. Aí é onde ten unha importancia decisiva en súa obra a figura do *híbrido*, aquilo que non pode ser situado nas categorías sociais e que se esconde das mesmas desde a asunción de súa complexidade, desde a diferenza. É a partir desta posición que el denomina de *entrelugar* onde se producen as formas máis interrogativas da cultura, ao ser alternativas e mesturadas, lonxe das separacións, divisións e fisuras de clase, raza, xénero, nacionalidade e localización. É por todo isto que para o autor non ten moito sentido falar dunha única cultura global e que as distintas culturas se autodefinan como puras, xa que a hibridez e influencia están sempre presentes nos diálogos culturais. Así, o paradigma da modernidade occidental como cultura estanca e pura é criticado na súa obra, do que se desprende a súa crítica ao multiculturalismo que reflectiría a tolerancia (non a xustiza) do liberalismo por facer de observador único e permitir a existencia doutras culturas.

Os abusos e discriminacións exercidas e padecidas polos grupos sociais conforman a parte esencial das inxustizas estruturais. Iris M. Young (2011) aborda na súa obra este concepto e realidade. Segundo a autora, tódalas persoas toman decisións durante a súa vida que poden contribuír a que esta sexa máis ou menos digna, mellor ou peor. Pero hai moitos factores que son externos, estruturais, e que non dependen de nós. Estes non obedecen a unha única política, acción ou persoa, senón que son o froito de un cúmulo estrutural de accións que poden conducir a acadar máis ou menos xustiza. Son exemplos disto o descenso nos salarios, o aumento dos alugueres, a falta de axudas públicas e sociais ou a falta de regulación do mercado.

A estrutura social, polo tanto, refírese aos resultados acumulativos das accións de masas de individuos que representan os seus propios proxectos, a miúdo de forma descoordinada, con moitos outros (Iris M. Young, 2011, páx. 78).

Así, as accións individuais miradas de forma estrutural poden ter consecuencias non intencionadas e non desexadas, como a especulación financeira por exemplo:

A inxustiza estrutural existe cando os procesos sociais sitúan a grandes grupos de persoas baixo a ameaza sistemática do abuso ou da privación dos medios necesarios para desenvolver e exercitar as súas capacidades, ao mesmo tempo que estes procesos capacitan a outros para abusar ou ter un amplo espectro de oportunidades para desenvolver e exercitar capacidades ao seu alcance. A inxustiza estrutural é un tipo de agravio moral distinto da acción agravante dun axente individual ou das políticas represivas dun Estado. A inxustiza estrutural ocorre como consecuencia de moitos individuos e institucións que actúan para perseguir as súas metas e intereses particulares, case sempre dentro dos límites de normas e leis aceptadas. (Iris M. Young, 2011, páx. 69)

As estruturas sociais non limitan e coartan activa e directamente, senón que o fan dun xeito máis indirecto e acumulativo, como sucede coa especulación na bolsa. Esas inxustizas sistémicas non rematan co paso dos anos senón que tenden a reproducirse ao longo do tempo e permanecen polas herdanzas económicas, políticas, sociais e culturais. Son así formas de opresión sistémica cara a colectivos sociais desfavorecidos por diversas circunstancias. A partires dos anos '60 e grazas principalmente ás loitas de diferentes colectivos sociais en favor dos desfavorecidos, o concepto de opresión ampliouse para referirse ás desvantaxes estruturais que sofren algúns grupos, aínda que non haxa grupo opresor explícito, por parte do sistema capitalista a través das súas normas, hábitos e símbolos non cuestionados. Iris M. Young (2000, páx. 78) determina en cinco as caras da opresión:

- *Explotación*: a opresión ten lugar a través dun proceso de transferencias dos resultados do traballo dun grupo social en beneficio doutro. Por exemplo a plusvalía marxista na empresa capitalista.
- *Marxinación*: a opresión prodúcese mediante a exclusión de diferentes ámbitos como o laboral por pertencer a minorías sociais. Así, persoas dependentes o son a expensas da “caridade” dos servizos sociais, onde o utilitarismo e non a moralidade é o que prima. Por exemplo as discriminacións ás persoas con discapacidades.
- *Carencia de poder*: hai opresión pola ausencia de poder, sendo as relacións de clase o mellor exemplo. Hoxe dáse fundamentalmente da clase “profesional” cara a clase “non

profesional”, a través do progreso, autonomía, traballo intelectual e respecto da primeira sobre a segunda.

- *Imperialismo cultural*: a opresión dáse cando o grupo dominante invisibiliza ou condena os trazos dos outros grupos. Converte a cultura do grupo dominante na norma, aquilo propiamente humano, e polo tanto o resto son desviacións pertencentes aos “outros”. Por exemplo a condena de expresión culturais homosexuais ou de etnias minoritarias.
- *Violencia*: esta forma de opresión é a exercida sobre as minorías como receptoras da mesma por parte dos grupos de poder. Pode ser física ou cultural, por exemplo a través da ridiculización ou silenciamento das expresións culturais non hexemónicas.

3.1 Clasismo

A pobreza de millóns de seres humanos é unha desas herdanzas das inxustizas estruturais, na que Amartya Sen (2010) ve fundamentalmente unha privación nas capacidades das persoas, sendo os recursos económicos só o medio que axuda a satisfacer a consecución desa liberdade en forma de capacidades. No sistema capitalista contemporáneo estar privado das capacidades para xerar *valor*, tales como a educación, a saúde ou a xustiza, inhabilita a unha porcentaxe enorme de persoas para poder competir nesa sociedade e xerar recursos económicos cos que se sustentar. É a pobreza entendida como falta de desenvolvemento humano da teoría de Amartya Sen (1996). O autor criticou o uso que posteriormente se fixo da súa teoría por parte do Programa das Nacións Unidas para o Desenvolvemento (PNUD, 2010) e o seu Índice de Pobreza Humana (IPH), que deixaba fora cuestións elementais como a liberdade individual e os dereitos democráticos para centrarse en asuntos unicamente relacionados cos recursos.

A existencia de tendencias xeradoras de pobreza, exclusión e vulnerabilidade é unha expresión natural e habitual dos cambios consubstanciais á economía capitalista (Joseph Schumpeter, 1978), debido ao carácter cíclico do desenvolvemento da economía de mercado. Así, a pobreza e a exclusión social serían fenómenos recorrentes e connaturais do desenvolvemento económico. Beber da tradición utilitarista, na que se entenden as relacións humanas xirando ao redor do que podemos gañar *dos* outros e non *para* os outros, é decisivo á hora de entendelas desta forma. A violencia estrutural está baseada como defende Iris M. Young (2011) non só naquela exercida verticalmente de arriba cara abaixo, senón tamén naquelas microexpresións cotiás, horizontais e individuais, que son resposta de unha forma concreta de entender o mundo e ás persoas, e que deixou a moral como un elemento relegado e sen importancia. A recuperación da mesma (Martha Nussbaum, 2006) antóllase como decisiva para modificar un esquema de pensamento no que poidamos imaxinar non só o que podemos obter *dos* outros, tan propio do modelo capitalista, e sexamos capaces de avanzar cara o que podemos obter ou dar *para* os outros, desde un modelo *humanista*. Esta forma de visualizar o mundo, que camiña coa moral da man, supón entender a pobreza como un crime estrutural no que todas/os estamos envoltos e temos responsabilidade, sendo a de algunhas persoas moito maior que a de outras. A pobreza pasaría así a ser responsabilidade moral (que non xurídica) de todas/os nós, entendendo á humanidade como unha gran comunidade na que o malestar de un ou máis individuos debería supor o malestar e accións da colectividade.

3.2 Sexismo

Igual que sucede coa pobreza, non sería posíbel entender a historia da xustiza social e da exclusión sen a historia de violencia estrutural padecida polas mulleres, máis fácil de entender grazas ao traballo feito polos estudos e movementos feministas durante todo o século XX. A politización de asuntos que eran (e continúan sendo) cuestións persoais e privadas é básica tanto para entender as discriminacións de xénero como de calquera outro tipo. Teóricas/os feministas, como por exemplo Nancy Fraser (2008), narran como a socialdemocracia de despois da Segunda Guerra Mundial axudou na procura do pleno emprego e a igualdade no contexto occidental e entre nacións, polo menos entre homes heterosexuais, brancos e de clase media. Esta exclusividade estalou nos anos '60 e os movementos feministas foron cruciais para cuestionar e deslexitimar a heteronormatividade, o sexismo, o materialismo, a ética do éxito ou o consumismo. O paternalismo social, a familia burguesa e o androcentrismo xa non volverían a ser os mesmos tras os estudos e accións feministas, cun forte traballo de deslexitimación cara os mesmos (Ana Sánchez Bello, 2002).

Este acceso ao ámbito político e a influencia no mesmo da perspectiva da outra metade da poboación mundial apoiouse decisivamente no crecente envolvimento das mulleres en estudos e disciplinas no mundo académico e en ámbitos de coñecemento habitualmente vetados como a antropoloxía, psicoloxía, bioloxía, socioloxía ou historia. É no desafío aos métodos tradicionais de investigación onde máis se notan os cambios da perspectiva feminista (Martha Nussbaum, 2001a) a través de novas preguntas, informacións e métodos, sendo decisiva por exemplo a inclusión da familia dentro dos estudos sobre xustiza. Tamén se abriron campos de estudo como o amor, a imaxinación e en xeral as emocións e o seu papel en relación á racionalidade. Polo tanto a inclusión feminina no ámbito político e do coñecemento supuxo, supón e suporá un elemento determinante para a definitiva igualdade de dereitos na sociedade, e polo tanto un elemento esencial para a realización da xustiza social.

Tras décadas nas que as cuestións culturais e de recoñecemento ocuparon boa parte da axenda feminista, deixando as redistributivas en segundo plano, os procesos globalizadores e o novo contexto de radicalización do libre mercado, a distribución volveu a ocupar un lugar central nos discursos feministas no novo contexto postwestfaliano asumindo con forza para iso a vía política (Nancy Fraser, 2008). Coa conquista de dereitos e a crecente emancipación das mulleres no ámbito social e laboral producíronse tamén importantes cambios na vida familiar, gañando independencia en asuntos como a fecundidade tomando máis en consideración a súa propia vida

sobre o coidado forzado de moita prole.

A teoría e movemento *queer* ven a abrir novas vías para entender ao ser humano a través do xénero, vendo este como unha construción social e non como un feito natural, criticando as identidades establecidas baixo parámetros heterosexualistas con respecto ao sexo, na separación muller/home ou homosexual/heterosexual dos seres humanos, polo que a clasificación ao respecto en categorías fixas é incompatíbel cunha axeitada análise desas realidades. Moi relacionado co concepto de *hibridez* de Homi Bhabha (2001), a diversidade e complexidade das persoas como seres que deben ser entendidos moito alén das preconfiguracións naturais ou sociais en calquera ámbito e en concreto o do xénero, antóllase como un factor decisivo á hora de paliar parte das inxustizas estruturais. En definitiva, ter a capacidade de ser e manifestarnos no camiño que a nosa vontade e circunstancias vitais nos leven, sen fechar a nosa complexidade a través de imposicións culturais.

3.3 Racismo

O racismo é outra das principais formas de inxustiza estrutural. Exprésase a través de actitudes e valores establecidos aberta ou encubertamente que indican que existe ou debe existir unha xerarquía entre grupos para xustificar unha orden social dominada xeralmente pola brancura.

Os procesos colonizadores do século XIX trouxeron un racismo científico fortemente baseado na bioloxía, e que naceu en boa medida para xustificar esa mesma colonización. A superioridade branca tiña así que ser expresada a través da toma de territorios e poboacións para poder salvar a estas de si mesmas. Ao mesmo tempo, esta forma de pensamento pode implicar xustificar tamén outros comportamentos como a xenofobia, o imperialismo ou a escravitude.

Unha das consecuencias das enormes inxustizas estruturais derivadas de máis de medio século de políticas neoliberais en boa parte do mundo é o aumento do racismo explícito e implícito. As consecuencias dos continuos golpes de estado tanto militares como económicos feitos á cidadanía mundial por parte das castas económica e política, sempre disfrazados baixo argumentos lexítimos como o do termo “crise”, son xustificadas a través do proceso de culpabilización das vítimas, polo que desde eses poderes se coloca nos colectivos desfavorecidos (persoas non brancas, minorías étnicas ou persoas inmigrantes) a responsabilidade do que está sucedendo a través fundamentalmente dos medios de comunicación de masas, onde o racismo e a xenofobia teñen cabida. As elites, para obter apoio, utilizan esta ferramenta para relacionar, por exemplo, inmigración con delincuencia, e sempre dunha forma encuberta xa que segue sendo tabú expresarse abertamente racista. O avance dos partidos de ultra dereita en boa parte de Europa é unha mostra do anterior, e quizais a maior delas é a ampla representación parlamentaria do partido nazi Amencer Dourado, dentro do experimento neoliberal grego.

Mas polos moitos avances conseguidos grazas á loita social de décadas en contra do racismo, nos nosos días este vese obrigado en moitas ocasións a manifestarse de forma oculta. A través do uso irresponsábel da ciencia e da argumentación política búscase mostrar a inferioridade duns grupos humanos sobre outros para continuar co sistema favorecedor desas minorías. No primeiro dos casos atopámonos con exemplos como o famoso e controvertido estudo de Richard Herrnstein e Charles Murray “The Bell Curve” (1994), no que o argumento central é que, ademais de ser única, a intelixencia humana é fundamentalmente influída pola herdanza xenética (entre un 40-80%). O libro tamén argumenta que existen así categorizacións sociais en función da intelixencia, e correlaciona as mesmas coa raza, con resultados

substancialmente superiores da raza branca sobre a negra.

Gloria Ladson-Billings (2005) recolle datos no seu artigo sobre a representación das persoas negras no mundo académico dos Estados Unidos. En concreto, nos programas de doutoramento en educación, a porcentaxe destes estudantes é inferior ao 10%. Ao mesmo tempo denuncia como as persoas negras do mundo da investigación son vistas como algo separado e illado das masas de persoas de raza negra, precisamente pola inclusión por parte da hexemonía daqueles individuos de minorías que co seu discurso apoien a orden social establecida, querendo delas que se convertan nas "auténticas" voces desas minorías para non alterar o sistema. Esa aproximación de persoas das minorías sociais cara o lado da posición hexemónica da brancura e o seu corpus ideolóxico e teórico é unha estratexia que a autora denuncia en relación ao imperialismo cultural, polo que habería un perigo de perder contacto coa verdadeira realidade nas comunidades minoritarias.

Un exemplo do rexeitamento da complexidade e a hibridez por parte das elites intelectuais é o traballo de Martin Bernal (1993) "Atenea Negra", no que se mostran probas arqueolóxicas e lingüísticas sobre as contribucións das civilizacións exipcia e fenicia nas orixes da occidental (helénica). Di Martin Bernal que na antigüidade este feito, ao que el chama "modelo antigo", estaba asumido e xeneralizado, até que a finais do século XVIII e principios do XIX comezou a recibir fortes críticas procedentes dos académicos do modelo que el denomina "ario", que postula unha orixe exclusivamente indoeuropeo da civilización grega, e moi relacionado co contexto colonizador dese momento histórico.

En relación ao discurso racista das elites político-económicas, e en concreto do Estado Español, Teun A. Van Dijk (2003) afirma que como non existe un partido maioritario e explícito de extrema dereita e racista, debido fundamentalmente aos acontecementos do século XX, o Partido Popular xoga ese papel, dando espazo a eses pensamentos, e unha mostra diso é a lei de estranxeiría asinada por este partido coa súa maioría absoluta de 2001. Segundo Teun A. Van Dijk (2003, páx. 42), séguense tres estratexias para lexitimar actuacións racistas tanto no discurso político como no dos medios de comunicación de masas:

1. Estratexia semántica da verdade polo que os feitos presentados son incuestionábeis, e así os outros serían falsos
2. Estratexia pragmática da xustificación: a actuación está xustificada pola lei e as normas
3. Estratexia sociopolítica do poder e autoridade: o noso discurso é lexítimo e críbel por estar feitos desde as institucións elixidas

A clasificación das persoas por razas é unha estratexia aínda en uso para manter a grupos

desfavorecidos en situación de sometemento. Se no pasado se facía cos graos de “negritude” por exemplo, algo que xa é visto como abertamente racista, na actualidade continuamos con vellos vicios ao separar por razas ás persoas para numerosas *identificacións* sociais, debilitando procesos favorecedores da *diversidade* e a *hibridez*, dentro da forma de entendemento do ser humano como un cúmulo de complexidades que non poden ser sometidas baixo o paraugas dunha clasificación natural ou social apriorística. Tamén, nunha liña moi similar á da hibridez, Gloria Ladson-Billings (2005) convídanos a deixar atrás as dicotomías modernas como negro/branco así como a estudar cal é a súa xenealoxía. O que está no fondo é en que posición está situada esa negritude con respecto á brancura, portadora da normalidade.

3.4 Exclusión por discapacidade

Pero se nos nosos días hai unha discriminación humana perfectamente visíbel e pouco disimulada baixo prácticas e linguaxes é a das persoas discapacitadas. As inxustizas estruturais con respecto a este colectivo, ademais de ser constantes en materia social, científica ou lexislativa, están presentes no día a día e se poden entender con só ollar a falta de recursos educativos para nenas/os con necesidades educativas especiais, a falta de medios estruturais para persoas cegas ou paralíticas, ou a segregación de persoas con discapacidades intelectuais.

Boa parte desta discriminación bebe da tradición contractualista e está baseada na suposta imposibilidade que estas persoas teñen para aportar beneficio á sociedade, sempre desde a posición utilitarista. Así, a cuestión da produtividade destas persoas sería contraria á idea de beneficio mutuo pola súa suposta falta de independencia, pero autoras/es como Martha Nussbaum (2006) defende que cos medios axeitados tódalas persoas poden ser produtivas. Ademais, outros como Amartya Sen (2010) argumentan que a dependencia é algo consubstancial a nosa especie, e que tódalas persoas o somos dalgún xeito, algo que se opón a visión individualista e competitiva propia do capitalismo na que non necesitaríamos de ninguén. Ademais, neste punto é importante reclamar a moral en relación á solidariedade e á benevolencia. Temos a posibilidade de entender as interaccións con todo tipo de seres humanos e animais dunha forma que vaia alén do beneficio, e que teña no amor, a solidariedade e o sentido de comunidade os seus piares fundadores. Habería que falar ademais dos beneficios intrínsecos de incluír a estas persoas, como a xustiza en si mesma ou gozar do que nos achegan noutros sentidos. Martha Nussbaum afirma que estamos retadas/os a construír un novo liberalismo que:

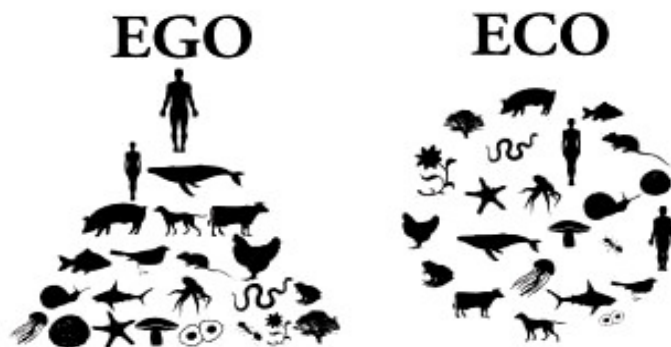
[...] rexeite o feudalismo e a xerarquía dun modo aínda máis completo que o liberalismo clásico, que rexeite a xerarquía entre homes e mulleres na familia e a xerarquía entre os cidadáns “normais” e os cidadáns con discapacidades atípicas no conxunto da sociedade. Esta teoría entende que as bases da cooperación social son múltiples e complexas, e que inclúen tanto o amor, o respecto á humanidade ou a paixón pola xustiza como a persecución do beneficio. A súa concepción política da persoa parte de que os seres humanos son criaturas temporais e vulnerábeis, con capacidades e necesidades, discapacidades en sentidos moi diversos e necesitados dunha rica pluralidade de actividades vitais. (2006, páx. 224)

Pero na forma imperante de entender as relacións humanas, a tutela pública para estas persoas é moi limitada, deixando moito do peso das súas necesidades básicas na incerteza de ter

unha familia con boa vontade que satisfaga o que necesitan. En relación á asistencia das persoas discapacitadas, Martha Nussbaum (2006, páx. 174) di o seguinte: “[...] a tarefa de integrar ás persoas con discapacidades no espazo público é unha tarefa pública, que require unha planificación pública e un uso público dos recursos”. O seu enfoque das capacidades considera tódalas esferas como públicas, sociais e políticas, incluída a familia, o cal fai que todo o que é público afecte a este colectivo, sendo a inclusión educativa por exemplo un campo de actuación chave para Nussbaum, quen lembra da importancia da loita social en prol destas persoas. Foron tradicionalmente apartadas e escondidas da comunidade social e educativa, pero a autora destaca como a partir dos anos ‘70 a sociedade estadounidense comezouse a mobilizar para conquistar dereitos para este colectivo, até que en 1997 naceu naquel país a Lei de Educación de Individuos con Discapacidades, que reflexionaba sobre a individualidade das persoas con deficiencia, máis aló do tratamento como grupo que tiveran até o momento, con claras consecuencias sobre os seus dereitos, sobre a súa educación e como son vistos socialmente.

3.5 Especismo

Un último actor sobre o que recaerá o protagonismo neste capítulo en relación ás inxustizas estruturais son, en concreto os animais non humanos, e máis no xeral a biosfera e o planeta. Tal e como recolle Amartya Sen (2010) co enfoque das capacidades, a natureza é vista como un continuo e non separada entre seres humanos e o resto. Tódalas especies son mutuamente necesarias e polo tanto a inclusión destas dentro das teorías de xustiza estaría xustificada. Pártese neste punto do mesmo suposto a través da idea de Gaia (James Lovelock, 2007) á hora de entender o planeta e á biosfera. Esta idea é composta por un conxunto de modelos científicos cos que se argumenta que a atmosfera se autorregula para permitir a existencia da vida, de forma que tódolos seus organismos son mutuamente dependentes e forman parte do mesmo macroorganismo común, Gaia. Esa idea de mutua dependencia é válida aquí para defender as posturas animalistas que consideran aos animais non humanos como parte dun todo global interdependente no que tamén está o ser humano, na liña do apuntado por Amartya Sen (2010).



(Autoría descoñecida) <http://logicaecologica.wordpress.com/2012/05/28/eco-vs-ego/>

Que obrigacións temos con respecto dos animais? É suficiente con non matalos innecesariamente? Garantir o seu benestar e felicidade non podería ser un imperativo para a especie máis evolucionada desde a perspectiva de Gaia?. Podemos falar de humanos como titulares dos dereitos dos animais para incluílos nos contratos sociais e nas teorías da xustiza? Todas estas son preguntas cuxas respostas polo momento non están maioritariamente tratadas e consolidadas. Así, opcións como o vexetarianismo ou o veganismo, se ben crecen

continuadamente en continentes como o europeo (Animanaturalis, 2013), están aínda lonxe de conformar serios problemas éticos na maioría da poboación.

Algunhas posturas como a de Martha Nussbaum (2006) defenden que neste momento histórico é abordábel con respecto aos animais aquilo que non afecte demasiado ao ser humano, por exemplo que vivan en mellores granxas ou non utilízalos para cuestións superfluas como as peles. Pero outras cuestións como a da alimentación ou a investigación serían máis problemáticas. Defende para isto, novamente, o enfoque das capacidades, do cal di que vai alén do contractualismo porque ten:

admiración básica polos seres vivos e o desexo de que florezan e de que o mundo sexa un lugar no que o fagan precisamente criaturas de moitos tipos (páx. 344). Transcende o utilitarismo porque non se interesa unicamente polo pracer e a dor, senón tamén polas formas complexas de vida e o seu funcionamento. (Martha Nussbaum, 2006, páx. 344)

Con relación ao estatus moral dos animais á hora de poder entrar nas teorías de xustiza para loitar contra as inxustizas estruturais cara eles, Thomas M. Scanlon (2003) sostén que segundo o contractualismo para que teña sentido a idea de xustificación ante un ser, este debe, como mínimo, pertencer ao tipo de cousas que poden ser conscientes. O contractualismo debería fixarse a capacidade de sentir dor como fronteira da moralidade e do que é correcto e incorrecto. Así avoga por non danar a animais non racionais e incluílo dentro da moralidade, o que contrasta con Amartya Sen que fixa o límite na racionalidade.

Pola súa banda Martha Nussbaum parte da idea de que hai diferenzas entre eles á hora de falar de estatus. Para mostralo, elabora unha serie de condicións necesarias para que estes gocen de estatus moral, sendo suficiente que se dea unha delas (2006, páx. 357): a) sentir pracer ou dor, b) moverse, c) emocionarse ou afiliarse, d) raciocinio, e) uso de xogos ou ferramentas. Neste sentido, Robert Nozick (1988) pregúntase: que é o que teñen as persoas que as distingue dos animais en función de que as primeiras non poden ser medios senón fins e os segundos si?. Así, a postura elitista que sostén que os “inferiores” poden ser medios, distinguiría tres estatus morais, a saber:

- Estatus 1: O ser non pode ser sacrificado ou danado en beneficio de ningún outro organismo
- Estatus 2: O ser pode ser sacrificado ou danado só en beneficio de seres superiores na escala

- Estatus 3: O ser pode ser sacrificado ou danado en beneficio de seres superiores ou do mesmo nivel na escala

Polo tanto, queda aínda moito traballo por facer en relación a tódalas inxustizas recollidas neste capítulo, mas con relación ao planeta e aos animais non humanos é moito maior o campo que queda por cubrir. Se ben é certo que diferentes teorías mostran distintos graos de tratamento cara os mesmos, tamén o é que o avance das décadas mostra unha crecente evolución e apoio aos movementos ecoloxistas por parte da cidadanía, o que abre as portas para unha abordaxe maior e máis profunda da problemática.

4. CAPITALIZACIÓN DA EDUCACIÓN

4.1 Educación e seres humanos como mercadorías

Sempre se argüiu que o problema do capitalismo é que é materialista, mentres que o colectivismo pode permitirse prestar atención ao non material. Pero a experiencia foi exactamente a contraria. Non hai sociedades que salientasen os requisitos materiais do benestar como as colectivistas. Son as sociedades libres as que, de lonxe, permitiron un maior desenvolvemento aos aspectos inmateriais, espirituais, artísticos do benestar.

Milton Friedman (2012)

As inxustizas estruturais que padecemos nas contemporáneas democracias capitalistas teñen o seu reflexo nos diferentes sistemas de organización social, entre os que está incluída a educación. A través das políticas educativas nos diferentes estados, esta forma utilitarista-economicista de entender ao ser humano e ao mundo marcan de forma decisiva a axenda do currículo e das escolas e con elo boa parte do presente e futuro da cultura cidadá. Así, os estreitos vínculos derivados da dominación do sistema económico capitalista sobre o ideolóxico/cultural vense reflectidos na educación, a cal non só non é unha excepción nestas relacións, senón que é tal vez un dos terreos onde é máis facilmente visíbel esta influencia. Polo tanto a educación non escapa á tendencia mercantilizadora no mundo na actualidade (Stephen Ball, 2005), a través da utilización desta como un activo máis dentro dos mercados. No sistema globalizado neoliberal é vista como outra ferramenta para xerar beneficio empresarial, e ademais ten na súa capacidade de ordenamento social a través da aculturación un elemento chave á hora de formar individuos para a súa introdución no sistema laboral, motor da produción e do beneficio.

Nada parece poder escapar á necesidade sistémica de creación de beneficios económicos por enriba doutras necesidades. A educación forma parte doutro macronegocio contemporáneo como é o da información, e nunca antes na historia esta tivo tanta relevancia como mercadoría como na actualidade. O chamado "primeiro mundo" aliméntase deste combustíbel cada vez máis para mover a máquina capitalista. Armand Mattelart (2005) aborda no seu traballo o concepto de

"sociedade da información", facendo unha análise de como ese tipo de idea capitalista de sociedade, que entende a información como unha mercadoría máis, se contrapón a outra, a "sociedade do coñecemento", que entende que a información é coñecemento, isto é, que tódolos seres humanos débense beneficiar del en tódolos ámbitos da súa vida, fuxindo do determinismo económico. Defende que o coñecemento está controlado e que os grandes soños por conformar grandes redes mundiais de saberes teñen que afrontar sombras que proveñen de intereses privados e do control da poboación por parte de gobernos e corporacións.

4.1.1 Educando para producir

Para entender cales son os requirimentos que a forma capitalista de concibir a vida fai á cultura, e máis en concreto á educación, é necesario pararse a reflectir sobre un dos eixos primordiais sobre os que se estrutura a maquinaria hexemónica: o sistema de produción. Nun modelo baseado na acumulación de riqueza económica por enriba de calquera outra necesidade, o motor que produce a mesma parece ter a capacidade de poder marcar as pautas de comportamento de outros subsistemas sociais como o educativo. Así, analizar e entender o funcionamento do subsistema dominante pode dar pistas para comprender o comportamento do subsistema dominado.

A aspiración de robotizar os sistemas de produción empresarial é un anhelos que se remonta aos comezos da modernidade co xurdimento da maquinaria industrial. A súa implantación permitiría prescindir dun número importante de traballadoras/es e aumentar así os beneficios. Buscando esa maximización de beneficios, un robot ten unha serie de características que o fan un exemplo sobresaliente de traballador/a: non protesta, é incansábel, económico a longo prazo, eficaz, rápido, seguro, estábel, duradeiro, metódico... Cando o motor vital dunha persoa ou colectivo é o beneficio, parece normal pensar que, se non é posíbel a robotización do sistema laboral por motivos tecnolóxicos, si se desexe que as/os traballadoras/es teñan unha configuración o máis parecida que sexa posíbel ás características antes descritas. Principalmente dese tipo de motivacións naceu o sistema de produción fordista.

Na escola, como sucedía e sucede (Benjamin Coriat, 1990) na fábrica fordista, prodúcese unha división de tarefas no horario de traballo. Este horario lectivo está fragmentado para dar entrada, en exclusiva, a cada unha das materias que cursa o alumnado. A idea é a mesma: seccionar a cadea produtiva (o coñecemento en educación) en partes co fin de optimizar a produción final (cara fins utilitaristas tales como a consecución de emprego a través da especialización). Henry Giroux (2005) vai un paso alén ao afirmar que as escolas de moitos barrios pobres estadounidenses xogan un papel cada vez máis similar aos cárceres xa que teñen detectores de metais, á dirección como alcaide, ao profesorado como vixilantes, políticas de cero tolerancia, etc. polo que a ensinanza é vista como unha institución disciplinaria que prepara ao estudantado fundamentalmente para o lugar de traballo. Así as escolas están feitas para o ben privado (man de obra para empresas, clientela potencial para as cárceres, cidadanía acrítica, etc.). Pero ao mesmo tempo, as experiencias educativas como proceso social, son moi variadas e atenden ás demandas de actores do máis diverso e complexo, podendo albergar dentro delas procesos contrahexemónicos e que rompen coas lóxicas produtivistas.

É posíbel establecer similitudes entre o fordismo e o funcionamento xeral dos sistemas educativos en boa parte do mundo. Unha delas é en relación aos tipos de relacións humanas que os constitúen, por exemplo entre alumnado e traballadoras/es da fábrica. Ambas figuras son as protagonistas dos dous sistemas e curiosamente as que menos voz e voto teñen xa que están na base das pirámides xerárquicas que representan tanto educación como os sistemas de produción capitalistas.



(Autoría descoñecida)

<http://www.averdadedamentira.com/pais-salvem-os-vossos-filhos-dos-pedopsiquiatras-e-da-ritalina/>

Directamente por encima das/os traballadoras/es nas fábricas fordistas estaba e está o persoal “técnico”, cuxa responsabilidade fundamental era asegurar o correcto cumprimento do traballo realizado polas/os primeiras/os. Por encima do persoal técnico está a dirección, encargada de elaborar as directrices de funcionamento da empresa. É un símil interesante en relación ao papel actual de moito profesorado, convertido con demasiada frecuencia nun elo intermedio entre editorial e estudantado, persoal técnico (Jurjo Torres Santomé, 1998) que pon en funcionamento o “recomendado” polos manuais preelaborados, os libros de texto escolares, con respecto ás persoas que ten ao seu cargo, o alumnado. Seguindo co símil da fábrica, Dave Hill (2003) sinala que o grupo docente é ao mesmo tempo perigoso para o sistema educativo capitalista porque é o que controla a calidade da futura forza de traballo, o alumnado. Este medo implica un estrito control, por exemplo, do plan de estudos para a formación docente. Así, este sistema tratará de destruír tódalas formas de pedagogía que tenten educar no sentido crítico da realidade. Finalmente, é a dirección das fábricas a encargada de que as interaccións produtivas e humanas teñan como obxectivo último a maximización da produción económica. Nesta procura, son habituais unha serie de vicios relacionados co liderado non democrático; a maioría de empresas utilizan estas estratexias, e lamentabelmente a educación reproduce en boa medida estas prácticas. En relación á dirección dos centros educativos, Miguel A. Santos Guerra (2009, páxs. 49-57) reflexiona sobre unha serie de características habituais dentro dos modelos escolares tradicionais: a) *xerencialismo*: polo que a dirección do centro convértese en mera xestora da institución, na liña do modelo empresarial tradicional, b) *personalismo*: polo que se dá máis valor á figura da/o director/a que ao consello escolar por exemplo, - *sexismo*: porque nesta posición de poder hai moitos máis directores que directoras, c) *perennialismo*: con persoas que ficán no cargo durante moitísimos anos co que iso supón para a falta de rexeneración democrática, d) *autoritarismo*: que corrompe a liberdade e a iniciativa, non estimula, nin impulsa a coordinación, na dirección contraria ao desexado en democracia.

Pero ao mesmo tempo que se producen todos estes fenómenos, non podemos deixarnos levar polo determinismo; o profesorado e quen administra non son unha masa robotizada que só cumpre encomendas, e a abundante educación crítica e de calidade que temos nos centros educativos recae fundamentalmente no admirábel traballo desenvolvido por elas/es nas aulas e fora delas, todo o cal non significa negarse a investigar as intencións de modelos prescritivos como o dos manuais escolares que continúan presentes no día a día dos centros.

Pero vivimos tempos nos que os sistemas produtivos van relegando, sobre todo nas sociedades máis desenvolvidas, o vello modelo fordista. Dende a década dos anos setenta, o modo de produción das empresas comezou a cambiar para funcionar doutro xeito, máis en

consonancia cos requirimentos do momento en relación ao que tiña que ser producido. As progresivas mudanzas sociais cara unha sociedade máis globalizada, tecnolóxica e informacional esixían de novos paradigmas, nos que as/os traballadoras/es tamén se verían involucradas/os. Era o nacemento do posfordismo. Danse neste sistema de produción unha serie de características chave para entender a súa exitosa implantación nas últimas décadas, principalmente aplicábeis aos grandes centros de produción mundial como corporacións, que son as que marcan as tendencias polo seu poder. Son as seguintes (André Gorz, 1997): 1) aumento da autonomía da/o traballador/a, aínda que virtual, 2) a proliferación do traballo en equipo, 3) a flexibilización temporal co traballo por obxectivos, 4) a aprendizaxe ao longo de toda a vida encamiñada á constante adaptación laboral pola inestabilidade do mercado, 5) a personalización das responsabilidades, 6) a necesidade de aprender a aprender relacionada coa aprendizaxe ao longo da vida, 7) a flexibilización da cadea fordista. En relación ao concepto de flexibilización, Nancy Fraser (2008) achega que son procesos de autoconstitución que se correlacionan co modo de organización social, cuxa característica fundamental é que nada é a longo prazo, referido aos tempos en que temos que cambiar por exemplo de estudos, carreira, oficio ou residencia, sempre baixo as necesidades do mercado. É así a produción “just-in time”.

Está a educación cambiando na dirección dos ditados produtivistas posfordistas? Están realmente inseridas no cotián características como o saber interdisciplinario, o traballo en equipo ou a produción por obxectivos?. Parece que as nosas realidades educativas están aínda un tanto atrás neste camiño (Jurjo Torres Santomé, 1998), xa que hai unha notoria diferenza entre os enunciados propostos no currículo actual do Estado Español por exemplo, próximos a un tipo de organización máis posfordista, e as realidades educativas nas aulas, moito máis ligadas ao sistema fordista. Así, mentres se ambiciona para a escola, a través do currículo, o traballo en pequenos grupos, a estimulación da responsabilidade e creatividade ou a autonomía, características vinculadas á produción posfordista, a realidade educativa é moi distinta, con exemplos como o parcelamento de tempos e espazos tal e como sucede na produción en serie da fábrica fordista.

Esas macroempresas que debuxan o modelo produtivo a seguir, así como moitas outras que non teñen tanta envergadura pero que se unen á corrente e lle dan consistencia, marcan a pauta en canto á execución dos novos modos de produción e do comportamento empresarial. André Gorz (1997) elaborou as características dos mesmos como vimos, pero o que é aínda máis difícil de ser explicitado é aquilo que vai asociado a elas. A diferenciación entre os conceptos marxistas de capital e proletariado continúa presente no “novo” modelo, polo que é necesario ter en conta que a división técnica do traballo (necesarios distintos postos laborais para un óptimo

funcionamento global) non é, nin pode ser o mesmo desde a xustiza social, que a división social do traballo (que determinados postos os ocupen sempre as mesmas persoas). Así, non hai que confundir os novos procedementos de produción posfordista cun aumento na xustiza socio-laboral. Estes novos métodos están deseñados para o aumento da produtividade das persoas traballadoras, para o cal se fixo necesario mellorar a súa comodidade laboral, xa que a indisciplina, o asociacionismo ou as folgas son perdas económicas para a empresa en termos mercantilistas.

O avance do modelo de produción posfordista leva asociados unha serie de requirimentos en relación á formación das persoas para que se adapten ás súas necesidades. Así Christian Laval (2004, páxs. 55-125) enumera as seguintes características desas persoas traballadoras como necesarias para este modelo produtivo: 1) flexibilidade ante as necesidades mercantís, 2) con formación continuada para o que se necesite delas en momentos concretos, 3) que aprendan a aprender, 4) autonomía, 5) autodisciplina. É necesario ademais para este modelo aparentemente máis humano que as persoas sexan dinámicas, teñan certa dose de independencia no seu traballo pero mantendo a fidelidade á empresa, creativas, dispostas a identificar a súa vida coa da empresa e as súas necesidades, e dispostas a asumir responsabilidades e a súa propia formación para a mesma. É a adaptación contemporánea da fábrica fordista ás necesidades actuais, dentro do estudo da psicoloxía laboral, a produtividade, e os dereitos laborais. Por todo o dito parecería que o sistema posfordista deu un grande salto en relación á xustiza socio-laboral con respecto ao fordismo, pero como di André Gorz (1997) ese aumento na autonomía das/os traballadoras/es é *virtual*, non é real, xa que se produce só nos procedementos, fortemente atados polas finalidades empresariais a través de procesos como o traballo por obxectivos, a flexibilidade laboral e a aprendizaxe ao longo da vida, que converten á vida da/o traballador/a en un individuo empresarial continuado. Ademais, os verdadeiros puntos de confrontación como son a posesión dos medios de produción, o control do poder dentro das empresas, ou os dereitos das persoas traballadoras apenas variaron. O que formalmente é un sistema de produción máis democrático, no fondo conserva a mesma piramidización social a tódolos niveis, moi en sintonía coas democracias representativas contemporáneas.

Este novo contexto social e a súa correspondente forma empresarial de entender a produción e as relacións laborais puxeron en cuestionamento e debilitaron o modelo fordista. Pero estes avances non se produciron con tanta celeridade nos sistemas educativos, os cales permanecen en moitos casos ancorados a prácticas máis propias do fordismo como foi sinalado anteriormente, a pesar de esforzos encomiábeis por parte de grupos como os Movementos de Renovación Pedagóxica no Estado Español. Tampouco novos paradigmas sociais e filosóficos

como o fortalecemento da subxectividade propia da posmodernidade parecen ter mudado o nuclear en relación ao funcionamento educativo, máis centrado na obxectivación e homoxeneización do coñecemento (Jurjo Torres Santomé, 2011).

4.1.2 Centralizando deberes e desregulando dereitos nos sistemas educativos

Se ben a relación entre a educación e o sistema posfordista é aínda menor nos campos apuntados, é forte noutros. Ulrich Beck (2002) utilizou o termo *capital humano* para referirse ao conxunto de recursos humanos que posúe unha empresa ou institución económica. Este tratamento das persoas como capital empresarial, como produtos que xeran valor sen máis, provocará que o poder económico queira delas unha formación conducente á obtención do máximo beneficio posíbel, sendo dous resultados disto a *superespecialización* e a *profesionalización* (Jurjo Torres Santomé, 2001). Neste sentido, José Gimeno Sacristán e Ángel I. Pérez Gómez (1998) sinalaron que a especialización das materias nos nosos sistemas educativos é unha característica chave destes, cunha concepción da educación como aquilo que formará ao alumnado para desenvolver unha tarefa concreta e específica dentro da sociedade, ocupar un lugar determinado no mundo laboral. Pero para isto é requirida unha formación o máis ampla posíbel, ao mesmo tempo que é moi específica e illada en cada materia, superespecializada. Isto contribúe a que teñamos dificultades para integrar, para ver a historia, a nosa propia vida e a dos demais como un todo entrelazado e mutuamente influente, e nos debilita á hora de analizar situacións de inxustiza, xa que compartimentalizar o noso coñecemento fai que este perda a súa forza conxunta. Polo tanto, con estes procedementos estamos perdendo oportunidades educativas para comprender integralmente ao ser humano, como cidadanía desenvolvida e educada globalmente e consciente e responsábel para loitar pola xustiza social. É unha batalla que, polo menos na maior parte do sistema educativo regular, está a gañar a pedagogía utilitarista (Jesse Goodman, 2001).

Dentro do contexto neoliberal, a educación ten unha finalidade clara que está por enriba das demais: cos menores custos posíbeis, formar a persoas para obter os maiores beneficios a

través do emprego. Pepi Leistyna (2008) sostén que no pasado recente, a lei estadounidense “No child left behind” de 2001 foi un impulso xigantesco para o sometemento definitivo da educación ao sistema empresarial nos Estados Unidos, abrindo aínda máis as escolas á participación dos negocios. A partir de dela, e pola influencia daquel país en boa parte do mundo, os tests e os currículos estandarizados se reforzaron aínda máis pasando a ser a norma, mentres que o alumnado que non cumpre coas súas esixencias é segregado en aulas especiais. Ademais, entre todo o que xera esta estandarización están os exames, o material escolar, o material de apoio, o gasto público para adaptarse a eles, etc. sendo todo un gran negocio para a minoría que posúe o capital mentres se prexudica á maioría en custo e calidade. Para exemplificar estes intereses privados no educativo en Estados Unidos, modelo de referencia para o capital global, Pepi Leistyna di que só é necesario deterse a enumerar as moitas e variadas empresas que participan en Wall Street do mercado da educación, para comezar a entender os procesos de capitalización do ensino. Empresas punteiras de ámbitos alleos como *AT&T*, *IBM* ou *Tribune* participan do negocio, sendo ao mesmo tempo basicamente catro as grandes compañías centradas na educación que dominan o mercado co monopolio como ferramenta: *Harcourt Brace*, *Houghton Mifflin*, *Pearson* e *McGraw-Hill*. Outra das consecuencias derivadas da natureza daquela lei foi restar poder a docentes, nais e pais, e sindicatos nas tomas de decisións. Vemos así como se producen dous procesos acordes coas lóxicas capitalistas e opostos aos requirimentos da xustiza social educativa, xa que por un lado se liberaliza o sistema educativo para o negocio, e polo outro se centraliza en relación aos dereitos sociais.

É por prácticas como as descritas que o debate ideolóxico sobre cal debe ser o papel da educación na sociedade está máis de actualidade que nunca, agora que o capitalismo está mostrando o seu lado máis radical, contestado por todo o planeta con modelos alternativos e diferentes á hora de imaxinar as relacións humanas e co planeta. A educación postúlase como elemento chave pola súa capacidade catalizadora do modelo social no que está inserta. Froito dese debate, é posíbel falar de dúas correntes básicas en relación aos obxectivos que deberían ter os sistemas educativos:

- *Mercantilista*, no que a educación é un elemento máis dentro do que debe ser o gran marco rexedor social, o mercado, e que polo tanto debe estar ao servizo deste sen cuestionar a estrutura social existente.
- *Humanista*, no que a educación ademais de dotar de coñecementos, destrezas e actitudes, é un elemento esencial no florecemento de seres humanos que loiten por un mundo

mellor, máis xusto, igualitario e solidario, de modo que sexa un instrumento chave en, para e polo cambio social cara á xustiza.

Destas dúas formas de comprender a ao ser humano e a finalidade da educación derívanse tódalas decisións relativas ás políticas educativas que as sociedades adoptarán a través dos seus representantes. Dous fenómenos que poden valer para percibir ambas posturas e que poden axudar a aclarar posicións dentro deste punto son a *descentralización* e a *desregulación*.

En relación á descentralización, a concepción mercantilista de entender a educación considera que descentralizar debe consistir en que o Estado se retire da garda e custodia do sistema educativo para poñela en mans do mercado a través da mercantilización educativa. Esta concepción quere utilizar no seu favor a autonomía escolar dos centros para *canalizar* ao alumnado (Michael W. Apple e James A. Beane, 2005) e facer gañar competitividade e rendemento económico á educación privada por exemplo, a través de mecanismos como a elección de alumnado que cumpra cos requisitos de estándares deses centros. Con isto conséguense os mellores expedientes, o que Jurjo Torres Santomé (2001) chama *colexialidade competitiva* e que provoca a cultura do *ránking*, co que as familias pelexan para que as/os fillas/os vaian aos centros mellor situados nas clasificacións, polo ambos actores se converten en elementos de presión á hora de definir políticas educativas a través de procesos aos que o autor chama de *deszonificación*. Pero continuando o argumento, ao mesmo tempo debe ser o propio Estado o que sustente a nivel administrativo e económico ditas prácticas, facilitando presupostos, medios ou instalacións para que as mesmas se dean, tendo que darse unha *re-centralización* no administrativo. Ao contrario, o entendemento da educación desde o humanismo considera que descentralizar debe consistir en dotar de maior autonomía a alumnado, profesorado e toda a comunidade educativa dos centros para que contextualicen ao seu entorno a cultura educativa común, e coa garantía de que o Estado velará polo cumprimento dunha xusta distribución de recursos e dereitos entre toda a comunidade educativa. Este tipo de educación rexeita prácticas como a colexialidade competitiva, a deszonificación ou a centralización de actividades de natureza local, ao consideralas prácticas antidemocráticas por agredir á equidade e ás liberdades básicas das persoas e grupos máis desfavorecidos.

Doutra banda, e en referencia á desregulación, o modelo mercantilista entendería que é necesario desregular porque o Estado tería fracasado na súa dirección da educación co seu intervencionismo e procura da equidade, o que impediría garantir as liberdades comerciais que son a esencia da democracia desde posicións neoliberais (Milton Friedman, 2012). Entenden así que o mercado pode ser unha boa ferramenta neste sentido sempre que consiga operar mediante a

desregulación, o que garantiría esas liberdades comerciais. Esta desregulación estatal está provocando que sexa o alumnado máis preparado (habitualmente ligado coas posibilidades económico-culturais das familias), ou os centros con máis capacidade económica e de influencia, os que están en mellores condicións para competir, reproducindo así a estruturación social existente. A postura de quen ve á educación desde o humanismo considera que a desregulación é necesaria pero para finalidades moi diferentes, en favor da autonomía, a diversidade cultural, a liberdade da práctica educativa ou para liberarse da burocracia.

Como vimos cos exemplos da descentralización e a desregulación, a incompatibilidade de obxectivos do modelo mercantilista e do humanista é manifesta. Neste sentido reflicte Dave Hill (2003, páx. 37) en relación á contraposición dos intereses da educación democrática e os mercados:

- *Os obxectivos da educación e os obxectivos dos mercados:* as ganancias privadas exclúen ao resto das persoas da súa posesión, de forma que canto maior sexa a súa acumulación privada, máis se lle impide ás demais gozar delas. A acumulación da educación pola contra non exclúe ás outras persoas da súa posesión, ao contrario, é para ser compartida, polo que canto máis se compartira máis beneficioso será para a comunidade.
- *As motivacións da educación e as motivacións dos mercados:* a motivación do mercado é satisfacer as necesidades de quen posúe o diñeiro para comprar os bens. Ao contrario, a educación educa en función da motivación para aprender independentemente da demanda de diñeiro que exerzan na aprendizaxe.
- *Os métodos de ensinanza e os métodos dos mercados:* o do mercado sería comprar ou vender bens que se posúen e ofrecerllos a calquera persoa ao prezo que se poida obter. Mas o método da educación non pode ser comprar ou vender o que ten para ofrecer.
- *Estándares de excelencia na educación e as normas de excelencia nos mercados:* mentres no mercado se ten en conta o ben feito que está o produto a vender e que non teña problemas para quen compra, na educación debe haber interese na excelencia con relación á sociedade e de forma ampla e profunda, non só centrada nese proceso concreto.

As tentativas de capitalización das potencialidades humanas gañan forza e actualidade co paso dos anos grazas á radicalización do sistema neoliberal. A linguaxe económica impregna cada vez máis parcelas da sociedade, e a educación non escapa a isto. En proxectos de lei como a

LOMCE, podemos ver como esta influencia é moi forte a través por exemplo da linguaxe coa utilización de palabras como *eficiencia, rendimento, selección, indicadores* ou *competencias*, propias do mundo empresarial e que xa se utilizan con total naturalidade en educación. Coa crenza capitalista de que a educación debe ter como principal misión a aprendizaxe de destrezas para o futuro laboral e así contribuír no negocio empresarial, os discursos sobre *calidade, eficacia, produtividade, excelencia...* convértense en eixo fundamental do discurso neoliberal e a través da cultura do esforzo, mediante indicadores pretendidamente obxectivos e que polo tanto deberían quedar segundo esta lóxica fora do debate, erixíndose así sobre valores democráticos como a solidariedade, igualdade e xustiza que serían máis “parciais”.

Os indicadores de rendimento e as competencias forman parte do grupo de estratexias adoptadas a través da lexislación estatal para filtrar no sistema educativo ás persoas en función das súas habilidades para desenvolver un papel axeitado ao modelo socio-laboral dentro do sistema capitalista. Jurjo Torres Santomé (2006b, páx. 166) sinala unha serie de posibles consecuencias que poden xerar os indicadores, entre outras:

- O fortalecemento do coñecemento bancario
- Fragmentación do saber
- Non abordar os problemas reais
- Silenciamento das culturas esquecidas
- Prexuízo para as persoas desfavorecidas
- Fortalecemento da cultura do esforzo
- Prescrición de contidos e procedementos escolares
- Xeración de estándares de centros
- Entronización do positivismo como única epistemoloxía válida en educación

De instalarse definitivamente este tipo de estratexias, poderíamos estar a afrontar unha serie de consecuencias como as seguintes: a) maior presión sobre os grupos sociais máis débiles, b) utilización en educación da linguaxe empresarial, c) instauración da individualización dentro do sistema educativo, d) desideoloxización, e) uniformización, e f) falso acordo sobre o que debe figurar no currículo.

Con todo o dito non é posible compatibilizar as finalidades da empresa capitalista coas da educación democrática, xa que fronte á procura primordial de beneficio económico da empresa, está o desexo da educación democrática por conformar cidadanía no máis amplo dos sentidos,

incluíndo valores como a solidariedade, o respecto ás diferenzas ou a loita contra as inxustizas, valores democráticos que entran frecuentemente en colisión coa lóxica da empresa capitalista. A propia natureza da empresa capitalista fai que sexa unha quimera o funcionamento democrático e xusto dentro da mesma, pola primacía da produtividade e a ganancia sobre calquera outra cuestión de carácter ético por exemplo. Pero dentro da escola democrática, pola importancia que ten na configuración de cidadanía que procure un mundo máis xusto, as prioridades deben ser necesariamente outras.

Unha das correntes fundamentais sobre as que descansa o neoliberalismo é a do individualismo. Zigmund Bauman (2006) reflexiona na súa obra sobre este concepto e a individualidade. Segundo o autor, o termo “individuo” apareceu na conciencia da sociedade occidental no s. XVII, e proviña do atributo de “indivisibilidade”, o ser humano como o elemento máis pequeno da categoría “humanidade”. Hoxe en día esa individualidade faría referencia fundamentalmente á autonomía e ao descubrimento persoal, que serían unha forma de disfrazar as transformacións sociais.

Para Zigmund Bauman, ser individuo significa ser diferente, e esa diferenza non só é adquirida por nós mesmas/os, é unha construción na que colaboran decisivamente o resto das persoas, de forma que a procura da nosa esencia individual sería a procura da subxectividade inalterada pola experiencia e o contexto, algo que carece de sentido. Neste pensamento chégase a contradicións como esta (Zigmund Bauman, 2006, páx. 31): “A individualidade é unha tarefa que a propia sociedade de individuos fixa para os seus membros”. Ese individualismo, esa renuncia do comunitario fai que as persoas menos favorecidas estean cada vez en peores situacións a costa da boa vida dunhas poucas. En condicións desfavorecidas, a individualidade pode significar abandono, carencia de fogar, hostilidade e/ou desamparo. Neste sentido, Henry Giroux (2005) reflexiona sobre como os lazos sociais son substituídos polo materialismo e o narcisismo, derivando en que os problemas e a inquietude social son entendidos agora como de ámbito privado e non público. As relacións sociais entre nais/pais e fillas/os, médicas/os e pacientes, ou profesorado e estudantado redúcense así ás da lóxica neoliberal de provedor e o cliente.

Como o resto de sistemas sociais, o educativo non escapa a este entendemento individualista e vese influído por el, servindo para inocular no alumnado esta forma de entender a vida desde a perspectiva hexemónica. Así, a través do currículo e de procesos individualizadores do ensino como a disposición das aulas, a resolución de tarefas e problemas ou a avaliación, incídese moito no individuo quedando o comunitario e o colectivo desprotexido. Derivado disto, Henry Giroux (2005) defende que a pedagogía converteuse en serva do poder

corporativo, o fundamentalismo relixioso e a ideoloxía neoconservadora. Así, os novos lugares de pedagogía non se limitan ás escolas, operan dentro dunha ampla variedade de institucións sociais e formatos, incluíndo deporte e medios de entretemento, redes de cable de televisión, igrexas, ou a publicidade. No mesmo sentido, Michael W. Apple (2002) destaca que a corrente neoliberal se alía no presente con correntes de pensamento como a neoconservadora ou os populismos autoritarios, que comparten moitos dos obxectivos da corrente neoliberal, de modo que grazas ás achegas destas entre outras, os propios propósitos neoliberais vense intensificados.

Derivados do fortalecemento individualista na sociedade capitalista e dentro da educación obtemos as teorías innatistas e que se basean na psicoloxización dos problemas (Jurjo Torres Santomé, 2001). O mercado e a estratificación social veranse reforzados canto máis forte sexa a crenza que teñan as persoas de que non é posíbel facer nada para modificar ou substituír estas lóxicas. Se o pensamento de que todas as variábeis vitais son inmodificábeis é dominante (innatismo), a sensación de incapacidade á hora de tentar modificar a realidade vese fortalecida. Dunha forma complementaria, analizar as problemáticas desde unha óptica psicoloxicista, anulando todo intento de tratar os conflitos desde unha óptica colectiva e social, enfraquece á hora de unir forzas na procura dun obxectivo común. Polo tanto, a visión atomística para entender ao ser humano ten a capacidade de configurar posteriores procedementos de análise e actuación educativa.

Esta forma individualista de concibir a educación é o paso previo para lexitimar e apostar pola aprendizaxe competitiva sobre a comunitaria. A primeira impregna todo o sistema, de forma que podemos ver a súa expresión a través dos sistemas avaliadores, a elección de alumnado por parte dos centros, a elección de colexio por parte das familias ou o *credencialismo* (Jesse Goodman, 2001). Xera situacións como a desigual e inxusta distribución de alumnado entre centros, que unido ás políticas neoliberais de debilitamento do público provoca que, fundamentalmente colexios privados e concertados, teñan mecanismos para poder “seleccionar” ao alumnado que entra nas súas aulas para evitar aquel que é “fracasado” ou “conflitivo”, xa que o prestixio dos centros (e polo tanto os seus beneficios económicos a través da captación de “clientela”) está en xogo, medido nos *ránkings* creados para clasificar, polo que a lóxica da competencia instálase neles até o extremo de ser moitas/os menores e a xustiza social as que paguen a factura. Especialmente grave é o caso dos colexios concertados que, con cartos públicos, se ven co dereito de rexeitar a ese alumnado de “dubidosa” procedencia: discapacitado, inmigrantes, de etnias minoritarias, etc. (Jurjo Torres Santomé, 2011), provocando un proceso de darwinismo social embrutecedor e indiferente ante o sufrimento humano, que encaixa á perfección co espírito neo-fascista (Henry Giroux, 2001) e que pode conducir a unha nova

modalidade de *euxenesia social* (páx. 101), pola que o “mellor” alumnado acabará fora do público, onde só ficará alumnado socialmente desfavorecido. O seguinte paso é no que a escola pública recolle todo o alumnado que a privada e concertada rexeitan, incluso en situacións que son contrarias á legalidade. Este alumnado acaba con frecuencia nas escolas con menos posibilidades e recursos, co profesorado menos preparado, valorado e máis canso (Jurjo Torres Santomé, 2009). As diferenzas incrementanse desta forma, e se lle sumamos os recortes en políticas sociais, a tendencia cara á polarización social é unha consecuencia inevitábel (Robert W. Connell, 1997).

Mentres na fala e prácticas de tantas escolas do noso contexto os diferentes axentes das comunidades educativas apostan maioritariamente por unha pedagogía comunitaria e que confía na capacidade de entendemento e colaboración entre os seres humanos para construír unha sociedade mellor, habitualmente nas administracións responsábeis de legislar os orzamentos ou dirixir a elección dos contidos mínimos curriculares se traballa nunha dirección contraria. A fortísima influencia do grande capital nas nosas sociedades (tanto o que exerce cargos no sector privado como no público!), novamente contén boa parte da explicación destas contradicións. Son os *lobbys* empresariais, eses xigantes complexos económicos exercen un enorme poder sobre as políticas públicas estatais, e polo tanto tamén na educación, os que condicionan as operacións que logo deben xestionar os gobernos, estando os responsábeis de ambos sectores habitualmente relacionados e intercambiando papeis¹². Como foi comentado no anterior capítulo, os diferentes gobernos do bipartito (PP-PSOE) das últimas décadas manteñen frecuentes reunións coa dirección das empresas máis grandes do estado.

Grupos como Santillana, SM ou Anaya, teñen importante influencia educativa ademais de ser as principais responsábeis de elaborar os libros de texto escolares. Novamente se repite que aquelas persoas que non foron elixidas en procesos democráticos teñen voz e voto en decisións públicas. A isto hai que sumar a decisiva (durante os últimos anos máis que nunca) influencia dos organismos supranacionais como o FMI, BM, BCE, OCDE ou OMC¹³, que compoñen unha moderna forma de oligarquía neoimperial, sen representantes gobernamentais, e que supón que a maioría está dominada por unha minoría non electa. Aseguran os procesos de sometemento económico da maioría dos países do planeta e con iso a súa submisión nas políticas públicas como a educativa. Deciden en boa medida e a través dos Estados e a lexislación boa parte do que debe ir reflectido e silenciado no currículo, e están integrados principalmente por persoas do

¹² O enderezo electrónico da noticia en 20minutos.es:
<http://www.20minutos.es/noticia/924502/0/aznar/asesor/endesa/>

¹³ FMI : Fondo Monetario Internacional, BM: Banco Mundial, BCE: Banco Central Europeo, OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OMC: Organización Mundial del Comercio

mundo empresarial e que teñen na procura da mellora do seu negocio a súa preocupación. As grandes multinacionais son donas das grandes editoras que fornecen un tanto por cento moi elevado dos libros de texto que se manexan nas escolas. Son poucas firmas ás que se lles facilita a venda de material escolar, negando o principio de liberdade de competencia, e o que é peor, homoxeneizando os contidos dos libros de texto pola falta de diversidade (Augusto Iyanga Pendi, 2003). É así como o libro de texto convértese nunha das ferramentas de control ideolóxico do poder económico establecido sobre a poboación. O oligopolio económico-empresarial quere converterse polo tanto en oligopolio de pensamento, e todo acontece xunto coa valiosa oposición de persoas e movementos sociais e pedagóxicos que loitan para democratizar a sociedade e a educación, sen os cales a desprotección fronte ao capital sería total e o público estaría xa perdido.

Outro exemplo das consecuencias que carrega este panorama son os límites impostos á formación intelectual avanzada. Así, desde esta forma de entender a vida potenciarase a formación universitaria para aqueles postos de traballo que sexan manifestamente necesarios desde a perspectiva capitalista, mentres se recortan axudas e financiamento para a que non goce desa potencialidade. O Espazo Europeo de Educación Superior (EEES) e a súa utilización por parte dos grandes organismos internacionais neoliberais é un exemplo de como se aproveitou para implantar esas filosofías nun espazo que orixinalmente foi pensando para o intercambio e converxencia, e que finalmente está servindo para impoñer medidas de privatización e orientación cara o mundo laboral e económico (Jurjo Torres Santomé, 2011). Con esta concepción educativa é como se entende a falta de apoio crecente ás humanidades nos ensinos medios e superior. En contraposición, outras máis tradicionalmente científicas e relacionadas coa xeración de beneficios económicos no sistema actual, son fortalecidas. Así, as cuestións que fan máis referencia ao social e o humano son desposuídas de toda importancia en favor das ciencias “verdadeiras”, porque desde esta perspectiva a formación superior sería un luxo innecesario. Con este panorama economicista, moitos estados capitalistas apostan cada vez máis pola terciarización sectorial, polo seu deficiente investimento en I+D e na industrialización. Así, o coñecemento só sería necesario para situacións e persoas concretas á hora de obter beneficios, non como un ben do que debería gozar toda a humanidade.

A empresa introdúcese na educación de múltiples e variadas formas. Alex Molnar e Faith Boninger (2007) propoñennos tres tipos de categorías en relación á intrusión mercantilista nas escolas: *Publicidade*, *Comercialización* e *Mercantilismo*, sendo esta última a categoría da que parten os outros dous conceptos, mecanismos de execución dela.

A publicidade é hoxe en día máis poderosa e refinada do que o foi nunca. Podémola ver en todo tipo de lugares e medios, e forma parte das nosas vidas a diario. Centros médicos, estacións públicas de transporte, cine, radio, exposicións, escolas, universidades... son lugares que non escapan a súa influencia. É un campo no que se gastan sumas de diñeiro importantísimas e que non para de crecer no calor capitalista. Noam Chomsky (1999, páx. 65) argumentou así:

[...] Isto é moi natural nunha sociedade que está dirixida polas finanzas até un punto fóra do habitual, con inmensos gastos en mercadotecnia: un billón de dólares ao ano (Estados Unidos), unha sexta parte do produto nacional bruto, en boa parte deducíbel nos impostos, de modo que a xente paga polo privilexio de ser sometida á manipulación das súas actitudes e comportamentos.

Pola súa banda, Zigmund Bauman (2006) pensa que o mercado non sobreviviría se as persoas consumidoras se aferrasen ás cousas, polo que a mercadotecnia é fundamental para engadir desexos e descartar os vellos, sendo os desexos fugaces (líquidos na linguaxe do autor) os que mellor cumpren esa finalidade. É o que narra como deambular polos centros comerciais, a procura constante e inacabada de identidade, sendo importante que esta fique incompleta para ter que seguir comprando, ou sexa, procurando a nosa esencia e felicidade nun camiño que non ten saída.

Ademais, cada vez é máis difícil diferenciar a publicidade dos contidos reais cos que moitas veces comparte espazo. Na televisión, revistas ou libros escolares, camúflase dentro daquilo que a contén. É fácil ver relacionar na televisión, incluso a quen presenta os noticiarios, o que sucede no mundo cun produto a anunciar, ou series nas que saen marcas de comida, roupa ou coches. E estamos nun punto no que estas prácticas xa están conquistando espazos públicos até o de agora protexidos como o educativo.

O segundo dos conceptos do traballo de Alex Molnar e Faith Boninger (2007) céntrase en que a comercialización de distintos produtos no mercado ten cada día máis e máis formas de expresión, crescendo sen parar a través da publicidade. Todo tipo de persoa, animal, institución, organización, idea, información ou produto está no punto de mira das grandes corporacións para obter beneficio económico. Non importan cuestións de idade, etnia, relixión, sexo, lingua, territorio ou orientación sexual, sempre que se obteña rendemento. Pero hai un sector comercial que crece de maneira especialmente marcada, e dada a natureza das persoas implicadas nel convérteo en especialmente preocupante: a dirixida cara o público infantil. Non hai dúbida de que a escola é un lugar ideal para levar a cabo estas prácticas, tanto pola natureza como polo número das persoas que alí conviven. En relación a esta ofensiva, Alex Molnar (1999) distingue

tres vías de transformación comercial da escola nos Estados Unidos con algúns exemplos en cada unha:

- Comercialización *cara* ás escolas que se refire á presenza de produtos dentro delas a través dos distintos axentes como portadores (alumnado, profesorado e familias)
- Comercialización *nas* escolas, en relación á presenza da empresa dentro da escola a través de publicidade (nos muros do centro), patrocinio (prensa escolar, viaxes, actividades e saídas financiadas por marcas), vendas na escola (refrescos, comida)
- Comercialización *das* escolas, que é privatización empresarial das propias institucións

En relación ao mercantilismo na escola, Alex Molnar e Faith Boninger (2007) sinalan unha serie de categorías elaboradas a partir do seu estudo nos Estados Unidos como máximo expoñente do desenvolvemento neoliberal, sendo as mesmas aplicábeis en países nos que día a día crece a influencia neoliberal (páx. 11):

- *Patrocinio* de programas e actividades: as empresas pagan por patrocinar eventos e actos nas escolas, os cales teñen que estar asociados dalgún modo á marca patrocinadora.
- *Acordos de exclusividade*, para que só haxa unha marca dun produto concreto na escola, sen competencia, a cambio de comprar material escolar por exemplo.
- *Programas de incentivos* mediante os cales se dá ao estudantado algo a cambio de facer unha actividade determinada, como dar comida por ler material con publicidade.
- *Apropiación de espazos* en libros, paredes, muros, boletíns...
- *Materiais educativos patrocinados* a través dos cales se dota economicamente unha actividade escolar ou extraescolar a cambio de que nela se fale sobre a empresa.
- *Comercialización electrónica* a través do aprovisionamento de produtos electrónicos a cambio de que as marcas poidan anunciarse neles, por exemplo coa instalación de televisores ou internet.
- *Privatización* directa de moitas escolas que están xa en mans de grandes corporacións e grupos empresariais.
- *Recadación de fondos* por parte das persoas das comunidades educativas que colaboran dentro delas vendendo produtos empresariais co fin de recadar diñeiro para as escolas.

Un exemplo de varias das prácticas anteriormente descritas deuse este mesmo ano 2013 na cidade estadounidense de Los Ángeles (Vicenta Cobo, 2013), onde o seu Departamento de

Educación quere substituír o libro de texto en papel polo *iPad* da compañía *Apple*, cun orzamento inicial de 30 millóns de dólares para unha primeira compra dunhas 31.000 unidades, e que forma parte da iniciativa deste departamento para dotar a todo o alumnado das escolas públicas desta tecnoloxía. Se todo continúa así, ao rematar o plan máis de 640.000 estudantes terán o seu *iPad*, a administración terá moitos menos recursos para investir en formación, estruturas e materiais escolares, e o profesorado non estará o suficientemente formado para explotar o uso dos aparellos electrónicos, e moito menos para desenvolver contidos transcendentais para a formación humana. Todo grazas a esa “doazón” orzamentaria de bens públicos a unha empresa privada.

Esta noticia apareceu no xornal “El País” do Estado Español. Na mesma se fai unha clara defensa deste tipo de investimento de recursos públicos en educación no *iPad* neste caso. Este xornal pertence ao Grupo Prisa, quizais o maior conglomerado empresarial do Estado, e que ten na editora de libros de texto escolares Santillana, unha das súas máis importantes fontes de ingresos. O acordo do Departamento de Educación da cidade de Los Ángeles con *Apple* vai alén da compra do aparello, polo que posteriormente se descargarán libros de texto ao mesmo a través dunha aplicación proporcionada por *Pearson*, a compañía editorial coa que *Apple* está asociada, e polo que a administración tamén deberá pagar á empresa de Cupertino. Vemos así como se producen algunhas das categorías sinaladas por Alex Molnar e Faith Boninger (2007) con respecto á mercantilización escolar, por exemplo: a) acordos de exclusividade, e b) comercialización electrónica. Ademais, é necesario destacar a parcialidade da noticia debida, posibelmente, aos intereses de Prisa no sector. Chégase a dar lexitimidade a afirmacións como a seguinte:

Fontes deste Departamento aclaran que “a elección do *iPad* de *Apple* responde a que é o sistema que mellor se axusta ás nosas especificacións á hora de descargar os libros de texto á tableta electrónica e ademais ao menor prezo”

Calquera persoa con coñecementos sobre este tipo de tecnoloxías sabe que a tableta de *Apple* é das máis caras, e que outras moito máis baratas con sistemas operativos como *Android* teñen as mesmas capacidades de adaptación (ou incluso maiores por ser este sistema operativo de código pseudo-libre e non pechado como o de *Apple*) para o uso de libros de texto como aquela. Pero para dar máis pistas sobre a mercantilización do público e a parcialidade informativa, a noticia acaba así:

Esta iniciativa é un proxecto que Steve Jobs, cofundador de *Apple*, acariñou desde sempre. Así

o manifesta o seu biógrafo, Walter Isaacson: “Jobs sempre tivo en mente o soño de transformar o mercado dos libros de texto, mesmo no último ano da súa vida. Nunha cea a principios do 2011 con Rupert Murdoch - propietario de *News Corporation* - comentoulle que o *iPad* ía deixar obsoletos os libros de texto en papel. O que quería era cambiar o proceso de certificación para a venda de libros, a través da descarga de libros de texto gratis na tableta de *Apple*?”

É posíbel esperar algo a nivel democrático e de xustiza social de prácticas como estas?. O presidente de *Apple* quería monopolizar o ámbito educativo público, negociou asuntos de importancia colectiva cunha das persoas máis ricas e poderosas do planeta, que forma parte da Comisión Trilateral e do Clube Bilderberg¹⁴, e que foi xulgada polo escándalo das escoitas ilegais en Inglaterra por conta de xornais dos que *News Corporation*, a súa corporación, é dona. Jobs ademais quería conseguir a certificación de libros de texto e a súa gratuidade, vellas tentativas das grandes editoras de libros de texto para ter monopolio privado neste sector con repercusións claramente públicas. Parece que todo este tipo de informacións e prácticas mostran ás claras o asalto neoliberal contemporáneo ao sector público.

Toda esa mercantilización supón algo máis que unha serie de prácticas comerciais que se introducen nas escolas; está a converterse nunha forma de proceder, de actuar e mesmo de ser, de modo que incluso as propias escolas chegan a adoptar procedementos mercantilistas á hora de anunciarse, coma empresas vendendo un produto. Todo iso provoca que a escola estea en proceso de cambio cara a un novo tipo de organización distinta da que era. Propón Christian Laval (2004, páx. 26) tres procesos que constitúen segundo el a mutación da escola:

- *Desinstitucionalización*, pola que se adopta a lóxica empresarial e se dissolve a súa autonomía como institución
- *Desvalorización*, pola que a transmisión dunha cultura común deixa paso como elemento primordial á xeración de beneficio e á inserción laboral
- *Desintegración*, pola que o tratamento da escola pasa a ser a dun produto máis de consumo

Volvendo ao currículo, hai unha serie de cuestións en relación ao mesmo sobre as que é necesario reflexionar para entender que contén, como está confeccionado, por e para quen o está,

¹⁴ O enderezo electrónico da noticia de El Confidencial Digital é: http://www.elconfidencialdigital.com/te_lo_aclaro/084445/del-club-bilderberg-a-la-comision-trilateral-los-clubs-secretos-que-hay-en-el-mundo

e sobre todo, por que (Jurjo Torres Santomé, 2009). Todo coa finalidade de poder ir delimitando en que medida determinadas características contribúen na potenciación da hexemonía capitalista.

En relación ao *que* contén o currículo, este está composto por unha cantidade importante de contidos dedicados a conseguir e acadar determinadas competencias e destrezas, características que poderán ser utilizadas no futuro fundamentalmente para o desenvolvemento dunha actividade profesional ou para estar preparado para vivir na sociedade de consumo. Outros contidos máis relacionados coa xustiza social, a democracia participativa ou o cambio social son frecuentemente silenciados ou tratados de forma superficial. O balbordo que leva ocasionando desde hai anos no sistema educativo do Estado Español a inclusión dunha materia como “Educación para a cidadanía e os dereitos humanos” por parte de grupos de poder político e relixioso, é un exemplo do anterior e mostra que a política está presente nos contidos curriculares, lonxe da suposta neutralidade e asepsia propias da naturalización hexemónica. Que a existencia dunha materia que trata máis detidamente a tódolos seres humanos e os seus dereitos sexa motivo dun rexeitamento tan forte da pistas da loita ideolóxica que temos entorno ao currículo, no que posturas capitalistas, conservadoras, socialistas, ecoloxistas, feministas, etc. loitan, con desiguais recursos, por ser incluídas. Xa que o currículo é aquilo que recolle cal é a cultura mínima que as sociedades consideran que debe saber toda persoa ao saír do sistema educativo, coa súa confección se mostra cales son as intencións de quen decide sobre como é.

En relación a *como* se seleccionan os contidos curriculares, é necesario denunciar que a falta de participación equitativa do tódalas persoas afectadas nos procesos da súa construción é predominante. O novo proxecto de lei educativa no Estado Español, a LOMCE, reflicte perfectamente esta forma de proceder, con decisións unilaterais, profundamente doutrinarias, e sen diálogo nin consenso coa comunidade educativa e o resto da sociedade. A “Marea Verde” da educación é o movemento cidadán xerado en 2011 no Estado Español por miles de persoas do sector contra o desmantelamento da educación pública e contra esa lei que supón un claro retroceso en materia de equidade, dereitos para a maioría da poboación e benestar. Esa mobilización mostra o profundo descontento dunha poboación que rexeita a imposición e falta de diálogo da nova lei de educación, e polo tanto da imposición ideolóxica a través do currículo. Así, impóñense unha serie de cuestións como son o currículo homoxéneo, a aprendizaxe e actividades fundamentalmente individuais, a avaliación competitiva, a desconexión interdisciplinaria, o esquecemento da transversalidade, a especialización por encima da comprensión global... e todo cunha linguaxe en consonancia.

Continuando coas preguntas, as carencias democráticas nos sistemas educativos capitalistas pódense evidenciar analizando a pregunta *quen*. Que persoas fan ou deberían facer o

noso deseño curricular? Que tipo de persoas son protagonistas principais nel?. A xerarquización e a falta de participación e decisión das comunidades educativas no desenvolvemento curricular continúa sendo un lastre desde o punto de vista da xustiza democrática, e novamente a LOMCE continúa sendo un magnífico exemplo. Nos currículos que favorecen o patrón hexemónico, tanto a súa elaboración como no protagonismo de diferentes colectivos, continúa habendo fortes diferenzas, o cal se reflicte no tipo de libros de texto aprobados para a súa aprendizaxe, marcadamente *sexistas, clasistas, racistas, urbanos, centralistas, militaristas e relixiosos* (Jurjo Torres Santomé, 2006a, páx. 169). Ademais, os colectivos que conforman as comunidades educativas teñen moito menos peso do que deberían, e o mesmo sucede co resto da poboación, quedando este nas mans de técnicas/os que a miúdo descoñecen as particularidades dos contextos sobre os que lexislan. E dentro deses colectivos, o que é especialmente marxinado en función a súa idade é o alumnado, poboación fundamental e totalmente maioritaria nos centros, pero con a menor cota de participación e decisión de cantos colectivos os habitan.

Pero se hai algo que debería ser importante na elaboración do currículo e que apenas goza de importancia nos nosos días é a xustificación da súa elaboración e posta en funcionamento, o *por que* e o *para que* do mesmo. A autonomía e o pensamento crítico do que moitas veces fala o currículo oficial non se poden acadar cando non se pon en cuestionamento nin se explican os contidos mínimos que aparecen nel. Un funcionamento social realmente democrático significaría que a sociedade e as comunidades educativas deberían esixir, reclamar e controlar por que son elixidos algúns contidos e descartados outros. Polo tanto, para gozar dun currículo que estea feito en condicións realmente democráticas, deben estar claramente xustificadas cada unha das inclusións e/ou modificacións do mesmo, e estas cingirse aos valores propiamente democráticos. Pero como sucede noutros ámbitos como a política, a esixencia democrática de contas está aínda lonxe de ser unha realidade na confección dos contidos mínimos.

Para o triunfo a nivel global da capitalización educativa é necesario que tódolos procesos dos que estamos falando neste capítulo sexan asimilados polas comunidades educativas e resto da cidadanía, a través fundamentalmente das tentativas de desprestixiar á educación pública o os ideais da escola democrática. Desde esta postura parecería ilóxico pensar que as persoas prefiren a competitividade á cooperación, o adoutramento ao pensamento libre, a dependencia á emancipación ou a estandarización á contextualización, pero os procesos de asimilación e dominio da opinión pública exercen un enorme poder, até o punto de que poden facer que asumamos como axeitadas medidas que van en contra dos intereses da maioría da poboación.

A propaganda neoliberal en contra da escola pública remóntase décadas atrás, e foi un traballo de desgaste que obtivo froitos, especialmente en países como Estados Unidos ou Chile (Michael W. Apple, 2002).

Un dos mecanismos máis crueis de expresión da estratificación social e educativa é o da avaliación hexemónica. Valerie Janesick (2008) afirma que as tradicionais probas de avaliación estandarizada, piar básico aínda nas nosas escolas, son unha forma de violencia, xa que dan credibilidade e soporte ao modelo empresarial centrado no beneficio por enriba do pedagóxico e da xustiza. É unha fórmula que non ten en consideración a reflexión e si a memorización e o adoutrinamento. Segundo a autora, este tipo de avaliación neoliberal ten como obxectivos fundamentais (nos Estados Unidos) os seguintes (páx. 332):

1. Denigrar a educación pública co obxectivo de privatizar.
2. Suprimir o Departamento de Educación de Estados Unidos.
3. Dar máis publicidade ás historias de fracaso escolar que de éxito académico con respecto á educación pública. Facer o contrario coa privada.
4. Usar a avaliación estandarizada como se fose a única forma de medir. Cando se demostra a súa ineficacia se falsean os datos, igual que co abandono escolar.
5. Marxinar ás persoas que investigan ou argumentan contra as probas estandarizadas.
6. Descargar ao profesorado de ensinar as materias curriculares para que se centren na preparación das probas estandarizadas (selectividade por exemplo), facendo que traballen así indirectamente para as empresas e non para a administración.
7. Empregar a avaliación estandarizada para que non se saiba o que está a suceder co alumnado que abandona a escola, con necesidades educativas especiais ou de minorías.
8. Lograr que a xente acepte a crenza errónea de que máis exames equivalen a escolas mellores.
9. Tapar as investigacións que demostran as relacións entre este tipo de prácticas neoliberais con respecto á escola e as empresas e o mundo dos negocios sobre a avaliación.
10. Denigrar as investigacións que demostren os problemas ocasionados pola probas estandarizadas.
11. Lograr que a opinión pública pense que un mesmo molde para todos é axeitado e xusto.
12. Ademais do anterior, intentar igualar a tódalas rexións de Estados Unidos no que se refire ao currículo.
13. Facer que os estados baixen o listón con respecto ás esixencias nos exames.

A través deste tipo de características chegamos ao que quizais é o exemplo máis significativo que podemos atopar no actual contexto global en relación ás políticas educativas baseadas en estándares, indicadores, competencias, etc. É a ferramenta de avaliación do rendemento educativo PISA, da OCDE. Jurjo Torres Santomé (2011) reflexiona na súa obra sobre ela e os mitos e informacións parciais cos que opera a nivel social, comezando pola cuestión de que son os medios de comunicación hexemónicos os que dan lexitimidade a unha ferramenta e institución que ninguén elixiu como referente da educación, e máis en concreto da avaliación educativa. Son eles os que crean alarma sobre o alumnado, o profesorado, e o sistema educativo en xeral, atacando especialmente á educación pública e colaborando na privatización e concertación.

PISA utiliza avaliacións baseadas no cuantitativo, que son as que gozan de maior aceptación na investigación e ideoloxía dominante, pero desde os estudos cualitativos é posíbel ver como esa neutralidade matemática pode agochar realidades silenciadas baixo a asepsia numérica. Numerosos aspectos como a procedencia socio-económica do alumnado, a realización da proba nun día determinado, ou obviar a avaliación de numerosos aspectos non recollidos na proba inflúe de modo determinante na fiabilidade dos seus resultados (Jurjo Torres Santomé, 2011). Esta é a forma de entender o coñecemento do que Jane Kenway (2008) denomina estado *scrooge*, aquel asociado aos requirimentos capitalistas e que non valora a ignorancia, mas valora esencialmente certo tipo de coñecementos como os matemáticos, científicos, tecnolóxicos, funcionais, a alfabetización e a resolución de problemas. Esta inclinación cara ese tipo de coñecemento está en sintonía coas políticas daquel que é avaliado por PISA. Ao mesmo tempo, o argumentario neoliberal baseado nos estándares defende que as cuestións de clase, raza, xénero ou incapacidade xa non constitúen un impedimento para o éxito escolar, polo que agora o éxito ou o fracaso serían cuestión exclusiva do esforzo individual (Thomas Popkewitz, 2006).



Andrés Faro Lalanne, e-faro.info: <http://www.e-faro.info/index.html>

En relación a que é avaliado ou non en PISA, Jurjo Torres Santomé (2011, páx. 198) elaborou o seguinte esquema-resumo no que fica claro en primeiro lugar a falsidade da neutralidade avaliativa do sistema, e, no segundo, que é o que interesa e non interesa avaliar, en función do tipo de sociedade que entende como ideal a OCDE:

O que mide PISA é:

- A comprensión lectora
- A alfabetización matemática
- A alfabetización científica

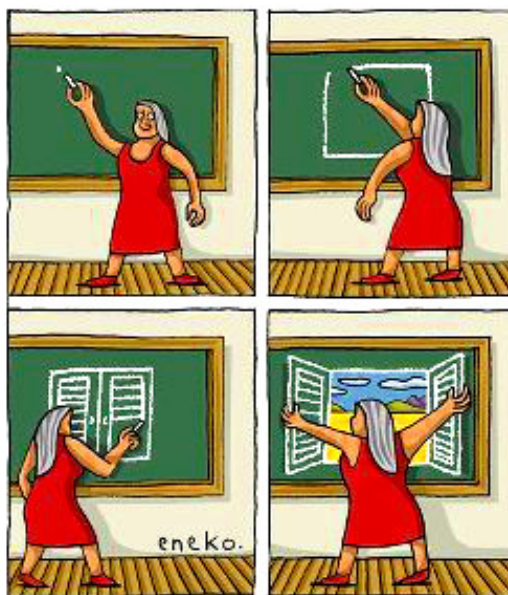
O que non avalía PISA é:

- Os contidos obrigatorios de tódalas materias impostas polo Ministerio de Educación e as Consellerías de Educación das Comunidades Autónomas, incluídos os das tres áreas implicadas nas dimensións que mide PISA.
- A escritura, a capacidade de expresarse, de comunicarse e de razoar
- As habilidades para o debate e a comunicación respectuosa
- Os coñecementos, procedementos, destrezas e valores artísticos
- A formación literaria
- Os coñecementos e capacidades para interpretar e situar momentos históricos, fenómenos políticos e sociais
- A capacidade de análise crítica
- A competencia para pensar, analizar e tomar decisións desde marcos interdisciplinares
- A educación psicomotora e competencias deportivas
- A educación ética e moral

- A educación para a cidadanía e os Dereitos Humanos
- A capacidade de resolución de conflitos
- A educación para a paz
- A apertura de espírito e compromiso con outras culturas e pobos
- A participación na xestión da vida cotiá nas institucións escolares
- A educación ambiental
- A educación para a saúde
- A educación para o consumo
- A educación viaria
- A capacidade para realizar xuízos informados e razoados
- A capacidade de colaboración e de axuda aos demais
- O nivel de responsabilidade e o compromiso coa democracia
- Os valores e prioridades para a vida en sociedades democráticas, etc
- Os hábitos culturais: lectura, asistencia a concertos, a conferencias, a museos, etc.
- A educación mediática ou en medios de comunicación
- A educación afectivo-sexual

5. EDUCANDO DIFERENTE PARA SER DIFERENTES

A/o mestra/e, loitando, tamén está ensinando!



Eneko Las Heras, Blogs 20Minutos: <http://blogs.20minutos.es/eneko/2012/04/23/la-profesora/>

A cuestión do dominio neoliberal sobre a totalidade das estruturas, procesos e persoas dos diferentes sistemas educativos, lonxe de ser unha realidade plenamente asentada e pechada, é un debate máis aberto que nunca. Fronte ás lóxicas capitalistas e hexemónicas que tentan levar ao sector educativo cara elas, xorden numerosos actos de protesta, rebeldía e oposición por parte principalmente dos distintos actores educativos a través dos cales se forman grupos opositores a estas dinámicas, alimentando procesos socio-educativos que interactúan, inflúen e se retroalimentan entre si. Será aquí debatida e reflexionada esa outra forma de entender a educación desde o humanismo, oposta á concepción neoliberal, a de quen entende que a educación, ademais de dotar de coñecementos, destrezas e actitudes, debe ser un elemento chave para ensinar a loitar por un mundo máis xusto a través do cambio social, valéndose entre outras ferramentas da Pedagogía Crítica.

Unha educación enfocada cara o humanismo e a xustiza social é, por necesidade, dependente do contexto no que se enmarca. Precisa polo tanto dunhas condicións sociais favorábeis e acordes con eses principios, polo que a existencia dunha democracia sólida e real é fundamental. Ao mesmo tempo precisa se comprometer con ir alén do que se espera de si mesma para atinxir o social, o mundo que a rodea, inflúe e bebe dela. Así, Michael W. Apple e James A. Beane (2005, páx. 21) sinalan o que ao seu entender deben ser as condicións chave das que depende unha democracia:

- Libre circulación de ideas para estar informadas/os ao máximo
- A fe na construción social da realidade
- O uso da reflexión crítica e a análise para valorar ideas, problemas e políticas
- A preocupación polo ben común
- A preocupación pola dignidade e os dereitos de todas/os
- Comprensión de que a democracia non é tanto un ideal a perseguir como uns valores a vivir e a perseguir
- Organización de institucións sociais para promover a democracia

No mesmo sentido é pertinente a seguinte cita de John Dewey:

De que serve obter cantidades prescritas de información sobre xeografía e historia, de que serve alcanzar a capacidade de ler e escribir, se no proceso o individuo perde a súa alma; se perde a súa apreciación das cousas que valen a pena, dos valores aos que estas cousas fan referencia; se perde o desexo de aplicar o que aprendeu e, sobre todo, a capacidade para extraer o significado das experiencias que teña no futuro. (1998, páx. 49)

É interesante preguntarse até que punto é necesario para tódalas persoas das distintas sociedades ter unha educación enfocada cara este tipo de concepción democrática. Neste sentido, o coñecemento e actividades cívicas deben ir da man, de forma que os coñecementos deben estar explicitamente conectados á experiencia vital e das aulas, sen que se poidan nin deban dar de forma separada, xa que de darse esa circunstancia a súa aprendizaxe sería inútil (Paul Carr, 2007). Así, unha educación conectada coa idea de cidadanía debería centrarse en áreas como a alfabetización e as virtudes cívicas, para dotar ás persoas de ferramentas intelectuais en relación á historia, á política, e á vida pública democrática, así como de valores e actitudes conducentes ao exercicio responsábel e de calidade dunha democracia forte.

A educación pode contribuír na loita pola mellora e a defensa da xustiza social a través da alfabetización democrática, pero como ben sabemos a súa capacidade de facer mudanzas por si sola é limitada. É frecuente que recaia nela a maior parte da responsabilidade para que eses

cambios se produzan, pero non podemos pasar por alto que dentro das sociedades capitalistas, o sistema educativo depende como tantos outros de institucións sociais que entenden que a lóxica a seguir é a do rendemento económico. Pero é habitual atoparse con que determinadas posturas conservadoras, e mesmo persoas ou organizacións que se autodefinen como de esquerdas, seguen centrando o debate da pedagogía só en cuestións estritamente pedagóxicas. Son posicións ideolóxicas que defenden que é posíbel coñecer de forma illada e con independencia do contexto social e a súa cultura, e que entenden que o coñecemento é un fin en si mesmo, fronte a outras que avogan ademais por coñecer para transformar as realidades e facer xustiza, tentando ver as implicacións que nese proceso teñen outros máis complexos de orixe social, e como eses procesos de ensino-aprendizaxe poden influír e mellorar esoutros (Henry Giroux, 2001). Así, a participación de cada persoa, cada agrupación, cada sector laboral, cada colectivo, cada Estado... é crucial para inverter a tendencia actual.

A construción dunha realidade educativa nova, comprometida cun cambio claro cara á democratización real da sociedade, debe ser efectivamente un traballo desde tódolos ámbitos que compoñen o cadro social, pero tamén é verdade que o sistema educativo é o principal responsábel de levar a cabo esta tarefa, sendo fundamental pola súa propia natureza e ámbito de influencia. A linguaxe da *posibilidade* e da *esperanza* (Henry Giroux, 2001) en pedagogía son fundamentais para volver realidade o que agora son soños, coa crenza sempre presente de que o que existe non sempre foi e non sempre será. Este tipo de ferramentas son as que deben guiar á pedagogía cara á xustiza social como meta, educando ás persoas para traballar conxuntamente nesta dirección. Este modo de entender a pedagogía debe oporse con alegría ao determinismo social, por exemplo, do *fin da historia* (Francis Fukuyama, 1992). Esa forma de ver a realidade como algo definitivo e pechado fai que reneguemos da construción social da mesma, incapacitando para construír os nosos propios destinos. Ese é un dos principais mecanismos de control dos poderes hexemónicos que, mediante a inoculación deste tipo de pensamentos, poden producir que sexan os propios seres humanos os que, autocensurándose, adopten posturas apáticas e negativas fronte ao socio-político, negando a posibilidade de inverter tendencias sociais inxustas, e permitindo así a continuación da orden social establecida.

5.1 Camiñando desde a pedagogía no/do mundo

A esperanza da que falaba Henry Giroux no anterior parágrafo fronte ao fin da historia visualizado por teóricos neoliberais ten que ser trasladada desde o social ao educativo e viceversa, coa finalidade de construír unha alternativa conxunta a unha noite neoliberal que parece non deixar esperanzas de ver a luz do día dos diferentes pobos da humanidade. O subsistema educativo ten que dotarse de ferramentas para que, alén de esperar por ela, esa luz sexa construída.

Neste apartado quérese reflectir sobre unha dobre necesidade con respecto a repensar o mundo educativo e a educación no mundo, relacionado cos definitivos ataques da filosofía neoliberal aos diferentes pobos. En primeiro lugar o urxente de visualizar a tódolos seres humanos dunha forma unitaria no relativo aos dereitos democráticos e de xustiza social, ao mesmo tempo que concibimos a humanidade como un conxunto de seres diversos e múltiples que teñen nas súas diferentes características boa parte da súa riqueza. Esta aparente contradición ten como intención axudar a elaborar unha educación que por un lado axude a comprender e interiorizar os dereitos humanos elementais que deberían ser comúns e globais para acadar unhas capacidades básicas na liña da teoría de Amartya Sen e Martha Nussbaum, e polo outro eduque na diversidade e heteroxeneidade dos diferentes colectivos sociais á hora de desenvolverse libremente e sen condicionamentos relacionados coa imposición cultural. É algo que Boaventura de Sousa Santos (2006, páx. 290) expresou así: “Temos o dereito de ser iguais sempre que as diferenzas nos inferioricen; temos o dereito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracterice”.

En segundo lugar quérese reflectir aquí sobre dous motivos polos que a loita por sociedades e sistemas educativos xustos ten que ser global. Un deles é o referido ás propias evolucións de moitas sociedades a nivel planetario. A globalización non só é patrimonio do capital, e procesos de mimetismo e irmandade crecen sen parar ao longo do planeta. Vivimos momentos de crise para o modelo westfaliano (Nancy Fraser, 2008), mentres se da un fortalecemento do local e do global, algo perfectamente expresado nunha das frases máis recorridas nos movementos sociais a nivel global: *Pensa globalmente, actúa localmente*. John Dewey xa reflexionaba en 1995 sobre a existencia por exemplo dun conflito entre o apetito humano transnacional en canto ao coñecemento, e a necesidade de protección que naquel momento era labor eminentemente nacional de xeito moi parecido ao momento actual. Para el, é

a educación democrática a que pode combinar ambas cuestións, dotándoa de recursos para loitar contra as desigualdades económicas e educando nos valores democráticos respecto diso.

O outro motivo é o que responde á necesidade de dar resposta global a un poder hexemónico que está globalizado, un “imperio” en rede (Toni Negri e Michael Hardt, 2004). Esta nova forma de exercer a dominación ten que ser respondida con formas contrahexemónicas que loiten nos mesmos campos de batalla para evitar o sufrimento de millóns de persoas, e a educación ten que contribuír neste traballo.

A pedagogía crítica xogou, está a xogar e xogará un papel crucial como forma alternativa de imaxinar o mundo e novos camiños educativos, así como de entender a interacción entre ambos. O seu enfoque parece unha vía axeitada para contrarrestar e dar alternativas emancipadoras, aquelas que casan á perfección coa democracia radical e a xustiza social.

A principal fonte da que bebeu a pedagogía crítica, a Escola de Fráncfort e a súa teoría crítica, fundiuse nos anos ´60 con outras correntes complementarias como a pedagogía de Paulo Freire ou os principios da teoloxía da liberación para dar como resultado esta forma de entender a pedagogía. A mesma responsabilízase por tentar concienciar ao individuo como ser social. Quere así deixar atrás a visión atomística moderna que considera aos seres humanos como autosuficientes, independentes e pechados en si mesmos, convertendo ao social nun marco estático e obxectívabel co que os individuos poden interaccionar para conceptualizalo ou intercambiar bens por exemplo (a través do mercado), para cubrir necesidades de tipo circunstancial, é dicir, aquelas que se precisan polo momento no que se está e non polo que en esencia se é. Négase desde esta cosmovisión a mutua interacción de suxeito e obxecto, e do individuo co contexto social. Na nosa época existe unha sobrevalorización do “eu” e un empobrecemento do “nós”, tendo como resultado na modernidade occidental individuos alienados e desencantados, pola existencia dunha fragmentación total entre o macrocosmos e o microcosmos (Joe Kincheloe, 2008).

Outra fonte da que beber en relación á educación de “nós”, a dos pobos e seres humanos unidos, é a socrática, sobre a que traballou Martha Nussbaum (2001a). Esta metodoloxía pretende reflexionar e preguntarse, facer da moral e o razoamento ferramentas fundamentais fronte ao actuar mecánico. Así, a autora resume a educación socrática en catro enunciados (páx. 53):

- A educación socrática é para tódolos seres humanos, sen excepcións.
- A educación socrática debe adaptarse ás circunstancias e ao contexto do alumnado: a educación debe ser levada a todas/os, pero de xeito individualizado mediante a reflexión.

- A educación socrática debe ser pluralista, é dicir, atenta a unha diversidade de normas e tradicións que navegan por outro camiño que o relativismo cultural.
- A educación socrática require garantir que os libros non se transformen en autoridades: porque se é así, non pode haber cuestionamento e renovación do estipulado.

John Dewey (1995) en relación ás implicacións da asociación humana nos dicía que dentro dunha sociedade hai numerosas microsociedades de todo tipo de natureza, diversidade dentro da categoría humana que precisa ser atendida e traballada desde a educación. A pertenza á mesma categoría e a diversidade dentro dela fai que ao mesmo tempo que hai intereses compartidos, tamén existan outros que non o son. Para compartir dunha maneira óptima con outras persoas ou grupos unha serie de características hai que ter garantidas primeiro as liberdades de poder desenvolverse plenamente, o que está directamente relacionado cos postulados sobre capacidades de Martha Nussbaum e Amartya Sen, e que ten na educación a principal ferramenta para construír este tipo de pensamento fortemente social e comunitario de interdependencia entre individuos. Sostén John Dewey que confiar todo na natureza é negar os principios básicos da educación e que se necesita dun desenvolvemento completo e harmónico das capacidades das que nos dota a natureza.

Joe Kincheloe (2008) sostén que contra eses procesos de despolitización e illamento do individuo, a pedagogía crítica debería debuxar os seguintes camiños (páx. 61):

- O desenvolvemento dunha imaxinación sociocultural: para explorar novas formas de producir coñecemento e de concibir a cidadanía.
- A reconstrución do individuo fora dos límites do individualismo.
- A comprensión do poder e a habilidade para interpretar os seus efectos sobre o social e o individual.
- O subministro de alternativas para a alienación do individuo.
- O cultivo dunha conciencia crítica que é consciente da construción social da identidade.
- A construción de relacións democráticas entre individuos que cohesionen a comunidade.
- A reconceptualización da razón. Comprender que a existencia relacional non se aplica só aos seres humanos, senón tamén aos conceptos a través da razón relacional. A razón tradicional tende a fragmentar e illar o coñecemento, o macro e o micro por exemplo.
- A produción das habilidades sociais necesarias para activar a participación nunha comunidade democrática inclusiva e transformadora.

A Teoría Crítica propúxose e proponse actualizar conceptualizacións marxistas, neomarxistas e postcoloniais, polo que sostén que, alén dunha simple reprodución dos datos obxectivos da realidade, o coñecemento fai referencia á propia formación e constitución da mesma. O coñecemento é mediado pola experiencia e o contexto social dun momento determinado, o que afecta fundamentalmente á forma de facer ciencia. Xorde así un grande rexeitamento aos sistemas teóricos pechados e ao mesmo tempo nace o interese polo contexto social e as nosas capacidades de influír nel a través de instrumentos como a filosofía ou a pedagogía. De aquí é de onde nace a pedagogía crítica como aquela que bebe destes postulados para trasladalos ao ámbito educativo, que ao mesmo tempo e en coherencia con ela, é o ámbito social. Esta forma de pensar permite que desde a educación poidamos colocar como asuntos propios aqueles que afecten aos membros das comunidades educativas, sendo o puramente pedagóxico un máis dos obxectos de estudo a abordar xunto con moitos outros. Isto permite á pedagogía crítica traballar alén do “puramente” educativo e abordar cuestións como a loita pola xustiza social.

Peter McLaren (Joe Kincheloe e Shirley Steinberg, 1999) entende a pedagogía crítica como unha forma de vernos a nós mesmas/os para saber porqué somos así. Do coñecemento propio e social sería de onde xorden as gañas de cambiar o que está mal, para o cal é necesario deixar atrás a neutralidade, xa que se entende que a actividade social e pedagóxica é política, moral e ética. Por iso, tódolos membros dunha comunidade educativa que teña na pedagogía crítica o seu núcleo de pensamento teñen que preguntarse cal é a relación entre os procesos escolares e as desigualdades sociais a través da análise do contexto, tratando de entender por exemplo a interacción de características como a clase social, raza ou xénero coas esas desigualdades. Ao mesmo tempo, e por ese afán de entender a complexidade das inxustizas sociais para darlles solución, é importante negociar os conceptos con diferentes dialectos, expresando ideas complexas pero escribindo de forma accesíbel e para todo o mundo.

Continuando o proposto por Peter McLaren, Eric Weiner (2008) sostén que a pedagogía crítica non pode quedar nas aulas, ten que saír e desafiar ao capital e á hexemonía, ten que ser social e provocar cambio se quere ser. Así tamén se expresa Henry Giroux (2005) quen defende que ao igual que a cultura debe entrar nas aulas e na pedagogía, tamén estas deben saír e intervir na cultura, e polo tanto na política e no poder, sendo a autonomía das persoas e colectivos o que está por enriba de calquera outra cousa:

Unha democracia non pode funcionar se a cidadanía non é autónoma, xuízosa e independente,

calidades que son indispensábeis para que fagan xuízos vitais e elixan con relación á participación e a concepción de decisións que afectan a vida cotiá, a reforma institucional e a política governamental. (páx. 184)

Eric Weiner expresa que a pedagogía crítica debería ser anticapitalista e prosocialista, incluíndo dimensións como o anticlasismo, antirracismo ou o antisexismo. Debería imaxinar outro mundo, no que se debuxa por exemplo o fin do capitalismo, e é esa imaxinación a que debe converterse no motor que desafíe a hexemonía do realismo mediante a imaxinación, empregando incluso a literatura de ciencia ficción para saber o que aínda non é, mas que podería chegar a ser. Paulo Freire (2002) nos di que o mundo ao que aspiramos é anunciado de certa forma na nosa imaxinación, e que o idealismo e pensar un mundo diferente son chave para transformar a realidade. O soño é un motor decisivo das mudanzas na historia a través do rexeitamento do determinismo. Neste proceso imaxinativo é vital a educación e unha linguaxe contrahexemónica como camiño de invención. Na mesma liña, Henry Giroux (2005) argumenta que é necesario ser capaces de imaxinar outras formas de ser e vivir. Esa utopía ten que camiñar para entregar o goberno real ás persoas:

Na súa máxima expresión, a utopía desbota a colonización corporativa da esfera pública mentres afirma o centro democrático vital como centro da política, e ao facelo, proporciona un vocabulario de conciencia cívica que se concentra en valores como a participación cidadá, o ben público, o deber político, o goberno social, e a comunidade. (páx. 170)

Joe Kincheloe (2008, páx. 42) resumiu na súa obra os principais eixos sobre os que, na súa opinión, xira a pedagogía crítica:

- *Iluminación crítica*: ten como centro de interese a investigación do *status quo*.
- *Emancipación crítica*: estudo de por que os individuos non poden tomar o control real das súas vidas.
- *Rexeitamento do determinismo económico*: hai múltiples formas de dominación alén da económica, a través da raza, xénero, orientación sexual, etc.
- *Crítica á racionalidade instrumental ou técnica*: máis centrada nos medios que nos fins.
- *O impacto do desexo*: o desexo é construído socialmente; polo que non é posíbel separar a psique do social e estrutural, todo está ligado.
- *O concepto de inmanencia*: ter interese por algo máis do que é, polo que pode chegar a ser.

- *Unha Teoría Crítica (T.C.) do poder reconceptualizada: hexemonía:* entender como opera o poder, xa que vai alén da forza para exercer, a través da psicoloxía social.
- *Unha T.C. do poder reconceptualizada: ideoloxía:* a hexemonía é construída a través da ideoloxía, sendo o consentimento chave aquí.
- *Unha T.C. do poder reconceptualizada: o poder lingüístico ou discursivo:* a linguaxe pode modelar a nosa forma de ver o mundo e é moi subxectiva.
- *Centrarse na relación entre cultura, poder e dominación:* loitas culturais entre dominantes e dominados.
- *A centralidade de interpretación: hermenéuticas críticas:* como interpretamos o observado ou o vivido é fundamental para a pedagogía crítica.
- *O papel da pedagogía cultural na T.C.:* A primeira estuda as formas de dominación cultural, así como as posibilidades para axudar a construír un mundo mellor.

Dentro da propia pedagogía crítica existen posturas que se ben é certo que comparten moitas das partes fundamentais da súa idiosincrasia, diverxen en algunhas delas. Sandy Grande (2008) xunto con autores como Peter McLaren (1998), argumenta que a posmodernidade emprega ás veces unha visión da pedagogía crítica un tanto diluída, centrándose demasiado en cuestións culturais ou sexuais e deixando de lado o que ao seu entender son as cuestións chave en relación á clase e polo tanto á explotación e opresión por parte do capital de millóns de persoas. É por iso que apostan por un tipo de pedagogía crítica que persiga estas demandas, a que denominan de *revolucionaria*, cos seguintes principios (Sandy Grande, 2008 páx. 436):

- Recoñecer que o capitalismo é unha relación social producida historicamente á que se pode desafiar
- Subliñar unha análise histórica materialista para analizar as cuestións de clase e de traballo-capital
- Reimaxinar a teoría de Karl Marx ao servizo do proxecto educativo crítico adaptándoa segundo as necesidades

Ademais do dito, a pedagogía crítica revolucionaria debería ter os seguintes elementos:

- Debe ser un proceso *colectivo*, unha aprendizaxe dialóxica
- Debe ser *crítica*, para localizar as causas da explotación hexemónica de clase
- Debe ser *sistemática*, xa que parte da indagación marxista, e parte de circunstancias

“reais concretas” de opresión para chegar a abstraccións

- Debe ser *participativa*, formando coalicións entre tódalas persoas e grupos
- Debe ser un *proceso creativo*, incorporando a cultura popular para concienciar á clase traballadora

Pero ante estas crenzas en relación á supeditación das loitas por cuestións culturais, raciais ou sexuais ás de clase, autoras como Judith Butler (Henry Giroux, 2001), desde a crítica feminista, contraargumentan da seguinte forma (páx. 32):

O rápido que nos esquecemos de que os novos movementos sociais baseados en principios democráticos articuláronse en contraposición á esquerda hexemónica, así como a un centro liberal cómplice e a unha dereita realmente ameazadora. (...) non só limita o suxeito social á categoría prístina da clase, senón que só pode imaxinarse a loita de clases como unha postura dos individuos unificada e preestablecida, en lugar de como un espazo cambiante e negociado marcado por factores históricos, simbólicos e sociais, que inclúe as complexas negociacións sobre raza e xénero.

Pola súa banda, Paulo Freire defendía unha pedagogía que centra no ser humano toda a problemática educativa. Reflectiu con frecuencia sobre o que el consideraba que era parte importante da deshumanización do mundo, a imperante necesidade de ser máis relacionada co capitalismo (2008). Esta distorsión conduciría aos oprimidos a loitar contra os desexos de quen quere continuar con esa relación de subordinación da maioría a unha minoría, só tendo sentido a súa loita sempre que sexa pola restauración da humanidade de tódalas persoas, incluídos os opresores. Quen é oprimido debe ser axente activo no seu propio proceso de liberación e tamén na allea, sempre desde o amor e colectivamente a través do diálogo para construír conxuntamente un novo mundo. Ao mesmo tempo o autor sostén que é a capacidade de experimentar e vivir o cotiá sen prexuízos o que leva ao oprimido a unha contextualización máis real da súa propia situación, que esixe que a tomemos como obxecto da nosa reflexión crítica (Paulo Freire, 2002).

Paulo Freire (2008, páx. 101) lembra que para que o diálogo poida darse son necesarias ferramentas como: a) un profundo amor ao mundo e aos seres humanos, expresándose no diálogo como ferramenta para evitar a dominación, b) a humildade xa que debuxar un mundo novo non é posíbel desde a soberbia propia dos opresores, c) fe nos seres humanos como acto fundacional do diálogo, d) esperanza, xa que sen ela non pode haber comezo de diálogo, e) pensamento crítico para percibir a realidade como proceso favorecedor da creación, f) a superación das barreiras

entre educador/a e educandos, tendo en conta que todas/os nos educamos mutuamente no diálogo e nos actos de aprendizaxe.

Pero ao mesmo tempo, Paulo Freire acusa e lanza na súa obra un ataque directo contra os mitos debuxados polos opresores sobre o mundo, aceptados socialmente como feitos e que teñen como obxectivo asegurar o sometemento dos oprimidos a través da súa manipulación para garantir o *statu quo*:

O mito, por exemplo, de que o orden opresor é un orden de liberdade. De que todos son libres para traballar onde queren. Se non lles agrada o patrón, poden deixalo e buscar outro emprego. O mito de que este “orden” respecta os dereitos da persoa humana e que, por tanto, é digno de todo aprecio. O mito de que todos poden chegar a ser empresarios sempre que non sexan preguizosos e, máis aínda, o mito de que o home que vende polas rúas, gritando: “doce de banana e goiaba” é un empresario tanto canto o é o dono dunha gran fábrica. O mito do dereito de todos á educación cando, en Latinoamérica, existe un contraste irrisorio entre a totalidade dos alumnos que se matriculan nas escolas primarias de cada país e aqueles que logran o acceso ás universidades. O mito da igualdade de clases cando o “sabe vostede con quen está a falar?” é aínda unha pregunta dos nosos días. (2008, páxs. 178-79).

No pensamento de Paulo Freire, cando apostamos pola participación educativa e ao esmo tempo reproducimos relacións ríxidas e verticais sen deixarnos guiar polo pensamento crítico ou a participación política, estamos caendo nunha grave contradición. É por iso que a alfabetización da pedagogía freireana non é un acto illado, enmárcase como proceso que vai alén do lingüístico para abranguer o socio-político. Así, educación non pode cingirse só ao mero adestramento técnico xa que é unha forma de reproducir as estruturas de clase. As persoas teñen o dereito de saber os por que desta estruturación social, sendo moi prexudicial educar traballadoras/es sen unha comprensión propia como seres históricos, políticos, sociais e culturais. Non é posíbel pensar se non é socialmente, xa que o pensamento das persoas sempre é froito do diálogo experimental co mundo e os outros seres humanos. Nunha dirección similar, John Dewey (1995) pensaba que a escola non debe ser só para preparar para a vida futura, tendo que ter pleno sentido por si mesma. É para el unha institución social, unha forma de vida en comunidade, cuxa realización ideal sería copiar o bo da sociedade adulta descartando os hábitos que non contribúan á construción democrática.

Paulo Freire (2002) é contrario á redución da conciencia a un puro reflexo das estruturas, polo que a subxectividade é moi importante na súa obra. Só unha perspectiva dialéctica pódenos axudar a entender o papel da conciencia na historia. Así, é fundamental imaxinar aos seres humanos en interacción constante entre o que son e o que soñan con ser, para o que é necesaria

unha concienciación para converterse en persoas que están no mundo e que o mundo está nelas, nunha adaptación mutua. Este proceso non debe parar á hora de revelar a realidade; o realmente importante chega cando esa revelación dialoga coa transformación da realidade. Somos capaces de inventar realidades cando nos percibimos como seres inconclusos, limitados, condicionados e históricos.

5.2 (Com)unidades educativas democráticas

Que é o que nos é común? Que estamos dispostas/os a facer para defendelo? Que espazo ten o comunitario nun mundo individualizado? Preguntas deste tipo provocaron e provocan interminábeis debates sobre a natureza da esencia humana. Nun momento de forte dominio das *unidades* fronte ás *(com)unidades*, non é posíbel reclamar espazo verdadeiramente democrático se non é pola vía de reconceptualizar as interaccións da vida dos seres humanos. Crer que unha escola é moito máis que un espazo onde se producen intercambios de información e se prepara ao alumnado para a súa vida futura, implica ter o convencemento de que as interaccións nos contextos educativos deberían ir alén do intercambio de bens, entendidos estes desde un punto de vista utilitarista. Implica en definitiva recuperar o que nalgún momento do camiño perdemos, esa outra parte da nosa humanidade, a codependencia e interconexión, o que nos é común.

No capítulo referido á “Capitalización da Educación”, destacábanse como clarificadoras unha serie de categorías e conceptos obtidos de Christian Laval (2004), Alex Molnar (1999) e Alex Molnar e Faith Boninger (2007) que xiraban ao redor da transformación educativa neoliberal. Neste punto e partindo deles e do concepto de comunidade que aquí é defendido, pódense obter por contraposición unha serie de aspectos chave sobre os que debería construírse unha educación realmente democrática. Así, poderíanse levar a cabo as seguintes mutacións sobre ese obxectivo:

- *A reinstitucionalización*: para fortalecer e adquirir novamente un estatus institucional de enorme importancia e independencia.
- *A valorización*: para reconsiderar a importancia do sistema educativo en canto á transmisión dunha cultura común e a construción dun mundo máis xusto.
- *A consolidación*: para ter forza fronte ás inxerencias externas, sobre todo as relativas aos procesos privatizadores e mercantilistas.
- *A non comercialización*: das propias escolas e dos límites escolares, eliminando todo rastro de actividade comercial condicionadora de procesos educativos e democráticos e protexendo a necesidade de que a escola sexa un servizo público, construída desde o sector público e para o sector público.

Sinala Henry Giroux (2001) que é necesario que fronte á ameaza empresarial e estatal, xurdan diferentes grupos do ámbito educativo como o profesorado ou o alumnado que defendan e loiten pola educación pública desde a comunidade. Eses grupos están asumindo nos nosos días o papel que deberían asumir ás diferentes institucións estatais e responsábeis políticos, teóricos garantes da unión social. Con demasiada frecuencia nas democracias capitalistas, a casta política está abandonando as súas responsabilidades en relación á equidade social e ás demandas redistributivas, permitindo a desconfiguración do sector público e en concreto do educativo. Para contrarrestar estas prácticas, necesitamos persoas de todo tipo de procedencia social, grupos onde poder compartir, debater e afrontar os retos que este contexto social pon á relación grupal e de comunidade, grupos en definitiva de resistencia e contrahexemónicos. A “Marea Verde” e a “Primavera Valenciana” no Estado Español, ou os movementos estudantís en Chile e Colombia en defensa da educación pública e contra a privatización da mesma, son tres claros exemplos do compromiso das comunidades de base educativas e sociais contra o espolio e desmantelamento do sector público educativo. Nin o silenciamento mediático dos mesmos está conseguindo aplacar a súa crecente influencia educativa e social. A súa unión e fusión con outras iniciativas de máis traxectoria nestas loitas como os movementos de renovación pedagóxica, a pedagogía crítica, ou as escolas libertarias fai que esteamos a asistir á conformación dun bloque contrahexemónico de crecente potencia. Son exemplos que, dentro dunha sociedade e sistema educativo fortemente homoxeneizados, permiten soñar coa construción doutro tipo de alternativas.



(Autoría descoñecida) <http://humorpolitico.tumblr.com/post/30763937852/quebre-as-regras>

Precisamos máis do que nunca alzar a voz, crer realmente que os cambios son posíbeis e procurar os mesmos desde a radicalidade democrática. Precisamos polo tanto comunidades educativas comprometidas con unha educación profundamente preocupada e inserta no social e as súas problemáticas, concienciadas en que non pode haber pedagogía que non aborde os asuntos que asolan aos seres humanos e as inxustizas que os fan sofrer. Neste sentido, Jurjo Torres Santomé (2011, páx. 207) reflexiona sobre os seguintes puntos en relación ao que considera que debería entenderse por “persoa educada” desde a perspectiva comunitaria e democrática, sendo aquela con coñecementos e capacidades para analizar, argumentar e decidir, entre outros, temas como:

- Que modelos e medidas políticas, económicas e sociais son máis xustas e como operan.
- De que modo se producen as distintas modalidades de discriminación de pobos, colectivos sociais e persoas.
- Que perversións e inxustizas xeran os modelos de produción máis hexemónicos e as sociedades de economía neoliberal.
- A través de que medios se lexitiman os patróns culturais dominantes, e con que efectos.
- A importancia e implicacións das principais teorías e fenómenos científicos de maior actualidade.
- Os modelos dominantes de relación entre poder e coñecemento.
- As posibilidades, aplicacións e usos de maneira responsábel e crítica dos recursos tecnolóxicos da comunicación e información.
- De que formas a racionalidade científica dominante conforma o "sentido común", tanto nas institucións escolares como nas demais esferas da vida cotiá.
- Que coñecementos, destrezas, hábitos e valores son imprescindíbeis para poder levar unha vida digna e comprometida coa sustentabilidade do planeta.
- Que capacidade teñen as distintas culturas de conformar modelos de boa sociedade baseados no recoñecemento mutuo e na xustiza redistributiva e na participación democrática.

Contrastando novamente cunha parte do capítulo anterior sobre a mercantilización educativa, hai unha serie de cuestións curriculares sobre as que é necesario reflectir para ver as diferenzas daquel que ten o foco posto na democracia real e a xustiza social, con respecto ao que o ten nas finalidades mercantís, e en relación ao que contén, por e para quen é confeccionado, como o está, e por que (Jurjo Torres Santomé, 2009).

En relación ao *que* debería conter a educación democrática, se queremos elaborar un deseño curricular no que a óptica da xustiza social sexa a predominante, deberíamos comezar por fixar mínimos curriculares, non máximos, coa finalidade de deixar espazos de liberdade a contidos contextualizados ou propostas particulares. É o que Robert W. Connell (1997) propón

na súa obra en relación á xustiza curricular, pola que se garanten uns mínimos negociados que tódalas persoas deberíamos posuír para cohabitar en harmonía, e a partir dos cales poder construír uns máximos diversificados e contextualizados a cada situación e realidade. A proposta dos mínimos curriculares é a forma de garantir unha cultura mínima común que debe manexar toda persoa que forme parte dunha sociedade para desenvolverse nela de modo óptimo, e que debería ser pactada por todas/os coa participación de todas/os. Neses mínimos a garantir para un currículo comprometido coa democracia e a xustiza social, deberían destacar os seguintes contidos: - interculturais, - cívicos, - ambientais, - feministas, - pacifistas e antimilitaristas, - laborais, - sexuais, - que valoricen a riqueza plurinacional e lingüística dos estados... e, en xeral, todos aqueles que veñan a enriquecer a formación realmente democrática das persoas.

Sobre a cuestión de *quen* participa, hai que ter en conta que a conformación duns contidos mínimos a estudar en educación, ademais de ser un asunto educativo, é un tema que concirne a tódalas persoas que forman parte dunha sociedade, xa que os contidos mínimos van dirixidos ao conxunto da cidadanía. Polo tanto, non parecen razoábeis dúas circunstancias imperantes na maioría dos sistemas educativos contemporáneos: en primeiro lugar a participación maioritaria dunha minoría de persoas dentro da educación, fundamentalmente as máis distantes ás realidades escolares. Son só algunhas persoas relacionadas coa educación, con perfil técnico-político, as responsábeis de asuntos tan decisivos. Quedan á marxe del alumnado, familias ou a maior parte do corpo docente. En segundo lugar a nula participación do resto da sociedade nestes asuntos. Non hai participación real e activa doutros campos do saber, a pesar de ser necesarios para conformar un currículo realmente multidisciplinar. O mesmo sucede con diferentes colectivos sociais, culturais, ou étnicos. Thomas Popkewitz (2006) defende que a chave nun proxecto pedagóxico para formar cidadanía para unha sociedade xusta e democrática é o *empoderamento*, para aumentar o poder de persoas desfavorecidas por cuestións de clase, xénero ou raza por exemplo. Grazas a el sería posíbel pedir a tódalas persoas as súas achegas sobre o que pensan que debería saber o alumnado ao saír da escola. Unha vez garantida a participación real de toda a cidadanía, as persoas especializadas no campo educativo poderían xa elaborar un documento síntese.

En relación a *como* facer para seleccionar o que deben recoller uns mínimos curriculares, o elemento que parece indispensábel se queremos optar por un modelo alternativo e máis xusto de currículo é o da participación activa e paritaria de tódolos grupos. Ademais, no caso de que se producise unha participación realmente democrática e integradora na elaboración do currículo esta só podería darse mediante a articulación dunha linguaxe común e accesíbel para tódalas persoas participantes da creación do mesmo. En relación á organización, debería asumir a

interdisciplinabilidade e transversalidade como eixos fundamentais para a aprendizaxe do coñecemento, ademais de considerar as áreas de coñecemento como a estruturación básica, lonxe da organización por materias que separa saberes mutuamente necesarios. Ao mesmo tempo, a organización do currículo debería ser local, dotando ao profesorado de ferramentas e posibilidades para contextualizalo.

Por último, o asunto quizais máis importante á hora de elaborar o currículo, os motivos ou o *por que* de escoller a perspectiva comunitaria e democrática na súa confección. En primeiro lugar, porque toda acción debería ter xustificación nunha sociedade que crea na codependencia dos seus membros, e cando as accións afectan ao colectivo, como é o caso do currículo na sociedade, isto convértese en absolutamente fundamental. As xustificacións deben estar explicitadas e desenvolvidas polo sentido de corresponsabilidade social con respecto aos contidos mínimos curriculares. En segundo lugar, faise necesario deterse no por que, xa que debemos argumentar razóns para demostrar que unha educación democrática, nun sistema que di selo, debe estar comprometida coa loita pola xustiza social a través dos seus contidos, procedementos e valores, así como por todo aquilo que rodea e enmarca ao sistema educativo. O compromiso coa loita por un mundo máis xusto, debe levar a desenvolver un armazón teórico e práctico para a consecución dun currículo diferente, para unha educación e sociedade diferentes. É por iso fundamental o estudo das relacións entre o curricular e o control da cultura, sendo igualmente necesario pensar estrutural e relacionalmente para politizar a investigación educativa. Por último, é importante o por que para saber cales son as razóns para que o currículo estea confeccionado tal e como está, a que intereses obedece, que persegue e que funcións cumpre. Sen este coñecemento non podemos ter posibilidades de entender a sociedade na que vivimos e por que tipo de forzas e intencións se move.

5.2.1 Practicando xustiza curricular

A instauración da escola obrigatoria, universal e gratuíta en boa parte de Europa a partir do século XIX foi un dos pasos fundamentais en materia educativa cara a unha maior igualdade social. Se ben é certo que este proceso foi en parte motivado polas crecentes demandas de man

de obra cualificada polo aumento da actividade industrial, tamén o é que as reivindicacións sociais na procura de mellores condicións de vida e de acceso á alfabetización e á información xogaron un papel importante. Mas a pesares das posteriores e continuadas melloras nos sistemas educativos, segue habendo notábeis desequilibrios dependendo da procedencia social do alumnado. A selección social do mesmo para a entrada nas institucións educativas xa non é tan explícita como en décadas anteriores, pero mediante mecanismos igualmente efectivos estase a reproducir a segregación do alumnado. É salientábel neste sentido a concentración do alumnado por grupos de diferente “calidade” ou características, o que provoca a creación de “guetos”, así como a repartición desigual do profesorado de calidade (Jurjo Torres Santomé, 2001). Ademais, existen impedimentos sociais que conducen á desigualdade de oportunidades educativas, como os diferentes niveis de preparación que o alumnado recibe en función do grupo social ao que pertenza ou as diferenzas no coñecemento estratéxico das familias con respecto ao mundo educativo, o que facilitará ou dificultará a experiencia das/os nenas/os nel. Para optar a un sistema educativo que poida chamarse a si mesmo e sen complexos democrático, é necesario corrixir todos aqueles impedimentos, tanto explícitos como implícitos, que dificulten a verdadeira inclusión e desenvolvemento educativos de todo tipo de alumnado, sen que a súa procedencia ou características inflúan nas súas posibilidades de evolución plena na súa condición de alumna/o e cidadá/n.

Sostén Francois Dubet (2005) que cando no mundo educativo se reproducen as desigualdades sociais, para xustificar as mesmas dentro do marco democrático recórrese á culpabilización individual e do colectivo máis débil, o alumnado, a través de procesos como a psicoloxización dos problemas. Aí é cando atopamos habituais correlacións entre persoas desfavorecidas con atributos como vagas, malas ou inmoraís, acudíndose por exemplo ao rendemento para atacar a aqueles menores que non se axustan a aquilo que se espera delas/es na educación, o que conduce segundo Francois Dubet ao darwinismo escolar. Se o rendemento é malo, a persoa pasa a ser mala, consolidando o primeiro paso cara a segregación. Fronte a esta alteración da xustiza nas comunidades escolares é urxente comezar a utilizar lóxicas opostas e alternativas e prácticas alegres que procuren o beneficio, pero do/s humano/s sobre o capital.

Afortunadamente contamos con ferramentas conceptuais para construír un sólido camiño alternativo á lóxica capitalista. Na súa obra, Robert W. Connell (1997, páx. 63) suxeriu tres principios que poden axudar a elaborar un modelo operativo da xustiza curricular:

1. *Os intereses dos menos favorecidos.* En relación a decidir o currículo desde a postura dos grupos e persoas desfavorecidas, e directamente relacionado cun dos puntos centrais da teoría de John Rawls (2002). Os temas económicos desde as persoas pobres, os de xénero desde a posición

das mulleres, os raciais e territoriais desde a perspectiva indíxena, etc. Todo tendo en consideración a necesidade da multiplicidade social e epistemolóxica como ferramentas contrahexemónicas.

2. *Participación e escolarización común.* Para preparar á futura cidadanía na participación democrática, sendo a toma de decisións colectivas de membros con igual valor un asunto transcendental. Para participar activamente nelas é necesario contar con diversidade de coñecementos e destrezas, así como aprender de xeito horizontal e inclusivo a través da cooperación e o currículo común.

3. *A produción histórica da igualdade.* Pola posibilidade da existencia dun conflito entre a participación igualitaria de toda a cidadanía, o que esixe un currículo común, e servir aos intereses dos grupos menos favorecidos. É posíbel xustificar isto pola necesidade de paliar a desigualdade producida de xeito histórico polas estruturas sociais.

Para seguir os criterios de xustiza nas decisións curriculares, profesorado, administración e familias tentan diferentes estratexias. Robert W. Connell (1997, páx. 73) condensa tres lóxicas curriculares que poden ser xeneralizadas nunha política de xustiza social:

1. *A lóxica da compensación.* É o principio que se segue cando se fornecen recursos adicionais ás escolas que atenden a colectivos desfavorecidos. Está directamente relacionada coa educación compensatoria e continúa sendo a forma máis común.

2. *A lóxica do currículo oposicionista.* É aquela que rexeita o currículo xeral. Entende que as persoas e grupos desfavorecidos non deben seguir as metas daqueles que están no poder por non ser dignas, rexeitando a xeneralización por producir resultados desiguais. Por iso apostan por un currículo separado e de control propio para satisfacer as súas necesidades. Un exemplo son os estudos sobre persoas negras ou sobre mulleres.

3. *A lóxica do currículo contrahexemónico.* É aquela que tenta xeneralizar o punto de vista dos desfavorecidos sen separalo, tentando a través do currículo xeral propor a idea do igualitarismo e a equidade como a común.

Para defender a xustiza curricular, moi en relación aos principios propostos por Robert W. Connell e coa lóxica do currículo contrahexemónico, hai unha serie de puntos de necesario cumprimento polos que desde as comunidades educativas deberíamos apostar para camiñar cara unha educación democrática e xusta desde posturas que teñan como foco a felicidade de tódolos seres humanos como comunidade:

- Activismo de movementos sociais, sindicais, docentes e pedagóxicos contrarios á mercantilización escolar e loitadores pola xustiza social.

- Potenciar o avance en cuestión de dereitos e benestar social como contrapunto ás lóxicas neoliberais.
- Fortalecemento da educación pública fronte á concertada e privada como garante de dereitos básicos.
- Descentralización das prácticas escolares como camiño cara a liberdade participativa, autónoma, contextual e democrática.
- Recentralización dos dereitos para garantir a participación en equidade de tódalas persoas e comunidades educativas.
- Aposta por unha regulación educativa pública, colectiva e coordinada, sempre baseada na equidade e a xustiza social.
- Naturalizar a politización educativa comprometida coa xustiza social e o ben común desde a perspectiva dos colectivos desfavorecidos.
- Aposta pola democratización das prácticas e interaccións escolares e educativas en xeral.
- Educar para a ilustración, emancipación e florecemento intelectual do ser humano desde a democracia participativa.
- Afianzamento da cooperación e da solidariedade como guías éticas e educativas fronte á lóxica da competitividade.
- Distribución de centros e alumnado equitativa e igualitaria e en función de criterios que persigan o ben colectivo e das persoas implicadas.
- Diferenciación dos actores educativos polas actividades que escolleron a realizar e non polo seu cargo.
- Traballar os coñecementos e procedementos ao redor dos valores e actitudes democráticos como garantía dunha educación humanista.
- Utilización de linguaxe democratizadora no ámbito educativo e ligada a cuestións éticas e xustas, non de rendemento estritamente económico.
- Fortalecemento da liberdade e responsabilidade docente nas aulas a pesar da burocracia e formación limitantes.
- Formación completa e independente das/os docentes conducente ao aumento da calidade democrática.

Tódolos puntos anteriormente sinalados só son posibles se existe un compromiso pola elaboración dun currículo realmente integrador, que entenda ao ser humano como un todo complexo que non se pode dividir de maneira estanca á hora de facer ciencia para tentar

entendelo. A implantación de metodoloxías globalizadoras é un paso fundamental para a elaboración dese currículo e a ambición de dar un carácter moito máis holístico ao mesmo. Jurjo Torres Santomé (2006a) propón na súa obra a urxente necesidade de apostar por aquel que funcione desde a interdisciplinabilidade, fronte á hexemonía do modelo de disciplinas principalmente parceladas e que sigue os patróns de funcionamento da ciencia tradicional, no que os saberes son separados para a súa análise exhaustiva, *superespecializada*, pero que nunca son recompostos para entendelos na súa globalidade e en interacción con tódolos seres vivos e o planeta. Pola contra, a interdisciplinabilidade aposta por un modelo que respecta a propia natureza interdependente dos saberes, dando prioridade ao feito de coñecer e aprender sobre a produtividade socio-económica do que se investiga.

Autoras/es de contrastada importancia internacional no campo da filosofía política como Martha Nussbaum (2001a) destacan a enorme transcendencia de que na educación actual nalgúns países do mundo se estean a incluír novos contidos previamente inimaxinábeis tales como a historia e cultura dos pobos non occidentais, das minoría étnicas, as experiencias e logros das mulleres ou a homosexualidade, e todo co propósito de “humanizar as ideas políticas”, ou o que é o mesmo, coidar a nosa condición de seres humanos iguais (e diferentes) á hora de mirarnos, respectando a diferenza pero incluíndo alén de crenzas, tendencias, orixes étnicas, culturais, etc. Neste sentido, Jurjo Torres Santomé (2011) salienta como un exemplo claro das tentativas para facer da educación unha vía para a formación política, as materias de “Educación para a cidadanía”, “Educación ético-cívica” e “Filosofía e cidadanía” no sistema educativo do Estado Español, habitualmente atacadas (en especial no último proxecto de lei de educación, a LOMCE) polos grupos de poder político, económico e relixioso pola súa reflexión sobre asuntos até o de agora bastante silenciados, tales como os dereitos universais ou o reparto da riqueza no mundo.

Agustín de la Herrán (2009) reflexiona sobre esas presións que recibe o sistema educativo e o protagonismo secundario da educación hoxe en día no Estado Español. Afirmar que “hoxe a escola é un vagón de cola ao que se lle piden accións de locomotora” (páx. 341). Isto é debido segundo el á adquisición de malos hábitos, como a aceptación, sen unha auténtica implicación e comprensión do profesorado, do que propón cada reforma educativa; o seu traballo case a demanda polo seu baixo marxe de liberdade provoca que non se aborden determinadas cuestións. Dáse así un traballo docente decidido e imposto por profesionais que investigan a educación desde as “alturas”. Así, é necesario segundo el a redefinición de algúns retos educativos (páx. 351):

- *Quizais non teñamos que educar para o progreso*: porque o que vale para progresar non sempre serve para

evolucionar. O desenvolvemento depende do progreso, mas a evolución depende do sentido da complexidade da conciencia.

- *Quizais non haxa que “educar para a vida”*: podemos educar para cambiar a vida.
- *Quizais non se teña que pensar só na infancia ou na mocidade en primeiro plano*: as persoas adultas son as verdadeiras responsábeis da sociedade, polo que é necesario educar a toda a sociedade presente ademais da futura.
- *Quizais a aceleración dos acontecementos non requira a maior preocupación educativa*: queremos ir a máis ritmo e velocidade da que realmente podemos.
- *Quizais a resposta educativa actual non deba centrarse só en novas aprendizaxes do s. XXI*.
- *Quizais na educación en valores non estea a solución*: os valores son circunstanciais, suxeitos ás culturas e non universais, o que lles resta lexitimidade. A educación da razón pode ser a vía para a mellora do ser humano.
- *Quizais debemos redefinir a idea de educación*: para que sexa un proxecto máis complexo e ambicioso. Non hai evolución persoal sen redución do egocentrismo e a concienciación.

En relación á discusión sobre a educación para a cidadanía, Jean Rudduck e Julia Flutter (2007) destacan a importancia da participación do alumnado, subliñando que a educación para a cidadanía consiste fundamentalmente en “ensinar democracia”, sostendo o compromiso co autogoberno e coa voz, autonomía e responsabilidade do estudantado. Tanto á educación para a cidadanía como aos movementos en defensa da voz do alumnado lles interesa (Jean Rudduck e Julia Flutter, páx. 111): 1) apoiar a participación activa máis que a pasiva, 2) apoiar o pensamento e a acción informados, en vez da conformidade reactiva, 3) apoiar a comprensión analítica das estruturas e regras das institucións, 4) apoiar o equilibrio razoado entre dereitos e responsabilidades, 5) ter en conta os puntos de vista dos outros sobre cuestións sociais, 6) permitir que o alumnado menor e maior poidan aportar á comunidade e darlles oportunidades para facelo, 7) respectar o dereito das persoas a expresar o seu punto de vista, defendido con seriedade, sobre as cuestións que afecten.

Por cuestións como as reflectidas, debería crearse na opinión de Miguel A. Santos Guerra (2009) un “metacurrículo” con todo aquilo que a escola debería aprender e mellorar, coa participación desde e para toda a comunidade educativa e social, para o que propón actuar con valentía cívica e así acadar o que consideramos xusto (páx. 184):

- *Interrogarse: (...) a dúbida é un estado incómodo. Pero desde o punto de vista intelectual, a certeza é un estado ridículo.* (páx. 184).
- *Investigar*: As respostas non son froitos casuais senón da indagación rigorosa.

- *Dialogar*: Entre as persoas protagonistas da escola e da sociedade.
- *Comprender*: Coa investigación. Se comprendemos o mundo, quereremos cambialo.
- *Mellorar*: A finalidade é mellorar a práctica educativa.
- *Escribir*: É necesario plasmar todo o proceso, para ordenar o propio pensamento.
- *Difundir*: Para que máis persoas se poidan beneficiar.
- *Debater*: Creación dunha plataforma para intercambiar ideas e nutrirse mutuamente.
- *Comprometerse*: Non se discute para pasar o tempo se non para transformar e mellorar.
- *Esixir*: Con este debate e investigacións serias poderemos esixir melloras, recursos, etc. para levar a cabo os cambios.

Os verdadeiros cambios so poden vir desde o exercicio real e contextual da democracia nos centros educativos. Un dos grandes problemas nos actuais currículos é a descontextualización da aprendizaxe disciplinar, demasiado abstracta e distante para o alumnado, de maneira que non aparece a cultura crítica da comunidade social, esquecendo provocar aprendizaxes relevantes e a reconstrución da cultura experiencial de cada alumna/o (Ángel I. Pérez Gómez, 1998). Ver o funcionamento destes centros desde un punto de vista realmente democrático ten que provocar o empoderamento do sector maioritario e con menos poder no mesmo, o alumnado, de igual forma que ese tipo de cambios son requiridos a nivel social para os grupos sen poder á hora de falar de xustiza social. Os verdadeiros cambios sempre veñen da man do compromiso das persoas interesadas, de xeito que quen sofre as opresións debe xogar un papel decisivo para librarse delas.

Un magnífico exemplo dun tipo de escola próxima que desenvolve aspectos aquí tratados é o que se leva a cabo coa experiencia da Escola Cidadá de Porto Alegre. Gustavo E. Fischman (2008, páx. 291) recolle as tres premisas básicas da mesma: 1) a escolarización é relevante se proporciona oportunidades sociais e individuais para aprender a ler a palabra e o mundo, tal e como defendía Paulo Freire, 2) o anterior só é posíbel se recoñecemos a interdependencia entre a dimensión política da escolarización urbana e pedagóxica da participación cidadá na cidade; 3) a democratización dos centros escolares require esforzos individuais e colectivos para a creación dun proxecto flexíbel pero firme ao mesmo tempo.

Desde este tipo de perspectivas, as escolas transfórmanse en laboratorios para a práctica dos dereitos individuais e sociais democráticos, valorando o humanismo e opóndose aos modelos empresariais, sendo a participación do persoal educador, estudantado, familias, coordinación ou organizacións comunitarias fundamental a través do máximo órgano de decisión, a Asemblea

Escolar Constituínte. Ao mesmo tempo, incídese na inclusión educativa de todo tipo de alumnado, con medidas como a substitución dos “cursos” por “ciclos de formación” de tres anos”, coa finalidade de vencer o abandono escolar. Outras dúas medidas deste modelo escolar que van da man da xustiza curricular son: a democratización da administración dos centros a través da elección da dirección por parte da Asemblea, ou a democratización dos coñecementos a través da ecoloxía de saberes por exemplo (Boaventura de Sousa Santos, 2007).

Un dos grandes referentes históricos pola aposta da educación como motor de cambio social, Paulo Freire, foi tamén figura chave para escolas e movementos socio-educativos como o de Porto Alegre. Sen as súas contribucións sería imposible entender e recoller os froitos democráticos que obtemos desas experiencias. As súas ideas sobre as interaccións sociais e educativas en relación á democracia e á xustiza social son tan importantes como a renovación pedagóxica proposta polo autor durante toda a súa obra. Así, en relación ao segundo dos aspectos sinalados, é obrigatorio recoller aquí as achegas feitas sobre educación liberadora e o conseguido con respecto á bancaria que sigue con nós até hoxe. No pensamento de Paulo Freire a educación bancaria só podía interesar aos grupos opresores xa que con ela as persoas se adecúan ás realidades existentes, aquelas estratificadas e beneficiosas para eses grupos. Usar ese tipo de sistema educativo mostra para el unha falta total de confianza nas habilidades da poboación á hora de empoderarse. No sentido contrario, canto máis cuestionen ese tipo de educación tanto máis estarán pensando en alternativas ao mundo existente, todo a partir de un tipo de pedagogía problematizadora, que está fortemente baseada no poder do diálogo, ao contrario que a bancaria. As principais diferenzas entre ámbalas dúas poderíanse resumir así (Paulo Freire, 2008):

- *Na educación bancaria:* - considérase ao alumnado como receptáculos baleiros nos que depositar o coñecemento e sen posibilidade de interacción; - o profesorado impón as regras de xogo e a súa concepción ao alumnado, igual que na relación opresor/oprimido no social; - a función do alumnado é adaptarse ao orden establecido eliminando a creatividade, a conciencia crítica e impedindo o diálogo; - prodúcese unha invasión cultural.
- *Educación liberadora:* - profesorado e alumnado enfróntanse xuntos ao acto de coñecer nun proceso dialogado no que ninguén educa a ninguén, e ninguén se educa a si mesmo. Os seres humanos edúcanse mediatizados pola sociedade e o mundo; - utilízase o diálogo, a través da palabra, para a reflexión e a acción que están fortemente relacionados; - o profesorado fomenta a creatividade e a conciencia crítica no alumnado; - prodúcese unha síntese cultural.

Na liña das ideas de Paulo Freire sobre a educación liberadora, Bertrand Russel (Noam Chomsky, 2000, páx. 46) afirma que cando cremos realmente nese tipo de educación, contemplamos a unha/un nena/o

... do mesmo xeito que un xardineiro contempla a unha árbore de poucos anos, ou sexa, como algo que posúe unha determinada natureza intrínseca, que o fará desenvolverse ata adquirir unha forma admirábel, sempre que se lle de o chan, aire e luz axeitados.

Isto debe ser segundo el a educación, humanística, como unha árbore que crece ceibe desde a súa propia natureza, lonxe da filosofía bancaria do recipiente.

A renovación pedagóxica da Escola Nova xurdiu a finais do século XIX como reacción á educación tradicional para tentar superar determinados vicios como a pasividade, o esquecemento da singularidade da/o alumna/o, o intelectualismo ou o autoritarismo. John Dewey (1995) afirmou que foi fundamental para comezar a entender as relacións educativas dunha forma máis democrática. A partir dela, comezou a crecer nos movementos educativos progresistas a necesidade de tratar xustamente a cada alumna/o, dignificando á infancia e tentando garantir a posibilidade de vivir a mesma felizmente. Así mesmo, a tarefa do profesorado ía nesta nova corrente moito alén de impartir uns contidos, debendo descubrir as necesidades e intereses do alumnado, polo que o libro é só un instrumento máis, non único, outorgándolle gran importancia ás experiencias cotiás. A relación entre profesorado e alumnado pasaría a ser de maior complicidade sen elementos de poder e fundamentalmente mediada polo afecto e a complicidade. Ao igual que Paulo Freire, John Dewey pensa que as/os pequenas/os non son un recipiente baleiro esperando a ser enchido de coñecementos, son moito máis que iso.

Pero quizais a característica máis diferenciadora da pedagogía freiriana e pola que gozou de enorme aceptación en diferentes ámbitos socio-educativos é a da utilización do amor como elemento educativo imprescindible. Paulo Freire (2002) estaba convencido de que non só non é posíbel separar o amor e en xeral tódalas emocións do proceso de construción educativa e social do ser humano, senón que é desexábel que este se leve a cabo con elas. O amor fai que as interaccións se repitan; é a emoción que constitúe as accións de aceptar ao outro como lexítimo na convivencia. A negación do amor da lugar á indiferenza, e o rexeitamento nega ao outro e permite a súa destrución (Humberto Maturana, 1999). No mesmo sentido, Martha Nussbaum (2006) reflicte na súa obra sobre como na tradición filosófica as emocións sempre foron desprezadas por ser consideradas como simples impulsos animais sen contido cognitivo ou

perturbadoras do entendemento. As emocións serían así unha desafortunada característica do ser humano que habería que reprimir mediante a disciplina e a racionalidade. A postura da autora é que as emocións teñen compoñentes cognitivos fundamentais para comprender certas situacións no plano ético, tales como a compaixón. Martha Nussbaum dálle a esta un sentido político no ámbito educativo e social, moito alén do que tradicionalmente se fai con emocións deste tipo. Argumenta que a compaixón é necesaria para a responsabilidade cívica, polo que debería primar no currículo. Esa emoción permitiría a defensa da cidadanía universal fronte a posturas que apostan pola identidade grupal, e cuxa afiliación primaria é cara o propio grupo local e non cara a humanidade. Aínda que a compaixón tende a ser parroquial, é posíbel mediante a educación ampliar ese ámbito para o que contamos co desenvolvemento moral como ferramenta. Podemos ampliar ese círculo de preocupación e así “sentir” polas outras persoas, o que é indispensábel para reaccionar ante as inxustizas por facelas “nosas”. Así, esgrime tres argumentos en favor da compaixón (Martha Nussbaum, 2001b):

1. Hai perdas debidas á fortuna que non son triviais
2. A compaixón é unha guía moral indispensábel para avaliar o sufrimento doutras persoas
3. Os problemas que ás veces carrega a compaixón pódense evitar cunha educación moral adecuada.

Como as diferenzas individuais son inevitábeis, ademais de desexábeis, é necesario tomar outros camiños máis flexíbeis e abertos desde a democracia, desde a visión da diferenza como algo enriquecedor en si mesma e se cremos realmente nas persoas como foco primario de atención socio-educativa, sexan cales sexan as súas características. É por iso que é o sistema o que se ten que adaptar ás persoas para contribuír na súa felicidade, e non ao revés. José Gimeno Sacristán (1991) expón tres aspectos para xustificar o anterior: en primeiro lugar, ter un criterio avaliativo flexíbel en relación ás esixencias pola variabilidade de niveis. En segundo lugar a diferenciación de tratamento docente ao alumnado en función das diferentes capacidades para adecuarse a un ensino a multinivel, o que require unha boa competencia docente. En terceiro lugar, existe a posibilidade de actuar na variábel temporal escolar, por un lado permitindo duracións de aprendizaxe diferentes sempre respectando o os mínimos necesarios, e por outro lado permitindo ritmos individuais coa posibilidade de “arrastrar” materias, como na universidade. Paralelamente, é fundamental regular o tempo da escolarización en función de quen máis o necesite, estendendo a xornada escolar, asistindo durante as vacacións longas ou comezando antes o curso, así como ensaiar novas fórmulas organizativas espazo-temporais

ademais das pedagóxicas.

Continuando co que un centro democrático debería facer polo seu alumnado, e en concreto no apartado das avaliacións, Ángel I. Pérez Gómez (1998) sostén que o ensino educativo e a convivencia democrática requiren un concepto amplo da avaliación, fundamentado en buscar de forma común as mellores condicións e procesos á hora de experimentar a cultura e a vida das comunidades de aprendizaxe, de xeito que facilite o desenvolvemento humano de tódalas persoas pertencentes á comunidade escolar. Juan M. Álvarez Méndez (2000) defende que xusto onde os números non chegan comeza a avaliación, xa que o outro é medir. Polo tanto chamar á avaliación de “cualitativa” debería ser unha redundancia no seu criterio porque avaliar é valorar e axuizar. As probas estandarizadas, habitualmente nomeadas co apelido de *obxectivas*, son unha derivación da psicometría e buscan datos numéricos que permitan a análise estatística, sendo o informe PISA o máis claro exemplo. Son o tipo de probas que defende a pedagogía por obxectivos (Benjamin Bloom, 1956) criticada por autores como Lawrence Stenhouse (2003), que ten nestes o piar sobre o que xiran o resto de cousas, e o cumprimento destes é a preocupación fundamental. Pero habitualmente, o realmente importante que é a análise de quen, como e por que se escollen eses obxectivos queda baleira de contido. As notas, que deberían ser só un instrumento nunha avaliación democrática, convértense nas protagonistas absolutas de todo o proceso, sendo a forma que o sistema ten de asegurarse o traballo dedicado a fines específicos de alumnado e profesorado e que habitualmente está lonxe dunha educación pola xustiza social. Son á escola o que o diñeiro é á sociedade: un medio transformado en fin polo interese privado dunha minoría. Desde esta visión hexemónica da educación e da avaliación considérase que o alumnado que ten as mellores notas é o mellor e merece máis, esquecendo fins tan urxentes como as verdadeiras aprendizaxes, a liberdade ou a felicidade. Pode este tipo de medición recoller as subxectividades propias dos seres humanos? Son os resultados numéricos, habitualmente relacionados ao rendemento económico, máis importantes que as aprendizaxes enfocadas cara a felicidade e a xustiza para as persoas?. “A manifestación da aprendizaxe non é aprendizaxe nin é a aprendizaxe; esta pode ocorrer antes, durante ou despois, e incluso independentemente da acción de ensinanza” (Juan M. Álvarez Méndez, 2000, páx. 128).

Pola contra, unha avaliación feita desde a perspectiva cualitativa provoca unha maior preocupación por todo tipo de elementos asociados ao ser humano, por describir e interpretar contextos, estean ou non relacionados coa produtividade económico-laboral, sendo máis holística e facilitando así a abordaxe de cuestións habitualmente esquecidas nas probas estandarizadas hexemónicas, como o desenvolvemento cognitivo, socioafectivo e moral, así como as políticas, sociais, éticas, filosóficas, morais, espirituais... tan habitualmente marxinas na

contemporaneidade.

Lembra Juan M. Álvarez Méndez (2000) a importancia na avaliación democrática de aspectos como a atención ao proceso e non só ao resultado, así como procurar a credibilidade mediante a triangulación, e non obsesionarse coa obxectividade pura, algo imposible de acadar pois avaliar é valorar, o cal é claramente subxectivo. En relación a esta última, o autor fai tres consideracións (páx. 136):

1. Ter en conta que non hai forma de investigación (e menos a social) inmune ao erro humano pola subxectividade, polo que temos que aspirar á credibilidade mediante a triangulación.
2. A obxectividade debe estar sustentada na avaliación compartida pola/s persoa/s que avalía, pola/s persoa/s avaliada/s e pola avaliación externa, co obxectivo final de acadar a maior credibilidade.
3. Desde a perspectiva cualitativa preocupa fundamentalmente avaliar con xustiza, sendo a ética máis importante que a técnica.

Despois do reflectido en relación á avaliación democrática, este apartado será completado coa elaboración dun decálogo de características elementais desta avaliación en oposición aos modelos hexemónicos neoliberais do momento que se están impondo a nivel global (Miguel A. Santos Guerra, 1992) (Helen Simons, 1999) (Juan M. Álvarez Méndez, 2000):

1. É estrutural e política nas súas finalidades, porque se preocupa pola escola como unidade funcional dentro da sociedade. Oponse así á despolitización e desconexión que interesan á hexemonía.
2. É contextual nas súas finalidades prácticas, polo que as características propias dos centros e o mergullo no cotián é prioritario. Fai fronte ás tentativas de homoxeneización capitalista.
3. A súa preocupación é avaliar para valorar, non para medir, e por iso se interesa por asuntos como os valores e non só polos indicadores estatísticos. Oponse á superficialidade esixida pola medición neoliberal para a obtención de resultados a través da valoración dos procesos.
4. É procesual e non sumativa, estando así atenta aos procesos e non só a resultados. Por isto ten a capacidade de modificar as prácticas educativas cotiás convidando a quen participa a investigar, experimentar e avaliar a súa realidade. Fuxe así da necesidade

resultadista asociada á economía capitalista.

5. A obxectividade procurada debe ser un proceso dialogado, mellor entendido como credibilidade á que se chega con procedementos como a triangulación. Oponse así ao pacto implícito entre ciencia moderna e capitalismo polo cal as ciencias “numéricas” poderían acadar sempre un lugar de neutralidade e obxectividade.
6. Dá voz a quen participa en condicións de liberdade para así coñecer as diversas interpretacións de quen vive as realidades e que se poidan reflectir nos informes de avaliación. Aposta pola horizontalidade alternativa fronte á verticalidade hexemónica.
7. Utiliza diferentes camiños para avaliar a complexidade do que sucede nas escolas, tales como a observación, as entrevistas, os grupos de discusión e a análise de documentos. Ao contrario que na avaliación hexemónica, adáptanse os métodos ás necesidades das persoas e non ao revés.
8. É froito da negociación na que deben estar representados os intereses de toda a comunidade e sen privilexios para ningún grupo, sempre a partir de informes elaborados en linguaxe accesíbel ás persoas destinatarias. Fuxe así da imposición especializada da avaliación tradicional.
9. Debe facilitar e promover o cambio e a mellora, facendo da coavaliación e a autoavaliación elementos centrais. Propón así unha vía diferente á avaliación externa e terciarizada orientada ás estatísticas e ás clasificacións.
10. Integra os roles dos diferentes membros da comunidade educativa como investigadores e orientadores, promovendo o diálogo, a discusión, a procura e a análise. Responsabilízase así cara a autonomía e o autoconecemento, en oposición ao modelo tradicional dependente.



(Autoría descoñecida)

<http://brochesdemaestra.wordpress.com/2012/12/12/nuestro-sistema-educativo/nuestro-sistema-educativo/>

5.2.2 Escenarios e actores educativos para revolucionar o social

Recollendo as achegas da pedagogía crítica e con claros referentes teóricos como os freirianos, será presentada neste punto a necesidade de entender aos actores, contextos e prácticas educativas desde un punto de vista radicalmente diferente ao que estamos acostumbrados. Nun momento de máxima explosión global dos pobos contra o capitalismo, imaxinar realidades educativas alternativas é unha tarefa urxente a asumir por un sistema educativo que debería ser partícipe do cambio democrático cara a xustiza social e non cómplice da continuidade hexemónica. Esa gran mudanza educativa debería entender e desenvolver o concepto de comunidade con tódalas súas implicacións éticas e morais desde a radicalidade democrática. Acostumadas/os a convivir con prácticas sociais e educativas que distan moito da expresión comunitaria, sabemos da dificultade deste camiño, mas esta é tan grande como o desexo de realización do mesmo. É momento de ser conscientes de que educar é moito máis que un proceso familiar, é algo comunitario e público, polo que as responsabilidades tanto familiares como escolares deberían estar compartidas por un conxunto de persoas e organizacións que están tamén na vida do alumnado, tales como ONGs, centros culturais, asociacións, o concello... (Jurjo Torres Santomé, 2011).

É por todo isto que temos que imaxinar contextos e actores educativos que pasen de reproducir a crear, de obedecer a cuestionar, de individualizar a colectivizar, de competir a cooperar, de separar a integrar, de excluír a incluír, de memorizar a investigar... Escolas diferentes para proxectos democráticos diferentes, tal e como defenden desde hai décadas os Movementos de Renovación Pedagóxica ou a Escola Nova. Nesta liña, Jurjo Torres Santomé propón un Decálogo para Institucións Escolares do século XXI (2011, páx. 293):

1. Estudantes, docentes, familias e os colectivos sociais comprometidos coa educación, son sempre ben acollidos e aceptados. Cada persoa é aceptada na súa individualidade e existe consciencia de que tódalas persoas que conviven ensinan e aprenden.
2. Unha comunidade de aprendizaxe onde reinan expectativas de éxito acerca das posibilidades de cada

estudiante que se traduce nun clima de respecto, solidariedade e preocupación.

3. Os seus diferentes espazos (aulas, laboratorios, corredores...) son agradábeis, teñen boa iluminación, unha decoración respectuosa coa diversidade, dispoñen de recursos didácticos suficientes, variados e de calidade. Son espazos que convidan a permanecer e a traballar.
4. As metodoloxías didácticas que alí rexen son activas, baseadas na investigación. Os distintos ambientes do centro son interesantes e relevantes e estimulan a cada unha das persoas.
5. Os erros están permitidos e son motor da aprendizaxe, pois se utilizan como *feedback* para, ao menor indicio, reconstruír os pasos dados e revisar onde están as verdadeiras dificultades.
6. A liberdade, a curiosidade, as emocións e a diversión acéptanse e se consideran características da vida neste espazo e permiten estimular, aprender e avaliar aprendizaxes.
7. A democracia é o modelo que rexe a vida desta comunidade. O alumnado, as súas familias e os demais colectivos veciñais teñen voz e, por tanto, deciden e asumen compromisos.
8. Foméntase o pensamento crítico e o pórse no lugar do outro en todos os contidos curriculares cos que se traballa. Préstase atención a que todas as culturas tradicionalmente silenciadas (mulleres, etnias sen poder, clases traballadoras, culturas infantís e xuvenís, opcións sexuais diferentes á heterosexualidade, concepcións ateas e relixiosas distintas ao cristianismo, ecoloxismo, ...) estean presentes en todos os recursos didácticos de todas as disciplinas e/ou núcleos de ensino e aprendizaxe.
9. Aquí, a avaliación é democrática e concíbese como un elemento máis da cadea das aprendizaxes; como un dos momentos privilexiados para a reflexión e toma de decisións.
10. A vida no centro escolar é xeradora de soños e non de soño.

Unha visión similar das institucións escolares como comunidades é á que achegaron Ramón Flecha e Lidia Puigvert (2002) co que chaman “Comunidades de Aprendizaxe”, das que din que é un proxecto de transformación de centros educativos dirixido á superación do fracaso escolar e á eliminación de conflitos. Enumeran así os seus principios (páx. 12):

- Búscanse formas alternativas na organización tradicional escolar.
- Os procesos de ensinanza-aprendizaxe son o centro de institución escolar.
- A ensinanza planifícase para o colectivo e establécense finalidades claras, expresadas e compartidas pola comunidade.
- O fomento de altas expectativas para todos os colectivos implicados.
- Desenvolvemos a autoestima (por medio do traballo, o apoio e o recoñecemento dos demais) e a educación entre iguais.
- A avaliación continua e sistemática.
- A participación do alumnado, as familias e a comunidade (canta máis voz teñan, maior participación e integración terán na comunidade de aprendizaxe).
- O liderado escolar é compartido (poderes compartidos).

Unha perspectiva ecolóxica é a única que pode dar conta da multidimensionalidade, ambigüidade e singularidade do educativo (Ángel I. Pérez Gómez, 1998). A aprendizaxe é un proceso intrinsecamente social, pola propia natureza de formación en redes espaciais ou temporais das interaccións e os coñecementos humanos concretados na cultura, polo que tentar facer por exemplo actividades educativas só individuais é falsear a propia natureza do noso campo. Desde esa perspectiva ecolóxica, híbrida (Homi Bhabha, 2011) e interconectada debemos non só dar atención á diversidade senón tela presente como unha das nosas maiores fortalezas. “A atención á diversidade é polo tanto un principio de equidade social que debe inspirar a toda a organización e funcionamento do sistema educativo” (José L. Carbonell, 2009, páx. 70). O mesmo autor argumenta que a atención á diversidade debe estar sustentada en, a lo menos, os seguintes principios xerais (páx. 72):

- *Favorecer a integración escolar e a inclusión social.*
- *Inmersión no currículo:* O currículo debe estar impregnado pola atención á diversidade.
- *A intervención na organización do centro:* A organización do centro debe estar ao servizo do alumnado e non ao contrario. A flexibilización das estruturas organizativas é chave.
- *As medidas deben ser o resultado da reflexión conxunta e da colaboración entre o profesorado.*
- *Favorecer a colaboración e a cooperación entre o profesorado e as familias e a comunidade educativa en xeral*

Así, a inclusión educativa esixe entender que debemos avanzar desde a multiculturalidade para chegar á interculturalidade, entendendo esta última alén de ser unha opción, sendo a propia natureza das culturas, híbridas e amplamente mesturadas (Homi Bhabha, 2011) durante séculos, e que agora viven ese proceso exponencialmente multiplicado nas sociedades globalizadas. José L. Carbonell (2009) exprésao así:

A interculturalidade refírese á interacción entre distintas culturas, en plano de igualdade, favorecendo a integración e convivencia de ambas partes e favorecendo unha relación baseada no respecto á diversidade e ao enriquecemento mutuo. A multiculturalidade entende as diferentes culturas como un todo homoxéneo e que conservan, viven e expresan as súas diferenzas xunto a outras culturas nunha mesma nación. (páx. 73)

Desde este tipo de posicionamentos, a democracia é a luz que guía tódolos procesos internos do sistema educativo e a imaxe á que tódolos actores ollan para guiar o seu día a día. A participación consciente por exemplo debe ser algo constante e natural, que vaia alén de procesos estáticos de representación no que unhas poucas persoas deciden polo resto. Para iso, as asembleas e reunións son elementos fundamentais e hai que coidalos moito na súa forma e fondo. A participación non é un regalo, é un dereito que deberíamos ter. Neste sentido, Jurjo Torres Santomé (2011) describe varios modelos de relación posíbeis entre institucións escolares e familias (páx. 280):

- *Burocrático*: Sen participación, profesorado e familias deixan que o Estado faga todo.
- *Tutelar*: As familias tutelan ao alumnado en relación ao que os centros digan. Vixiar o rendemento de cara ao profesionalismo e para o éxito meritocrático é o fundamental.
- *Consumista*: A participación está condicionada por dimensións utilitaristas e consumistas. O individualismo e a competitividade son chave tamén. As políticas de liberdade de elección de centros escolares son un bo exemplo. Pero as familias teñen limitacións nesas eleccións por tres motivos: - información e acceso á mesma que teñen sobre o que é a educación e a educación de calidade, - capacidades desas familias para manexar correctamente esa información, - recursos económicos dos que dispoñen para dedicar á educación e á cultura en xeral.
- *Cívico*: É o modelo plenamente participativo, típico dunha sociedade realmente democrática e de participación real e directa da cidadanía. A familia comparte responsabilidade xunto co profesorado e o alumnado.

Nun modelo ecolóxico e cívico, as aulas deberían ser talleres con verdadeiras mesas de traballo manual e intelectual, cheas de diferentes recursos para a interacción do alumnado como carteis con información, estantes con libros, etc. O resto da escola debería seguir as mesmas pautas, habilitando diferentes espazos habitualmente pouco utilizados para que tódolos membros da comunidade educativa e de fora dela podan traballar e participar en proxectos compartidos. Así mesmo, recursos públicos fora da escola como museos, parques, hospitais ou bibliotecas poderían ser moito mellor aproveitados pola comunidade educativa e resto de sociedade.

Nun escenario educativo radicalmente democrático e coa finalidade de reequilibrar forzas e redistribuír poder, o alumnado debería xogar un papel absolutamente central por varios motivos: a) por ser o grupo máis numeroso, b) por ser o motivo central (non único) da existencia das escolas, c) por ser o colectivo máis fraco en relación ao poder, d) por ser o futuro e a

esperanza dunha cidadanía responsábel con tódolos seres humanos e resto de seres vivos e planeta, e) porque se elas/es experimentan democracia agora, ensinarán democracia no futuro.

Así, as responsabilidades dos sistemas educativos e escolas para garantir esta finalidade pasan por elementos como: 1) a posibilidade de desenvolver a personalidade libremente, 2) garantir a autonomía de cada alumna/o, 3) a posibilidade de traballar en equipo, de xeito democrático, horizontal e realmente participativo, 4) exercer tódolos roles posíbeis dentro dunha comunidade, onde dirixan e sexan dirixidas/os en diferentes momentos, 5) a posibilidade de participar politicamente e en comunidade a través das asembleas e outros espazos de exercicio cívico, 6) garantir os recursos necesarios para o desenvolvemento pleno de todo o anterior.

A pedagogía crítica debe referirse ao desafío de proporcionar ao estudantado as habilidades que necesita para cultivar a capacidade de xuízo crítico, conectar reflexivamente a política á responsabilidade social, e expandir o seu propio sentido de instancia para refrear os excesos do poder dominante, revitalizar un senso do compromiso público, e expandir as relacións democráticas (Henry Giroux, 2005, páx. 143).

Asumir responsabilidades é unha das mellores formas que pode ter o alumnado de experimentar a democracia e vivir a vida escolar e en sociedade como membro de pleno dereito. Se se obvian as súas contribucións á vida escolar, non se lles deixa participar na toma de decisións, non se respecta a individualidade de cada unha/un, ou non se teñen en conta as súas demandas xenuínas alén dos intereses adultos estaremos dando pasos para a súa non inclusión no proceso democrático así como ao comezo de problemas de convivencia. Ao respecto, sostén Jurjo Torres Santomé (2011, páx. 266) que o alumnado, como parte esencial das súas tarefas escolares está obrigado a:

1. Incorporar unha perspectiva global: análises dos contextos socioculturais, atender ás dimensións culturais, económicas, políticas, relixiosas...
2. Sacar á luz as cuestións de poder implicadas na ciencia
3. Deixar patentes a historicidade e condicionantes de quen constrúe a ciencia
4. Incorporar a perspectiva histórica, as controversias e variacións que tiveron e teñen lugar sobre o obxecto de estudo
5. Integrar as experiencias prácticas en marcos de análise cada vez máis xerais e integrados
6. Atender a dimensións de xustiza e equidade nas cuestións obxecto de estudo e investigación
7. Promover a discusión de diferentes alternativas para resolver problemas

8. Avaliar e reflexionar sobre as accións, valoracións e conclusións nos centros
9. Aprender a comprometerse na aceptación de responsabilidades e na toma de decisións

É necesario depositar confianza e responsabilidades no alumnado de cara a súa formación cívica e integral. Jean Rudduck e Julia Flutter (2007) ofrecen exemplos de *roles reguladores* que pode asumir desde a perspectiva democrática á hora de entender a súa participación nos centros:

- *Regulador*: para axudar ao profesorado a coordinar as aulas
- *Mediador*: para solventar conflitos entre o resto do alumnado
- *Resolución de problemas en colaboración*: un grupo de alumnado con profesorado por exemplo

Tamén destacan os *roles sociais/institucionais*, traballando para o centro como representantes de clase ou como guías para as visitas, entrevistando aos candidatos a profesorado, axudando a manter un bo entorno de aprendizaxe... E por último con *roles pedagóxicos* como as titorías feitas polo alumnado para o alumnado.

Para educar nun contexto abertamente democrático son necesarias persoas cunha alta formación global, intelectuais apaixonados co seu traballo, co alumnado e con moita vontade de analizar e comprender o mundo. Mas é demasiado habitual que o saber da maior parte do profesorado proveña só do aprendido na universidade e dos libros, sen experiencias que completen e dean forma a eses coñecementos, o que pode resultar insuficiente ante unha tarefa que queira ser abertamente alternativa. O modelo de ensinanza tradicional sigue sendo o predominante, polo que se imparten principalmente os contidos que veñen dos ministerios de educación e das editoras de libros de texto sen apenas debate, cuestionamento, contextualización ou negociación dos mesmos, e desta imposición habitualmente se derivan moitos dos problemas de convivencia nos centros. Ao mesmo tempo, a desconexión emocional con alumnado e familias pode ser un problema decisivo para non ser capaces de construír alternativas na forma de aprender e vivir. Necesitamos polo tanto axentes educativos comprometidos coa construción de mellores sociedades para o futuro das/os menores, cunha ampla e variada formación non só a nivel pedagóxico e psicolóxico, senón tamén político, social, económico... e en xeral con coñecementos o suficientemente completos como para abordar unha tarefa tan global como é o compromiso con este tipo de educación. Eric Weiner (2008) argumenta así:

[...] Os mellores profesores críticos combinan o rigor intelectual e imaxinativo con profundos

niveis de conexión psicolóxica e emocional co seu estudiantado á hora de abordar a natureza política, social e cultural do poder e do coñecemento. (páx. 102)

Continuando, Paulo Freire dixo (2002, páx. 108):

Que tipo de educador sería se non sentira un impulso poderoso que me levara a buscar, sen mentiras, argumentos convincentes en defensa dos sonhos polos que loito, en defensa do por que da esperanza coa que actúo como educador? O que non pode permitirse é que se oculten verdades, que se negue información, que se imponían verdades, que se lles arrebatase a liberdade ao alumnado ou que se lle castigue polo método que sexa si, por calquera razón, non aceptan o meu discurso ou rexeitan a miña utopía.

Ao respecto, Jean Rudduck e Julia Flutter (2007) recolleron na súa investigación unha serie de puntos aportados polo estudiantado sobre como é o bo profesorado (páx. 79):

- Son humanos, accesíbeis, fiábeis e coherentes
- Respectuosas/os co estudiantado e sensíbeis con respecto as súas dificultades de aprendizaxe
- Entusiastas e positivas/os
- Profesionalmente competentes e expertas/os na súa materia

A tarefa do profesorado comprometido coa democracia debería ter o claro obxectivo de provocar aprendizaxes relevantes estimulando a activa participación do alumnado e facilitando o debate e a crítica sobre a cultura intelectual. Debe ser entón unha/un intelectual que pode reflexionar criticamente sobre o cotián para tentar comprender como son os procesos de ensinanza-aprendizaxe así como os contextos nos que estes teñen lugar. Así mesmo, debe ser unha/un facilitador/a dos procesos comunicacionais coa finalidade de mellorar a reflexión crítica e a reconstrución do pensamento intuitivo do estudiantado (Ángel I. Pérez Gómez, 1998). Paulo Freire (2002), nesta dirección, argumenta que este tipo de educador/a entende a práctica educativa na súa totalidade e non centra a mesma no alumnado, no contido ou nos métodos, senón na interacción entre todos eles, polo que a comprensión dos elementos que compoñen o mundo é importante, mas non é suficiente nin decisiva para a xustiza sen a comprensión de como interactúan todos eles. Á hora de ler o mundo, non pode nin debe omitir que existen outras lecturas do mesmo diferentes a que manexa.

Como consecuencia do anteriormente sinalado, é fundamental que se provoquen

interaccións alumnado-profesorado que faciliten a inmersión na xustiza democrática, con variedade e riqueza pedagóxica. Jurjo Torres Santomé (2011, páx. 267) sostén que o profesorado está obrigado a deseñar e levar a cabo propostas de traballo nas aulas nas que se esixa:

1. Partir de, e valorar, a experiencia e coñecemento do propio alumnado
2. Promover nas aulas o estudo de exemplos positivos, de como se superan situacións de marxinação e opresión
3. Potenciar a personalidade específica de cada estudante; os seus estilos e características persoais
4. Empregar estratexias de ensinanza-aprendizaxe flexíbeis e participativas
5. Prestar especial atención á integración de estudantes de diferentes grupos étnicos e culturais, de distintas capacidades e niveis de desenvolvemento

Pero o profesorado enfrenta no actual contexto das democracias capitalistas unha serie de problemáticas que soen ser tristemente habituais. É por elas que a sensación de frustración e impotencia poden aparecer ante a disonancia entre o que se require del tanto desde as administracións e/ou as esixencias dunha educación de radicalidade democrática, cos medios e dificultades que ten habitualmente desde a soidade ou coa precarización de recursos. Jurjo Torres Santomé (2009) elaborou unha serie de razóns para a desmotivación do profesorado:

1. Incomprensión das finalidades dos sistemas educativos
2. Formación inicial moi deficitaria
3. Pobreza das políticas de actualización do profesorado
4. Concepción tecnocrática do traballo docente
5. Un currículo obrigatorio sobrecargado de contidos
6. Unha Administración do Sistema Educativo burocratizante
7. Falta de servizos de apoio e dunha inspección escolar
8. Ausencia dunha cultura democrática nos centros escolares
9. Problemas de comunicación co alumnado
10. Dificultades para relacionarse coas familias
11. O profesorado como único culpable da calidade da educación
12. Ambiente social de escepticismo e banalización
13. Políticas de mercantilización e privatización
14. Falta de incentivos ao profesorado máis innovador
15. Unha continua ampliación das funcións encomendadas á educación
16. Maior visibilidade dos efectos do traballo do profesorado

É por todas estas dificultades sumadas ás do propio contexto social, que necesitamos do compromiso educativo de tódolos actores das comunidades que crean que algo está funcionando mal no actual sistema e sintan a necesidade de traballar, postular ideas e debater por un modelo alternativo ao mesmo.

5.3 Por unha con-ciencia educativa en rede

5.3.1 A ciencia é, e pode ser, máis que ciencia

O desexo por coñecer, saber, aprender ou informarse ten acompañado ao ser humano ao longo da historia. A necesidade de comprendernos a nós mesmos, ao mundo que habitamos e como é a nosa interacción con el son o motor dese anhelos. A nosa forma tradicional de construír e de relacionarnos cos saberes e a cultura influíron e influen no tipo de vida que levamos, en como interpretamos o mundo e as interaccións coas demais persoas. É claro por iso que os camiños elixidos na educación marcarán decisivamente como serán as nosas vidas e aínda máis, como será o mundo.

Se habitamos sociedades con certa garantía de liberdades individuais básicas, aquilo que pensamos e decidimos ten a capacidade de virar na guía que dirixirá as nosas accións, tanto a nivel individual como colectivo. É por iso, entre outras cousas, que o coñecemento e a información se transforman en elementos diferenciadores nas sociedades autodenominadas como democráticas, xa que, polo menos teoricamente, gozamos de liberdade de pensamento e acción.

Durante séculos, a Igrexa foi, na práctica, a máxima responsábel á hora de decidir que tipo de coñecemento era o que debían posuír todos os seres humanos; así, as doutrinas dun tipo de coñecemento particular se universalizaron a través das prácticas de poder operadas con mecanismos represores, tanto culturais a través da evanxelización do coñecemento nas escolas e outros espazos de aculturación, como de violencia explícita coas forzas da Inquisición ou derivados, por exemplo. Pouco a pouco, e por un proceso de desgaste e loita, que acabou visualizado na Revolución Francesa e a Ilustración, a relixión deixou de ter un papel decisivo en relación ao coñecemento, e o seu lugar foi ocupado co tempo pola ciencia, grazas entre outras cousas ás melloras tecnolóxicas, epistemolóxicas e, por suposto, ás loitas de poder.

Segundo a visión de Amartya Sen (2010), a razón debería ser a arma do ser humano para alcanzar, entenderse e vivir en paz e felicidade. Así, a súa utilización podería conducir a un estado de entendemento entre distintas persoas e culturas co fin de atinxir no planeta crecentes cotas de xustiza. Mas sinala que hai tres argumentos escépticos respecto a iso (páx. 17):

- A heteroxeneidade dos valores entre individuos e sociedades: defende que para salvar iso, a interacción social é chave á hora de que as preferencias individuais se ordenen e poidan

convivir.

- A falta de control sobre as consecuencias, porque moitas veces o que sucede non depende só de nós: a nosa intención é importante á hora de facer algo, pero hai que ter en conta que as consecuencias non buscadas son unha posibilidade.
- Escéptico sobre que haxa variedade nos valores humanos e que se respecten sen que os intereses particulares acaben gañando: pero é importante ter en conta tamén as actitudes de carácter solidario que podemos ver diariamente, que nos fai pensar que hai outro motor de actuación, coa xustiza, os valores democráticos ou os dereitos humanos como metas. Somos, tamén, capaces de interesarnos polo benestar doutras persoas.

Así mesmo, John Rawls (2002) apuntaba que para que haxa un acordo sobre principios de xustiza debe haber acordo sobre as pautas de investigación pública e os criterios para decidir que tipo de información e coñecemento é relevante. Se falamos de razón pública dentro do pluralismo razoábel, o coñecemento e os modos de razoamento das partes sobre os principios deben ser accesíbeis á razón común da cidadanía.

Estes puntos expostos por Amartya Sen e John Rawls están na liña do que Boaventura de Sousa Santos aborda coa súa *Ecoloxía de Saberes* (2007), a cal se basea no recoñecemento da pluralidade de coñecementos heteroxéneos. Segundo Boaventura, a Ecoloxía de Saberes “é un conxunto de prácticas que promoven unha nova convivencia activa de saberes co suposto de que todos eles, incluíndo o saber científico, poden ser enriquecidos con ese diálogo” (páx. 144). Esta Ecoloxía de Saberes está ligada ao pensamento *Pos-Abisal* proposto polo autor, que é aquel que racha coas formas occidentais modernas de pensamento e acción (páx. 53) propias do pensamento *Abisal*. É pensar sobre e desde o lado dos seres humanos oprimidos; ese pensamento ten que superar o abismo de coñecementos xerado polo enfrontamento da ciencia moderna como paradigma de coñecemento dominante, con moitos outros tales como a filosofía ou os saberes denominados como “populares”. A ciencia moderna, como coñecemento dominante, outorga ao resto de coñecementos as categorías de *locais, etnociencias ou supersticións...* co cal as persoas divídense en *especialistas e leigas*, en función do tipo de coñecemento que manexen. Así, os saberes populares, leigos, plebeos ou indíxenas, por non pertencer á ciencia moderna son invisibilizados (páx. 34) e visados como crenzas, opinións ou maxia. As diferenzas entre saberes son os argumentos do Pensamento Abisal para sustentar que a ecoloxía de saberes é inviábel. É neste punto onde Boaventura de Sousa Santos argumenta sobre a necesidade dunha *tradución* entre saberes para o entendemento e o traballo transcultural, co obxectivo da creación dun conxunto de redes, iniciativas, organizacións e movementos que loitan contra a exclusión

económica, social, política e cultural, na procura dunha realidade que o autor chama *cosmopolitismo subalterno* (2007).

Na mesma liña, Iris M. Young (2000) defende que a visión da razón moderna pretende ver e entender todo desde a distancia da súa óptica de pretendida superioridade, marcando así a "norma" e por tanto as desviacións. Pero ollar un mundo tan complexo e variado desde unha única posición é un exercicio tan imposible como inxusto se aspiramos a unha certa tentativa de comprensión do mesmo. Neste sentido, Jurjo Torres Santomé (páx. 235, 2011) afirma que:

Todos os ámbitos da investigación científica, social e filosófica, son susceptibles de manipulación, posto que os intereses intelectuais, os marcos teóricos e as metodoloxías de investigación teñen como meta facer fronte a problemas sociais que xorden en contextos políticos e momentos históricos específicos.

Boaventura de Sousa Santos afirma (1995, páx. 328):

[...] procedementos epistemicidas levados a termo por unha automeada modernidade que se pretendeu "universal" na calidade de civilización e modo de comprensión do mundo, eliminando, subalternizando, subordinando, marxinalizando ou ilegalizando prácticas e grupos sociais entendidos como ameaza á expansión capitalista e/ou á expansión comunista.

A separación do "outro" con respecto ao "nós", e da "norma" con respecto á "diferenza" foron dúas grandes preocupacións a seren satisfeitas na dominación colonial, e continúan existindo nos nosos días a través dos procesos colonizadores aínda existentes e da renovada dominación colonial a través do neocolonialismo (Boaventura de Sousa Santos, 2007), moito máis enfocado ao dominio económico, cultural e político, case sempre suficientes sen ter que recorrer ao militar. A "negación" da alma para as persoas conquistadas en América do Sur no século XVI, a súa escravitude, ou o rexeitamento a relacionarse con elas doutra forma que non fóra a dominación, falan desa necesidade de separación do "nós" con respecto ao "outro" no inicio moderno. Esta separación é finalmente a diferenciación do que debe ser a referencia con respecto ao que non pode selo: *home/muller, branco/negro, heterosexual/homosexual, pobos civilizados/salvaxes, arte/artesanía...*

Nos nosos días precisamos tumbar estes parámetros se queremos aspirar a maiores cotas de xustiza social. Temos na teoría *queer* un bo exemplo ao respecto das tentativas posmodernas de loitar contra este pensamento a través do xénero, vendo este como unha construción social, non natural, que vai alén do sexo das persoas e que separa aos seres humanos en categorías como

home/muller ou homosexual/heterosexual.

A categorización é unha das formas modernas para separar os coñecementos e distintas realidades, servíndose para iso da linguaxe, a cal pode ser un vehículo que transporte as discriminacións moitas veces involuntariamente (exemplo *artesanía* como algo separado da *arte*, ou *cultura popular/indíxena* separadas de *cultura*) (Boaventura de Sousa Santos, 2007). O mesmo autor defende que hai outras formas de crear abismo entre a norma e o distinto, como é a separación do legal e ilegal (páx. 34) en función novamente de quen dite o que debe ser "normal", por tanto, de quen ten o poder. Neste sentido, na actualidade son legais (o que non quere dicir que sexan democraticamente lexítimas) moitas operacións de especulación financeira que forman parte do grupo de accións económicas que son responsábeis polos milleiros de mortes diarias en todo o mundo pola falta de alimentos ou medicamentos derivada en boa medida disto.

Necesitamos dunha educación que aposte radicalmente pola democracia, onde caiba todo tipo de coñecementos, culturas e grupos humanos, prestando especial atención ás relacións de poder establecidas entre eles e que impiden que boas intencións iniciais poidan ter unha continuidade desde o punto de vista da xustiza social e epistemolóxica. Esa aposta non pode ser real se non hai un compromiso serio de tódalas estruturas sociais, especialmente da económica e a política, coa educación. Mas a defensa real da xustiza ou de valores como o dos Dereitos Humanos no contexto capitalista, coa competitividade e o beneficio privado como piares fundamentais, parece unha tarefa difícil; así, o traballo de moitas persoas na construción intercultural dun camiño educativo conxunto e alternativo ao paradigma capitalista é imprescindible para imaxinar un futuro máis ecolóxico desde o punto de vista epistemolóxico.

Jurjo Torres Santomé (2011) aborda na súa obra varias formas en que a inxustiza social opera nos contextos educativos e máis en concreto nos libros de texto escolares. En relación á exclusión de saberes e culturas no educativo, nos fala de que se elimina a presenza e voces, e, deste xeito, facilítase a reprodución dos discursos dominantes de corte racista, clasista, sexista, homófobo, etc. (páx. 224). No mesmo sentido do recollido por Boaventura de Sousa, argumenta que esta é a filosofía dos sistemas educativos que asumen un modelo de sociedade *monocultural*. Segundo el, os libros de texto escolares defenden fundamentalmente esa cultura, deseñando realidades homoxéneas.

En relación a esa única forma de ver e entender o mundo, unha contribución histórica fundamental ao significado de *sentido común* é a que defendía Antonio Gramsci, como aquilo que é aceptado como natural ou lexítimo por tódolos grupos sociais e que non é outra cousa que a ideoloxía ou coñecementos propios dos grupos hexemónicos. Esas ideoloxías a miúdo se dan

por "naturais", de *sentido común*, ignorando en moitas ocasións que se teñen, do mesmo modo que se ignora como operan na nosa vida diaria. Ese sentido común é consecuencia dunha loita polo poder, da confrontación de distintos intereses, perspectivas e discursos ideolóxicos. Cando unha concepción se converte en hexemónica deixa de ser unha opción para converterse en algo normal e natural, o lóxico, obxectivo e neutro. O dominio tecnolóxico, económico, político e militar dos países colonizadores provocou que a forma capitalista de entender o coñecemento se impuxera sobre outras formas máis baseadas na felicidade ou a procura do ben común, por exemplo. Alén diso, é frecuente que as ideoloxías de oposición tendan a ser explícitas e as de dominación implícitas xa que representan ao "natural". Así, o machismo ou o racismo eran considerados como tal até que grupos contra-hexamónicos os desafiaron (Teun A. Van Dijk, 1999).

A cultura é froito das contribucións de tódolos seres humanos ao longo da historia, non so duns poucos en momentos específicos. As emocións, desexos e sentimentos están presentes sempre na elaboración cultural, e polo tanto científica, sendo imposible que fiquen á marxe do proceso de construción dese coñecemento. É por iso polo que son tan importantes as contribucións de distintos tipos de coñecementos, lugares, grupos e persoas; nun traballo conxunto, é fundamental procurar un entendemento transcultural que faga do coñecemento construído de forma multilateral unha fonte fiable de saber común e ao mesmo tempo diverso.

A metodoloxía empírica da ciencia moderna como hexemónica vía de análise da realidade é un exemplo claro de como se tenta comprender a complexidade do mundo mediante a simplicidade dunha única perspectiva. A ciencia social dominante segue baseada fundamentalmente nese empirismo hexemónico, cos problemas que iso ten en realidades que son sociais, e polo tanto complexas, imprevisíbeis e con múltiples variábeis. Non é posíbel que este tipo de estudos sexan levados a cabo polos puros parámetros tradicionais da ciencia; as discusións esixen compromisos avaliativos e interpretativos desde distintas disciplinas, desde distintas ópticas culturais e limitando as influencias das lóxicas de poder mediante mecanismos como a paridade participativa (Nancy Fraser, 2008).

É neste punto onde é fundamental lembrar a enorme importancia das relacións de poder entre as persoas e os grupos á hora de conformar as culturas e o que é dominante nelas ou entre elas. Así, non é posíbel entender os procesos de marxinalización epistemolóxica sen atender a cuestións de empoderamento. Para que non se produza a marxinalización de moitos dos coñecementos nomeados liñas atrás, as persoas e os grupos deberían ser capaces de desenvolver as súas propias características, para o cal deberíamos ter garantida unha base igualitaria que nos dea a todos os seres humanos as ferramentas básicas para o desenvolvemento diferenciado

(Boaventura de Sousa Santos, 2007). As experiencias opresivas, ademais de producirse estruturalmente, teñen unha presenza decisiva no cotián das interaccións persoais. Estas cuestións de carácter persoal e privado son así mesmo públicas, na liña do defendido por Kate Millet (1969), o que se converteu co tempo en lema feminista: *o persoal é político*, e que recolle a innegábel relación entre o estrutural e o persoal. Desta forma, faise fundamental descodificar as experiencias de abuso epistemolóxico e persoal para entender como se producen as inxustizas a partir desas relacións asimétricas de poder. É nesta liña de traballo na que a obra de Michael Foucault (1988) nos deu pistas fundamentais para entender os procesos polos cales o ser humano é transformado en suxeito, sendo as relacións de poder xeradas nas interaccións humanas un elemento fundamental para o entendemento de moitas dinámicas sociais. O poder segundo el fai referencia principalmente ás relacións entre as persoas; o poder son as accións que non operan directamente sobre os outros senón sobre as accións dos outros.

Unha das principais conclusións que é posíbel obter despois das reflexións anteriores é que as interpretacións da realidade son exactamente iso, tentativas particulares de comprender o mundo desde unha perspectiva determinada; saber quen analiza, como analiza ou por que son aspectos imprescindíbeis para saber cal é o lugar que ocupa esa visión nese traballo de comprensión, que debe ser multilateral. A ciencia moderna é unha desas moitas formas de diálogo co que nos rodea, mas a súa capacidade hexemónica de decidir se as demais interpretacións están erradas ou non a converten en especial e en necesario obxectivo de análise. É precisamente todo iso que a ciencia moderna deixa "fóra do xogo" ao que Michael de Certeau chama "ficción" (2011) na súa análise da historiografía, separación que está directamente conectada coas relacións de poder cultural e socioeconómico que afectan á sociedade e á mesma historiografía. A división xerárquica do traballo, as relacións de poder nel, ou o tipo de contidos, seguen aínda patróns tradicionais da ciencia. Precisamos que o coñecemento sexa construído en rede, desde o cotián até o académico, desde o leigo até o especializado; para construír unha cultura o máis xusta posíbel necesitamos de contribucións de todas/os, en todo. Sostén Michael de Certeau que, precisamente se desenmascaramos esas relacións de poder é posíbel entender que aquilo que é considerado como "científico", ou sexa, real, pode non selo tanto, e o mesmo sucede coa "ficción" (páx. 45). O autor afirma que o traballo tradicional da historiografía é coherente con esas prácticas, polo que é necesario repensalo para propor unha forma de elaborar a historia e os coñecementos máis inclusiva e diversa.

Outras/os autoras/es, como Nilda Alves (2008, páxs. 91-99), propoñen un modelo alternativo as prácticas modernas á hora de investigar o mundo. A autora propón o seu a través de cinco formas:

1. *O sentimento do mundo*: a persoa investigadora non pode illarse xa que experimentamos e producimos coñecemento constantemente, non hai posibilidade de separación.
2. *Virar de punta cabeza*: propón superar a idea da necesidade dunha sólida teoría para construír coñecemento. Así, é necesario recorrer a diversas teorías para unha ecoloxía de saberes, e tendo en conta que estas non deben ser límites para aprender máis senón axudas.
3. *Beber en tódalas fontes*: en relación ao que é aceptado como fonte de coñecemento. Cambiar desde o coñecemento único e pechado até os múltiples e abertos.
4. *Narrar a vida e literaturizar a ciencia*: proponse aquí unha nova forma de transmitir o coñecemento e equilibrar os pesos para acadar harmonía entre o que coñecemento académico e cotiá, de forma que a diversidade potencie o científico.
5. *Ecce femina*: que se refire á presenza e interacción cos suxeitos practicantes desde a narrativa ou desde as imaxes.

En tempos de globalización, nos cales a interacción e intercambio culturais poderían provocar a tendencia para heteroxeneidade, a homoxeneización curricular na educación é unha realidade cada vez máis común nos distintos sistemas educativos de moitos países (Jurjo Torres Santomé, 2006a). É a globalización económica, a do poder, unha das causantes de que os intereses empresariais e as esixencias do capital teñan unha influencia crecente nos procesos educativos (Christian Laval, 2004). Falar de flexibilidade ou competitividade baixo o prisma neoliberal é algo cada vez máis frecuente en educación, onde o mercado exerce unha influencia maior co paso dos anos. Esta forma de entender o mundo e a educación quere gozar de lexitimidade epistemolóxica apoiando na ciencia como elemento pretendidamente neutro e obxectivo, desatendendo as demais formas de saber e coñecer. Ao respecto, Inês B. Oliveira (2007) defende que o Iluminismo e a Ciencia Moderna presupoñen que os saberes formal/científico son superiores aos cotiáns. Propón, seguindo a Michael de Certeau (1994), prácticas educativas contra-hexemónicas desenvolvidas polos propios practicantes da vida cotiá, ou o que é mesmo, crer na posibilidade de que das prácticas cotiáns se pode derivar coñecemento válido e de calidade actuando autonomamente. Inês B. Oliveira argumenta así (2007, páx. 12):

O obxectivo é, sobre todo, pensar o complexo, que é a vida cotiá, particularmente a das escolas. De aí a dificultade de aceptarmos a linearidade do texto escrito e nos conformarmos con ela, sobre todo a dos académicos, frecuentemente desprovistos de suxeitos do coñecemento e de toda a vida envolvida na súa produción.

5.3.2 Ser unha nova forma de coñecer para coñecer unha nova forma de ser

Jurjo Torres Santomé (2011) analiza o camiño sen saída que supoñen a hiper-especialización e a compartimentalización dos saberes nos nosos días e máis en concreto no ámbito científico. Nun mundo tan complexo e crecentemente heterodoxo, comprender a realidade desde un único punto de vista parece unha vía que debería camiñar para extinción, se ben é correcto que as mudanzas ao respecto están sendo lentas e difíciles. A pesares disto, a interdisciplinabilidade e o traballo colaborativo van gañando terreo e están axudando a reconsiderar conclusións do pasado obtidas desde unha óptica unilateral. A multiplicidade de visións e perspectivas pode axudar para obter un coñecemento o máis fiábel, ecolóxico e incluínte que sexa posíbel, tendo sempre presente que é a ciencia a que se enmarca no contexto democrático e non ao revés; é por isto que debe responder aos requirimentos esixidos polas sociedades democráticas, evitando prácticas contrarias aos mesmos.

No mesmo sentido que Jurjo Torres Santomé, Boaventura de Sousa Santos (2007) sostén que a enorme diversidade do mundo non é atendida pola súa diversidade epistemolóxica, que está por ser construída a través da Ecoloxía de Saberes, a cal ten que ser impulsada por dúas vías segundo o autor (páx. 55): 1) O xurdimento político de pobos e visións do mundo como alternativa ao capitalismo global. 2) A proliferación de alternativas que non só unha soa, son plurais. Así mesmo, é fundamental nela o recoñecemento da pluralidade de coñecementos heteroxéneos, entre os cales debe estar tamén a ciencia moderna, que ten a posibilidade de contribuír co seu traballo a esa nova forma de entender o mundo, co estudo, por exemplo, das inxustizas que existen nel e a historia da dominación, así como de posíbeis camiños de entendemento e colaboración para a súa solución. Ademais, a propia forma en que ela se articula tamén é importante para a elaboración de formas alternativas de construción de coñecemento, polo que para a súa democratización é necesario que a cidadanía afectada pola súa influencia poida estar representada e participar na súa elaboración ou na toma de decisións da súa aplicación. Boaventura de Sousa Santos (2005) cita até cinco tipos de experiencias democráticas

con respecto á inclusión da cidadanía na ciencia ou viceversa (páx. 82): a) exercicios de consulta á cidadanía sobre asuntos como a biotecnoloxía, b) a avaliación participativa de tecnoloxía a través de instrumentos como os foros, c) o desenvolvemento participativo de tecnoloxías como as enerxías alternativas, d) a investigación participativa, e) a acción colectiva e o activismo técnico-científico.



Joaquín Salvador Lavado Tejón, “Quino”, Mafalda: <http://mafalda.dreamers.com/>

Esta nova forma de entender e elaborar o coñecemento, que ten na participación social e na multiplicidade epistemolóxica dúas ferramentas esenciais, adquire por estes requirimentos unha nova forma de organización, con moitas similitudes coas estruturas en rede. Desde a perspectiva da complexidade, o concepto de “mallas” de Arturo Escobar (2004) pode ser moi pertinente para entender a nova forma de organización dos coñecementos sobre parámetros realmente democráticos. Nesa pretendida nova sociedade, a habitual separación moderna entre a organización da sociedade e do coñecemento deberían perder a súa solidez en favor dun estado máis líquido (Zigmund Bauman, 2006) no que os fluídos social e epistemolóxico interactuasen. Por último, parece fácil relacionar todo o anterior coa Ecoloxía de Saberes de Boaventura de Sousa Santos pola súa proximidade.

A organización do coñecemento en rede ten como unha das súas principais características que distintas crenzas ou informacións estean conectadas por medio de nodos que actúan como

unión, mistura e reelaboración de todas elas. É unha forma de organización propia do adianto do mesmo coñecemento e do tipo de sociedade que está a ser construída, de forma que é adoptada tanto por aquel que é denominado alternativo como polo hexemónico, tal e como defenden Toni Negri e Michael Hardt (2004), que sosteñen que está a xurdir unha nova forma de orde global chamada por eles "imperio", unha rede de poder que agocha unha nova forma de soberanía e que ten nos "nodos" aos seus elementos primarios, compostos polos Estados-Nación dominantes xunto con institucións supranacionais e as grandes corporacións capitalistas, de forma que se necesitan uns aos outros para exercer o poder, tal como acontece cos nodos dunha rede. Este poder, ademais das armas económicas, políticas ou militares, utiliza fundamentalmente as culturais, as do coñecemento, para exercer como tal. Mas ao igual que o coñecemento hexemónico está procurando estas novas formas de organización, o alternativo tamén o fai, sendo ademais intrinsecamente coherente cunha forma máis horizontal e democrática de entender a sociedade.

Así, tal e como foi comentado páxinas atrás, e achegando os conceptos de Toni Negri e Michael Hardt sobre "multitude", esa nova forma de coñecer defende a posibilidade de, mentres nos mantemos distintos, poder descubrir a comunidade que nos permite comunicarnos e actuar xuntos, é dicir, os camiños de entendemento e interacción entre campos do saber, culturas e grupos humanos, no sentido da tradución defendido por Boaventura de Sousa Santos (2007). Como unha rede, aberta e expansiva na cal tódalas diferenzas pódense expresar libre e igualitariamente, que provexa os medios de encontro a fin de que podamos traballar e vivir en común. Esa "multitude" estaría composta por innumerábeis diferenzas internas que nunca poderán ser reducidas a unha unidade.

Crer nesta nova forma de elaborar e defender o coñecemento ten incuestionábeis repercusións sociais e epistemolóxicas, unha das cales é a imposibilidade de separar e illar unhas das outras. A mistura do social e o epistemolóxico é unha realidade que acontece no día a día e que pouco a pouco comeza a ser visibilizada e recoñecida. É aquí onde a investigación *con/nos/dos cotiáns* escolares adquire relevancia. Así, o cotián educativo esixe respectar e coidar o cotián na vida: xa que a educación pertenza á vida, non ten sentido deixar sen investigar partes importantes da mesma como son o amor, as interaccións diarias, as aprendizaxes non reguladas, o relacionamento coa natureza, a política, a cultura... e unha ciencia responsábel ten que se encargar de estudar esa educación complexa, e sobre todo, sempre *con/nos/dos cotiáns*, horizontalmente, e coa certeza de que é posíbel e desexábel outra forma de construír coñecemento, coa colaboración de distintos saberes e axentes, desde distintas perspectivas e posicións, tal como demanda a Ecoloxía de Saberes. José M. Pais (2003) define así a vida cotiá

(páx. 30):

[...] é un tecido de maneiras de ser e de estar, en vez dun conxunto de meros efectos secundarios de "causas estruturais". Neste paso a fronte, as "maneiras de facer" cotiás son tan significantes canto os resultados das prácticas cotiás...

Unha das principais proposicións da investigación do cotián e das alternativas epistemolóxicas que están xurdindo no mundo entendido como rede, é que a realidade existe e se expresa en función de quen a observa e non independentemente, xa que cando a observamos estamos influíndo nela como parte integrante da mesma. Mas, segundo Boaventura de Sousa Santos (2004, páx. 18), “a suposición da ciencia moderna é que a ciencia intervén tanto mais eficazmente no mundo canto mais independente é del”. As novas formas de coñecer que tentan superar o ollar dicotómico moderno van a criticar esta postura, a que defende que a ciencia pode ser aséptica. En relación a isto, Humberto Maturana (2001, páx. 26) afirma: “O observador acontece no observar, e, cando morre o ser humano que o observador é, o observador e o observar chegan ao fin”. Paralelamente, Maturana (1999, páx. 51) sostén que os sistemas racionais da ciencia moderna están baseados en que o coñecemento é obxectivo e independente, e sinala que a razón pode ser alterada a través da nosa propia bioloxía, por exemplo a través das emocións, polo que a interacción e influencia entre observador e observado, entre individuos e medio é continua. As diferencias nas percepcións deberíanse ao feito de que partimos de premisas a priori distintas, e non ao feito de que esteamos errados. Ademais, as premisas fundamentais de todo sistema racional son non-racionais porque todo sistema racional ten un fundamento emocional.

(...) é a emoción sobre a cal actuamos nun instante, nun dominio operacional, que define o que facemos naquel momento como unha acción dun tipo particular naquel dominio operacional. Por este motivo, se queremos comprender calquera actividade humana, debemos atender para a emoción que define o dominio de accións no cal aquela actividade acontece (Humberto Maturana, 2001, páx. 129)



(Autoría descoñecida) <http://www.blogdelhumor.com.ar/un-naufrago-en-problemas/>

A enorme cantidade de coñecementos que estamos a adquirir sobre o universo durante o último século, e sobre todo, da posición da Terra con respecto a el, pódenos valer para recompor os propios saberes que manexamos o noso día a día, no sentido de que todo está en constante mudanza, e sobre todo, do necesaria que é a humildade epistemolóxica. Cuestións relacionadas coa relixión, a bioloxía, a física ou a química, entre outras, demandan ser recolocadas en función dos novos coñecementos elaborados. Durante os últimos anos, distintos estudos físicos no CERN (Consello Europeo para a Investigación Nuclear) están a probar que determinadas partículas subatómicas non poden ser observadas sen ser modificadas por tal observación (Aleph de Pourtales, 2012). Este novo ollar racha completamente coa pretensión moderna de facer investigación aséptica e "hixiénica", que presupón a existencia dunha realidade allea a quen a observa e a non inxerencia de quen observa nos resultados da experimentación. Temos que ter todo isto en conta á hora de defender unha investigación distinta en ciencias sociais, multidisciplinar, inclusiva, horizontal e fundida co cotián, onde o recoñecemento da complexidade, da particularidade deste campo de coñecemento, da imposibilidade do seu sometemento ás regras de escrutinio doutras disciplinas, ou a aceptación da participación paritaria de tódolos seus protagonistas sexan asuntos prioritarios. Así, para tentar comprender o mundo máis e mellor, faise imprescindible o traballo de todas/os para superar asuntos vinculados coas relacións de poder epistemolóxico, a segregación por coñecementos ou a exclusión da cidadanía da ciencia, entre moitos outros. A *sociofobia* de moitas persoas que traballan coas ciencias máis clásicas como física, química ou bioloxía, así como a *biofobia* de moitas das que traballan en ciencias sociais, son dúas caricaturas desta realidade da ciencia moderna, pero que agocha parte importante de verdade contra a que unha nova forma de entender o coñecemento ten que loitar.

Cuestións como as narradas indican a necesidade de probar, tentar ou apostar por outra forma de nos relacionar e de entender o mundo. Pensar e investigar en rede esixe, entre outras cousas, a posibilidade de probar múltiples e diversos camiños, a inexistencia de xerarquías ou a vía da multidisciplinariaidade (Nilda Alves, 2001). Neste ollar distinto para coñecer e pescudar estamos cumprindo baixo o meu parecer con dous mandatos:

1. O da *xustiza epistemolóxica*: na liña de Boaventura de Sousa Santos e a súa Ecoloxía de Saberes. A complexidade do mundo só pode aspirar a ser entendida pola diversidade e traballo conxunto dos saberes da humanidade, asumindo a súa interconexión pasada e presente, a súa mutua dependencia, e a súa relación coas xerarquías de poder entre as persoas e os grupos humanos. Por tanto, o rigor e a seriedade á hora de investigar demandan un tratamento serio das distintas realidades a través de coñecementos diversos.
2. O da *xustiza social*: cando falamos en serio de sociedades democráticas non podemos permitir a súa definición, comprensión e entendemento a través de ferramentas non horizontais e non participativas. Unha ciencia que aspire a ser coherente cun sistema realmente democrático no que estea inserida, non pode tecer un camiño con métodos unidireccionais e homoxéneos; non pode ser democrática, en definitiva, sen a negociación, o entendemento e diálogo. A xustiza social e a democracia precisan para o seu bo funcionamento de formas de investigar acordes co que elas demandan intrinsecamente.

A investigación do cotián escolar enmárcase dentro desas distintas formas de coñecer en educación. Ademais, a súa propia natureza demanda a inclusión de novas vías de entendemento a través do ollar das voces habitualmente silenciadas, esas voces *leigas* das que fala Boaventura de Sousa Santos (2007). Tal e como foi dito liñas atrás en relación ao social, para aproximar á comprensión do que sucede no escolar, precisamos de nos empapar ben da súa realidade e nos distanciar un pouco do ollar académico, dando protagonismo e voz a quen habitualmente ocupa papeis secundarios na investigación, ao revés do que os parámetros modernos falan para ser feito nesta temática. É preciso estudar e entender as condicións de funcionamento esencial da escola: como investiga, traballa e actúan os docentes e discentes, como é a interacción coas familias e o resto de funcionariado, a relación coas institucións, grupos e persoas coas que se relaciona ela e os seus membros, etc. En definitiva, necesitamos comezar a afrontar a complexa tarefa de deseñar esa rede heteroxénea de acontecementos que poida explicar parte do que nese contexto está acontecendo, e máis importante aínda, que esa rede sexa capaz de producir ese e moitos

outros saberes pasando a ser un actor con voz e guión propio no teatro epistemolóxico, todo iso en equilibrio coa idea de que cando narramos unha historia o facemos sempre como *narradoras/es practicante*s (Nilda Alves, 2001) de acordo coa rede dos múltiples relatos existentes e tendo presente en imposibilidade dun ollar global ou pretendidamente obxectivo desde unha perspectiva concreta.

Todo o anterior está directamente relacionado co estudo da historiografía que fai Michael de Certeau (2011) quen reflicte sobre a relación tradicional desta disciplina científica coa súa comprensión desde o ollar moderno, a cal choca coa idea de rede de coñecementos abordada neste punto. Michael de Certeau apunta a necesidade da reconfiguración dalgúns parámetros para facer unha relectura da forma en que facemos ciencia, máis en concreto historiografía (páx. 63):

1. *Unha nova politización*: a suposta neutralidade da ciencia moderna ten que ser desmitificada por exemplo a través da aceptación da parcialidade da propia historiografía.
2. *Pensar o tempo*: o pasado pénsase como aquilo que xa non é, aquilo "superado", o que é do "outro".
3. *O suxeito do saber*: as propias características persoais da/o historiador/a inflúen no seu traballo e pensamento, tendo especial relevancia as emocións, facendo da suposta neutralidade da ciencia a utopía que nos axuda a camiñar pero que é imposíbel de atinxir.
4. O que é considerado como *científico*, ou sexa, real, pode non selo tanto desde o ollar en rede, e o mesmo sucede coa *ficción*, polo que é necesario redeseñar estas cuestións desde a ecoloxía.

5.4 Internet, movementos sociais e educación

5.4.1 Novas tecnoloxías, fenda dixital e sociedade

Vivimos nunha época do minúsculo, momentos en que ao mesmo tempo que aspiramos a enormes metas como viaxar a Marte, queremos facelo entendendo o máis pequeno, o elemental. Procuramos o Bosón de *Higgs*, experimentamos con nanotecnoloxía e nos preguntamos que masa ten a luz. Son tempos no que parece que o entendemento do menor condicionará o maior. A información é unha desas pezas pequenas que pode mudar por completo o grande, o macro, a sociedade (Manuel Castells, 2002). Para a experimentación e impulso do pequeno, no cal está a información, precisamos das novas tecnoloxías, recursos fundamentais para entender o funcionamento contemporáneo. Pero o perenne, o que sempre está detrás de todo avance tecnolóxico-intelectual é o ser humano e as súas intencións, de forma que as ferramentas tecnolóxicas e informacionais poden ofrecer posibilidades variadas en función do que o grupo humano que as manexa entenda por sociedade e as súas bases. Tomando como exemplo os medios de comunicación masivos, ese *cuarto poder* (Ignacio Ramonet, 1995) que ameaza con condicionar aos outros tres, a tecnoloxía e a información poden ter a capacidade de homoxeneizar e impor a cosmovisión dos grupos hexemónicos, a través de valores como a competitividade, a dependencia ou o individualismo.

O devandito está ligado ás reflexións de Louis Althusser (1967). A súa obra foi de gran importancia para argumentar como a ideoloxía está directamente relacionada á elaboración teórica, o cal é unha premisa válida para calquera momento histórico como é o actual. Por tanto, tódalas sociedades elaboran os seus coñecementos e informacións en base a unhas directrices ideolóxicas habitualmente fixadas polos grupos hexemónicos dentro delas. Miriam Limoeiro Cardoso (1978) sostén na súa obra que as ideoloxías están detrás de todo, mesmo da economía, e que por tanto a súa análise é chave para entender as sociedades:

Para que se poida facer comparacións teoricamente válidas para o encamiñamento de conclusións é necesario, por tanto, dispor da estrutura global da sociedade nos períodos considerados. Para atinxila é preciso, aínda só ao nivel meramente ideolóxico: 1) coñecer as partes distintas do campo ideolóxico en distintos períodos; 2) coñecer o campo ideolóxico, coas varias correntes que o forman nun período determinado... (1978, páx. 22)

Non cabe dúbida de que a información gañou moita importancia nas sociedades actuais como elemento vertebrador das mesmas. A súa posesión ou carencia pode determinar como será a vida de millóns de persoas no mundo e, aínda que é certo que hai aspectos deste argumento que son importantes, non o é menos o feito de que, no sistema capitalista, quen realmente vertebra a sociedade é o capital. Parece case imposible imaxinar a seres humanos no noso planeta con moito diñeiro ocupando posicións sociais baixas, mas si parece posible imaxinar a outros, con moitos coñecementos, ocupando lugares sociais desfavorecidos.

Pero nunca antes na historia a información tivo tanta relevancia como mercadoría como na actualidade. Armand Mattelart (2005) traballou o concepto de "sociedade da información", analizando como ese tipo de idea entende a información como unha mercadoría máis, e que se contrapón á da "sociedade do coñecemento", que cre que a información debe ser coñecemento, ou sexa, que tódolos seres humanos deben beneficiarse dela no global da súa existencia e alén do determinismo económico. Cre que o coñecemento está controlado e para se expresar terá que salvar obstáculos relacionados cos intereses privados de grupos de poder. Así, pensar que a tecnoloxía pode por si soa loitar contra os perigos que ameazan á democracia é criticada (2005, páx. 4):

Mas a distancia permanece enorme entre as capacidades virtuais da ferramenta técnica e a esixibilidade xeopolítico-económica da súa mobilización, a servizo da loita contra as desigualdades sociais. Os enfrontamentos polo control das utilizacións macro dos dispositivos comunicacionais, a hexemonía sobre as normas e os sistemas son recorrentes na xenealoxía dos modos de implantación social das tecnoloxías de comunicación a distancia.

Esa forma de entender a información como mercadoría e non como o elemento fundamental para mellorar o coñecemento provoca inxustizas, sendo a chamada "fenda dixital" unha das máis evidentes, a que se produce cando as persoas máis desfavorecidas a nivel social quedan "fóra" de todo aquilo que está ligado a internet e as novas tecnoloxías, ben por carecer de recursos para ter os medios, ou ben por falta de alfabetización dixital. Raquel G. Barreto e Roberto Leher argumentan da seguinte forma (2008, páx. 428):

A suposta revolución é funcional á articulación dos discursos da "sociedade da información" e da "globalización" en tres sentidos: a) permite unha abordaxe "técnico-científica" das desigualdades económicas entre os países, reducíndoas a unha lagoa ou divisor dixital; b) lexitima intervencións para "dar asistencia aos países que aspiran a superar a lagoa que os separa dos cientificamente avanzados" (World Bank, 2002, páx. 25); e c) sustenta o reaxuste

xoeoconómico do planeta, xa que "o espallamento do potencial de mutación informacional no modelo económico da globalización salvaxe converte as separacións en apartheid".

A submisión das distintas sociedades ao modelo informacional e tecnolóxico descrito por Raquel G. Barreto e Roberto Leher pódese apreciar nas noticias e informacións que circulan habitualmente nos medios de comunicación de masas. Un exemplo disto é o seguinte estudio publicado pola empresa McKinsey. Esta é recoñecida como a consultora máis prestixiosa do mundo e a súa actividade está baseada en resolver problemas concernentes á administración estratéxica, traballando para as maiores empresas, gobernos e institucións mundiais. Con ese poder de influencia, pódese entender como é capaz de crear opinión xeneralizada cando da informacións como esta: segundo a consultora, as seguintes 12 tecnoloxías-inventos, por orde de impacto, liderarán a economía no ano 2025 (Rosa Jiménez Cano, 2013). Acorde co determinismo tecnolóxico falado, non se di nada, por suposto, de cuestións relacionadas coa democracia, a xustiza, o medioambiente ou a capacidade das persoas para cambiar o pre-estabelecido: *1. Internet móbil. 2. Automatización da xestión do coñecemento. 3. Internet das cousas. 4. A nube en internet. 5. Robótica avanzada. 6. Coches sen condutor/a. 7. Xenómica avanzada. 8. Almacenamento de enerxía. 9. Impresión en 3D. 10. Materiais avanzados. 11. Explotación de novos xacementos de gas e petróleo. 12. Enerxías renovábeis.*

A chamada "sociedade da información", na que tres cuartas partes do planeta non goza dela, tamén se fai coñecer como "aldea global". Cando nos referimos a este termo constantemente esquecemos que esa aldea ten veciñas/os de todo tipo de procedencia e condición, e que mirar polo ben da aldea é mirar polo de cada persoa no que debería ser unha familia global, mundial. Pero a realidade dese "resto" global é ben diferente da dos países ricos. Ao igual que pasa cos recursos fundamentais, as posibilidades dixitais están mal distribuídas desde o punto de vista da equidade (John Rawls, 2002). A "fenda dixital" exprésase non só nos recursos tecnolóxicos senón tamén na inxusta distribución da "alfabetización dixital"; moitas persoas no planeta, aínda que tivesen recursos para acceder á tecnoloxía non poderían explotar todo o seu potencial pola súa escasa ou nula formación neste campo. Doutra banda, tamén o coñecemento científico está fortemente polarizado; algunhas universidades contan con altísimos orzamentos e os mellores programas de investigación, mentres outras teñen serias dificultades de financiamento polo enfraquecemento do sector público (Roberto Leher, 2004).

Pero a propaganda hexemónica insiste en que a tecnoloxía solucionará moitos dos grandes problemas da humanidade. Raquel G. Barreto (2010, páx. 3) argumenta así respecto diso:

... simplificacións fundadas en presupostos nin sempre explicitados. O principal deles é o de que o mundo teña mudado en función dunha "revolución científico-tecnolóxica", en cuxo centro estarían as TIC. Nesta perspectiva determinista (Wood, 2003), as TIC poden ser pensadas fóra das relacións que constitúen o contexto da súa produción... Noutras palabras, o determinismo tecnolóxico hipertrofia as mudanzas introducidas polas TIC nas prácticas sociais.

Por que seguir insistindo na tecnoloxía como solucionadora de problemas que son fundamentalmente humanos? Asuntos como a implantación obrigatoria, por exemplo, de ordenadores nas aulas, responden á perspectiva tecnolóxica do discurso da excelencia (M^a Mar Rodríguez Romero, 2003). Segundo esta, a tecnoloxía contribuiría de xeito determinante cara a calidade educativa, como protagonista principal. Sen embargo, o que é seguro é que boa parte dos presupostos educativos en distintos países e lugares están indo a parar cada vez máis a empresas de fabricación de ordenadores e tabletas, para nutrir de materiais frecuentemente infrautilizados ás escolas, mentres os programas de formación do profesorado, por exemplo, son enfraquecidos (Jurjo Torres Santomé, 2009). Para construír outro tipo de educación centrada nas necesidades humanas desde a xustiza social, é necesario crer en modelos de aprendizaxe ou organización feitos para e desde o ser humano, ao que poden axudar as máquinas. Necesitamos así do desenvolvemento de dinámicas de aprendizaxe e interacción máis eficientes desde un punto de vista democrático, e ferramentas tecnolóxicas que se adapten a isto e poidan servir de axuda. Pero é habitual nos contextos laborais e educativos o pensamento de que as tecnoloxías teñen a capacidade de solucionar todo tipo de problemas organizativos e de aprendizaxe, entre outras cousas porque é a vía máis rápida, "económica" a nivel de esforzo humano e rendíbel para o negocio. Sen embargo, o verdadeiro fomento da colaboración e coordinación humanas son asuntos moito máis complexos.

A chave do éxito/fracaso laboral ou educativo nos tempos da *web* en rede está máis relacionada co desenvolvemento dunha cultura aberta, menos xerarquizada, máis desestruturada e máis "moderna", que coa adopción dunha ou doutra ferramenta. Sen embargo, son maioría os sistemas educativos que continúan caendo nesa trampa tecnolóxica.



(Autoría descoñecida) Imaxe obtida en *Twitter*

Pero no outro lado da balanza de todo o anteriormente sinalado sobre esa "sociedade da información", internet e as redes sociais están a converterse en medios de difusión de información con finalidades que van máis aló do seu uso mercantil, con crecentes posibilidades de coordinación e dinamización social. Os movementos sociais que explotaron nos últimos anos, en especial en 2011, son probas disto, ao igual que as moitas tentativas por democratizar o coñecemento a través de plataformas como internet, se ben é certo que, como foi apuntado, as carencias de recursos tecnolóxicos e de "alfabetización dixital" dificultan estas bondades. Jurjo Torres Santomé (2011, páx. 21) sostén que:

Unha sociedade xusta e democrática debe garantir que tódolos países e as persoas que os habitan dispoñan de recursos para acceder á información verdadeiramente valiosa, relevante e significativa; e, ao mesmo tempo, que asegurasen uns sistemas educativos e redes institucionalizadas para a difusión e divulgación do coñecemento de boa calidade; unha educación que facilite que cada cidadá e cidadán poida acceder, comprender, utilizar e avaliar criticamente calquera información.

Así, as tecnoloxías poden ser medios, por exemplo, para homoxeneizar e impor a cosmovisión dos grupos hexemónicos e do sistema capitalista, con valores como a competitividade, dependencia ou o individualismo, ou pola contra poden tamén prestar servizo a finalidades contrahexemónicas cara á emancipación, a cooperación e participación directa imaxinando outros tipos de realidades máis aló das coñecidas.

5.4.2 Redes sociais e de coñecementos

Non hai tanto tempo, nas sociedades artesanais e industriais a xeración de capital era froito da elaboración e venda de bens tanxíbeis e materiais fundamentalmente. Hoxe isto segue sendo así só en parte xa que a información fai parte dese capital. Esta é un elemento xa case imprescindible para chegar ao tanxíbel dentro das autonomeadas como sociedades “desenvolvidas”, nas cales non podería haber funcionamento, tal e como está concibido hoxe en día, sen os medios de comunicación, os computadores, internet, etc.

Precisamente os cambios que sufriu a sociedade pola entrada de internet foron e son vertixinosos. A chamada *Web 2.0* mellorou as posibilidades dixitais de aproveitamento do medio, fundamentalmente no que se refire á participación das persoas usuarias. Algúns aspectos relevantes destas melloras con respecto á súa antecesora, a 1.0, son as seguintes (Tim O'Reilly, 2005):

- A navegación realízase agora en páxinas de formato heteroxéneo, dinámico e de contidos abertos, fronte á navegación homoxénea, pechada e estática da 1.0.
- A publicación de contidos, e en especial de son, vídeo e fotografía é agora interactiva e baseada fundamentalmente nas achegas das usuarias, e non dependen, como o facía antes, da publicación por parte de administradoras/é da páxina.
- Igualmente, as descargas de contidos están baseadas na colaboración entre pares, "de igual a igual" ou *peer to peer* (P2P), e non se depende só de servidores que as proporcionen.
- A organización das *webs* está baseada agora no "etiquetaxe" ou gustos das persoas, mentres que na *Web 1.0* dependía dos directorios creados pola persoa administradora.
- A importancia das redes sociais na nosa actual *web* é definitiva, e xa non só a nivel dixital; as redes inciden directamente no social. Esta relevancia era antes limitada.

O uso social de internet tivo na creación das redes sociais quizais a súa consecuencia de maior calado. O aumento no seu volume e utilización é vertixinoso, con crecentes posibilidades

de coordinación e dinamización social. O seu rápido crecemento en pouco máis de 15 anos merece a maior atención, entre outras cousas, pola enorme capacidade de influír nos hábitos diarios de millóns de seres humanos en curtos períodos de tempo.

Naceron na década dos '90 coa intención de conectar a pequenas comunidades de persoas con algo en común. É así como xurdiu a rede social que hoxe en día ten maior número de usuarias/os, *Facebook*, que xa chegou aos 1000 millóns de persoas rexistradas en tan só 8 anos de vida. É pola súa capacidade de crecemento viral, e a de conectar a moitísimas persoas de xeito tan rápido, que están sendo centro de atención permanente desde todo tipo de posicións ideolóxicas e por intereses do máis variado, desde a súa capacidade como negocio dentro do sistema capitalista, para o cal *Facebook* volve a ser o mellor exemplo cos seus enormes ingresos na bolsa e por publicidade, até a utilización desa propia rede xunto con *Twitter* ou os foros de discusión para coordinar e dinamizar diferentes movementos sociais alternativos ao sistema hexemónico.

Sen embargo, a pesar do seu rápido crecemento e das posibilidades e comunicación e conexión, existen problemas asociados ás redes que é necesario sinalar, por exemplo:

- Algunhas delas teñen o *lucro capitalista como finalidade principal*, o que como sempre, adoita ir ligado ao tamaño que alcanzan, e *Facebook* é o mellor exemplo diso. A súa saída a bolsa e a súa orientación fundamental cara á consecución de capital mediante ferramentas como a publicidade non explícita e indirecta con utilización de información privada mostran parte da súa natureza. Isto contrasta con outra tendencia xa comentada como as *wikis* por exemplo, relacionadas co *software* libre, *Copyleft* e *Creative Commons*, coa procura do ben cultural e social por encima do capital, na liña da consecución de "coñecemento" e non só de "información" (Matterlart, 2005).
- *Falta de privacidade* e apropiación de datos persoais: Os problemas éticos e legais sobre a información aloxada na rede é unha cuestión de enorme importancia. Ás crecentes alertas pola facilidade coa que se comparte en internet información privada, únense as prácticas dalgunhas redes sociais, que poden estar a ser protagonistas de actuacións de dubidosa legalidade. Por exemplo *Facebook* cambiou en 2009 a súa política de privacidade anunciando que pasaba a ser propietaria dos datos das persoas usuarias, independentemente de que se desen de baixa no servizo, o que viola leis de moitos países sobre a protección de datos. Unha posterior sentenza, ademais das protestas de miles de usuarias/os, provocou a rectificación da popular rede.

Son moitas as ferramentas sociais na *Web 2.0*, a pesar de que o nome de "redes" se lle atribúe só a unhas poucas. Así, ademais de redes populares como *Facebook*, *Twitter* ou *MySpace*, existen outras, moitas das cales posibilitan a elaboración de coñecemento e o traballo en equipo, como as *wikis*, que son páxinas editábeis onde as persoas poden modificar os seus contidos para elaborar, ampliar ou mellorar o que alí é narrado. A *Wikipedia* é sen dúbida o exemplo máis coñecido, pero froito desta filosofía de traballo, que ten moito de tecnolóxico e ideolóxico detrás, naceron e nacen moitas outras plataformas para compartir o saber desde os presupostos da horizontalidade, da liberdade e da gratuidade, baixo os parámetros da *Creative Commons* e o *Copyleft*, as grandes alternativas comunitarias á hexemonía das patentes e do *Copyright*. Así, algúns exemplos de ferramentas afíns a esta natureza, feitas sen ánimo de lucro e polas persoas usuarias das mesmas son: *Wiktionary* (a maior colaboración mundial para a creación dun dicionario de tódolos idiomas), *OpenStreetMaps* (a maior colaboración mundial para a creación de mapas de todo o planeta), *iVoox* (a máis grande colaboración hispana para a formación dunha macrobiblioteca audiovisual), *Emule-Bittorrent* (dúas das mellores ferramentas para compartir arquivos con todo tipo de información e a nivel planetario). Os *blogues* son outra desas ferramentas; aínda que non son tan interactivos como outras, si é certo que en conxunto forman unha rede de coñecementos moi interesante, dando mesmo soporte a unha nova forma de entender o xornalismo do s. XXI.

Son variadas e fermosas as posibilidades que nos poden ofrecer as redes sociais a nivel democrático, a través do acceso a moito coñecemento aloxado na rede ou as achegas para mellorar a participación cidadá en espazos virtuais nos que sería imposíbel facelo de non dispor da tecnoloxía, podendo mellorar por exemplo a experiencia de toma de decisións en grupos de persoas numerosos pola súa versatilidade. Se ben é certo que o dominio de canles informativas tradicionais tales como televisión, radio e prensa segue sendo alto e que están fortemente controlados polos grupos de máis poder económico-político, tamén o é que o medio emerxente, internet, e dentro del as redes sociais, está sendo chave na conformación dun *quinto poder* (Ignacio Ramonet, 2003), o da cidadanía autoorganizada, que tenta contrarrestar os excesos dos outros catro.



Foto das marchas do 19 de Maio de 2012 en México, convocadas en grande medida a través das redes sociais e contra o PRI e Enrique Peña Nieto. Obtida a través de *Facebook*

As conexións entre persoas e grupos a través de internet están a dar lugar a esas redes sociais cunha presenza cada vez maior e máis decisiva na sociedade. Esas persoas que forman parte das mesmas actúan ao mesmo tempo como nodos e lanzadores das propias redes, en primeiro lugar interconectando, e en segundo expandindo a rede en busca de máis nodos. É aquí onde os movementos sociais se funden e interaccionan con internet e as redes que nel se crean. Así, as redes virtuais acaban asimilando formas e comportamentos tradicionais do social, e o social tamén acaba bebendo da forma de organización dixital. Pode ser clarificar neste punto o concepto de “mallas” de Arturo Escobar (2004) e as súas características para entender as redes (páx. 645): a) converxencia dun conxunto de elementos heteroxéneos pero que se complementan (nas redes sociais hai persoas moi variadas mas que interactúan con finalidades diversas), b) elementos catalizadores que facilitan as interrelacións (intereses comúns, amor, afinidades...), c) un patrón estábel de comportamento, xerado endóxenamente pero que é resultado das heteroxeneidades (tales como normas de comportamento na rede ou a súa propia linguaxe).

Eses froitos do traballo conxunto e a coordinación social coa axuda de internet pódense ver nos nosos días, tal como demostran os movementos sociais que explotaron nos últimos anos, en especial en 2011, entre os que están os movementos da *Primavera Árabe*, o *15M* ou dos Indignados, as protestas gregas fronte aos recortes, as protestas estudiantís chilenas e colombianas, *Occupy Wall Street*, *132 mexicano*, as protestas turcas e brasileiras de 2013, *Anonymous*, ou o Foro Social Mundial. Moitos destes movementos sociais teñen no cuestionamento do *statu quo* e na súa articulación a través das redes sociais nexos comúns, polo que as evolucións nas comunicacións están a camiñar da man xunto coas sociais. A mellora do

acceso a internet e das competencias e alfabetización dixitais, así como a creación de comunidades virtuais na rede están a provocar revolucionarios cambios na sociedade.

Outro exemplo concreto e que trouxo importantes consecuencias políticas pola interconectividade xerada nas redes é o do ano 2008 en Islandia. As protestas contra a xestión do goberno do momento fronte á crise financeira do país comezaron nese ano e culminaron en 2009 grazas á mobilización social, en boa medida a través de internet, e expresada nas rúas con numerosas manifestacións rodeando o parlamento. O goberno caeu, e seguidamente instaurouse unha nova Constitución a redactar por 25 persoas non "profesionais" da política, con ampla participación cidadá a través de referendos, foros e asembleas, sempre coa axuda das redes sociais. Este tipo de relacións entre o "socio-virtual" e o "socio-real" está a converterse nunha constante na actualidade.

Esa grande influencia de internet no mundo "real" ten orixes fortemente marcadas pola corrente do *software* libre, que vai alén do ámbito dixital para postularse como unha fórmula social contrahegemónica que asume posicións basicamente socialistas. O mellor exemplo é *Democracia Real Ya*, movemento social nacido en internet, fortemente relacionado co ámbito do *software* libre e *Creative Commons* e que foi a semente do macromovemento social do 15M. Neste sentido, Slavoj Žižek (2006) sinala dez mandamentos da economía informática asumidos pola tradicional, ao que chama "comunismo liberal": 1. Gratuidade e acceso libre, non ao *copyright*. 2. Hai que cambiar o mundo, non só vender. 3. Hai que compartir e ter responsabilidade social. 4. Hai que ser creativo e crer na ciencia. 5. Transparencia e interacción na información. 6. Non teñas un traballo inflexíbel, móvete. 7. Edúcate permanentemente. 8. Non traballes só para o mercado, crea novas formas de colaboración social. 9. Non acumules riqueza e comparte o que non precisas. 10. Coopera co Estado.

Os movementos contrarios á globalización neoliberal, de ocupación e os xerados nas acampadas do mundo, teñen pretensións inclusivas e apartidarias, isto é, que diferentes persoas e pensamentos teñen cabida neles sempre que sexa respectado o espazo público sen pretensións privadas e dentro dos marcos puramente democráticos sobre todo na participación, ou sexa, tentar conquistar a democracia por múltiples e variados camiños sen impor o elixido de forma particular na vida de cada persoa ou grupo. Ese camiño común é aquel no que o 99% das persoas teñen posibilidade de converxer, as mesmas que se teñen que conformar co 60% dos recursos mundiais porque o 1% controla o 40% restante (Joseph Stiglitz, 2011). Ese camiño común ten moitas vías, entre as cales está a loita contra a corrupción, contra a destrución da natureza, contra o abuso de poder e a concentración do mesmo en mans do capital, contra a distribución inxusta

dos bens ou contra as discriminacións que, gobernos, corporacións, banca e institucións financeiras reforzan día a día.

Unha das características que máis definen a este tipo de movementos é a forma na que se organizan, que é tamén a que propoñen para o conxunto da sociedade, baseada fundamentalmente no método assembleario e na democracia directa. Fundaméntase en reunións abertas nas que tódalas persoas interesadas ou afectadas por un asunto debaten, comparten e intercambian posturas e opinións, para informarse ou decidir sobre o mesmo de maneira directa e sen representación. É o maior órgano de poder e as decisións son tomadas sempre que sexa posíbel por consenso, aínda que debates específicos pódense levar a cabo previamente en grupos de traballo ou comisións especializadas en temas, os cales trasladarán as súas propostas á asemblea xeral para que sexan debatidas e/ou aprobadas. A representación queda relegada a un segundo plano, servindo só para levar a voz da asemblea a contextos que necesiten deste procedemento, pero tendo en conta que esa representación estará sempre subordinada aos ditados da asemblea e polo tanto de tódalas persoas. Así, outro elemento definitorio deste sistema é a radical horizontalidade do mesmo, polo que todas/os son depositarias/os de todo o poder.

Este tipo de movementos e as prácticas nas que se apoian están a ter na tecnoloxía unha aliada importante. A través dela estanse abrindo diferentes vías de participación cidadá; ademais de que moitas persoas relacionadas con movementos sociais se auto-organizan a través das súas propias páxinas *web*, foros, grupos en *Facebook* ou *Twitter* para intercambiar e debater, son crecentes as reclamacións para exercitar a participación directa no político-social con propostas como a creación dun parlamento virtual ou a participación a través de referendos cidadáns coa rede como aliada. Vemos novamente como internet tamén pode ser empregada como espazo para o aproveitamento doutras formas de entender a vida, a sociedade e a política, a través de propostas contrahexemónicas e a participación real da cidadanía en tódolos asuntos sociais. Esta forma de entender a sociedade esixe que non haxa inxerencias de intencións privadas naquilo que é de todas/os, o que é público. Con esta forma de horizontalidade quérese evitar, entre outras cousas, que a dirección real da sociedade estea detrás das figuras políticas a través do capital, e que as decisións máis cruciais as tomen persoas que ninguén elixiu en procesos democráticos.

Exemplificando cos foros de discusión

A capacidade de democratizar o coñecemento que están a ter as redes sociais é sen dúbida outra das súas bondades máis importantes. Os foros de discusión son un gran exemplo ao

respecto; naceron na forma en que os coñecemos hoxe en día na década dos '90, para conectar a persoas con necesidades comúns, as cales poderían ser satisfeitas en parte ou totalmente coa axuda en liña do resto de usuarias/os. Son descendentes directos dos *Bulletin Board Systems* e da *Usenet*, orixinarios de finais dos anos 70.

Un foro de discusión é unha páxina *web* interactiva que permite que as persoas usuarias da mesma se comuniquen, opinen e intercambien información. Cada foro ten as súas propias regras de uso, compostas pola súa comunidade, e esas regras poden diferir tanto como difiren distintos colectivos humanos, tal e como sucede coa linguaxe que utilizan. Ao contrario do que sucede coas *wikis*, non se pode modificar o feito por outros usuarios, só a propia persoa responsábel da creación ou as persoas encargadas da moderación/administración poden facelo en caso necesario. Estas últimas adoitan velar pola saúde do foro para evitar que non se respecten as regras, disputas entre membros ou problemas legais, entre outros.

Os foros de discusión existen principalmente para tratar temáticas concretas, debater, aprender, coordinarse, etc. Esas temáticas poden ser de todo tipo: política, ciencia e tecnoloxía, saúde, educación, economía, música, deportes, novas, familia, informática e internet, historia, arte, filosofía, relixión e espiritualidade, etc.

Ademais, varios *aspectos que definen aos foros* poden ser os seguintes:

- Os foros poden consultarse como outra páxina *web*, pero para participar hai que estar rexistrada/o. Están organizados en *subforos* que son apartados específicos do foro.
- Cada subforo está composto por “fíos” ou “temas”, que conteñen como mínimo unha mensaxe. É aí onde se aloxa a información.
- Cada subforo pode ter unha serie de fíos ou temas fixos, o que quere dicir que non se moven da páxina inicial dese subforo, aínda que máis persoas escriban ou pase o tempo. Isto é porque a comunidade decidiu que é información o suficientemente importante como para que tódalas persoas a vexan cando entran, especialmente as que visitan por primeira vez o espazo. Soen estar marcados cunha chincheta ou similar.
- Están compostos fundamentalmente de texto, pero cada vez máis conteñen son e vídeo, sendo os videotutoriais (onde se ensinan cousas a través de son e vídeo, enlazando con servizos como *Youtube* ou *Vimeo* entre outros) cada vez máis populares.
- Teñen buscadores para atopar a información fácil e rapidamente, sendo especialmente útiles para usuarias/os novas/os.
- Posibilidade de enviar mensaxes privadas entre as persoas rexistradas no foro.

Algunhas *capacidades dos foros* son:

- *Información facilmente accesíbel*: “só” cun ordenador e internet (dependendo do quen e do onde ese “só” pode significar demasiado...) temos acceso a comunidades do máis variado, que debaten, aprenden e ensinan. Ofrecen a posibilidade de compartir información a través da consulta ou da participación directa.
- *Varietade comunicacional*: É posíbel utilizar o son e vídeo como complemento do texto á hora de comunicarse, cos videotitoriais como ferramenta en crecemento.
- *Capacidade de transformación social*: relación dos foros de discusión e outras redes sociais co coñecemento libre, horizontal e democrático que pode posibilitar internet. Son unha ferramenta xa utilizada para a construción de realidades alternativas, como as xa comentadas dos movementos sociais.

Para exemplificar todo o dito será analizado a continuación o foro “**Forocoches**”. É un dos maiores do mundo, primeiro de España e duodécimo global¹⁵. Nel podemos atopar diferentes subforos nos cales tratar case calquera problema, dúbida, debate, etc. sobre todo tipo de cuestións xa que comezou sendo un foro de coches pero o seu crecemento foi tal que ampliou as súas temáticas de forma espectacular, converténdose nun punto de encontro xeral para centos de miles de persoas (584.659 membros o 07/11/2012). Desde a súa creación até esta data escribíronse 123.733.901 mensaxes en 2.422.032 temas. O seu volume de participación é tan alto que desde xuño de 2009 é necesaria unha invitación de unha persoa xa rexistrada para poder participar, xa que naquela data, e debido a ataques masivos a través de internet, o foro estivo a piques de desaparecer.

Varios temas (fios) do foro para exemplificar o poder desta comunidade á hora de democratizar o saber, sempre coa única finalidade de axudar e tecer redes de coñecementos, sen máis. Serían: a) Quen tenta participar con fins comerciais fora do subforo específico creado para tal actividade é automaticamente expulsado. b) É importante destacar que todos os exemplos están cheos de texto, imaxe e vídeo onde as persoas orientan e comparten o coñecemento a través de estas tres formas de comunicación, moitas veces baixo a forma de titoriais ou videotitoriais, que son modos estruturados de explicar como facer algo. O enderezo electrónico do foro é: <http://www.forocoches.com/foro/>. Aí se aloxan os exemplos seguintes:

¹⁵ Big Boards é unha web que realiza o seguimento de máis de 2.300 foros: <http://rankings.big-boards.com/>















- *Listado de foreros entendidos en diversos asuntos*: Situado en *Forocoches --> Zona General --> General*. É un tema fixo (chincheta). Este fío é utilizado para recoller e organizar ás persoas do foro voluntarias para compartir os seus coñecementos de aquilo no que están formadas ou traballan, coas demais persoas do foro. Calquera foreira/o pode propor calquera dúbida que teña sobre os diversos campos de coñecemento; hai voluntarias/os que responderán ás mesmas. O listado inclúe, practicamente, todos os campos de coñecemento, por exemplo: matemáticas, física, química, bioloxía, informática, telecomunicacións, arquitectura, medicina, educación, psicoloxía, economía, etc. etc.
- *Juzgado de guardia*: Situado en *Forocoches --> Zona General --> General*. É un tema fixo (chincheta). Neste fío numerosas persoas especialistas en leis, a maioría avogadas, dan axuda a quen a necesite en relación a asuntos legais.
- *Asesor financiero de guardia*: Situado en *Forocoches --> Zona General --> General*. É un tema fixo (chincheta). Neste fío numerosas persoas especialistas en economía, a maioría economistas, dan axuda a quen a necesite en relación a asuntos económicos.
- *Médico de guardia*: Situado en *Forocoches --> Zona General --> General*. É un tema fixo (chincheta). Neste fío numerosas persoas especialistas en saúde, a maioría médicas/os, dan axuda a quen a necesite en relación a asuntos de saúde.
- *Hilo de los PC's – Configuraciones de presupuestos*: Situado en *Forocoches --> Zona General --> Electrónica/Informática*. É un tema fixo (chincheta). Aquí usuarias/os expertas/os en configuracións de computadores aconsellan ás demais persoas sobre que compoñentes comprar en función do seu presuposto e en que tendas, procurando a mellor relación calidade-prezo como referente fundamental.
- *¿Cuál es la mejor tienda online?*: Situado en *Forocoches --> Zona General --> Electrónica/Informática*. É un tema fixo (chincheta). Este é un fío no que as persoas deixan as súas opinións sobre as súas experiencias á hora de comprar en determinadas tendas de internet e físicas, de forma que se constrúe un coñecemento común sobre que lugares son recomendábeis en función de criterios como o prezo, a calidade do produto, a calidade do envío ou o trato recibido.
- *Hilo para encontrar empleo*: Situado en *Forocoches --> Zona General --> Empleo*. É un tema fixo (chincheta). Neste fío as persoas do foro que están procurando emprego colocan os seus datos laborais coa intención de que outras persoas usuarias poidan ofrecerlles traballo ou coñezan postos laborais nos que esa persoa podería traballar. É un

punto de encontro entre demandantes de emprego con persoas que teñan información sobre esas demandas.


- *Índice de bricos*: Situado en *Forocoches* --> *Zona Técnica & Info* --> *Mecánica*. É un tema fixo (chincheta). Este subforo está composto fundamentalmente de titoriais (algúns só teñen texto, pero outros engaden imaxes e vídeo) sobre como facer determinadas cuestións relacionadas coa mecánica de todo tipo de vehículos, coa finalidade de que as persoas que estean dispostas podan solucionar esas cuestións autonomamente e sen necesidade de acudir a un taller.
- *Muy interesante: Recopilacion de tutoriales de car-audio y mas*: Situado en *Forocoches* --> *Zona Técnica & Info* --> *Car-Audio*. É un tema fixo (chincheta). Como no anterior, aquí os titoriais sobre como facer cousas relacionadas co son nos vehículos son protagonistas, coa mesma finalidade que no caso da mecánica.
- *[Máx 200€] COCHES PARA DESGUACE - El nunca lo haria...:* Situado en *Forocoches* --> *Zona Compra-Venta* --> *Compra-Venta Motor*. É un tema fixo (chincheta). Neste fío ponse en coñecemento da comunidade a existencia de coches por todo o territorio español cuxas/os propietarias/os queren levar ao despezo para que algunha persoa con poucos recursos económicos poida re-aproveitalo, coa condición de que o prezo sexa menor de 500 Reais.

Tamén como exemplo dúas imaxes cos subforos principais de Forocoches, nos que están incluídos os exemplos anteriores:

Instrumentos para a análise da xustiza social nos sistemas educativos

ForoCoches		Usuario	<input type="text" value="Usuario"/>	<input type="checkbox"/> ¿Recordarme?
		Contraseña	<input type="text"/>	<input type="button" value="Acceder"/>
Bienvenido a ForoCoches				
Para ver mensajes, selecciona el foro que quieras visitar de la lista Para registrarte				
Foro	Último Mensaje	Temas	Mensajes	
Zona General				
 General Off Topic: Temas no relacionados con el mundo del motor.	El fin de los desahucios Por Makyone Hoy 19:24	1.514.309	81.790.751	
 Electrónica / Informática Tecnología: cámaras, telefonía, video, audio, hardware, software... Sub-Foros: Fotografía	¿Que monitor de 27"... Por Gmm Hoy 19:23	213.601	4.796.486	
 Empleo Foro sobre empleo: Info, entrevistas, cursos, oposiciones... Sub-Foros: Taxi	32 años + 50.000 C. ¿Qué... Por puhig Hoy 19:23	27.088	541.771	
 Viajes Para los viajeros: Consultas, experiencias, fotos...	[VUELOS]Low cost, baratos,... Por HZrmZs Hoy 18:55	15.015	199.314	
 Quedadas (KDD) Foro sobre las "kedadas": organización, fotos y reportajes, ideas... Sub-Foros: The Driving World	XII+I Trolleada Oficial... Por mikel17 Hoy 18:09	2.840	652.639	
 InverForo Dinero , Vivienda , Bolsa				
Zona ForoCoches				
 ForoCoches Todo sobre el motor: coches, noticias, curiosidades, preguntas...	Es Mazda una marca... Por AstonDB9 Hoy 19:24	273.876	10.999.161	
 Competición Todo sobre Deportes del Motor: F1, Rallyes, GP...	WSBK 2012 - Hilo de temporada... Por MaxRSV4 Hoy 19:24	17.301	1.968.321	
 Clásicos Todo sobre los clásicos del motor y mitos del automovil. Sub-Foros: Compra - Venta Clasicos	Golf 1.6 GTI mk1 Por sggonzalez Hoy 19:24	31.458	922.960	
 Monovolumenes Vehículos monovolumen y familiares.	Mi 807 despues de casi 8... Por ANDOSILLO Hoy 19:18	5.521	122.061	
 4x4 / Ocio TodoTerreno 4x4, SUV y ocio/diversión (minimotos, ciclismo, quads, karts...) Sub-Foros: Compra - Venta 4x4 / Ocio , Karts	Despiece suzuki sj413 Por kokito Hoy 18:54	14.156	234.841	
 Camiones / Autobuses Vehículos industriales o transporte, carnets especiales.	Algo Distinto... AUTOCARES.... Por sajj Hoy 19:12	1.963	54.081	
 Motos El mundo sobre 2 ruedas. Sub-Foros: Compra - Venta Motos	mentira. (tocho) Por CalvinH Hoy 19:24	31.675	955.164	
Zona Técnica & Info				
 Mecánica Temas sobre mecánica, información técnica, problemas y soluciones.	Chip de potencia para Megane... Por josanqui Hoy 19:12	68.622	746.321	

Estruturação e mensaxes do Foro *Forocoches* en Novembro de 2012 (1)

Car-Audio Audio y equipos de sonido y video en el coche: MP3, DVD, GPS...	Curioso video... Por kawashy Hoy 19:15	60.041	837.438
Seguros Todo sobre seguros del automovil, asociaciones, clubs... [Comparador de Seguros]	Seguro Hogar-Moto solo... Por peñetecos Hoy 18:48	7.738	91.569
Tráfico / Radares Información sobre seguridad vial, tráfico, multas, radares...	La nueva moda (Los amables) Por quattron-t Hoy 19:19	15.491	236.498
Tuning Todo sobre las mejoras técnicas y estéticas del vehiculo.	Hablemos del Golf... Por golfo-sur Hoy 18:02	12.997	178.830
Zona Misc.			
Modelismo Slot (Scalextric...), R/C (RadioControl), Maquetas, Coleccionismo... Sub-Foros: Compra - Venta Modelismo	AUTOART. Nueva tienda de... Por Alex-ADC Hoy 19:24	24.138	1.499.804
Tuning Digital Tratamiento digital y diseño/tuning de vehiculos (Photoshop...)	Ferrari 348-355 Por Adonaie7 Ayer 08:32	8.068	249.482
Juegos de Coches PC y Consolas: Accesorios, Juegos de coches... Sub-Foros: LiveForSpeed , Test Drive Unlimited , iFactor , RBR: Richard Burns Rally , Gran Turismo , Forza Motorsport	Nuestras fotos del Eurotruck... Por almillan Hoy 19:16	10.693	550.040
Juegos Online Zona juegos online por Internet	Chupipandi BF3 Fanático... Por Manu21wrc Hoy 19:17	3.350	167.358
Zona Comercial			
Compra - Venta Profesional Ofertas y Precios de profesionales del sector: comerciales, importadores...	Comercial De Honda Los... Por tipc40 Hoy 18:37	7.254	160.623
Zona Compra-Venta			
Compra - Venta Motor Compra-venta de coches y articulos relacionados con el mundo del motor.	Vendo bmw 330d 204 cv pack M Por emeeemece Hoy 19:22	25.718	631.183
Compra - Venta Audio / Tuning Compra-venta de articulos relacionados con el car-audio y tuning.	Liantas Ronal 14" 4x108... Por simcaWRC Hoy 19:13	11.395	211.939
Compra - Venta Electrónica Compra-venta de articulos relacionados con electrónica, telefonía, informática...	Servicio de Liberación LOW... Por xtreme Hoy 19:24	10.304	244.991
Compra - Venta Otros Compra-venta de articulos variados.	Fundas hechas a mano para... Por dedal Hoy 19:24	3.320	167.866
Otros			
Info / Ayuda Ayuda e información sobre el foro: problemas, sugerencias...	Pidgeotto baneado por... Por HediaB10 Hoy 18:58	3.483	79.127
Estadísticas de ForoCoches			
Ranking Foros España: #1 Ranking Foros mundial: Top #10 Temas: 2.422.032 , Mensajes: 123.732.535 , Miembros: 584.657 , Miembros Activos: 62.079			
Novedades			
 [NUEVO] ForoCoches Móvil: Iphone, Android, Symbian, WinMobile; Entra desde tu móvil a: [m.forocoches.com]			

Estruturación e mensaxes do Foro *Forocoches* en Novembro de 2012 (2)

5.4.3 Camiñando coas tecnoloxías cara o compromiso social da educación

A educación formal, sempre fiel ao longo da historia no papel tradicional de preparar man de obra cualificada (Víctor M. Marí Sáez, 2002) a través da adaptación de sistemas industriais tales como o fordismo, foi a principal depositaria da responsabilidade da formación cultural fundamental de tódalas xeracións até a data. A estrutura de funcionamento era (e en moitos casos aínda é) moi similar á das fábricas fordistas, piramidal (dirección, profesorado e alumnado), ríxida e estruturada, afastada en moitos casos dos propios discursos que nela se manexan. O perigo de enfocar a educación cara á prestación das persoas como forza de traballo futura, e non cara á consecución de fins máis holísticos, é un asunto que necesita ser atallado nun contexto que

pretenda ser realmente democrático. Pero estamos nunha situación na que é o mercado, a través do manexo da información como mercadoría estrela na actualidade, o que esixe do sistema educativo traballadoras/es con imaxinación, competitivas/os e que saiban resolver situacións cambiantes en pouco tempo (Jurjo Torres Santomé, 2001). Necesita desta man de obra que sexa dinámica, e teña certa dose de independencia e creatividade no seu traballo para adaptarse ás novas necesidades dos sistemas de produción. Un bo exemplo disto é o modelo *Toyotista*, para o que as características persoais antes mencionadas son chave para o seu adecuado funcionamento. O que non cambia é a primacía do capital sobre as persoas tal e como esixe o sistema capitalista, ou sexa, que é o sistema educativo o que se ten que adaptar ás esixencias produtivistas e non ao revés.

Raquel G. Barreto (2010) argumenta na súa análise que a utilización que se está facendo das TIC na educación superior brasileira coa súa orientación cara ao capital, e en concreto co que aborda a Educación a Distancia, están a provocar algunhas consecuencias como o xerencialismo, o illamento do profesorado ou a educación por competencias, en reformas enfocadas cara ao enfraquecemento do público mediante medidas de "aforro". A palabra "competencias" é un exemplo do que está a significar a linguaxe como estratexia deste último xiro neoliberal para a educación e as TIC.

Para entender mellor este tipo de realidades que mostran como os sistemas educativos están fortemente condicionados polo sistema capitalista, podemos ver a estes como contratos sociais en si mesmos, compostos de partes con intereses enfrontados en moitos momentos. O contrato pode estar alterado ou non funcionar porque haxa unha descompensación de liberdade, igualdade e independencia entre as partes que o compoñen. Con esta situación corremos o risco de que, por falta de cumprimento del por unha das partes, as outras estean en constante tensión. O desligamento dos estudantes cos contidos, procedementos e actitudes formais e tradicionais, as mostras de problemas de convivencia nos centros educativos, ou a imposición dun currículo hexemónico e non plural poden ser algunhas mostras de que o contrato non está equilibrado e de que hai problemas de convivencia dentro del. Este modelo desequilibrado entre as forzas deseñan un contrato falseado, de pseudo estado de natureza. Reflexionar sobre como foi feito o pacto orixinal é imprescindible para comprender e poder mellorar esta situación. Un pacto que sexa máis equitativo, xusto e válido para as partes que o compoñen, e sobre todo para aquelas máis desfavorecidas nel. Para atinxir ese estado é necesario tentar avanzar apostando por formación humanística, ética, solidaria, actual, crítica e de calidade, e que recolla as necesidades de toda a comunidade educativa desde a propia comunidade educativa, asumindo o modelo máis

puramente democrático como esencia, de modo que haxa un acordo no contrato por aceptación das condicións e non por coerción.

A educación pode atinxir ese obxectivo, aquela que teña como características constituíntes a participación real de toda a comunidade educativa, a multiplicidade epistemolóxica, a inclusión, a horizontalidade e a participación democrática, a solidariedade, o altruísmo ou a bondade, sendo a xustiza curricular a protagonista (Jurjo Torres Santomé, 2011, páx. 11):

O resultado de analizar o curriculum que se deseña, pon en acción, avalía e investiga tomando en consideración o grado no que todo o que se decide e fai nas aulas é respectuoso e atende ás necesidades e urxencias de tódolos colectivos sociais; axúdalles a verse, analizarse, comprenderse e xulgarse en canto persoas éticas, solidarias, colaborativas e corresponsábeis dun proxecto amplo de intervención sociopolítica destinado a construír un mundo máis humano, xusto e democrático.

Esa nova forma de educación pode beber das experiencias sociais para aprender novos modelos de organización, máis acordes co tempo no que ten que intervir e cos obxectivos e modelos desexados para crear un modelo alternativo. Desde a perspectiva da complexidade, Arturo Escobar (2004) sinalou unha serie de características sobre os movementos sociais contemporáneos e a súa forma de se organizar en "malla" ou "rede", que poden ser moi pertinentes para esas novas formas de organización educativa sobre parámetros realmente democráticos (páx. 650): a) a malla non pode ser xerárquica, é auto-organizada e maleábel, b) existe un dobre desafío: defensa do local para a súa expresión, e a reestruturación dos mundos locais pola cultura global, c) o carácter político da malla apoia boa parte do seu peso nas interseccións das identidades diversas conformantes, d) os resultados das prácticas das mallas poden ser enmarcados como a creación de configuracións alternativas de cultura, economía, natureza e identidade, que non se subordinan aos principios das organizacións neoliberais e modernas.

Novos tipos de organización do coñecemento están a xurdir, o que está afectando tamén á educación. A estruturación en rede é unha das máis importantes, pola que as informacións están conectadas por medio de nós que actúan como unión de todas elas. É unha forma de organización propia dos novos tipos de saberes e sociedades que están a ser construídas, de forma que é adoptada tanto por aquel que é denominado alternativo como polo hexemónico, tal e como defenden Toni Negri e Michael Hardt (2004), que sustentan que está a xurdir unha nova forma de orde global a que chaman "imperio". É unha rede de poder para unha nova forma de

soberanía que ten nos Estados-Nación dominantes, institucións supranacionais e as grandes corporacións capitalistas os seus elementos constituíntes, os cales se necesitan mutuamente para exercer o control. Este poder, ademais das armas económicas, políticas ou militares, utiliza fundamentalmente as culturais, co sistema educativo como un dos principais afectados. Pero ao mesmo tempo, a educación ten nesta forma alternativa de coñecer e de se organizar unha ferramenta indispensábel tanto para a súa coherencia interna desde a perspectiva democrática como para a súa colaboración na construción de novos pactos sociais horizontais. Pensar, investigar e educar esixe, entre outras cousas, a posibilidade de probar múltiples e diversos camiños, a inexistencia de xerarquías ou a vía da multidisciplinariedade (Nilda Alves, 2001).

Un dos aspectos no que internet e as redes nos pode servir de gran axuda en educación é o que se refire ás súas posibilidades de crear comunidades novas e potenciar as xa existentes na aula ou escola. Fronte ás ofensivas neoliberais de educar para a competición ou o individualismo, outro tipo de enfoque educativo ten que facerse forte. Partindo dalgúñas ideas de Paulo Freire (2008) e de Jurjo Torres Santomé (2001), hai unha serie de elementos chave á hora de entender a potencia de educar en comunidade e de traballar en rede, que son defendidas neste apartado. Segundo esta forma de entender a educación:

- 1 Tódalas persoas que forman parte do sistema educativo traballan horizontalmente, aprendendo e ensinando permanentemente e en función das súas posibilidades, con independencia da súa posición dentro da comunidade escolar.
- 2 As interaccións e a produción de coñecementos cambian a súa forma de funcionamento desde unha perspectiva lineal a outra con natureza de rede.
- 3 A educación é entendida de forma holística e non separada en grupos, categorías ou sistemas, para unha mellor comprensión do ser humano e para a procura da xustiza epistemolóxica.
- 4 Tódolos axentes educativos, sen exclusións, son obxecto e produtores do cambio educativo e social.
- 5 A educación pertence á sociedade e está incluída nela, de forma que se inflúen mutuamente; ademais, no termo sociedade deben estar recollidos todos os grupos e institucións con independencia da súa posición na pirámide de poder.

Para alcanzar esta forma de entender a comunidade educativa é necesario facilitar a aprendizaxe de habilidades fundamentais nun momento de moitísima información e de non tanto coñecemento, tales como a análise crítica do discurso e da información, a cooperación, a

interactividade ou a comunicación. As novas tecnoloxías, de non ir acompañadas de elementos como eses, poden chegar a ser mesmo prexudiciais na loita pola democratización social e educativa.

A posibilidade de estar conectadas/os cunha cantidade importantísima de persoas, a maioría delas afastadas espacialmente (e incluso temporalmente, a través da comunicación diferida) multiplica as nosas posibilidades de aprender e interaccionar. As redes sociais son un elemento central no actual contexto socio-tecnolóxico para posibilitar o acceso ao coñecemento para moitas persoas que non poden por outras vías. Áreas de coñecemento tradicionalmente “vetadas” para as persoas *leigas* tales como a física, química, tecnoloxía, informática ou medicina, son agora máis abertos grazas ás comunidades en rede que comparten os mesmos coa axuda tecnolóxica de internet. Prodúcese un acercamento así entre persoas “expertas” e “leigas”, un paso interesante cara a non separación social do coñecemento (Boaventura de Sousa Santos, 2007). Grazas a isto, unha parte moi importante da poboación, a que ten recursos para se “conectar”, pode así ter acceso a moita información de forma libre e gratuíta, o que colabora moito no proceso de *democratizar o coñecemento*. En sociedades onde a hiperespecialización do mesmo se está a converter nunha dificultade para entender problemas globais (Jurjo Torres Santomé, 2011), parece necesario dispoñer de diferentes ferramentas para poder acceder e compartir as diversas ramas dos distintos saberes (Boaventura de Sousa Santos, 2007) para poder entender e interactuar co mundo de maneira máis heteroxénea e holística.

Toni Sellas (2008) investigou sobre a contribución das redes sociais á educación desde paradigmas democráticos a través de varios puntos: 1) pódese obter información sobre moitos e diversos campos, 2) existe a posibilidade de aprender e ensinar a persoas moi afastadas temporal ou xeograficamente, 3) poden contribuír na construción de coñecemento aberto, libre e gratuíta coa democratización do mesmo como fin, 4) ofrecen facilidades didácticas a través de titoriais en rede e empregando diferentes medios dispoñíbeis (texto, son e vídeo), 5) ofrecen a posibilidade de construír o coñecemento de maneira comunitaria; poden facilitar o traballo cooperativo, en grupos e de investigación.

As grandes posibilidades que nos ofrecen estas tecnoloxías a nivel social e educativo necesitan verse acompañadas do axeitado soporte pedagóxico nos sistemas educativos. É obvio que as novas xeracións saben utilizar, polo xeral, as ferramentas, pero outra cousa é que se lles saque todo o seu potencial a nivel persoal, educativo ou social, e ao mesmo tempo que se eduque para evitar o seu mal uso. É necesario para iso facilitar a aprendizaxe de habilidades chave neste momento histórico, tales como a análise crítica do discurso e da información, a cooperación, a

interactividade ou a comunicación. A tecnoloxía, de non ir acompañada de elementos como eses, pode chegar a ser incluso prexudicial na loita pola democratización.

Unha verdadeira rede social de aprendizaxe incorpora pedagogía innovadora mediante comunidades conectadas por internet, recursos dixitais e unha serie de ferramentas da Web 2.0 que empoderan aos estudantes para alcanzar os obxectivos do currículo e seguir aprendendo sobre diversos temas, máis aló das aulas de clase (Tim Discipio, 2008).

Facer deste mundo un lugar máis xusto e democrático debe ser unha pretensión básica da educación entendida como un ben comunitario e para tódalas persoas. É aí onde educación e movementos sociais pódense dar a man e camiñar xuntos nesta difícil tarefa, coas novas tecnoloxías e as redes sociais como ferramentas que poden axudar neste labor. Tódolos movementos sociais contemporáneos abordan dunha forma ou outra o asunto da educación como ese elemento imprescindible sen o cal o cambio social non se poderá producir. Esta debería ser para iso un espazo crítico e de resistencia ante comportamentos reproducidos na sociedade e que van na dirección oposta da xustiza social. Non hai posibilidade de coñecer as inxustizas sen educación e información. Non hai posibilidade de sensibilizarse ante elas se non se coñecen. E por último, a sensibilización ante elas será moito máis afectiva e profunda se coñecemos e compartimos en comunidade. É aí onde os movementos, a través das redes sociais, exercen e exercerán un peso decisivo á hora de tentar mellorar o mundo. Un exemplo claro disto é a "economía verde"; se non posuímos unha educación e información satisfactorias sobre os efectos de determinadas prácticas sobre o planeta, de cal pode ser o papel da cidadanía para o seu defensa ou de como funciona o mundo dos negocios nos niveis das corporacións, é difícil ver o que se esconde detrás dalgúns prácticas en aparencia beneficiosas para tódalas persoas e a Terra. Os movementos sociais xogaron un papel importantísimo á hora de desvelar prácticas como ese tipo de economía, e a educación non pode quedar á marxe de asuntos tan transcendentais.

As formas de interacción política utilizadas nos movementos sociais dos que falamos son, ademais de formas de funcionamento interno, propostas para unha alternativa social aos actuais modelos políticos que están a crear crecente insatisfacción por todo o mundo. As numerosas protestas ante fraudes electorais, promesas políticas incumpridas ou a baixa participación nas eleccións son só algúns exemplos deste desencanto. Así, son crecentes as propostas políticas alternativas e, en concreto, en educación os modelos pedagóxicos críticos están a adoptar cada vez máis estouttras formas de organización pedagóxico-política nas súas prácticas, nas cales o método assembleario ou a participación directa van cobrando maior importancia. A capacidade de

participación pódese ver reforzada e mellorada coa utilización das novas tecnoloxías, e en concreto das redes sociais. Eses espazos virtuais poden ser aproveitados para que todas as persoas teñan máis posibilidades de expresarse, interactuar e garantir a súa participación e/ou opinión.

Ademais das achegas sociais das redes máis coñecidas como *Facebook* ou *Twitter*, os foros de discusión tamén teñen xogado un papel relevante en relación por exemplo a algunhas das grandes mobilizacións sociais no mundo nos últimos anos. Así, o movemento 15M ten un foro para comunicarse, debater e coordinarse ante diferentes problemáticas sociais que importan ao colectivo (Foro 15M¹⁶), e o mesmo sucede con *Occupy Wall Street* (Foro *Occupy*¹⁷). Outro tipo de foros relacionados cos movementos sociais son aqueles que existían anteriormente aos mesmos e que crearon un espazo específico (subforo) para dar cabida a estas cuestións.

Unha pregunta necesaria á hora de usar os foros de discusión como complemento educativo é se a calidade do material contida neles é axeitada. Podemos atopar información do máis variado, sen embargo os foros con máis traxectoria, tempo e comunidade gozan de gran calidade nos seus contidos, fundamentalmente aloxada nos seus “temas fixos”, por tres motivos: 1) grande cantidade de persoas contribuindo, 2) presenza de persoas expertas nas temáticas, que fan coñecemento construído conxuntamente, constantemente revisado, pulido e actualizado, e co soporte da comunidade, 3) pouca presenza de intereses particulares na difusión do coñecemento, sendo a construción do mesmo o incentivo principal. Estas tres cuestións, entre outras, fan que podan ser ferramentas sólidas e fiábeis para axudar na educación.

Pola súa comentada capacidade de compartir información, teñen un gran potencial para contribuír á democratización dos saberes e ao desenvolvemento do pensamento crítico, pois as/os usuarias/os poden contrastar a información para ver a súa veracidade, sendo un elemento moi importante á hora de traballar con valores en educación. Respecto diso, Carlos Castaño e outros (2008) recollen as seguintes capacidades das redes sociais, aplicábeis aos foros: a) aproveitamento do poder da comunidade (valores democráticos): b) aproveitamento da arquitectura de participación da *Web 2.0* (facilidade e variedade), c) uso de ferramentas sinxelas, sen necesidade de coñecementos moi técnicos (potencial incluínte), d) comunidades de aprendizaxe en relación a un tema (cooperación temática), e) efecto en rede (cooperación entre iguais).

Os foros de discusión convértense así nunha axuda estupenda para profesorado e alumnado. Poderíamos dividir as súas achegas en catro apartados:

¹⁶ <http://15m.virtualpol.com/foro>

¹⁷ <http://occupywallst.org/forum/>

- A nivel *didáctico*: Facilitade de aprendizaxe para persoas sen experiencia nos distintos campos de coñecemento polo apoio da comunidade, así como dos diferentes titoriais aloxados na mesma, empregando para iso os medios dispoñíbeis (texto, son e vídeo).
- A nivel *ético*: Coñecemento libre e gratuito, axudando na democratización do acceso e posesión da información.
- A nivel *interaccional*: Construír coñecemento de forma comunitaria; boa ferramenta para o traballo cooperativo, en grupos e de investigación.
- A nivel *organizacional*: Amplas posibilidades espazo-temporais á hora de interactuar co coñecemento e con máis persoas.

En colaboración cos indispensábeis libros de divulgación científica, así como de persoas expertas nas diferentes materias e disciplinas, amplían as posibilidades de aprendizaxe ao poder compartir experiencias con moitas máis usuarias/os de diferentes lugares e culturas, sobre asuntos e intereses que son comúns. O poder da construción do coñecemento en rede a través da comunidade é a súa principal baza.

6. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓXICA

Antes de comezar coa parte metodolóxica desta investigación, é necesario deterse a explicitar e explicar varios dos compoñentes sobre os que se fundamentará a mesma, a través dunha revisión de estudos e investigacións relacionados coa xustiza social e a investigación cualitativa. Para comezar con esta labor, farase antes unha breve exposición de como estará dividido o traballo, o cal consta de tres bloques principais:

1. Fixéronse catro instrumentos para a análise da xustiza social¹⁸, derivados da parte teórica, que serviron a un dobre propósito: por un lado ser a ferramenta coa que levar a cabo a recollida de datos, tanto no estudo de caso feito, como no discurso dos libros de texto que tamén investigados. Polo outro, servir como instrumentos a ser utilizados no futuro noutros contextos e por outras persoas que investiguen, sendo esa unha das finalidades principais desta tese.
2. Desenvolveuse, a través da *investigación etnográfica*, un *estudo de caso* nun Instituto de Educación Secundaria (IES) da cidade de A Coruña, onde foron levadas a cabo entrevistas, grupos de discusión e observacións de aula, coa finalidade de detectar fenómenos relacionados coa parte teórica.
3. Con forte apoio na *Análise Crítica do Discurso* (ACD), foron revisados diversos libros de texto, tanto os utilizados no IES do estudo de caso como outros de diversas disciplinas, tamén coa finalidade de detectar procesos xa debatidos na teoría.

¹⁸ O *Instrumento de análise da educación capitalista* e o *Instrumento de análise da educación enfocada cara a xustiza social*, que serán desenvolvidos no capítulo 7, a pesar de ser os máis extensos, complexos e traballados dos catro, foron os menos utilizados, debido a que teñen como intención abranguer ámbitos e realidades que van alén do investigado nesta tese, sendo conclusión da parte teórica e para servir de axuda a futuras investigacións, tanto propias como alleas.

6.1 Instrumentos para a análise da xustiza social

Os instrumentos feitos na primeira das partes son unha síntese de todo o desenvolvido na parte teórica, e se contou coa axuda de diferentes estudos de autoras/es para completar ese traballo e outorgar peso na súa fundamentación. Así, as seguintes obras foron fundamentais nesta construción:

1. Autoras/es máis utilizadas/os e que deron *soporte teórico xeral*: Benhabib, Seyla (2005); Bhabha, Homi (2001 e 2011); Chomsky, Noam (1999, 2000); Dahl, Robert (1999); Fraser, Nancy (2008); Fraser, Nancy e Honneth, Axel (2006); Klein, Naomi (2000 e 2010); Miller, David e Walzer, Michael (1997); Nozick, Robert (1988); Nussbaum, Martha (1999, 2000, 2001a, 2001b, 2006); Rawls, John (1971 e 2002); Santos, Boaventura de Sousa (1995, 2002, 2004, 2005, 2006, 2007); Sen, Amartya (1996, 1997, 2000, 2010); Young, Iris M. (2000, 2011).

2. Autoras/es máis utilizadas/os e que deron *soporte teórico máis específico sobre o educativo*:
 - 2.1 *Educación e neoliberalismo*: Ball, Stephen (2005); Carr, Paul (2007); Chomsky, Noam (2000); Hill, Dave (2003); Iyanga Pendi, Augusto (2003); Leistyna, Pepi (2008); Laval, Christian (2004); Molnar, Álex (1999); Molnar, Álex e Boninger, Faith (2007); Pérez Gómez, Ángel I. (1998).

 - 2.2 *Pedagogía crítica*: Freire, Paulo (2002 e 2008); Janesick, Valerie (2008); Kincheloe, Joe (2004 e 2008); Kincheloe, Joe e Steinberg, Shirley (1999); McLaren, Peter (1998); Weiner, Eric (2008).

 - 2.3 *Políticas educativas e currículo*: Apple e Beane, James A. (2005); Connell, Robert W. (1997); Chan, Jennifer (2009); Dubet, Francois (2005); Duncan-Andrade, Jeffrey (2009); Gabel, Susan L. e Connor, David J. (2009); Gimeno Sacristán, José (1991 e 2001); Gimeno Sacristán, José e Pérez Gómez, Ángel I. (1998); Giroux, Henry (2001

e 2005); Goodman, Jesse (2001); Keddie, Amanda e Mills, Martin (2009); Kenway, Jane (2008); Ladson-Billings, Gloria (2005); Leonardo, Zeus (2009); Lewis, Amanda; O'Connor, Carla e Mueller, Jennifer (2009); Simons, Helen (1999); Stenhouse, Lawrence (2003); Torres Santomé, Jurjo (1998, 2001, 2006a, 2006b, 2008, 2009, 2011).

2.4 *Comunidades educativas*: Álvarez Méndez, Juan M. (2000); Carbonell, José L. (2009); Flecha, Ramón e Puigvert, Lidia (2002); Herrán, Agustín de la (2009); Paredes, Joaquín; Herrán, Agustín de la; Santos guerra, Miguel A.; Carbonell, José L.; Gairín, Joaquín (2009); Popkewitz, Thomas (2006); Rudduck, Jean e Flutter, Julia (2007); Santos Guerra, Miguel A. (1992, 2000, 2009).

2.5 *Novas tecnoloxías, movementos sociais e educación*: Castaño, Carlos e outros (2008); Marí Sáez, Víctor M. (2002); Mattelart, Armand (2005); Salinas Ibáñez, Jesús (2008); Castells, Manuel (2002 e 2012).

2.6 *Ciencia e educación*: Escobar, Arturo (2004); Maturana, Humberto (1999 e 2001); Santos, Boaventura de Sousa (2007).

3 Autoras/es máis utilizadas/os e que deron *soporte metodolóxico*: Atienza Cerezo, Encarna (2007); Banks, Marcus (2010); Blanco García, Nieves (2000); Espín, Julia e outros (1996); Martínez Bonafé, Jaume (1995); Parcerisa Arán, Artur (1996); Pellejero Goñi, Lucía (2011); Subirats, Marina (1993); Torres Santomé, Jurjo (2011).

A continuación serán explicitados os dous traballos máis importantes para esta tese dentro deste grupo de autoras/es, por ter sido un soporte imprescindible sobre o que basear a elaboración dos instrumentos para a análise da xustiza social:

Julia Espín e outros (1996) elaboraron unha ferramenta para a análise do código lingüístico, na que se considerou simultaneamente a análise do significado e a análise do significante:

- **Androcentrismo:** visión do mundo desde a perspectiva masculina, e que foi recollido mediante dous indicadores: masculino xenérico e orde de prelación.
 - *Masculino xenérico:* os termos específicos dun xénero se utilizan para xeneralizar. Pódese dividir entre: masculino xenérico no nome (Ex: "os" pais, en referencia a pai e nai); nos determinantes (Ex: os" mozos, abarcando "as" e "os"); nos adxectivos (Ex: mozos "atentos", por mozas "atentas" e "atentos"); nos verbos (Ex: ouvídeme todos! - dirixido a un grupo de mulleres); e nos oficios, cargos e profesións (Ex: "avogados", "directores", etc., en lugar de "avogados" e "avogadas", "directores" e "directoras", etc.).
 - *Orde de prelación:* nomear un sexo sistematicamente en primeiro lugar. Dous tipos: a orde sistemática na escritura (Ex: "mozo/moza"; "home/muller"); e a subordinación moral dun xénero sobre outro (Ex: "o home e a súa muller", "o can e a súa ama").

- **Sobreespecificación:** considerada como o oposto ao masculino xenérico, xa que os conceptos identifican unha conduta, trazo ou atributo nun só xénero cando poden pertencer a ambos. Pode darse de tres formas:
 - *Omisión:* a ausencia de personalización dun concepto dá como resultado que este sexa atribuído a un só xénero (Ex: "o adestrador", en lugar de "Xoán o adestrador").
 - *Exclusión:* cando un concepto é atribuído tradicionalmente a un só xénero (Ex: "cabeza de familia" e "ama de casa").
 - *Ocultación:* un concepto defínese como específico dun sexo cando é aplicábel a ámbolos dous (Ex: "enfermeira").

- **Dobre norma** ou **dobre estándar:** é a avaliación de condutas, trazos ou situacións idénticas con recursos diferentes, segundo sexa o xénero da persoa. Implica catro categorías:
 - *Pasividade/actividade:* un xénero é nomeado sistematicamente en modo pasivo e o outro en modo activo (Ex: "político" e "secretaria").
 - *Adxectivos estereotipados:* asignar sistematicamente calidades a un xénero cando estas poden ser compartidas por ámbolos dous (Ex: mozo "intelixente" e moza "estudosa").

- *Imaxes mentais estereotipadas*: ou imaxes acuñadas socialmente e que imprimen características nesgadas a un ou outro xénero (Ex: muller "maruja" e home "rodríguez").
- *Degradación semántica*: o contido semántico da palabra adquire un sentido pexorativo ao cambiar de xénero (Ex: "home "público" e "muller pública").

No caso de Jurjo Torres Santomé, o seu traballo mostra até nove tipos diferentes de intervencións educativas inadecuadas nos libros de texto (2011, páx. 215). Móstranse as dúas que serán especialmente importantes na metodoloxía desta investigación:

- **SEGREGACIÓN.** Contidos escolares por:

- Sexo
- Etnia
- Clase social
- Capacidades

- **EXCLUSIÓN**

- **Culturas silenciadas**

VOCES PRESENTES	VOCES AUSENTES
Mundo Masculino	Mundo Feminino
Persoas Adultas	Infancia, xuventude e terceira idade
Persoas sas	Persoas enfermas, discapacitadas físicas e/ou psíquicas
Persoas heterosexuais	Culturas <i>gays</i> , lesbianas e transexuais
Profesións de prestixio	Clases traballadoras e a pobreza
Mundo urbano	Mundo suburbano, rural e mariñeiro
Estados e nacións poderosas	Nacións sen Estado
Raza branca	Etnias minoritarias ou sen poder
Primeiro mundo occidental	Países orientais e Terceiro Mundo
Relixión católica	Outras relixións, agnosticismo e ateísmo

Cadro 2.2. Cultura escolar: voces presentes e voces ausentes. Páx. 226

6.2 Investigación etnográfica e estudo de caso

Neste punto recollerase a fundamentación metodolóxica da parte na que se abordou unha *investigación etnográfica* a través dun *estudo de caso* nun Instituto de Educación Secundaria (IES) da cidade de A Coruña. Nel, leváronse a cabo entrevistas, grupos de discusión e observacións de aula, sempre coa intención de recoller información relacionada coa parte teórica.

Para comezar o desenvolvemento deste apartado, é importante situar a orixe e xustificación da metodoloxía empregada. En relación á orixe, podemos falar do xurdimento da posmodernidade como un momento moi importante para a posibilidade de imaxinar outras formas de facer ciencia, alén do positivismo hexemónico da modernidade, no que as ciencias sociais tradicionalmente tomaron o camiño do resto de ciencias, a través do método cuantitativo, e no que a xeneralización e a non particularización forman parte da súa idiosincrasia. Así, Martyn Hammersley e Paul Atkinson (1994, páx. 18) sinalan tres dogmas fundamentais do positivismo:

1. A ciencia natural, concibida en termos de lóxica do experimento, é o modelo da investigación social
2. O dominio de leis universais
3. A linguaxe da observación neutral

As/os narradoras/es posmodernas/os afirman que a era das grandes narracións a nivel social xa pasou. Honorio Velasco e Ángel Díaz de Rada (1997) argumentan así ao respecto:

Como mostrou Lyotard, o noso tempo caracterízase pola desconfianza en visións totalizadoras, e polo interese na interpretación de excepcións e indeterminacións máis que na constatación e explicación das regularidades dos fenómenos observados (Lyotard, 1979). Trátase dunha situación común a moitas ciencias humanas e sociais que, arrincando da crítica literaria, afectou tamén ao dereito, a historia da arte, a teoría social, a economía e a filosofía; e que pode observarse mesmo nos debates sobre intelixencia artificial, en físicas e en matemáticas (Marcur e Fischer, 1986). Pode falarse propiamente dun período de crise: unha crise que xorde da incerteza sobre os medios adecuados para describir a realidade social, e que implica un desprazamento dos debates teóricos cara ao método, a epistemoloxía, e a interpretación e as

formas discursivas de presentación ou representación. (Páx. 79)

Polo enorme proceso de individualización e variabilidade, é necesario deixar paso ao local, temporal e situacional, e de aí bebe a investigación cualitativa e en concreto a etnografía. De acordo con estas novas posturas, un primeiro requisito da investigación social é a fidelidade ao que se está a estudar por enriba da metodoloxía empregada, polo que é a ferramenta a que se ten que adaptar á realidade e non ao revés. Ademais, o social non pode ser entendido en termos de relacións causais a través da adaptación dos acontecementos sociais ás leis universais. Uwe Flick (2004, páx. 18) destaca tres trazos esenciais da investigación cualitativa:

1. *Conveniencia dos métodos e as teorías*: no que se reflexiona sobre a axeitada elección dos métodos. Sostén o autor que existen fundamentalmente tres alternativas; unha primeira é non investigar o que é complicado por non ser cuantificábel. A segunda sería cuantificar de xeito complexo, mas este método non pode abarcar todo o pretendido. A terceira é a da investigación cualitativa, que consiste en deseñar métodos abertos que fagan xustiza á complexidade do estudado.
2. *Perspectivas das/os participantes e a súa diversidade*: os estudos cuantitativos sobre clase social por exemplo só recollen datos e non se deteñen en examinar por que as poboacións están repartidas como están. Non se fan preguntas, mentres na cualitativa si, e estas condicionan a investigación. Analiza que sucede e por que sucede en relación aos datos.
3. *Poder de reflexión da/o investigador/a e a investigación*: Na cualitativa isto si é un valor en si mesmo, non como na cuantitativa, na que a confianza está só depositada nos datos.
4. *Variiedade de enfoques e métodos na investigación cualitativa*: na cualitativa non se aspira a un concepto teórico e metodolóxico unificado, ao contrario, a riqueza da variabilidade nese sentido é unha das súas marcas de identidade.

Nesta dirección, un camiño compartido por moitas/os pensadoras/es da investigación é o do compromiso social desta, polo que a asepsia e neutralidade tradicionais son cuestionadas por axudar a perpetuar o *statu quo*. Mas ao mesmo tempo, as disciplinas científicas teñen como finalidade xerar coñecemento o máis válido posíbel, o que significa filtrar na investigación elementos de carácter persoal ou interesado, na medida en que sexa posíbel. Tendo en conta o anteriormente apuntado en relación ao recoñecemento da subxectividade dentro de toda investigación, este difícil equilibrio é o que acompaña durante as últimas décadas á investigación

cualitativa:

É necesario dicir que negar que a investigación debería apuntar cara a obxectivos políticos non é suxerir que os investigadores teñan que, ou deban, abandonar as súas conviccións políticas. Trátase de insistir en que, en tanto que investigadores, o seu obxectivo principal debe ser sempre producir coñecemento, e que deberían intentar minimizar calquera distorsión das súas conclusións debido ás súas conviccións políticas ou aos seus intereses prácticos. Tampouco suxerimos que os investigadores deberían desligarse dos efectos do seu traballo no mundo. A cuestión é que ser conscientes da reflexividade da investigación non implica que deba estar pensada principalmente para cambiar (ou, noutro orden de cousas, para preservar) o mundo dun modo ou outro. E, como indicamos, existen boas razóns polas cales non facelo. (Martyn Hammersley e Paul Atkinson, 1994, páx. 35)

Concretando máis o camiño nesta fundamentación, a etnografía é un método de investigación social co que se pretende observar as prácticas culturais dos grupos humanos para investigar as súas falas e accións. Así, estúdase de forma directa e durante un período, a persoas ou grupos, mediante métodos como a observación participante e/ou entrevistas feitas no traballo de campo, coa intención de revelar os significados que sustentan esas falas e accións, sempre tentando non perturbar o normal desenvolvemento da realidade; a información debe ser obtida como un don, como algo natural, non obrigado (Honorio Velasco e Ángel Díaz de Rada, 1997). En palabras de Martyn Hammersley e Paul Atkinson (1994, páx. 15) a súa principal característica sería:

[...] que o etnógrafo participa, abertamente ou de maneira encuberta, na vida diaria das persoas durante un período de tempo, observando que sucede, escoitando que se di, facendo preguntas; de feito, facendo provisión de calquera dato dispoñíbel que sirva para arroxar un pouco de luz sobre o tema en que se centra a investigación.

O estudo de caso, ou caso único (Robert E. Stake, 1999), é unha das expresións da investigación etnográfica. O “caso” fai referencia a algo específico, concreto, complexo e en funcionamento; está acoutado e é un sistema integrado. Un caso pode ser unha persoa, un programa ou unha institución, por exemplo. Segundo Stake (1999), a selección dun estudo de caso debe responder ao criterio de máxima rendibilidade, isto é, o que mellor responda á pregunta: que caso me pode levar mellor ás respostas que busco na miña investigación?. Enténdese ademais que a representatividade e a xeneralización non son algo fundamental no estudo de caso, sen embargo, dos casos particulares as persoas si que aprenden cousas

importantes para cuestións xerais. Este tipo de xeneralización defendida por Robert E. Stake é denominada por el como “naturalista”, fronte ás outras máis tradicionais, denominadas como “proposicionais”. As primeiras conlevan implicación e experiencia propia, así como aprendizaxe vicario sobre asuntos da vida. Polo tanto, a representatividade non é tan importante en estudos cualitativos, senón a comprensión profunda do que estamos a estudar, e tendo sempre en consideración cuestións como a accesibilidade: “En parte, é resultado dun cambio fundamental no desenvolvemento da antropoloxía social: de ser fundamentalmente unha ciencia da conduta pasou a ser a arte da interpretación de accións significativas.” (Honorio Velasco e Ángel Díaz de Rada, 1997, páx. 79).

Unha vez dito que a representatividade e a xeneralización non son os obxectivos prioritarios da investigación con estudo de casos, é importante remarcar de cara a nosa investigación que, por este feito, serán perseguidos outra serie de criterios que na investigación etnográfica axudan a dar consistencia e validez ao estudado. Uwe Flick sostén que, para a *plausibilización colectiva*, hai unha serie de factores que contribúen de xeito decisivo na calidade investigadora, tendo todos eles na *triangulación* un elemento chave:

- *Fiabilidade*: alta probabilidade de bo funcionamento do que é feito.
- *Fiabilidade do procedemento*: utilización óptima das ferramentas e ausencia de erros na recollida de datos.
- *Validez*: que os resultados das investigacións se poidan considerar como válidos se consegue a través da rigorosidade e a esixencia á hora de obter resultados.
- *Credibilidade*: pola que as persoas deciden se cren ou non nunha información da que non son testemuñas directas.

En relación ao traballo de campo, unha visión que foi moi interesante na elaboración do estudo de caso foi a de Honorio Velasco e Ángel Díaz de Rada (1997). Os dous defenden que este non esgota a etnografía pero constitúe a fase primordial da investigación etnográfica, a través, principalmente, da recompilación e rexistro de datos. Ademais, sosteñen que os mellores instrumentos para coñecer e comprender unha cultura son a mente e a emoción doutro ser humano, e que esta ha de verse a través dos ollos de quen a vive. Por último, foi imprescindible outra das ideas que defenden no seu libro: o traballo de campo debe ser un proceso de socialización onde a/o investigador/a debe adoptar o papel de aprendiz, polo que ten que haber un desmantelamento do etnocentrismo.

Chegando ao final desta parte da fundamentación, o estudo de caso desenvolto nesta tese

parte de moitas das premisas anteriormente sinaladas; as vantaxes e flexibilidade que ofrece a nivel operativo unha investigación deste tipo e, sobre todo a consistencia da súa lóxica interna para investigar o social desde posturas relacionadas coa avaliación democrática (Helen Simons, 1999), levaron a escoller esta vía para facer unha parte importante do estudo metodolóxico desta tese. O compromiso teórico e persoal desta tese cara a procura de coñecemento que axude na loita pola xustiza social, fai que este tipo de investigación sexa a máis coherente coa temática e finalidades da mesma.

6.3 Análise Crítica do Discurso (ACD)

A continuación será elaborada a fundamentación metodolóxica da parte na que se fixo a análise do discurso de diversos libros de texto, tanto os utilizados no IES do estudo de caso como outros de diversas disciplinas, coa finalidade de detectar procesos xa debatidos na teoría. Para iso, a utilización da *Análise Crítica do Discurso* (ACD) foi chave na obtención da información, xa que permitiu abordar cuestións que van alén da propia forma dos discursos, para entrar en asuntos máis habitualmente deixados de lado, en relación aos significados, contextos, falas, estereotipos, etc. Novamente, a consistencia da súa lóxica interna para investigar o social desde posturas decantadas cara a xustiza social, levaron a escoller este camiño para facer esta parte da metodoloxía, sendo isto coherente coas finalidades desta tese.

A ACD é un enfoque interdisciplinar sobre a investigación do discurso, que tivo as súas orixes nos anos `80, e que ten como obxectivo desvelar procesos de dominación e resistencia insertos nos discursos, considerando a linguaxe como unha práctica e expresión máis do ser humano en sociedade. Así, pódese dicir que a ACD é supralingüística, porque existe alén das estruturas gramaticais, a nivel ideolóxico por exemplo, sendo a falta de xustiza distributiva en relación aos recursos socio-lingüísticos, unha parte importante da existencia desta rama do saber.

Algunhas das figuras máis destacadas na ACD son Norman Fairclough, Ruth Wodak, Jean Paul Gee, e Teun Van Dijk. Este último foi peza fundamental nesta investigación, e sobre os seus traballos está baseada boa parte da metodoloxía da mesma. Os seus estudos analizan aspectos claves da ACD como a ideoloxía, o contexto e o coñecemento, relacionando o discurso coa sociedade e coa cognición. Teun A. Van Dijk (2000a) analizou o xurdimento dos estudos do discurso, ou sexa, como distintas disciplinas foron abordando a cuestión sobre o mesmo. Entre tódalas liñas de investigación hai tres principais que destacan:

- As que se centran no propio discurso, isto é, nas estruturas do texto e da conversación
- As que estudan o discurso e a comunicación como cognición
- As que se concentran na estrutura social e a cultura

A súa postura é que as tres son mutuamente dependentes para explicar a natureza do

discurso. No seu traballo nos mostra tódolos precursores da *Análise Crítica do Discurso* (ACD), ferramenta elixida por el e outras/os colaboradoras/es das súas compilacións (Teun A. Van Dijk, 2000a, 2000b) para abordar a análise dos estudos discursivos:

1. *Etnografía*: centrouse en como os membros dun mesmo grupo se comunican entre si de forma eficaz e axeitada, en función dunha mesma cultura compartida. Esta foi a opción desenvolvida nesta investigación e a súa xustificación metodolóxica será exposta despois da ACD.
2. *Estruturalismo e semiótica*: ten como foco o estudo da narrativa, dos mitos, da literatura... pero sen dar conta dos procesos cognitivos nin da interacción social.
3. *Gramática do discurso*: amplía o estudo da gramática a todo o texto alén das frases, centrándose moito na semántica, pero deixando tamén a un lado cuestións sociais.
4. *Sociolingüística e pragmática*: estas si abordaron o estudo da linguaxe nos seus contextos sociais.
5. *Etnometodoloxía*: estudo pormenorizado da interacción na comunicación, a conversación e todo o que nela sucede.
6. *Psicoloxía cognitiva*: estudo sobre a aprendizaxe e a adquisición de coñecemento así como a comprensión de textos.
7. *Psicoloxía social e psicoloxía discursiva*: inspirouse na etnometodoloxía e destacaron a realización de fenómenos psicolóxicos como a comprensión, a explicación, as opinións e as ideoloxías.
8. *Estudos da comunicación*: estudo das mensaxes dos medios masivos e das comunicacións interpersoais, interculturais e comerciais.

A Análise Crítica do Discurso (ACD) propónse desvelar situacións que a miúdo son opacas, ou ben pola súa pretendida ocultación ou ben porque as dinámicas de dominación cultural naturalizan o seu silenciamento. É importante dicir que esta ferramenta non se quere desvincular da ciencia e a procura da obxectividade, pero si o fai desde posicións favorábeis aos grupos oprimidos (Norman Fairclough e Ruth Wodak, 2000). Neste sentido, Teun A. Van Dijk (2000b) vai alén e sostén que se pode facer unha análise do discurso pretendidamente “obxectivo” ou decantarse claramente por unha análise crítica, comprometida coa xustiza, igualdade e outros valores. A análise do discurso é así unha ferramenta para loitar por algo común e máis grande como é lograr un mundo mellor. Nesta dirección, e conectando coa pedagogía crítica, Jurjo Torres Santomé (2008, páx. 84) sostén que toda persoa *educada* ten que

ser capaz de analizar, entre outros, temas como:

- Que modelos políticos, económicos e sociais son máis xustos, e como operan
- Que perversións e inxustizas xeran os modelos de produción capitalistas hexemónicos e as sociedades de economía neoliberal
- A través de que medios se lexitima unha determinada opción cultural dominante
- Cales son os tipos dominantes de relación entre poder e coñecemento
- De que xeito a racionalidade científica moldea as consciencias tanto nas institucións escolares, como na vida cotiá en xeral

O marxismo occidental serviu como unha das fontes principais das que se alimentou a ACD, en relación á análise da reprodución do modelo capitalista desde cuestións culturais, non só económicas. Este marxismo inclúe figuras como Antonio Gramsci, Jurgen Habermas ou Louis Althusser, e é denominado tamén como *neomarxismo*, polas achegas principais da Escola de Frankfurt. Defende que non é posíbel tratar os produtos culturais como unicamente dependentes da economía xa que son procesos autónomos en canto á súa natureza, e debido a iso propón que si existe un diálogo entre a estrutura e superestrutura marxistas. Así, e tal e como defende Jurgen Habermas, unha ciencia crítica debe ser autorreflexiva e considerar o contexto histórico no que ocorren as interaccións sociais e lingüísticas. Norman Fairclough e Ruth Wodak (2000, páx. 387) argumentan así sobre os fundamentos da ACD:

- *Ocúpase dos problemas sociais*: a análise lingüística ten que levar aparellada a análise das estruturas sociais e culturais.
- *As relacións de poder como elementos discursivos*: fundamentais entre a política e os medios por exemplo.
- *O discurso constitúe á sociedade e á cultura*: existe unha relación dialéctica entre discurso e sociedade polo que se complementan mutuamente.
- *O discurso realiza unha labor ideolóxica*: para analizar as ideoloxías nos textos ademais de saber que están neles hai que entender como se extrapolan á sociedade.
- *O discurso é histórico*: non é posíbel entender un discurso sen un contexto, dentro do cal se enmarca a historia porque sempre están ligados a discursos producidos con anterioridade.
- *O vínculo entre o texto e a sociedade é mediado*: analizar o discurso relaciónase con establecer nexos entre estruturas e procesos sociais e culturais por un lado, e coas

propiedades do texto polo outro. Son vínculos indirectos.

- *A análise do discurso é interpretativa e explicativa*: O mesmo discurso pode interpretarse de diversas formas en función da/o receptor/a. Ademais a comprensión desenvólvese sobre emocións, actitudes e coñecementos xa existentes.
- *O discurso é unha forma de acción social*: porque inflúe directamente neste medio.

Pola interacción intrínseca que teñen discurso e sociedade, é fundamental entender que é o contexto e analízalo, porque este nos dará pistas definitivas sobre a interacción dos primeiros. Teun A. Van Dijk (1999, páx. 266) argumenta así: “O conxunto estruturado de tódalas propiedades dunha situación social que son posibelmente pertinentes para a produción, estruturación, interpretación e funcións do texto e a conversación.”. Desta forma, idade, xénero, poder, vestimenta, altura ou beleza afectan directamente ao discurso das persoas, o que se pode apreciar claramente nas ideoloxías de dominación, por exemplo. Xunto co contexto, a intención dos actores no discurso é outro aspecto crucial segundo Van Dijk, xa que se expresa o que se quere conseguir (moitas veces de forma camuflada), o que está fortemente marcado polo noso entorno social e polas crenzas de grupo.

As ideoloxías son a base para a lexitimación relacionada co grupo. É importante para estes facer ver que a súa ideoloxía responde a unha orde moral universal, para tódalas persoas. Así, os grupos opositores serán deslexitimados a través dos seguintes procesos (Teun A. Van Dijk, 1999, páx. 318):

1. Deslexitimación da *pertenza*
2. Deslexitimación de *accións e discurso*
3. Deslexitimación de *obxectivos*
4. Deslexitimación de *normas e valores*
5. Deslexitimación da *posición social*
6. Deslexitimación do *acceso aos recursos sociais*

Un exemplo que pode servir para ilustrar este proceso é o nome que a dereita no Estado Español colocou ás persoas que se manifestaron nas rúas formando o 15M. Por protestar, todas pasaron a ser “perroflautas”, figura social habitual en moitas rúas do Estado e doutros, e que carece completamente de lexitimación social por estar fora dos estándares básicos do sistema en relación á vivenda, traballo, vestimenta, etc. A fundamentación básica desta práctica é a autopresentación positiva e presentación das/os outras/os negativa. Deslexitímase ao diferente

mediante variados recursos, desde os máis directos como censurar, citar fóra de contexto ou focalizar o negativo, até outros máis sutís como dar espazo aos discursos alternativos pero en situacións dificilmente accesíbeis para a maioría da poboación.

Para que se dea ese dominio ideolóxico no discurso, destacar ou suprimir información por parte da/s persoa/s que falan ou escriben, é parte dunha estratexia que se compón dos seguintes elementos (Teun A. Van Dijk, 1999, páx. 328):

1. *Expresar e/ou salientar información positiva sobre nós*
2. *Expresar e/ou salientar información negativa sobre eles*
3. *Suprimir e/ou menosprezar información positiva sobre eles*
4. *Suprimir e/ou menosprezar información negativa sobre nós*

Ademais do anterior, hai que ter en consideración unha serie de elementos nos que se pode producir a manipulación discursiva (Teun A. Van Dijk, 1999, páx. 328):

- *Coherencia local*: sucesión de proposicións feitas nun texto, polo que o formato que teñan é chave á hora de cargar ideoloxicamente un discurso.
- *Lexicalización*: que son as palabras escollidas no discurso.
- *Esquemas de discurso*: refírese á forma global en que está feito, con resumos, titulares, conclusións...
- *Estilo*: consiste en cambiar a lexicalización ou sintaxe do discurso en función dun obxectivo
- *Retórica*: con figuras como metáforas, ironía, eufemismos, rima, aliteracións...
- *Estratexias de interacción*: que é a influencia discursiva nas persoas receptoras, por exemplo mediante as quendas de palabra, interrupcións, aplausos, risas, a linguaxe corporal, etc.
- *Manipulación*: do discurso ideolóxico para manufacturar o consentimento da situación de inxustiza: esta manipulación implica formas de control mental das cales a/o receptor/a non é consciente.

Profundando máis, é necesario analizar compoñentes do discurso como os seguintes (Teun A. Van Dijk, 1999, páx. 253):

- *Gráficos*: teñen a capacidade de controlar a atención e o interese durante a comprensión xa que poden indicar que información é importante ou interesante.
- *Sintaxe*: a orden das oracións ou a forma en que se constrúen poden ter determinados obxectivos tales como salientar certa información e/ou ocultar outra.
- *Semántica*: hai que distinguir entre significado conceptual e referencia (ao que se refire o discurso).
- *Léxico*: como a elección de palabras é chave para desenmascarar ideoloxías (eufemismos).
- *Coherencia local e global*: A coherencia é tanto contextual como socialmente relativa e depende da nosa interpretación ideoloxicamente controlada do mundo.
- *Actos de fala*: fan referencia a avaliacións, obxectivos, intencións, ameazas, ordes... que son chaves para definir a relación entre os falantes.
- *Interacción*: os actores con máis poder poden fixar accións, tempo, lugar, forma, etc.

A conformación social do comportamento “feminino” ou “masculino” está regulado de xeito moi importante pola linguaxe, a cal é decisiva para as relacións de domini e subordinación entre xéneros (West, Lazar e Kramarae, 2000). Nos nosos días a linguaxe aínda continúa a ser moi segregadora, polo que se segue expresando con ela a “importancia” de ser home ou muller. O uso da palabra castelá “señorita” para referirse a unha muller non casada é un exemplo nítido disto, xa que non existe a súa homóloga masculina “señorito”. Tamén, a elaboración de material de lectura (revistas do “corazón” ou de coches), películas (de amor ou violentas) ou xogos (de coidados domésticos ou de loita) destinados para mulleres ou homes especificamente, nos pode dar evidencias de como a elaboración social do xénero é contextual e mediada pola linguaxe, coa intención de separar aos seres humanos nestas categorías, así como de perfilar un modelo dominante de expresión sexual (heterosexualidade) ou familiar (patriarcal).

Da mesma forma e con respecto á raza, autoras/es como Dijk, Ting-Toomey, Smitherman, Troutman (2000) parten do suposto de que as razas son basicamente construcións sociais baseadas en cuestións superficiais, o que pode xerar asuntos como o racismo. Salientan así mesmo que a maioría das investigacións tradicionais ao respecto céntranse na análise cuantitativa sobre o racismo e a presenza de etnias en medios e textos. A consecuencia deste tipo de análise é que, aínda que aparezan por exemplo nos libros de texto escolares diferentes razas e etnias, o importante é como o fan, moitas veces en relación a algún problema ou en roles estereotipados. Foi a partir de 1980 cando as investigacións cualitativas ao respecto comezaron a

crecer e a coller maior protagonismo neste campo, sendo a ACD fundamental.

Finalizando cunha parte fundamental da problemática racial, Teun A. Van Dijk (2003) argumenta que sempre se fala da inmigración desde o negativo, como cidadanía de segunda e incidindo en que esas persoas atravesan as fronteiras de modo ilegal e encuberto, deixando así sen tratar asuntos como a inmigración legal, o fundamental que son esas persoas a nivel laboral ou para o sistema de pensións, ou o propio pasado emigrante do Estado Español e outros estados. Segundo o autor, séguense tres estratexias para lexitimar actuacións racistas (Teun A. Van Dijk, 2003, páx. 39):

- *Estratexia semántica da verdade*: é dicir, a presentación dos feitos como incuestionábel, e por tanto a das/os demais como falsa.
- *Estratexia pragmática da xustificación*: a nosa actuación está xustificada pola lei e as normas.
- *Estratexia sociopolítica do poder e autoridade*: o noso discurso é lexítimo e críbel porque se fai desde as institucións elixidas. Este tipo de estratexias inclúen a clásica separación entre “nós” e “elas/es”, a identificación das persoas inmigrantes coa delincuencia (sempre de estados “periféricos”) e o silenciamento cando as persoas do Estado que representan ao “nós” (principalmente as dos grupos sociais favorecidos) fan algo inmoral, violento...

7. INSTRUMENTOS PARA A ANÁLISE DA XUSTIZA SOCIAL NOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Preséntase neste punto da investigación os instrumentos de análise xerados a partir da síntese do apartado teórico e metodolóxico da mesma. Son catro os desenvolvidos:

- 1 Instrumento de análise de colectivos sociais nos libros de texto 1*
- 2 Instrumento de análise de colectivos sociais nos libros de texto 2*
- 3 Análise dos sistemas educativos
 - 3.1 Instrumento de análise da educación capitalista*
 - 3.2 Instrumento de análise da educación enfocada cara a xustiza social*

O primeiro e o segundo dos instrumentos teñen por finalidade analizar polo miúdo a través de que estratexias as voces dominantes nos libros de texto adquiren maior notoriedade silenciando as voces dominadas nos mesmos, aquelas que non se corresponden co patrón hexemónico.

O terceiro dos instrumentos é unha proposta de síntese de varias das características elementais que podería reunir calquera sistema educativo que teña como referencia os ditados dos sistemas capitalistas.

O cuarto dos instrumentos é unha proposta de síntese de varias das características elementais que podería reunir calquera sistema educativo que teña como referencia os ditados do modelo de xustiza social defendido nesta investigación.

7.1 Instrumento de análise de colectivos sociais en libros de texto 1 (CSLT1)

Como elemento chave nos sistemas de ensinanza-aprendizaxe escolares, os libros de texto e a súa análise poden revelar boa parte das dinámicas internas polas que se moven os sistemas educativos, e polo tanto os sociais. Sendo o núcleo principal onde se tenden a reunir os coñecementos que conformarán a cultura mínima demandada ás novas xeracións, o libro de texto é un dos principais marcos de referencia nesta investigación.

Para a análise dos libros de texto a estudar neste traballo foi necesaria a elaboración dunha ferramenta coa que poder profundar neles. Esta está baseada nas categorías de análise elaboradas por Julia Espín e outros (1996) en relación co sexismo, así como na de Jurjo Torres Santomé (2011, páx. 226) sobre “voces presentes e voces ausentes” nos libros de texto. Ámbalas dúas foron adaptadas e mesturadas para analizar as principais cuestións abordadas nesta investigación: xénero, raza, clases sociais, colectivos étnicos, culturais e sexuais e as diferencias en relación á idade.

Este instrumento conta así cunha serie de categorías compostas ao mesmo tempo por subcategorías que possibiliten analizar diferentes niveis de profundidade así como diferentes modos de expresión do contido, tales como o código icónico e o código lingüístico.

O instrumento de CSLT1 toma como referencia o prototipo das voces dominantes nos contidos curriculares, e en especial nos libros de texto (home, branco, adulto de idade media, urbano, traballador, católico, de clase media, heterosexual, delgado, san e robusto) (Torres Santomé, 2010), para entender de que forma e en que medida esas formas dominantes son representadas alí, interesándose igualmente polas voces dominadas, aquelas con características diferentes ás aquí sinaladas.

1 No referido á análise de xénero

1.1 Análise do código lingüístico

1.1.1 Androcentrismo

1.1.1.1 *Masculino xenérico* (plural masculino empregado para ámbolos dous xéneros. Exemplo: os educadores do centro)

1.1.1.2 *Orden de prelación* (consiste en nomear un xénero sempre diante do outro. Ex: os alumnos e as alumnas, os mestres e as mestras)

1.1.2 Sobreespecificación

1.1.2.1 *Omisión* (ausencia de personalización dun concepto que da como resultado que este sexa atribuído a un só xénero. Ex: “o condutor” no lugar de “Antonio o condutor”)

1.1.2.2 *Exclusión* (cando un concepto é atribuído tradicionalmente a un só xénero. Ex: ama de casa)

1.1.2.3 *Ocultación* (un concepto defínese como específico dun xénero cando é aplicábel a ámbolos dous. Ex: enfermeira)

1.1.3 Criterio de dobre norma ou dobre estándar

1.1.3.1 *Pasividade/actividade* (un xénero é nomeado continuamente en modo pasivo e outro en modo activo. Ex: “político” e “secretaria”)

1.1.3.2 *Adxectivos estereotipados* (asignar continuamente calidades a un xénero cando poden ser compartidas por ámbolos dous. Ex: “rapaz intelixente” e “rapaza estudosa”)

1.1.3.3 *Imaxes mentais estereotipadas* (ou acuñadas socialmente e que dotan de características condicionadas a un ou outro xénero. Ex: chamar “maruxa” a unha muller e “Rodríguez” a un home)

1.1.3.4 *Degradación semántica* (pola que o contido semántico dunha palabra adquire un senso pexorativo ao cambiar de xénero. Ex: “home público” e “muller pública”)

1.2 Análise do código icónico

1.2.1 *Frecuencia de aparición de cada xénero*: Número de persoas que aparecen nas ilustracións dun xénero ou doutro

1.2.2 *Protagonismo*: Para saber que xénero predomina sobre o outro nas ilustracións

1.2.2.1 *Plano* da figura (Ex: primeiro plano indica maior protagonismo que o segundo)

1.2.2.2 *Tamaño* da figura (que xénero teñen as figuras grandes e pequenas)

1.2.2.3 *Postura* da figura (actividade, movemento, protección...)

1.2.3 Estereotipos sexistas

1.2.3.1 *Ligados a roles sociais* (Ex: actitudes de preocupación e coidado ligadas

ao xénero feminino e deportivas ligadas ao masculino), *políticos* (Ex: mando ligado ao masculino), *familiares* (Ex: actividades domésticas e culinarias ligadas ao xénero feminino e de autoridade e organización ligadas ao masculino), *profesionais* (Ex: investigación ou responsabilidade social vinculadas ao masculino)

2 No referido á análise de raza

2.1 Análise do código lingüístico

2.1.1 *Branco-centrismo*

2.1.1.1 *Orden de prelación* (consiste en nomear unha raza sempre diante de outras. Ex: persoas brancas, negras, orientais...)

2.1.2 *Sobreespecificación*

2.1.2.1 *Omisión* (ausencia de personalización dun concepto que da como resultado que este sexa atribuído a unha soa raza. Ex: “a/o subsahariana/o” no lugar de dicir o nome da persoa)

2.1.2.2 *Exclusión* (cando un concepto é atribuído tradicionalmente a unha soa raza. Ex: “inmigración” para persoas negras)

2.1.2.3 *Ocultación* (un concepto defínese como específico dunha raza cando é aplicábel a todas. Ex: “executiva/o” só para persoas brancas)

2.1.3 *Criterio de dobre norma ou dobre estándar*

2.1.3.1 *Pasividade/actividade* (unhas razas son nomeadas continuamente en modo pasivo e outras en modo activo. Ex: “patrón” para a branca e “servinte” para outras)

2.1.3.2 *Adxectivos estereotipados* (asignar continuamente calidades a unha raza cando poden ser compartidas por todas. Ex: “atlético/a” para persoas negras e “intelixencia” para persoas brancas)

2.1.3.3 *Imaxes mentais estereotipadas* (ou acuñadas socialmente e que dotan de características condicionadas a unha ou outra raza. Ex: tódalas persoas orientais dominan as artes marciais)

2.2 Análise do código icónico

2.2.1 **Frecuencia de aparición de cada raza:** Número de persoas que aparecen nas ilustracións dunha raza ou doutra

2.2.2 **Protagonismo:** Para saber que raza predomina sobre outras nas ilustracións

2.2.2.1 *Plano* da figura (Ex: primeiro plano indica maior protagonismo que o segundo)

2.2.2.2 *Tamaño* da figura (que raza teñen as figuras grandes e pequenas)

2.2.2.3 *Postura* da figura (actividade, movemento, protección...)

2.2.3 **Estereotipos racistas**

2.2.3.1 *Ligados a roles sociais* (Ex: actitudes físicas ligadas á raza negra e intelectuais ligadas á raza branca), *políticos* (Ex: mando e liderado ligados á raza branca), *profesionais* (Ex: investigación ou responsabilidade social vinculadas á raza branca)

3 No referido á análise sobre a idade

3.1 Análise do código lingüístico

3.1.1 *Adulto-centrismo*

3.1.1.1 *Idade xenérica* (consiste en identificar o termo “persoa” coa idade adulta. Ex: “tódalas persoas deben ter un traballo”)

3.1.1.2 *Orden de prelación* (consiste en nomear unha idade sempre diante de outras. Ex: homes e mulleres adultos/as, nenos/as, anciáns/ás...)

3.1.2 *Sobreespecificación*

3.1.2.1 *Omisión* (ausencia de personalización dun concepto que da como resultado que este sexa atribuído a unha soa idade. Ex: “emprendedor” para a idade adulta xove no lugar de dicir “Brais é moi emprendedor”)

3.1.2.2 *Exclusión* (cando un concepto é atribuído tradicionalmente a unha soa idade. Ex: “traballador/a” ligado á idade adulta con presenza no mundo laboral)

3.1.2.3 *Ocultación* (un concepto defínese como específico dunha idade cando é aplicábel a todas elas. Ex: traballador/a)

3.1.3 *Criterio de dobre norma ou dobre estándar*

3.1.3.1 *Pasividade/actividade* (unha idade é nomeada continuamente en modo pasivo e outra en modo activo. Ex: “mestra/e” para as/os adultas/os e “alumna/o” para as/os nenas/os)

3.1.3.2 *Adxectivos estereotipados* (asignar continuamente calidades a unha idade cando poden ser compartidas por todas. Ex: “xoguetón” só aplicado ás/aos nenas/os)

3.1.3.3 *Imaxes mentais estereotipadas* (ou acuñadas socialmente e que dotan de características condicionadas a unha idade ou outra. Ex: “gruñón/a” para a idade avanzada)

3.2 Análise do código icónico

3.2.1 *Frecuencia de aparición de cada idade*: Número de persoas que aparecen nas ilustracións dun xénero ou doutro. Nenas/os (ata a maioría de idade), adultas/os de mediana idade (da maioría de idade á idade de xubilación), adultas/os de idade avanzada (a partires da xubilación)

3.2.2 *Protagonismo*: Para saber que idade predomina sobre as outras nas ilustracións

3.2.2.1 *Plano* da figura (Ex: primeiro plano indica maior protagonismo que o segundo)

3.2.2.2 *Tamaño* da figura (que idade teñen as figuras grandes e pequenas)

3.2.2.3 *Postura* da figura (actividade, movemento, protección...)

3.2.3 *Estereotipos sobre a idade*

3.2.3.1 *Ligados a roles sociais* (Ex: actitudes de preocupación e coidado ligadas só coa idade adulta ou idade avanzada), *políticos* (Ex: mando e liderado ligados só á idade adulta), *familiares* (Ex: actividades domésticas e culinarias ligadas á idade adulta ou idade avanzada), *profesionais* (Ex: investigación ou responsabilidade social vinculadas só coa idade adulta)

4 No referido á análise do “patrón occidental hexemónico” (Torres Santomé, 2010)

4.1 Análise do código lingüístico

4.1.1 *“Patrón occidental hexemónico”*: home, branco, adulto de idade media,

urbano, traballador, católico, de clase media, heterosexual, delgado, san e robusto

4.1.1.1 *Ideoloxía xenérica* (incluír dentro dunha mesma ideoloxía ou organización social a boa parte da humanidade. Ex: democracia capitalista como modelo e paradigma único)

4.1.1.2 *Sexualidade xenérica* (empregar o termo “sexualidade” e os seus derivados só para as persoas heterosexuais. Ex: “o sexo entre home e muller...”)

4.1.1.3 *Etnicidade xenérica* (englobar dentro dun mesmo conxunto a toda unha serie de realidades étnicas moi diferentes. Ex: nomear a tódolos pobos indíxenas do mundo como unha única cultura común)

4.1.1.4 *Orden de prelación* (consiste en nomear un xénero, raza, etnia, cultura, orientación sexual, idade, clase social... diante dos outros. Ex: heterosexuais, homosexuais, transexuais...)

4.1.2 Sobreespecificación

4.1.2.1 *Omisión* (ausencia de personalización dun concepto que da como resultado que este sexa atribuído a un xénero, raza, etnia, cultura, orientación sexual, idade, clase social... Ex: “terrorista” asociado só ao Islam ou a persoas palestinas)

4.1.2.2 *Exclusión* (cando un concepto é atribuído tradicionalmente a un xénero, raza, etnia, cultura, orientación sexual, idade, clase social... Ex: “amaneirado” para as persoas homosexuais)

4.1.2.3 *Ocultación* (un concepto defínese como específico dun xénero, raza, etnia, cultura, orientación sexual, idade, clase social... Ex: “civilización” para referirse á cultura occidental)

4.1.3 Criterio de dobre norma ou dobre estándar

4.1.3.1 *Pasividade/actividade* (un xénero, raza, etnia, cultura, orientación sexual, idade, clase social... é nomeada continuamente en modo pasivo e outra en modo activo. Ex: “señor/a da casa” para persoas occidentais e “servinte” para as persoas estranxeiras)

4.1.3.2 *Adxectivos estereotipados* (asignar continuamente calidades a un xénero, raza, etnia, cultura, orientación sexual, idade, clase social... Ex: “sensibilidade” só para as persoas homosexuais)

4.1.3.3 *Imaxes mentais estereotipadas* (ou acuñadas socialmente e que dotan de características condicionadas a un xénero, raza, etnia, cultura, orientación

sexual, idade, clase social... Ex: as/os cataláns/catalás son egoístas)

4.1.3.4 *Degradación semántica* (pola que o contido semántico dunha palabra adquire un senso pexorativo ao cambiar dun xénero, raza, etnia, cultura, orientación sexual, idade, clase social... Ex: “heterosexual louca” e “homosexual louca”)

4.2 Análise do código icónico

4.2.1 *Frecuencia de aparición do “patrón occidental hexemónico” e doutras etnias, culturas e orientacións sexuais*

4.2.2 *Protagonismo*: Para saber que xénero, raza, etnia, cultura, orientación sexual, idade, clase social... predomina sobre as outras nas ilustracións

4.2.2.1 *Plano* da figura (Ex: primeiro plano indica maior protagonismo que o segundo)

4.2.2.2 *Tamaño* da figura (que xénero, raza, etnia, cultura, orientación sexual, idade, clase social... teñen as figuras grandes e pequenas)

4.2.2.3 *Postura* da figura (actividade, movemento, protección...)

4.2.3 Estereotipos

4.2.3.1 *Ligados a roles sociais* (Ex: non ter conciencia da presenza de persoas homosexuais en tódolos ámbitos sociais), *políticos* (Ex: mando e liderado ligados ao heterosexual, branco e occidental), *familiares* (Ex: vincular ter moitos fillas/os con culturas non occidentais ou ligar o concepto de familia implicitamente como heterosexual), *profesionais* (Ex: investigación ou responsabilidade social vinculadas ao heterosexual, branco e occidental)

7.2 Instrumento de análise de colectivos sociais en libros de texto 2 (CSLT2)

Este instrumento está baseado fundamentalmente no de “voces presentes e voces ausentes” de Jurjo Torres Santomé (2011, páx. 226). O obxecto de estudo sobre o que se basea é moi similar ao anterior, o de CSLT1, e recolle tamén cuestións como o “centrismo”, a “sobreespecificación” e a “dobre norma”. Pero ademais de contar con eses apoios, quere profundar máis nestas materias para analizar directa e profundamente aspectos centrais desta investigación como xénero, raza, clases sociais, razas, etc. Como no caso anterior, tamén conta con subcategorías que facilitan a análise multinivel e dos modos de expresión do contido, por exemplo o icónico e o lingüístico¹⁹:

Código icónico:

Unidades	Capítulo	Sección/pág	Ilustraciones				Descripción
			Tipo		Relación con el texto		
			Foto	Dibujo	Vinculación	Aislamiento	

- *Unidades, Capítulo e Sección/Páxina*: onde están localizadas as imaxes dentro de cada un dos libros de texto
- *Ilustracións*: en relación ás imaxes contidas nos libros, é importante distinguir o tipo (foto ou debuxo), así como se están ou non relacionadas co texto
- *Descrición*: de cada imaxe para a súa identificación

Personajes						Protagonismo de los personajes					
Tipo			Número		Identificación		Configuración de la ilustración				
Personas	Instituciones	Otros	Individuo	Colectivo	Con nombre	Sin nombre	Plano		Tamaño		
							Primario	Secundario	Grande	Mediano	Pequeño

- *Personaxes*: que están nas imaxes, nos que se distingue o seu tipo (persoas, institucións e outros), o seu número (individuo, colectivo), e a súa identificación (con e sen nome)
- *Protagonismo dos personaxes*: para determinar o grao de importancia dos mesmos nas

¹⁹ O instrumento e as súas categorías son froito do traballo en colaboración co grupo de investigación “*Políticas e modelos de investigación educativa: o ensino e a aprendizaxe da diversidade na ESO mediante libros de texto*”. I+D+I (MICIN) EDU 2008-04858, para o Estado Español. Ademais, por ter ese ámbito como fronteira espacial, as categorías foron feitas en castelán, polo que aparecerán así nas diferentes táboas.

imaxes, distinguíndose o plano das figuras (primario ou secundario) e o seu tamaño (grande, mediano, pequeno)

Ámbito/ocupación	Tipo-Acción	Atributos
-------------------------	--------------------	------------------

- *Ámbito/ocupación*. Entre os que se distinguen: científico, cultural-artístico, deportivo, intelectual, lúdico, educativo, doméstico, económico, intelectual-letras, interrelación social, xurídico, laboral, militar, orden público, político, ideolóxico, relixioso.
- *Tipo-Acción*. Entre os que se distinguen: actividade intelectual, actividade manual, relacións interpersoais, comunicación, dominio, subordinación, familiar, actividade deportiva, doméstica, autonomía, axuda, conflito, violencia, consumo, posesión de bens, estado lúdico, ocio, relación co medio, mundo laboral, explotación do medio, afecto, participación política, resistencia, conservación do medio.
- *Atributos*. Entre os que se distinguen: capacidade intelectual, capacidade manual, capacidade física, afectividade, dominación, poder, subordinación, beleza, parentesco, dependencia, medo, independencia, poder cultural, poder social, poder político, poder militar, poder económico, poder xurídico, poder relixioso, dependencia, responsabilidade, axuda, saúde, solidariedade, territorio, relixión, agresividade, idade, etnia.

Sexo	Edad	Salud	Familia y relaciones interpersonales	Profesiones y clases
-------------	-------------	--------------	---	-----------------------------

- *Sexo*. Entre os que se distinguen: muller, varón, varóns (cando hai máis de un), mulleres (cando hai máis de unha)
- *Idade*. Entre os que se distinguen: adultez, infancia, adolescencia, ancianidade, todas
- *Saúde*. Entre os que se distinguen: sa, discapacidade, todas
- *Familia e relacións interpersoais*. Entre os que se distinguen: homosexualidade, heterosexualidade
- *Profesións e clases*. Entre os que se distinguen: burguesía, clase media, clase obreira, clase obreira urbana, clase obreira agrícola, pequena burguesía urbana, pequena burguesía agrícola, todas

Contextos	Estados/Naciones sin Estado	Etnia/Raza	Mundos	Religión
------------------	------------------------------------	-------------------	---------------	-----------------

- *Contextos*. Entre os que se distinguen: urbano, rural, mariñeiro, todos
- *Estados/Nacións sen Estado*. Entre os que se distinguen: estados poderosos, nacións sen poder, todas
- *Etnia/Raza*. Entre os que se distinguen: branca, negra, etnias sen poder, todas
- *Mundos*. Entre os que se distinguen: occidental, terceiro mundo, orientais, todas
- *Relixión*. Entre os que se distinguen: católica, outras relixións, agnosticismo, ateísmo, todas

Código lingüístico:

Unidades	Capítulo	Sección/pág	Descrición
----------	----------	-------------	------------

- *Unidades, Capítulo e Sección/Páxina*: onde están localizadas as imaxes dentro de cada un dos libros de texto
- *Descrición*: de cada imaxe para a súa identificación

Personaxes						
Tipo			Número		Identificación	
Personas	Institucións	Otros (¿?)	Individuo	Colectivo	Con nome	Sen nome

- *Personaxes*: que están nas imaxes, nos que se distingue o seu tipo (persoas, institucións e outros), o seu número (individuo, colectivo), e a súa identificación (con e sen nome)

Ámbito/ocupación	Tipo-Acción	Atributos
------------------	-------------	-----------

- *Ámbito/ocupación*. Entre os que se distinguen: científico, cultural-artístico, deportivo, intelectual, lúdico, educativo, doméstico, económico, intelectual-letras, interrelación social, xurídico, laboral, militar, orden público, político, ideolóxico, relixioso.
- *Tipo-Acción*: Entre os que se distinguen: actividade intelectual, actividade manual, relacións interpersoais, comunicación, dominio, subordinación, familiar, actividade deportiva, doméstica, autonomía, axuda, conflito, violencia, consumo, posesión de bens,

estado lúdico, ocio, relación co medio, mundo laboral, explotación do medio, afecto, participación política, resistencia, conservación do medio, crenzas, coidado persoal, odio.

- *Atributos*: Entre os que se distinguen: capacidade intelectual, capacidade manual, capacidade física, afectividade, dominación, poder, poder cultural, poder social, poder político, poder militar, poder económico, poder xurídico, poder relixioso, subordinación, subordinación cultural, subordinación social, subordinación política, subordinación militar, subordinación económica, subordinación xurídica, subordinación relixiosa, beleza, parentesco, medo, independencia, dependencia, responsabilidade, axuda, saúde, solidariedade, territorio, relixión, agresividade, idade, etnia, trazos físicos, carácter, valentía, clase, raza, sexualidade, estabilidade psicolóxica, sexo, reprodución, fermosura, complexión física, resistencia, tiranía.

Sexo	Edad	Salud	Familia y relaciones interpersonales	Profesiones y clases
-------------	-------------	--------------	---	-----------------------------

- *Sexo*. Entre os que se distinguen: muller, varón, varóns (cando hai máis de un), mulleres (cando hai máis de unha)
- *Idade*. Entre os que se distinguen: adultez, infancia, adolescencia, ancianidade, todas
- *Saúde*. Entre os que se distinguen: sa, discapacidade, todas
- *Familia e relacións interpersoais*. Entre os que se distinguen: homosexualidade, heterosexualidade
- *Profesións e clases*. Entre os que se distinguen: burguesía, clase media, clase obreira, clase obreira urbana, clase obreira agrícola, pequena burguesía urbana, pequena burguesía agrícola, todas

Contextos	Estados/Naciones sin Estado	Etnia/Raza	Mundos	Religión
------------------	------------------------------------	-------------------	---------------	-----------------

- *Contextos*. Entre os que se distinguen: urbano, rural, mariñeiro, todos
- *Estados/Nacións sen Estado*. Entre os que se distinguen: estados poderosos, nacións sen poder, todas
- *Etnia/Raza*. Entre os que se distinguen: branca, negra, etnias sen poder, todas
- *Mundos*. Entre os que se distinguen: occidental, terceiro mundo, orientais, todas
- *Relixión*. Entre os que se distinguen: católica, outras relixións, agnosticismo, ateísmo,

todas

Específicos		
Centrismo	Sobreespecificación	Doble norma

Julia Espín e outros (1996)

- Centrismo:
 - *Masculino xenérico*: plural masculino empregado para ámbolos dous xéneros
 - *Orden de prelación*: nomear un tipo de figuras sempre diante de outras
- Sobreespecificación:
 - *Omisión*: non personalizar unha actividade ou concepto tendo como consecuencia que sexa atribuído a un tipo de figura concreta
 - *Exclusión*: actividade ou concepto atribuídos tradicionalmente só a un tipo de figura
 - *Ocultación*: actividade ou concepto definidos como específicos dun tipo de figura cando son aplicábeis a outras
- Dobre norma:
 - *Actividade*: figuras en actitude activa
 - *Pasividade*: figuras en actitude pasiva
 - *Imaxes mentais estereotipadas*

7.3 Análise dos sistemas educativos

Tanto o instrumento que analiza a educación con respecto ao capitalismo como o referido á xustiza social conforman dúas ferramentas pretendidamente dicotómicas, isto é, queren debuxar os dous extremos dunha liña que representa a maior ou menor presenza de xustiza social en sistemas educativos. Por un lado está unha educación pechada en si mesma, non social e onde a instrución de habilidades e daquelas informacións precisas para o mercado son o prioritario. Polo outro, unha educación social e aberta ao seu contexto como axente de cambio, e onde as informacións máis omnicomprensivas e os valores ocupen un lugar destacado para intervir na mellora da sociedade.

Este traballo é consciente de que ningún instrumento por si só é capaz de abordar unha empresa de tan xigantesca complexidade como a reflexión sobre a xustiza na educación, por iso o aquí presentado non deixa de ser un achegamento máis nesta tarefa que non ten ningún tipo de pretensión prescritiva. Para ver os contrastes entre as dúas propostas polarizadas é interesante ter ambas presentes ao mesmo tempo para apreciar os contrastes entre ambas e a realidade analizada.

Ámbalas dúas propostas foron elaboradas a partir das mesmas cinco categorías básicas, as cales se van desagregando para dar lugar a unha serie de subcategorías que posibiliten analizar diferentes niveis de profundidade así como diferentes modos de expresión do contido. Esas cinco son as seguintes: 1. Sociedade e Educación, 2. Políticas educativas, 3. Currículo, 4. Actores educativos, 5. Procesos de Ensinanza-Aprendizaxe. Están elaboradas para tentar camiñar na análise desde o máis global até o máis concreto nos sistemas educativos.

7.3.1 Instrumento de análise da educación capitalista

Este instrumento é unha proposta estruturada de características da educación enfocada cara o capitalismo. É necesario sinalar que unha parte importante das categorías que aparecerán a

continuación non fan referencia a realidades en esencia capitalistas, no sentido de que deban a súa existencia a esta corrente. Lonxe disto, moitas delas teñen orixe noutros momentos históricos, como pode ser o caso das que fan referencia a posicións individualistas ou conservadoras. A súa aparición débese polo tanto a que co capitalismo estas tendencias víronse reforzadas e potenciadas até conformar parte activa desta corrente. O capitalismo, ademais de recoller achegas ideolóxicas pasadas, alíase no presente con correntes de pensamento tales como a neoconservadora ou os populismos autoritarios (Apple, 2002) que comparten moitos dos seus obxectivos.

1 Educación e Sociedade

1.1 A educación é entendida como ferramenta para dar continuidade ao socialmente establecido

1.1.1 A humanidade é vista como a suma de individuos inconexos, e a educación como un proceso instrutivo e monolóxico

1.1.2 A interacción entre educación e sociedade límitase ao necesario desde o pedagóxico sen abordar criticamente sobre cuestións sociais, políticas e de poder

1.1.3 Educar é un traballo que só corresponde á familia en casa e ao sistema educativo na escola

1.1.4 É prioritaria a educación para desenvolverse satisfactoriamente nos correspondentes modelos de estado-nación

1.1.5 A sociedade garante o ensino primario, secundario e universitario, de natureza pública, concertada ou privada, en función das demandas socio-mercantís e das distintas orixes familiares

1.1.6 A inclusión social de persoas de colectivos marxinados depende de se estas están dispostas a traballar e cambiar por ser incluídas

1.2 Estratificación social consolidada en función dos niveis educativos cursados

1.2.1 Non se alude dentro da educación ás inxustizas sociais sobre grupos humanos

1.2.2 Utilízase a categorización social para clasificar implicitamente ás persoas

1.2.3 Prodúcese sentido común, pensamento único e monoculturalismo en consonancia coas filosofías liberais e capitalistas

1.3 Educación subordinada aos sistemas de produción

1.3.1 A educación alfabetiza principalmente para desenvolverse sen dificultades na sociedade de mercado

1.3.2 A organización espacial, temporal, humana e de contidos responde ás necesidades dos sistemas de produción capitalistas

1.3.2.1 As relacións socio-educativas son xerarquizadas e competitivas

1.3.2.2 Existe división social do traballo, non só técnica, polo que o poder derivado do posto laboral trasládase ao ámbito persoal

1.3.2.3 As interaccións entre as persoas están enfocadas cara o produto que é necesario aprender

1.3.2.4 Búscanse características persoais compatíbeis co actual marco sociolaboral: flexibilidade, autodisciplina, habilidade social, autonomía para aprender, esforzo, creatividade, emprendimento, control emocional, dinamismo, fidelidade...

1.4 A educación concertada e privada son entendidas como dereitos básicos e a pública como imposición

1.4.1 Valórase a educación privada e concertada como recursos imprescindíbeis para garantir os dereitos da cidadanía

1.4.2 O eido concertado e privado concíbese como garantía das liberdades democráticas e o público como imposición da administración central

1.4.2.1 Os beneficios da concertada e privada están asociados á rendibilidade económica

1.4.2.2 Enténdese que a educación concertada e privada deben estar libres de todo tipo de compromiso social por desenvolver unha actividade particular

2 Políticas educativas

2.1 As políticas educativas dan continuidade e fortalecen o modelo hexemónico

2.1.1 Lexíslase de forma vertical e dando continuidade á estratificación socio-educativa existente

2.1.1.1 Participación indirecta e non democrática de escolas e familias en condicións asimétricas de poder

2.1.1.2 Ausencia de participación do resto da sociedade nas políticas

educativas

2.1.2 As responsabilidades sobre os resultados educativos reforzan o modelo centralista

2.1.2.1 Alumnado e profesorado asumen a carga dos resultados cando estes son negativos

2.1.2.2 A administración central acapara a responsabilidade cando os resultados son positivos

2.1.2.3 Utilización do psicoloxicismo e da cultura do esforzo para explicar os “éxitos” e “fracasos” educativos

2.1.3 A colaboración coas familias é puntual e só relacionada co comportamento das/os fillas/os como alumnado, polo que non se desenvolve unha intervención educativa cara elas e entre elas

2.1.4 Participación da igrexa oficial nas políticas educativas

2.1.4.1 Existe maior e mellor apoio ás crenzas relixiosas hexemónicas, como o catolicismo, que a outras minoritarias ou non relixiosas

2.1.4.2 Respéctase a aconfesionalidade do ámbito público sempre que non prexudique á posición relixiosa dominante

2.2 Desregulación tendente á descentralización provocadora de exclusión

2.2.1 Dotación de recursos públicos non equitativa o que provoca asimetrías nas capacidades e posibilidades educativas

2.2.1.1 Financiamento público enfraquecido para o sector público e crecente para o sector privado

2.2.1.2 Xestión dos recursos non negociada e non equitativa (bolsas, matrículas, materiais, recursos sociais para o bo desenvolvemento escolar...)

2.2.2 Fortalecemento da colexialidade competitiva entre centros e intracentros

2.2.2.1 Os centros educativos compiten entre si para conseguir “clientes”

2.2.2.2 A coordinación socio-educativa de centros e grupos dentro das escolas está enfraquecida e non é apoiada institucionalmente

2.3 Regulación tendente á centralización provocadora de homoxeneización

2.3.1 Homoxeneización pedagóxica recorrendo a políticas de indicadores de rendemento e a avaliacións centralizadas dos mesmos

2.3.1.1 Dificultade do centro e os seus actores para tomar decisións acordadas coa optimización do benestar do seu contexto educativo

2.3.1.2 Dificultades para a adaptación pedagóxica ao contexto socio-cultural

2.4 Mudanzas nas escolas en favor das necesidades do mercado capitalista

2.4.1 Perda de autonomía como institución por estar ao servizo do capital

2.4.2 Os valores a transmitir supeditáanse aos necesarios para o mercado laboral

2.4.3 As escolas e recursos educativos públicos pasan a ser produtos de consumo cos que poder facer negocio

2.4.4 Enfraquecemento da escola pública

2.4.4.1 Dotación de recursos que non toma en consideración os contextos socioculturais desfavorecidos

2.4.4.2 Desvío de fondos públicos para entidades privadas e concertadas

2.4.4.3 Precarización na formación e actualización do profesorado

2.5 Mercantilización dos sistemas educativos

2.5.1 Cara o interior das escolas a través de produtos comerciais que entran nelas por medio dos actores educativos

2.5.2 Dentro das propias escolas a través do mercantilismo educativo

2.5.2.1 Patrocinio de programas e actividades, acordos de exclusividade, programas de incentivos, apropiación de espazos, materiais educativos patrocinados e monopolizados, comercialización electrónica, publicidade empresarial no sistema educativo directa e indirecta, recadación de fondos

2.5.2.2 Dominio na distribución de material curricular por parte de corporacións, en especial grandes editoriais de libros de texto

2.5.3 Privatización de parcelas educativas como as actividades extraescolares

2.5.3.1 Retirada de financiamento do sector educativo público para o seu enfraquecemento

2.5.3.2 Políticas de privatización das parcelas públicas para uso educativo concertado ou privado

2.6 Burocratización dos sistemas educativos

2.6.1 Aumento do traballo administrativo dos actores con funcións pedagóxicas

2.6.2 Recorte do tempo e recursos para o desenvolvemento do traballo pedagóxico

2.6.3 Aumento da profesionalización das/os directoras/es fortalecendo a súa posición de poder sobre a comunidade

2.6.4 Incremento do poder de profesionais non involucrados directamente cos

centros educativos, en especial de inspección e de axencias de avaliación

2.6.5 Aumento e fortalecemento do credencialismo

2.7 Distribución de centros e alumnado en función de intereses particulares

2.7.1 Distribución do alumnado en función do seu rendemento e características

2.7.2 Elección de centro por parte das familias en función da oferta e sen ofrecer información relevante

2.7.3 Uso e consolidación dos ránkingos escolares e dos procesos de selección de alumnado por parte dos centros educativos

2.7.4 Aumento dos guetos educativos

2.8 Aproveitamento limitado dos recursos educativos públicos

2.8.1 O uso das instalacións e recursos educativos está fortemente controlado pola administración central

2.8.2 Os espazos escolares públicos son austeros e só teñen o equipamento básico para cumprir co proceso de ensinanza-aprendizaxe

2.9 Avance da exclusión educativa

2.9.1 Consideración da norma e a homoxeneidade como o desexábel

2.9.2 A inclusión é un dereito que ten que ser gañado individualmente mediante a cultura do esforzo e independentemente de características persoais ou contextuais

2.9.3 O contexto de cada escola debe adaptarse aos estándares prefixados desde a administración central

2.9.4 Políticas culturais que tratan a multiculturalidade só desde a tolerancia

3 Currículo

3.1 Elaboración curricular mediada polas necesidades da sociedade capitalista

3.1.1 Obsesión polo utilitarismo do contido curricular: debe ser profesionalizante

3.1.1.1 A racionalidade instrumental ou técnica é dominadora: máis centrada nos medios que nos fins

3.1.2 Fragmentación da presentación e estudo da realidade a través da compartimentalización dos saberes: disciplinabilidade

3.1.2.1 Ausencia de interdisciplinabilidade no desenvolvemento das materias

- 3.1.2.2 Non aproveitamento da transversalidade disciplinar
- 3.1.2.3 Carencias na coordinación entre profesorado de distintas materias
- 3.1.2.4 Tempo e recursos deficitarios para a coordinación disciplinar
- 3.1.3 Estandarización educativa para maximizar resultados orientados ao capital
 - 3.1.3.1 Homoxeneización e superficialidade nas competencias, obxectivos, conceptos, procedementos e actitudes
 - 3.1.3.2 Marxinación dos contidos non hexemónicos e críticos co statu quo: socialistas, feministas, ecoloxistas, antimilitaristas, homosexuais, ateos...
- 3.1.4 Utilización maioritaria de linguaxe capitalista
 - 3.1.4.1 Poténciase o individualismo e a competitividade con linguaxe acorde. Exemplos: eficacia, cuantificación, medición, produtividade, beneficio, competencia, indicador, destrezas, rendemento, profesión...
 - 3.1.4.2 Ausencia ou desvalorización de linguaxe que aposte pola colectividade e a cooperación real

3.2 A politización educativa é vista como contraproducente e perigosa

- 3.2.1 Dominio curricular de teorías innatistas que inhiben a iniciativa social
- 3.2.2 Os esforzos para a mellora educativa deben recaer no cambio das persoas que non sigan os patróns curriculares estandarizados
- 3.2.3 Edúcase principalmente nas responsabilidades das persoas cara o seu estado-nación
- 3.2.4 A neutralidade e a non intervención son utilizadas como as ferramentas para a estabilidade do pacto social
- 3.2.5 Recorte ou eliminación das materias humanísticas e sociais

3.3 Dominio da información hexemónica e silenciamento da información contrahexemónica

- 3.3.1 Valórase o saber en función da súa utilidade para a sociedade na que vivimos
- 3.3.2 Prodúcese unha separación entre o “nós” e os “outros”, igual que se separa a norma con respecto á diferenza
- 3.3.3 Dominio curricular das seguintes voces: home, branco, adulto de idade media, urbano, traballador, católico, clase media, heterosexual, delgado, san e robusto
- 3.3.4 Ausencia de voces no currículo: clase social baixa, muller, razas non brancas, etnias minoritarias, infancia e ancianidade, homosexualidade e

transexualidade, persoas débiles ou enfermas, ambientes non urbanos, relixións minoritarias e/ou agnosticismo e ateísmo, ideoloxías non capitalistas, nacionalidades marxinadas

3.4 Falso consenso curricular: carencia de debate público na elaboración das materias e contidos oficiais do currículo

3.4.1 Ausencia de debate social e de participación de todo tipo de colectivos sobre os mínimos curriculares

3.4.2 Escapismo: silenciamento dos temas conflictivos nos contidos escolares

3.5 Construción do currículo mediante disciplinas como compartimentos estancos e desde a epistemoloxía positivista

3.5.1 O tipo de información e coñecemento a aprender non é negociado e está prefixado no currículo

3.5.2 Positivismo como epistemoloxía unicamente válida

3.5.2.1 Estandarización epistemolóxica baseada nas ramas máis tradicionais da ciencia moderna, como as matemáticas

3.5.2.2 Existencia de coñecementos de “primeira” e de “segunda”, a través por exemplo do dominio das ciencias “naturais” sobre as “sociais”

3.5.2.3 Dominio das análises cuantitativas sobre as cualitativas

3.5.2.4 As probas experimentais teñen máis peso que calquera interpretación

3.5.3 Os coñecementos cotiás, “populares” e do “Sur” non figuran dentro da epistemoloxía curricular

3.5.4 O modelo de disciplinas separadas reproduce a forma hexemónica de nos relacionar co coñecemento

3.5.4.1 A coordinación disciplinar baséase en aspectos formais e non de fondo

3.5.4.2 A formación de persoal educativo esta destinada á máxima especialización na súa área de coñecemento

3.6 Obxectivos e contidos educativos con orientación empresarial

3.6.1 Estandarización curricular de obxectivos e contidos coa finalidade de “normalizar” os mesmos

3.6.2 Mínimos comúns obrigatorios marcados case exclusivamente pola influencia empresarial

3.6.2.1 Contidos enfocados a aprender a vivir na sociedade capitalista

3.6.2.2 Dominio da importancia concedida aos coñecementos fronte á que se lle da aos valores e actitudes

3.6.3 Algunhas metas que se perseguen:

3.6.3.1 Asumir a identidade cultural e os valores do estado-nación

3.6.3.2 Educar para o consumo, no que “máis” significa “mellor”

3.6.3.3 Alfabetizar para descodificar, sen profundar, a informacións

3.6.3.4 Educar na comprensión de que os recursos naturais son inesgotábeis

3.6.4 Influencia do grande capital: corporacións, organismos internacionais e estados a través de ferramentas de control do currículo como PISA

3.6.5 Elaboración vertical: especialistas externos con máis poder que os actores escolares

3.6.6 As aulas son entendidas como lugares onde recoller individualmente información facilitada polo profesorado para o éxito laboral

3.7 Material curricular e libros de texto condicionados pola perspectiva hexemónica

3.7.1 Monopolio e homoxeneización epistemolóxica na utilización e realización de material educativo

3.7.1.1 Poucas editoriais elaboran a maioría dos libros de texto, o que pode conducir cara o “pensamento único”

3.7.1.2 Contidos homoxéneos condicionados pola consecución de beneficio empresarial por parte das editoriais de libros de texto

3.7.1.3 As escolas dependen da administración en relación ao material educativo a utilizar

3.7.1.4 O libro de texto convértese no centro fundamental do saber nas aulas

3.7.2 Afrontamento enfracuecido das problemáticas sociais

3.7.2.1 Presencia e silenciamento das voces dominantes e dominadas respectivamente

3.7.2.2 Ausencia de explicacións estruturais e dos “por ques”

4 Actores educativos

4.1 Roles marcados e prefixados no sistema educativo

- 4.1.1 Alumnado como receptor pasivo do coñecemento e con participación e poder limitados nos asuntos importantes do currículo e do centro
 - 4.1.2 Profesorado como técnico xestionador dos contidos editoriais preelaborados
 - 4.1.2.1 A innovación e a autonomía emancipadoras non son valoradas
 - 4.1.2.2 Formación deficitaria e pobreza nas políticas de actualización
 - 4.1.2.3 Dificultades para ser experto na súa materia pola falta de recursos económicos, temporais e/ou formativos
 - 4.1.3 Dirección como garantía de execución das directrices prefixadas e dos procesos de ensinanza-aprendizaxe capitalistas
 - 4.1.4 Familias ao servizo da dirección do centro
 - 4.1.4.1 As familias non son parte da escola e a escola non é parte das familias
 - 4.1.5 Persoal de servizos entendido como auxiliares das instalacións e sen participación no centro
 - 4.1.6 Técnicas/os externas/os elaboran e supervisan unilateralmente os procesos educativos estandarizados
- 4.2 Relacións interpersoais precarias tendentes ao individualismo**
- 4.2.1 Carencias na interacción entre tódolos membros da escola e uso precario dos órganos de decisión colectiva como as asembleas e consellos escolares
 - 4.2.2 Hai problemas dialóxicos relacionados coa ausencia de amor e fe no mundo e nos seres humanos, de humildade, esperanza e pensamento crítico
 - 4.2.3 Alumnado e profesorado enfróntanse como dous colectivos opostos, o que dificulta a interacción satisfactoria a nivel relacional e pedagóxico
- 4.3 Despolitización educativa: actores educativos illados da realidade social**
- 4.3.1 Dáse unha ausencia notoria da política e as ideoloxías nas interaccións persoais cotiás
 - 4.3.2 Instálase a cultura da neutralidade que favorece ao status quo
 - 4.3.3 Enfraquecemento de agrupacións sindicais, docentes e pedagóxicas
 - 4.3.4 Desconexión do persoal da escola ante todo o que sucede fora das aulas
 - 4.3.5 Continuismo coas políticas de desentendemento ante discriminacións de clase, xénero, raza, relixión, orientación sexual...

5 Procesos de Ensinanza-Aprendizaxe

5.1 Metodoloxía individualista que xera conflito e desunión

5.1.1 Os procesos de ensinanza-aprendizaxe son fundamentalmente individuais

5.1.2 As metodoloxías son repetitivas, pasivas e aburridas, non estimulan a participación e están baseadas en formatos preelaborados

5.1.3 Réstase importancia a aprendizaxes que non sexan de utilidade no modelo da sociedade capitalista e o mundo laboral

5.2 As tarefas escolares responden á necesidade de desenvolver certas destrezas socio-laborais para o futuro

5.2.1 Son continuistas co modelo social establecido e rexeitan desafíos non centrados nas habilidades disciplinares

5.2.2 Responden ás necesidades de aprendizaxe laboral

5.2.3 Son repetitivas, especializadas e non representan desafíos integrais

5.2.4 Apostan pola resolución individual dos problemas desde a competición

5.3 Aprendizaxe principalmente bancaria

5.3.1 O alumnado é considerado como receptáculos baleiros nos que depositar a información sen apenas interacción

5.3.2 O profesorado impón as regras de xogo e a súa visión do mundo ao alumnado sen diálogo e negociación

5.3.3 Dominio da aprendizaxe memorística e acumulativa ou procedimental, descoidando o desenvolvemento do pensamento crítico e da cultura dialóxica

5.3.4 As emocións son consideradas elementos a desactivar por ser distorsionadoras da razón

5.4 Uso da tecnoloxía enfocado a substituír os procesos de ensinanza-aprendizaxe da educación presencial pública

5.4.1 Depósitase moita enerxía e recursos na implantación das tecnoloxías descoidando os principais elementos para o éxito educativo, os humanos

5.4.2 Utilízanse ferramentas tecnolóxicas e informacionáis deshumanizadas, a través de metodoloxía tradicional e non axeitada para infancia e adolescencia

5.4.3 Séguense ditados empresariais, sendo a interacción coas novas tecnoloxías privada e cara, con filosofías como a do *software* privativo ou o Copyright

5.5 Avaliación clasificadora

5.5.1 Adaptación do alumnado e resto da escola á avaliación externa

5.5.2 Avaliación centrada nos estándares PISA: comprensión lectora,

alfabetización matemática e científica. O resto de facetas do ser humano quedan desatendidas

- 5.5.3 Quere ser concreta, aséptica e apolítica, acorde co modelo positivista
- 5.5.4 É estandarizada e homoxénea
- 5.5.5 A súa principal preocupación é medir sen valorar
- 5.5.6 É sumativa
- 5.5.7 A obxectividade deriva da aplicación do método científico positivo
- 5.5.8 A participación é de natureza vertical, con prioridade das voces e interpretacións das/os técnicas/os
- 5.5.9 A investigación adáptase ás ferramentas: utilízase unha forma cuantitativa de recoller os datos, centrada na contabilización, e a través de tests e/ou cuestionarios
- 5.5.10 É un proceso non dialogado e elaborado con linguaxe técnica
- 5.5.11 Facilita a clasificación e/ou a sanción mediante os resultados
- 5.5.12 Os roles dentro das escolas están delimitados e separados, sendo a interacción entre os diferentes actores só a necesaria para facer a avaliación externa

7.3.2 Instrumento de análise da educación enfocada cara a xustiza social

Este instrumento é unha proposta estruturada de características da educación enfocada cara a xustiza social. O conxunto das categorías e subcategorías aquí expostas son o froito da análise de múltiples reflexións teóricas sobre tópicos como: xustiza social, pedagogía crítica, democracia participativa, interculturalismo, empoderamento, ben común, inclusión, diversidade, etc.

1 Educación e Sociedade

1.1 Sociedade e Educación traballando xuntas para o cambio democrático

1.1.1 A humanidade é entendida como unha unidade de individuos interdependentes, e a educación como un proceso social e dialóxico

1.1.2 Ao igual que os diferentes saberes sociais deben entrar nas aulas, tamén estas deben saír e intervir na sociedade, e polo tanto na política e no poder

1.1.3 Educar democraticamente é un traballo público e comunitario. Alén da familia e escola, a participación de diferentes persoas, grupos e institución públicas é fundamental

1.1.4 Educación desde a perspectiva de pensar globalmente e actuar localmente: loitas locais por un imaxinario democrático global, común e anticapitalista

1.1.5 Garántese o ensino infantil, primario e secundario obrigatorio e gratuíto, e xeneralízase e faise accesíbel a todas/os equitativamente o ensino superior

1.1.6 Compromiso socio-educativo anticlasista, antirracista e antisexistista no que todo tipo de persoas e colectivos se vexan incluídos

1.2 Xustiza social consolidada coa educación

1.2.1 Utilízase a educación como elemento combativo contra as inxustizas sociais

1.2.2 A diversidade humana é valorada como a maior das nosas riquezas

1.3 Sistema educativo como motor da formación de cidadanía cívica e comprometida coa xustiza democrática

1.3.1 A educación é entendida como un elemento chave para dotar de horizonte ético e de valores ao ser humano

1.3.2 Educación na alfabetización cívica: valores democráticos na defensa dos Dereitos Humanos e a xustiza social

1.3.3 Sensibilización para facer florecer virtudes cívicas relacionadas co amor, a empatía e o respecto aos demais

1.3.4 Potenciación dos comportamentos de participación cívica: directa, real, comprometida e paritaria

1.3.5 Utilízanse os procesos deliberativos como ferramenta de construción colectiva das realidades

1.4 Educación pública entendida como un dereito básico e a privada como unha alternativa particular

1.4.1 Valorización da educación pública como un ben imprescindible e de calidade, e supeditación da privada ao ben común consensuado por toda a

cidadanía

1.4.2 O eido público como garantía democrática e o privado como liberdade democrática

1.4.2.1 Financiamento completo e prioritario do sistema educativo público que aposte pola redistribución de dereitos e bens

1.4.2.2 Os beneficios están relacionados coa á formación satisfactoria de cidadanía autónoma, crítica e comprometida coa democracia

1.4.2.3 Liberdade para emprender de forma privada e con financiamento privado proxectos educativos acordes coa convivencia democrática

2 Políticas educativas

2.1 Fortalecemento das políticas educativas como servizo público para contribuír á equidade social

2.1.1 Empoderamento e responsabilidade en educación das persoas e grupos sociais máis desfavorecidos mediante a lexislación

2.1.1.1 Participación directa de tódalas comunidades educativas e os seus membros en condicións equitativas

2.1.1.2 Lexislación que aposte pola horizontalidade na participación das persoas e colectivos tradicionalmente marxinados

2.1.1.3 Participación da sociedade na educación a través de diferentes plataformas e fórmulas

2.1.2 Fortalecemento da responsabilidade colectiva e grupal fronte só á individual

2.1.2.1 Analízanse e combátense as responsabilidades estruturais fronte á lóxica psicoloxicista e da cultura do esforzo

2.1.2.2 O sector público garante o coidado das persoas ou grupos desaventaxados socialmente para acadar a autonomía

2.1.2.3 As responsabilidades sobre os resultados educativos son compartidas

2.1.3 Afianzamento do poder do Estado e das organizacións sociais cara a independencia da educación como servizo público en relación ao mercado

2.1.3.1 O mercado permanece fóra dos límites escolares eliminando todo

rastró de actividade mercantilista condicionadora

2.1.3.2 Imposibilidade de privatizar calquera escola ou servizo educativo, para que a escola sexa un servizo público construído desde o sector público

2.1.4 Garantía da aconfesionalidade na educación pública

2.1.4.1 Respecto rigoroso de tódalas liberdades relixiosas independentemente das crenzas profesadas no ámbito privado

2.1.4.2 Respecto rigoroso por parte de calquera crenza relixiosa da aconfesionalidade do ámbito público

2.2 Recentralización nas políticas para garantir os dereitos e recursos elementais para tódolos colectivos

2.2.1 Dotación de recursos equitativa aos centros educativos públicos para o bo desenvolvemento das súas actividades e para ter unha ensinanza de calidade con independencia do seu contexto

2.2.1.1 Financiamento público para o sector público: a educación privada só terá axuda pública cando os seus fins sexan acordes coa xustiza e benestar xeral

2.2.1.2 Equidade no reparto de recursos educativos e desde a óptica das persoas e grupos máis desfavorecidos (bolsas, materiais, recursos sociais...)

2.2.2 Fortalecemento da colexialidade cooperativa

2.2.2.1 Poténciase a colaboración entre centros de cara á mellora da calidade educativa e das condicións do alumnado e o seu contexto socio-educativo

2.2.2.2 Organización en rede das comunidades educativas para garantir a coparticipación de todas elas e os seus membros nos contextos socio-educativos

2.3 Descentralización para garantir a autonomía sociopedagóxica e a diversidade cultural

2.3.1 Aumento da liberdade e autonomía sociopedagóxica acorde co propio contexto educativo seguindo pautas democráticas

2.3.1.1 Permite ao centro e aos seus actores tomar decisións acordes coa optimización do benestar da súa propia comunidade educativa

2.3.1.2 Permite a adaptación pedagóxica ao contexto socio-cultural

- 2.3.1.3 Permite superar conxuntamente obstáculos como a burocracia ou os déficits en formación

2.4 Procesos de consolidación da escola como piar social e democrático

- 2.4.1 Autonomía como institución pública independente e vertebradora
- 2.4.2 Valorización da súa importancia social como transmisora dunha cultura de mínimos comúns negociados e democráticos
- 2.4.3 Independencia da escola con respecto ao mercado, eliminando a comercialización de procesos educativos
- 2.4.4 Fortalecemento da escola pública fronte ao capital
 - 2.4.4.1 Máxima dispoñibilidade de recursos para a mellora democrática
 - 2.4.4.2 Recursos adicados por enteiro á educación pública ou a iniciativas que desenvolvan os valores democráticos, de xustiza e do ben común
 - 2.4.4.3 Formación ampla, rica e variada de todo o persoal das comunidades educativas, especialmente do profesorado

2.5 Distribución de centros e alumnado equitativa e en función de criterios que persigan o ben colectivo e das/os implicadas/os

- 2.5.1 Distribución do alumnado baseada na diferenza en favor das persoas e grupos máis desfavorecidos
- 2.5.2 Limitación da elección de centro por parte das familias a mecanismos de xustiza democrática como a zonificación, pero procurando sempre a inclusión
- 2.5.3 Eliminación no ámbito público dos *ránkings* escolares, así como dos procesos de selección elitista de alumnado por parte dos centros educativos
- 2.5.4 Eliminación paulatina dos guetos xerados nos sistemas públicos e privados de ensino por procesos como a selección de alumnado

2.6 Xestión social e democrática dos recursos educativos públicos

- 2.6.1 As instalacións e recursos educativos están permanentemente dispoñíbeis para o uso dos membros de dentro e fora da comunidade educativa
- 2.6.2 Os espazos escolares son agradábeis e equipados, están decorados respectuosamente coa diversidade e dispoñen de recursos didácticos satisfactorios
- 2.6.3 As aulas son dispoñibilizadas como talleres con adecuadas mesas de traballo como base de diferentes recursos para a interacción do alumnado

2.7 Avance cara a inclusión educativa por unha escola para todas/os e de todas/os

- 2.7.1 Consideración da diversidade como realidade inevitábel e positiva, con

mínimos comúns democráticos negociados como marco de referencia

2.7.2 A norma na organización das escolas está enfocada cara o servizo á diversidade do alumnado

2.7.3 As políticas inclusivas avanza desde a multiculturalidade até a interculturalidade, crendo na hibridez como natureza conformante das culturas

2.7.4 Inclusión como dereito de tódalas persoas das comunidades educativas, non só daquel alumnado con necesidades educativas especiais legalmente recoñecidas

3 Currículo

3.1 Construción social da realidade como guía, con referentes curriculares como:

3.1.1 Currículo como ferramenta para reforzar a perspectiva común, pública e social da educación

3.1.2 Edúcase para tentar cambiar a realidade ante necesidades de xustiza social

3.1.3 Desafío epistemolóxico do coñecemento hexemónico

3.1.4 Defensa do ambientalismo fronte ao innatismo

3.1.4.1 Aposta por teorías como a das intelixencias múltiples en contraposición a outras como a da intelixencia única

3.2 Naturalízase no currículo a politización educativa comprometida coa xustiza social

3.2.1 Trabállase en mellorar as condicións estruturais para mellorar as condicións das persoas e grupos desfavorecidos

3.2.2 Edúcase nos dereitos e responsabilidades democráticas para fortalecer a aprendizaxe da cidadanía comprometida co seu contexto e o planeta

3.2.3 Desafíase á neutralidade lexitimadora apostando pola educación política, moral, ética, solidaria, actual, crítica e de calidade

3.2.4 Formación de seres humanos emancipados, preparados para a reflexión, análise e valoración de ideas, e comprometidos co pleno desenvolvemento da súa personalidade e coa das/os demais en prol da defensa dos valores democráticos

3.3 Humanismo educativo: educación para a ilustración, emancipación e florecemento democrático da humanidade

3.3.1 Deféndese a cidadanía universal fronte a posturas que apostan só pola

identidade grupal

3.3.2 A educación ensina a necesidade de evolucionar e ser mellor, que non sempre significa crecer ou ser máis

3.3.3 O saber enténdese como un ben en si mesmo e como ferramenta para cultivar á humanidade na súa mellora desde a xustiza social

3.3.4 Utilízase linguaxe da esperanza para realizar os soños democráticos. Termos como: equidade, paridade participativa, redistribución, altruísmo, bondade, solidariedade, cooperación, interculturalidade, pensamento crítico...

3.4 Currículo contrahexemónico e equitativo, elaborado coa perspectiva das persoas e colectivos desfavorecidos

3.4.1 Negociación ampla, profunda e con participación paritaria de tódolos colectivos sociais no seu deseño

3.4.2 Presenza permanente dos conflitos na elaboración e desenvolvemento curricular como primeiro paso para a súa superación

3.4.3 Presenza e participación paritaria de todo tipo de voces sociais, especialmente das máis desfavorecidas: clase social baixa, muller, razas non brancas, etnias minoritarias, infancia e ancianidade, homosexualidade e transexualidade, persoas débiles ou enfermas, ambientes non urbanos, relixións minoritarias e/ou agnosticismo e ateísmo, ideoloxías alternativas, nacionalidades marxizadas...

3.4.4 Mínimos comúns negociados democraticamente para garantir recursos, e máxima diversificación curricular en función do contexto socio-cultural

3.5 Interdisciplinabilidade e interculturalidade como formas de construción e aprendizaxe dos coñecementos diversos de forma negociada, holística e democraticamente coherente

3.5.1 Construción da realidade a través da integración dos saberes

3.5.1.1 Interdisciplinabilidade para respectar as demandas interdependentes dos saberes. Isto se ten que reflectir no desenvolvemento das materias

3.5.1.2 Desenvolvemento e aproveitamento da transversalidade disciplinar

3.5.1.3 Coordinación entre profesorado de distintas materias

3.5.1.4 Tempo e recursos necesarios para a coordinación interdisciplinar

3.5.2 Negociación sobre as pautas de investigación e os criterios para decidir que tipo de información e coñecemento son relevantes para ser públicos

3.5.3 Ecoloxía de saberes curriculares para dar conta da singularidade e

tratamento xusto dos saberes no ámbito educativo ao servizo do ben común democrático

3.5.3.1 Uso e desenvolvemento da natureza multiepistemolóxica dos saberes, e sempre condicionado polas necesidades contextuais

3.5.3.2 Utilización conxunta de metodoloxía cualitativa e cuantitativa, tendo en conta a decisiva importancia da primeira en ciencias sociais

3.5.4 Procúrase o equilibrio epistemolóxico entre o coñecemento “académico” e o “popular” en ciencias sociais

3.5.5 O investimento en recursos humanos, temporais e materiais para a conformación dun currículo integrado satisface as súas demandas

3.5.5.1 Existen recursos variados e axeitados para a coordinación disciplinar

3.5.5.2 Formación completa de persoal educativo, fundamentalmente profesorado, para a mellora educativa a través da interdisciplinariedade

3.5.5.3 Coordinación real e efectiva entre profesorado de distintas materias

3.5.5.4 Poténciase a transversalidade no desenvolvemento das materias

3.6 Obxectivos e contidos educativos acordes cun contexto de xustiza social

3.6.1 Existe diversidade e contextualización de obxectivos e contidos, en función das necesidades das realidades educativas concretas

3.6.2 Procúrase a inclusión democrática con mínimos comúns diversos e negociados: socialistas, interculturais, feministas, plurisexuais, antimilitaristas, plurinacionais e plurilingüísticos, ecoloxistas, pluri-relixiosos e ateos...

3.6.3 Orientación humanística a través de:

3.6.3.1 Contidos enfocados cara á equidade social e o respecto das diferenzas

3.6.3.2 Desenvolvemento da natureza multiepistemolóxica dos saberes

3.6.3.3 Procedementos como ferramentas ao servizo de valores/actitudes e conceptos, non como fin en si mesmos

3.6.4 Algunhas metas a perseguir:

3.6.4.1 Valorar a propia identidade cultural e a humana desde a perspectiva dos Dereitos Humanos e as liberdades fundamentais

3.6.4.2 Potenciar a comprensión, o diálogo, a negociación, a tolerancia, a paz e a amizade entre tódalas sociedades e grupos

3.6.4.3 Educar para un consumo racional e responsábel

3.6.4.4 Educar para analizar criticamente a forma e o fondo das informacións

3.6.4.5 Educar para o respecto e compromiso coa sustentabilidade e coidado do planeta e tódolos seres que nel habitan

3.7 Materiais curriculares e libros de texto ao servizo da xustiza social

3.7.1 Os libros de texto son un recurso educativo máis, non único

3.7.1.1 Liberdade de elección das comunidades educativas en relación ao material educativo a empregar

3.7.2 Afróntase nos libros de texto todo tipo de contidos, especialmente os conflictivos

3.7.2.1 Presencia e participación das voces ausentes no currículo tradicional

3.7.2.2 Abórdanse as verdadeiras problemáticas sociais relacionadas coa democracia e a xustiza

3.7.2.3 Presencia dominante das xustificacións e dos “por que”

3.7.2.4 Facilitan o coñecemento comprensivo fronte ao acumulativo

3.7.3 Ecoloxía epistemolóxica na elaboración e uso de material educativo como garantía de pluralidade ideolóxica

3.7.3.1 Uso de editoriais que respecten os principios democráticos tanto nos contidos dos seus libros como na súa forma de operar cara o sistema educativo

3.7.3.2 Utilización de fondos comúns tales como bibliotecas

3.7.3.3 Utilización dos mellores libros e autoras/es dos distintos campos de coñecemento, e con independencia do mercado editorial

3.8 Currículo aberto, flexible e negociado para engadir o que sexa necesario aprender e mellorar, e eliminar o sobranse e/ou desfasado

3.8.1 Permanente edición e revisión curricular para que os diferentes actores educativos poidan achegar as súas propostas e melloras

3.8.2 Existencia dunha xustificación pública, precisa e profunda da elaboración curricular como material social que é, e dispoñíbel para o conxunto da cidadanía

3.8.3 Investigar, dialogar, interrogarse, comprender, mellorar, difundir, debater, comprometerse ou esixir son prácticas cotiás en relación ao currículo

4 Actores educativos

4.1 Comunidade Educativa entendida desde as relacións persoais. As diferencias nas súas tarefas non se traducen en desigualdades de poder

4.1.1 Redes relacionais como interseccións das personalidades, o que deriva na actuación colectiva defendendo ao mesmo tempo a singularidade individual

4.1.2 Alumnado como receptor activo do coñecemento e empoderado

4.1.3 Profesorado como axente que provoca mudanzas sociais, e mediador entre o coñecemento e o alumnado para afianzar valores e actitudes democráticas

4.1.3.1 Fortalecemento da liberdade e autonomía docente nas aulas

4.1.3.2 Formación completa, independente e actualizada conducente ao aumento da calidade da educación democrática

4.1.3.3 O profesorado debe poder prepararse para ser innovador, accesíbel, sensíbel, fiábel e coherente, entusiasta, positivo, respectuoso e competente

4.1.4 Dirección entendida como coordinación desde a horizontalidade para facilitar e mellorar as interaccións entre os actores educativos e sociais

4.1.5 Familias como parte activa da comunidade educativa e do proceso formador do alumnado, con participación na toma de decisións conxunta

4.1.5.1 As familias son parte da escola e a escola é parte das familias

4.1.5.2 Apóstase pola educación cívica continua dirixida a toda a comunidade, incluídas as familias

4.1.6 Persoal de servizos como parte activa dentro da comunidade e con participación na toma de decisións conxunta

4.1.7 Organizacións veciñais, ONGs e sindicatos con participación activa dentro da comunidade educativa

4.2 Fortalecemento das relacións e o diálogo entre tódolos membros das comunidades educativas

4.2.1 Participación directa de tódolos membros da comunidade educativa a través das asembleas, consellos e comités escolares autónomos, abertos e horizontais

4.2.2 Refórzanse as relacións persoais co diálogo, usando o amor e a fe no

mundo e nos seres humanos, xunto á humildade, esperanza e o pensamento crítico

4.2.3 Alumnado e profesorado enfróntanse desde a complicidade emocional ao acto de coñecer nun proceso dialogado, mellorando a súa creatividade e conciencia crítica

4.3 Politización das comunidades educativas comprometidas co benestar común a través da acción sociopedagóxica conxunta

4.3.1 Asúmese a política e as ideoloxías como constituíntes naturais nas relacións humanas e desde a posición dos grupos con menos poder

4.3.2 Organizacións sindicais, docentes e pedagóxicas traballan coordinadamente dentro e fora das comunidades educativas na defensa da educación como servizo público e de calidade fronte a intencións privatizadoras

4.3.3 Existe un sentido de responsabilidade e acción comunitaria ante os acontecementos sociais e naturais

4.3.4 Empoderamento de persoas e colectivos desfavorecidos por cuestións de clase, xénero, raza, relixión, orientación sexual...

5 Procesos de Ensinanza-Aprendizaxe

5.1 Metodoloxía comunitaria que cre nas posibilidades de éxito do alumnado, o que se traduce nun clima de respecto, solidariedade e preocupación

5.1.1 Os procesos de ensinanza-aprendizaxe e as actividades son incluíntes e principalmente colectivos e cooperativos

5.1.2 As metodoloxías son activas e divertidas, estimulan a participación e a investigación, e están contextualizadas

5.1.3 Facilitase a aprendizaxe de habilidades chave como a análise crítica do discurso e da información, a interactividade ou a comunicación

5.2 As tarefas escolares responden á necesidade de aprender para unha vida plena, diversa e comprometida coa democracia no presente e para o futuro

5.2.1 Son problematizadoras e non rexeitan desafíos persoais ou sociais

5.2.2 Responden ás necesidades do alumnado, das súas familias e do seu contexto

5.2.3 Son variadas, interdisciplinares e representan desafíos ilusionantes

5.2.4 Apostan pola resolución colectiva dos problemas desde a cooperación

5.3 Aprendizaxe liberadora e problematizadora

5.3.1 O alumnado dialoga coa información desde a súa autonomía

5.3.2 O profesorado negocia co alumnado nunha aprendizaxe mutua

5.3.3 Dominio da aprendizaxe creativa, emancipadora, comprensiva, por experimentación, e de participación directa

5.3.4 Experimentáanse as emocións desde a naturalidade: o amor, a compaixón ou a empatía son ferramentas educativas chave para colaborar coa xustiza social

5.4 Uso de internet e as novas tecnoloxías como complementos para potenciar formas de nos relacionar e aprender en rede

5.4.1 Tense presente que o éxito educativo está relacionado co desenvolvemento dunha cultura aberta e horizontal, non tanto coa utilización tecnolóxica

5.4.2 Facilitase a aprendizaxe cooperativa e en rede mediante ferramentas tecnolóxicas e informacionais

5.4.3 Contribúese na democratización do coñecemento aberto, libre e gratuito con filosofías como a do software libre, Creative Commons ou Copyleft

5.5 Avaliación democrática

5.5.1 Adaptación da avaliación ao alumnado e resto da comunidade educativa

5.5.2 Avaliación centrada en tódalas dimensións do ser humano que afectan a súa vida persoal e en comunidade, nas que están incluídas as habilidades técnicas

5.5.3 É estrutural e política nas súas finalidades sociais, polo que se opón á despolitización

5.5.4 É contextual nas súas finalidades educativas, polo que se opón á homoxeneización

5.5.5 A súa principal preocupación é avaliar para valorar e mellorar

5.5.6 É procesual

5.5.7 A obxectividade deriva dun proceso dialogado que leva á credibilidade á que se chega con procedementos como a triangulación

5.5.8 Dá liberdade e voz a toda a comunidade educativa, e o fai en condicións de horizontalidade

5.5.9 As ferramentas adáptanse á investigación: utilízanse diferentes camiños para avaliar a complexidade escolar, tales como a observación, as entrevistas, os

grupos de discusión ou a análise documental

5.5.10 É froito da negociación colectiva e está elaborada con linguaxe común e accesíbel

5.5.11 Facilita e promove o cambio e a mellora a través de procedementos como a coavaliación e a autoavaliación

5.5.12 Promove o diálogo, a discusión e a análise desde a horizontalidade e a autonomía

8. ESTUDO DE CASO NUN IES DE A CORUÑA

8.1 Definición do caso

Neste capítulo será exposta a investigación levada a cabo nun Instituto de Educación Secundaria de A Coruña no ano 2010. No mesmo, foron realizadas observacións de aula, entrevistas, grupos de discusión e análise dos libros de texto cos que se traballaba nas aulas onde se realizaron as observacións.

Como introdución desta parte metodolóxica, abordarei nunha serie de puntos como foron feitos os pasos previos á entrada no centro así como a delimitación da investigación, baseándome no modelo proposto para esta finalidade por Honorio M. Velasco e Ángel Díaz de Rada (2003).

8.1.1 Tema da investigación

O que será desenvolvido nesta parte metodolóxica é un estudo de caso que pretende analizar a influencia e presenza, no IES de A Coruña, de cuestións relacionadas coa xustiza social. O traballo está focalizado nas aulas, falas e libros de texto dun grupo concreto de alumnado dentro del. Para este propósito, serán utilizadas reflexións e instrumentos elaborados nesta mesma investigación, que pretenden profundar na xustiza social en contextos educativos para detectar características identificadoras dun modelo de educación capitalista e dun modelo de educación enfocada cara a xustiza social. Así, será utilizada a contraposición de ambas como os extremos dun continuo relacionado coa xustiza, para estudar desde esta perspectiva as observacións feitas das súas aulas, falas e libros. Polo tanto, o núcleo temático principal sobre o que xira a investigación é a análise das *vías de expresión do macrosociolóxico* (capitalismo e

xustiza social) *no microsociolóxico* (actores e materiais do IES).

Núcleos temáticos: continuando coa temática, hai unha serie de asuntos que considero especialmente relevantes para a análise das problemáticas abordadas no traballo e que levan necesariamente a desenvolver este estudo de campo:

1. *Formas de manifestación da educación capitalista nas aulas, falas e libros de texto:* o estudo lévase a cabo en base á análise de determinados aspectos reflexionados durante a parte teórica, e posteriormente condensados no instrumento de análise da educación capitalista. A gran finalidade é coñecer se existe esa influencia e como é a súa natureza.
2. *Formas de manifestación da educación enfocada cara a xustiza social nas aulas, falas e libros de texto:* do mesmo xeito que no apartado anterior, o estudo baséase na análise de temáticas abordadas na parte teórica, e posteriormente plasmadas no instrumento de análise da educación enfocada cara a xustiza social. Tamén, a gran finalidade é coñecer se existe esa influencia e como é a súa natureza.
3. *Ausencias significativas e presencias hexemónicas nas aulas, falas e libros de texto:* relacionado cos dous núcleos temáticos anteriores e traballado conxuntamente, a especificidade deste está baseada en que nesta parte metodolóxica está contido un estudo profundo e separado sobre xustiza social cara diferentes colectivos sociais, feito principalmente coa axuda de tres ferramentas, a de “Colectivos Sociais en Libros de Texto” 1 e 2 (CSLT1 e CSLT2) desta mesma investigación, e a das “culturas silenciadas” de Jurjo Torres Santomé (2011, páx. 226). Esa reflexión axudará a ver que colectivos e culturas están máis ou menos presentes e ausentes nos textos, así como valorar que perspectiva se utiliza nas aulas e falas do centro.

8.1.2 Fronteiras

Fronteiras espaciais: o lugar onde se levou a cabo o estudo foi un IES da cidade de A Coruña, situado nun barrio tranquilo, Agra do Orzán, e cunha gran densidade de poboación (case

30.000 habitantes, un 12% da cidade). Tivo un rápido desenvolvemento nas décadas de 1960 e 1970, absorbendo moita inmigración rural. Ademais, é un dos barrios con máis variedade étnica e cultural da cidade, debido a que acolleu tamén inmigración de fora do Estado Español, con numerosos residentes de orixe magrebí, subsahariano, asiático e suramericano, chegados fundamentalmente a partir dos anos 90. Está ben equipado de servizos e comunicado, e a maior parte dos seus residentes son de clase media.

En concreto, no IES, ocuparon atención prioritaria as clases de 2º da ESO de Matemáticas e Lingua Castelá, así como 4º da ESO de Ciencias Sociais.

Fronteiras temporais: a duración do traballo de campo feito no instituto prolongouse por todo o terceiro trimestre (abril-maio-xuño) do curso académico 2009-2010. A investigación foi feita en catro etapas fundamentais:

- 1 Negociación co centro sobre a entrada e as condicións para a investigación (Abril de 2010), tempo que tiveron ademais para visitar e coñecer as instalacións e a parte do profesorado
- 2 Observacións nas aulas (comezos de Maio até mediados de Xuño de 2010) das disciplinas acordadas con dirección e profesorado. O horario de visita era tódolos luns durante catro horas pola mañá, nas cales asistía ás aulas de Matemáticas, Lingua Castelá e Ciencias Sociais.
- 3 Entrevistas e grupos de discusión feitos co alumnado (mediados de Xuño até finais dese mesmo mes de 2010) en horarios lectivos que o profesorado me cedía para ese cometido.
- 4 Baleirado de datos dos libros de texto das disciplinas obxecto da investigación, así como transcripcións dos grupos de discusión e entrevistas (Xullo, Agosto e Setembro de 2010).

Na reunión inicial co profesorado quedou concretado o horario de observacións do seguinte xeito:

Tódolos luns de Maio e até mediados de Xuño, Matemáticas de 10:30-11:20 (curso 2º ESO), Lingua Castelá de 11:20-12:10 (curso 2º ESO) e Ciencias Sociais de 13:20-14:10 (curso 4º ESO).

Os tempos da investigación estiveron condicionados en todo momento polos propios ritmos do contexto, para respectar ao máximo as dinámicas do centro. Así, a elección de días e horarios viuse influída por este feito, para sempre coordinar as necesidades da comunidade educativa e as investigadoras.

8.1.3 Criterios

Hai unha serie de criterios nos que se basea a elección da *temática* desta investigación. Entre eles, é importante destacar os seguintes:

- Auxe dos procesos privatizadores e a comercialización do sector público, e máis en concreto da educación
- Auxe dos movementos e ideoloxías anticapitalistas como consecuencia da radicalización do capitalismo
- Necesidade de compromiso social activo, e desde calquera campo do saber, contra situacións xeradoras de inxustiza
- Interese persoal no estudo das interaccións entre os dous primeiros puntos e a súa translación ao campo educativo, así como tentativa de compromiso co terceiro

Os criterios nos que se basea a elección do *centro* obedecen ao interese de focalizar o estudo en ver como se expresa o capitalismo e a xustiza social no ensino público nun centro de Galiza. Así, a elección dun instituto destas características está condicionada por varios motivos:

- Son estes centros, os públicos, onde se concentra a maior parte do alumnado escolarizado, e polo tanto pode ser unha boa opción á hora de relacionar o estudado con análises máis estruturais.
- É interesante estudar a influencia do capitalismo na educación pública estatal xa que esta segue sendo a máis importante no noso contexto, e aínda é a referencia principal en educación.
- Nos centros públicos é onde máis diversidade de alumnado hai, polo que pode ser máis rico analizar determinadas temáticas relacionadas coas categorías de clase, xénero e raza,

que nos dean pistas sobre procesos de xustiza ou inxustiza dentro do sistema educativo.

- As facilidades na entrada ao centro, a través dunha amizade, e as posteriormente dadas pola dirección e profesorado á hora de facer o estudo de campo, foron tamén decisivas á hora da súa elección.

Os criterios para a elección do *nivel* escollido: a Educación Secundaria Obligatoria (ESO) é un momento no que o desenvolvemento do alumnado é suficiente para poder ter unha implicación máis consciente e efectiva na temática abordada neste traballo. É ademais un momento no que a propia especialización das materias cursadas facilitarán esa implicación. Un segundo criterio tamén importante á hora de elixir o nivel foi que este traballo está tamén relacionado no desenvolvemento dun proxecto de investigación²⁰, que analiza a diversidade na ESO mediante os libros de texto.

As *materias* escollidas para o estudos son: Matemáticas, Lingua Castelá e Ciencias Sociais. Hai varios criterios para a súa elección:

- A intención era escoller polo menos tres materias de natureza epistemolóxica diferente, para poder comprobar que as cuestións de xustiza social son transversais. Poden ser unha boa fonte de información por exemplo para analizar cuestións relativas á economía, tan decisiva no capitalismo e en cuestións de xustiza social. Así mesmo, perséguese atopar contidos relacionados co sistema ideolóxico-cultural da sociedade, a través do estudo de categorías como clase social, xénero e raza.
- Espérase que a disciplina de Ciencias Sociais facilite información de calidade para esta investigación por abordar moitos temas directamente relacionados ao obxecto de estudo.
- Por último, as persoas que se ofreceron a acollerme nas súas clases para facer a investigación imparten estas materias, polo cal o meu traballo viuse facilitado enormemente.

²⁰ *Políticas e modelos de investigación educativa: o ensino e a aprendizaxe da diversidade na ESO mediante libros de texto*. I+D+I (MICIN) EDU 2008-04858

8.1.4 Acceso ao centro

O acceso ao centro foi, unha vez cumpridos os formalismos iniciais e algunha pequena dificultade, fácil e agradábel. A amizade coa esposa do xefe de estudos do instituto facilitou ao máximo todo o proceso, desde a aceptación de realización da investigación até a inmersión. Tamén a boa disposición da dirección e dunha parte do profesorado que quixo axudar na investigación, provocou unha rápida acollida. O único problema a destacar estivo relacionado coa negativa da meirande parte do profesorado para ficar nas súas clases nas observacións. É algo que condicionou en parte a elección das materias, se ben é certo que as persoas que se prestaron impartían aulas de varias das disciplinas que eran foco de interese inicial.

No primeiro momento do acceso, xunto cunha explicación resumida da investigación que quería levar a cabo no centro, foi introducido o elemento da ética investigadora. Segundo o protocolo elaborado por Judith Bell (2002), para unha *introducción ética da investigación*, foi fundamental abordar no acceso elementos como:

- Charla informal coa dirección do centro para chegar a un acordo de principios
- Posta en común do esquema do proxecto
- Charla co profesorado e alumnado das clases nas que se ían a levar a cabo as observacións
- Axustes no esquema do proxecto como consecuencia das charlas
- Presentación final do esquema á dirección e profesorado xunto coa petición para facer entrevistas e grupos de discusión co alumnado

Na reunión inicial coa dirección foron expostos os motivos polos que estaba alí, así como a explicación daquilo que persegue a investigación, os compromisos a adquirir cara o centro se fose admitida, etc. Todo elo está recollido nas seguintes cartas dirixidas previamente á dirección do IES; a primeira a modo de presentación, e a segunda concretando sobre os contidos, temporalización, obxectivos, etc. do proxecto:

CARTA I:

Á atención da dirección do centro I.E.S.:

Pómonos en contacto con vostedes desde o Departamento de Pedagogía e Didáctica da facultade de Cc. Da Educación da Universidade da Coruña para solicitar a súa colaboración no desenvolvemento da investigación na que estamos a traballar: O ensino e a aprendizaxe da diversidade na ESO mediante libros de texto, no marco da convocatoria das axudas de Proxectos de Investigación I+D+I, adxudicadas polo Ministerio de Educación.

Como se explica no documento adxunto, a investigación ten como un dos seus obxectivos xerais o realizar un estudo sobre a representación da diversidade de realidades sociais nos libros de texto empregados en diferentes centros educativos no rango de estudos de Educación Secundaria Obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia.

A investigación está destinada a desenvolverse mediante varios tipos de actividades. A saber:

Análise de Libros de Texto

Observacións

Entrevistas ao alumnado

Grupos de discusión co alumnado

En función do devandito proxecto investigador, desexamos manifestar o noso interese por levar a cabo unha investigación na súa institución educativa. A colaboración estaría baseada nos puntos anteriores e en relación ao contido do documento que lles achegamos.

De acordo co exposto e dadas as características do tipo de estudo, ante todo, queremos resaltar que o manexo da información, por parte dos investigadores e investigadoras, está sometido a unhas pautas estritas de confidencialidade e imparcialidade. Ademais, é o noso compromiso, por unha banda, estar atentos/as a responder, na medida do posible, todas as dúbidas e interrogantes que xurdan no proceso de investigación. Por outro, levar a cabo un *feed back* co centro educativo, co fin de someter toda a información a matizacións, aclaracións e correccións. E finalmente, implementar un ambiente de colaboración por parte dos investigadores e investigadoras coa institución.

O Investigador do Proxecto para o que solicitamos acceso sería:

Carlos Riádigos Mosquera

Tlfn: 981167000 Ext. 4603 E-mail: carlos.riadigos.mosquera@udc.es

Queremos agradecerlle de antemán a súa atención e quedamos á súa enteira disposición para calquera consulta ou aclaración.

En A Coruña, 22 de Marzo de 2010

Asdo. Jurjo Torres Santomé
Coordinador e director do proxecto de investigación

CARTA II:

TÍTULO DO PROXECTO:

A ENSEÑANZA E A APRENDIZAXE DA DIVERSIDADE NA E.S.O
MEDIANTE LIBROS DE TEXTO

RESUMO:

Con este proxecto preténdese levar a cabo unha análise dos discursos, explícitos e implícitos, referidos á diversidade que vehiculizan os libros de texto da ESO máis utilizados en Galicia, así como do tipo de tarefas de aprendizaxe que incorporan para facilitar as aprendizaxes do alumnado.

Trátase de investigar a presenza e ausencia de culturas silenciadas nos manuais das distintas materias que ten que cursar o alumnado.

Ao entrar en vigor unha nova Lei de Educación consideramos necesario este tipo de investigación para constatar en que medida os libros de texto para a nova ESO son respectuosos coas distintas personalidades e culturas do alumnado, tal e como se pretende no articulado da devandita Lei e nos seus correspondentes Reais Decretos no que se establecen os seus contidos (Real Decreto 1631/2006, de 29 de decembro, polo que se establecen os ensinamentos correspondentes á Educación Secundaria Obrigatoria [BOE de 5 de xaneiro de 2007] e Decreto 133/2007, de 5 de xullo, polo que se regulan as ensinanzas da Educación Secundaria Obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia [Diario Oficial de Galicia de 13 de Xullo de 2007]).

Os libros de texto contribúen a lexitimar opcións e visións da realidade. Tanto a información escrita, como a icónica, xunto coas tarefas de aprendizaxe que propoñen facilitan o contacto con determinadas realidades, á vez que dificultan e poden mesmo distorsionar o coñecemento doutras.

Así pois, a análise do respecto á diversidade ou a súa carencia nos libros de texto, entendida esta como algo que vaia máis aló da presenza de alumnado de moitos lugares nos nosos centros, será un elemento moi importante na investigación a desenvolver, do mesmo xeito que a observación de como se representa esa diversidade tanto nos libros como nas percepcións do alumnado na interacción con estes.

EQUIPO:

Este equipo está composto fundamentalmente por profesorado do departamento de Pedagogía e Didáctica da Universidade da Coruña que compoñen un grupo de investigación recoñecido oficialmente pola Xunta de Galicia e a Universidade da Coruña, GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN INNOVACIÓNS EDUCATIVAS (G000260).

METODOLOXÍA:

Análise de libros de texto
Observacións no centro educativo
Entrevistas ao alumnado
Grupos de discusión co alumnado

OBXECTIVOS XERAIS:

Descubrir a calidade informativa dos libros de texto da ESO en relación ao respecto da diversidade cultural
Analizar como interacciona o alumnado con esta información ofrecida por estes libros de texto
Construír ferramentas que faciliten o traballo dos dous puntos anteriores

CRONOGRAMA:

Temporalización	Técnicas:		
	Observacións	Entrevistas ao alumnado	Grupos de discusión co alumnado
3º Trimestre (2009/10)	Abril	Dúas por materia	
	Maio	Dúas por materia	
	Xuño	Dúas por materia	
1º Trimestre (2010/11)	Outubro	Dúas rondas	Dúas rondas
	Novembro		
	Decembro		

En A Coruña a 22 de Marzo de 2010

Asdo. Jurjo Torres Santomé

Director do Proxecto de Investigación de I+D+I: O ensino e a aprendizaxe da diversidade na ESO mediante libros de texto.

Unha vez expostas as intencións da investigación na reunión e nas cartas, o seguinte paso foi a comunicación ao profesorado por parte da dirección do centro, para ver que persoas estarían dispostas a admitir un observador nas súas aulas. A resposta foi positiva por parte de tres delas/es, con quen finalmente foron feitas as observacións. Previamente, fixei unha reunión coas dúas profesoras e o profesor na que lles expuxen polo miúdo cales eran as intencións do proxecto, como serían as observacións, etc. En xeral estiven para aclarar as dúbidas que tiñan sobre a miña presenza no aula e o traballo a realizar, as cales foron despexadas sen maior problema.

É importante insistir en que os seguintes *asuntos éticos* foron abordados coa dirección e o profesorado en relación ás garantías para as/os participantes:

- Anonimato para tódalas persoas participantes na investigación
- Confidencialidade da información recollida
- Posibilidade, para quen participase, de verificar os documentos xerados a partir delas/es
- Copia final do informe para o centro
- Se se quere publicar a investigación, pedir permiso ás/aos participantes
- Pretensión de que o informe final sexa beneficioso para o centro e para quen participa

Todos estes puntos teñen sido fundamentais no desenvolvemento do traballo. Tanto no acceso, como na recollida da información, rexistro, e na súa posterior análise, procurouse sempre pactar coas persoas que interviñan no estudo as distintas cuestións que se ían facendo con elas para que o compromiso ético adquirido ao comezo non se vise nunca comprometido e estivese sempre presente.

Foi moi importante lembrar en todo momento que estaba nun ambiente distinto ao propio, coas súas regras e ritmos de funcionamento. Sen embargo, foi necesario ter en conta que a intromisión afectaba ao entorno. A presenza dun elemento “estraño”, que observaba, modificaba sen dúbida o funcionamento do centro e da aula a nivel persoal, profesional e académico, aínda que é moi complicado saber en que medida. Honorio M. Velasco e Ángel Díaz de Rada (2003)

falan de “estrañamento”, como a capacidade da/o investigador/a de distanciarse (“desprazarse”) de concepcións propias no estudo para centrarse exclusivamente nas perspectivas das persoas a estudar, perseguindo en todo momento a maior cota de obxectividade que sexa posíbel. Esta foi a postura elixida, aínda que existen outras tendencias metodolóxicas que non coinciden con este tipo de inmersión, como a participación entendida desde a perspectiva do *cotidiano* (Michael de Certeau, 1994).

8.1.5 Selección de documentos

Os libros de texto utilizados nas aulas de observación son o material documental máis importante do estudo de caso. Foron os seguintes:

- *Lengua castellana y Literatura*, Ánfora (Oxford), 2º ESO (2009-2010). Autoras/es: M.^a Teresa Bouza Álvarez, José Manuel González Bernal, José Luis Pérez Fuente, Alicia Romeu Rodríguez y Amparo Vázquez Sánchez.
- *Matemáticas*, Esfera (SM), 2º ESO (2009-2010). Autores: Máximo Anzola González, José Ramón Vizmanos Buelta, M^a Paz Bujanda Jauregui, Serafin Mansilla Romo.
- *Ciencias Sociais e Historia*, Demos (Vicens Vives), 4º ESO (2009-2010). Autoras: Margarita García Sebastián e Cristina Gatell Arimont.

Así mesmo, traballos como os de Marina Subirats (1993), Jaume Martínez Bonafé (1995), Julia Espín e outros (1996), Artur Parcerisa Arán (1996), Nieves Blanco García (2000) e Encarna Atienza Cerezo (2007) foron fundamentais referencias á hora de elaborar os instrumentos de análise e de mellorar a forma de investigación sobre os libros de texto.

8.1.6 O papel da/o investigador/a

Seguindo novamente a Velasco e Díaz de Rada (2003), pódese dividir este en tres apartados:

En primeiro lugar, as *accións* levadas a cabo. O comezo da acción investigadora situouse na elección do tema de estudo, o cal está xustificado parágrafos atrás desta investigación. Despois de elixir a temática, o seguinte paso era a elección do lugar onde levar a cabo as investigacións, neste caso o IES coruñés polos motivos tamén anteriormente explicados. Despois deses dous pasos, o que seguía estaría relacionado coa propia inmersión no entorno. As rutinas da investigación tivéronse que adaptar ás que tiña o centro para interferir o mínimo posíbel no día a día, tentando que o traballo reflectise no maior grao que fose posíbel a realidade, sendo consciente ao mesmo tempo de que a observación en aula dificultou este suposto. Así mesmo, o rol desempeñado no centro durante a observación foi de *observación non interactiva* fundamentalmente, co que a observación se adaptaba aos momentos e contextos cambiantes, considerando que ese papel era o máis axeitado para a investigación. Ver a relación entre os materiais, o curricular e o contexto, alterando o menos posíbel as súas interaccións, require disto. No mesmo sentido, nas entrevistas realizadas a interacción limitouse ao estritamente necesario para formular preguntas e dirixir as mesmas.

En segundo lugar, e en relación aos *obxectos* de estudo (fundamentalmente os materiais curriculares e as persoas do centro a investigar), a investigación estivo condicionada polo propio contexto. A influencia das súas dinámicas, polo seu funcionamento, modificaron ás veces partes do estudo, se ben o fundamental quedou inalterado. A súa posterior análise ten en conta máis cousas que o propio centro, porque suxeitos e obxectos están enmarcados nun contexto máis amplo que o propio instituto. A cidade, comunidade autónoma e estado nos que está, a súa situación político-económica, as institucións que inflúen no seu día a día como consellerías e ministerios, ou a situación socio-económica das familias, conforman unha rede complexa de codependencias que poden axudar a explicar a realidade socioeducativa do instituto.

En terceiro lugar, a *transformación* da información fíxose en dúas fases:

- *Recollida da información*, que foi o proceso de análise de documentos e estádia observacional no centro.
- *Tradución e análise para o rexistro*, que foi o proceso de filtrado da información de interese, ao que seguiu a súa posterior análise.

8.1.7 Valor para a investigación educativa

O traballo foi realizado co convencemento de que estudos deste tipo son necesarios para axudar no desenvolvemento dunha pedagogía comprometida coa mellora da vida de tódolos seres humanos e do seu entorno, isto é, activa desde un punto de vista político cara a democracia participativa e a xustiza social. Esta investigación está feita coa clara finalidade de contribuír, no que humildemente poida, na construción dun coñecemento e cultura alternativos e contrahexamónicos.

A escola é un dos lugares que pode dar soporte ás desigualdades existentes tanto no macrosistema social como noutro tipo de subsistemas. É posíbel apreciar a diario situacións escolares que ratifican isto, tanto nas políticas educativas como nas situacións de aula con procesos de currículo oculto, por exemplo. Así, os libros de texto, como ferramentas, non son malos ou bos en si mesmos, pero os contidos e o uso que se fai deles si poden seguir determinadas perspectivas vitais. De aí se derivan situacións que fortalecen as desigualdades ou que axudan a melloralas en relación á xustiza. Sexa como for, este traballo é consciente e defende que atribuír ao sistema educativo toda a responsabilidade do social, ten consecuencias nefastas para o bo desenvolvemento da vida escolar e a súa imaxe fora da mesma.

8.1.8 Reflexión

Hai unha serie de cuestións que foron tidas moi en consideración á hora de traballar no centro. Dada a súa importancia ética, estratéxica, organizativa ou práctica non se deixaron sen abordar, xa que influíron de xeito decisivo no transcurso da análise.

Como foi apuntado anteriormente, algo que se tivo moi en conta foi a autopercepción como elemento “estraño” dentro do centro. As observacións alteraban dalgún xeito o transcurso normal dos acontecementos, se ben é certo que co paso do tempo este efecto parecía ser cada vez menor. Así mesmo, un elemento chave foi o de non violar a intimidade e privacidade da institución e as/os súas/seus protagonistas; o traballo con menores supoñía extremar as precaucións, xa non só desde un punto de vista ético da privacidade e confidencialidade, senón tamén desde un punto de vista legal para velar en todo momento polos seus dereitos.

Tamén, ter en conta as múltiples variábeis do instituto como un entorno social no que o cambio é o habitual no día a día foi esencial, polo que a flexibilidade e adaptabilidade aos ritmos e ao contexto foron aliadas habituais.

É importante subliñar que a finalidade desta investigación non pode ser en ningún caso universalizadora, ou para obter resultados que vaian alén do propio contexto para o que foi concibida. É un estudo de caso, e pola propia natureza cualitativa do mesmo só pode pretender obter conclusións restrinxidas ao seu obxecto de investigación, o que pode valer para reflexionar e pensar sobre ámbitos máis amplos.

Para finalizar este apartado, é importante recoñecer unha dificultade consciente e clara neste traballo, con respecto á amplitude do referencial teórico sobre o que se apoia esta inmersión de campo, sobre todo en relación ao pequeno tamaño deste e aos seus recursos temporais, materiais e humanos. Mas partiuse do suposto de que a temática que se aborda é en grao sumo interesante por canto se ocupa de temas relacionados co campo da educación en relación a ese longo intervalo de (in)xustiza social que nos afecta hoxe en día en tódolos sentidos e aspectos das nosas vidas.

8.2 Entrevistas

O terceiro dos pasos no estudo de caso do IES de A Coruña, despois da entrada ao centro e das observacións de aula, foi a realización de entrevistas a un grupo de alumnado pertencente ás clases onde foron feitas as observacións. O formato das entrevistas foi fundamentalmente *estruturado*; se ben en todas elas o alumnado se expresou libremente en relación ao seu pensamento e ritmo sobre os temas propostos, o que se pretendía principalmente era seguir un guiión previamente elaborado para dialogar sobre as cuestións de xustiza social que eran de interese para o estudo. Pola idade de moitas/os delas/es, á hora de obter información precisa e de alto interese para a temática, era necesario que tivesen unha pauta e directrices coa finalidade de centrar o debate. Por ser un tema tan amplo e diverso, facer un tipo de entrevista menos estruturada corría serio perigo de non tocar puntos esenciais para a reflexión sobre a temática, ou facelo dunha forma menos profunda.

As catro entrevistas foron divididas á metade entre mulleres e homes, así como entre alumnado de 2º da ESO e 4º da ESO. Os criterios de elección das persoas escollidas foron fundamentalmente dous: por un lado, alumnado con moita facilidade e gusto para falar na aula sobre temáticas de tipo social despois do observado semanas atrás; por outro lado, a igualdade representativa (dous rapazas e dous rapaces, a metade maiores e a outra metade menores).

O xeito de recoller os datos nas entrevistas foi mediante *gravación* previamente consentida polas nais e pais, así como a dirección e titoras/es das súas clases. Posteriormente foron transcritas, e aparecerán ao longo deste apartado.

8.2.1 Entrevista feita ao alumnado

A *entrevista* que se lle fixo ao alumnado tratou sobre colectivos sociais, temática e

procedemento directamente relacionados co primeiro dos instrumentos propostos nesta investigación, a ferramenta de Colectivos Sociais en Libros de Texto 1 (CSLT1), así como a das “culturas silenciadas” de Jurjo Torres Santomé (2011, páx. 226)

Antes de comezar coa presentación das imaxes, considero necesario determe a explicar a nomenclatura empregada para “definir” ás persoas. Pártese nesta investigación de premisas como as de Homi Bhabha, que defenden a *hibridez* das culturas e dos seres humanos. Ese concepto é utilizado xunto con teorías como a *queer*, para concluír que as liñas divisorias que poñemos entre diferentes seres humanos, lonxe de estar fundamentadas unicamente en diferenzas meramente físicas ou biolóxicas, son utilizadas para clasificar socialmente e en función de parámetros relacionados co poder, ás persoas e aos grupos humanos.

Determinadas cuestións que serán investigadas e relacionadas coa clase social ou coas razas-etnias por exemplo, necesitarían de numerosos matices e reflexións das que esta investigación é consciente. Unha vez dito isto, a nomenclatura clasificadora habitual foi utilizada por ser a socialmente empregada, facendo así que fose familiar para o alumnado á hora de traballar con elas/es nas entrevistas.

Foron presentadas nas entrevistas as seguintes imaxes mesturadas, de persoas diferentes no seu aspecto físico, e acoutadas en función das clasificacións anteriormente referidas:

Imaxe 1: Home, oriental, mozo

Imaxe 2: Muller, negra, moza

Imaxe 3: Muller, indíxena, moza

Imaxe 4: Muller, branca, moza

Imaxe 5: Home, branco, mediana idade

Imaxe 6: Home, negro, mediana idade

Imaxe 7: Home, branco, idade avanzada

Imaxe 8: Home, negro, idade avanzada

Imaxe 9: Home, oriental, idade avanzada

Imaxe 10: Muller, negra, mediana idade

Imaxe 11: Home, indíxena, mediana idade

Imaxe 12: Muller, oriental, moza

Imaxe 13: Muller, branca, idade avanzada



Imaxes presentadas ao alumnado nas entrevistas

Varios aspectos a considerar:

- Nas imaxes aparecen tanto mulleres como homes, igual número delas/es, e en distintas condicións e situacións. Quíxose abordar así a categoría de *xénero*.
- As imaxes tamén recollen tres tipos de razas, branca, negra e asiática. Quíxose tratar así a *raza*, por ser outra das categorías vertebradoras dos colectivos. Tamén foron incluídas imaxes de persoas de determinadas *etnias*, por exemplo de aparencia indíxena.
- Tamén foron recollidas cuestións relacionadas cos *recursos* aparentes dos que dispoñen as persoas das imaxes, en relación a súa posíbel *clase social*.
- Nas imaxes hai adultos de curta idade, de mediana idade e de avanzada idade, para

analizar así cuestións referidas á *idade*.

A intención que ten presentar esta serie de imaxes sobre distintas persoas de distintas condicións é obter información sobre cal é a percepción do alumnado con relación a cada unha das variábeis que se amosan nas imaxes (xénero, raza, clase, idade). O obxectivo é saber a súa opinión con respecto á presenza e importancia que teñen nas nosas sociedades os colectivos aos que representan esas persoas. Hai unha quinta variábel que podería ter cabida tamén nesta análise, que é a relacionada coa *orientación sexual*. A imposibilidade de amosala baixo o formato empregado, a imaxe, e sobre todo as posíbeis complicacións derivadas de tratar un tema de sexualidade no centro cas/os nenas/os en relación coas familias e co profesorado por varias conversas mantidas, fixeron que non se incluíse esta variábel.

É fundamental para entender a orientación das preguntas, e parte da análise das respostas, entender que foron feitas en relación a tres eixos, as tres categorías elaboradas por Nancy Fraser (2006) en relación á xustiza social: redistribución (clase/recursos), recoñecemento (estatus) e paridade participativa (participación).

Modelo de entrevista

As *preguntas* sobre as que xirou a entrevista en relación a este apartado de colectivos, e que me permitiron obter información para a análise sobre este particular, foron as seguintes:

*Nota: ante unha cuestión feita pola primeira alumna, que preguntou, “¿pero es lo que pienso yo o lo que piensa la gente?”, decidiuse dicirlle a todas/os elas/es que respondesen o que pensaría a sociedade sobre as preguntas, para descargarlas/os de todo compoñente ético ou moral e que tivesen liberdade á hora de falar. Polo tanto, tódalas respostas están orientadas neste sentido.

1. *Ordena as seguintes fotografías en función das posibilidades que penses que teñen as seguintes persoas de chegar a ser presidente/a de un hipotético goberno mundial. Pon primeiro as que penses que teñen máis posibilidades de chegar a selo e despois as que penses que teñen menos posibilidades. Despois de ordenalas, explica por que colocaches cada fotografía nese lugar.*

A lóxica de introducir a/o “presidenta/e de goberno” está relacionada coas tres categorías

de Nancy Fraser (2006). Tal vez sexa a/o presidenta/e do goberno unha das persoas que mellor encarna a consecución destes tres conceptos conducentes á xustiza social: boa posición na xerarquía distributiva, e sobre todo boa na de recoñecemento e participación, xa que é unha figura que pode gozar de moitos elementos a nivel de recursos, ten un estatus moi elevado e a súa posibilidade de participación é máxima, polo que pode ser un bo referente para o ordenamento das distintas fotografías de colectivos en función disto.

- 2. Ordena as seguintes fotografías en función das posibilidades que penses que teñen as seguintes persoas de chegar a ser a persoa máis rica do mundo. Pon primeiro as que penses que teñen máis posibilidades de chegar a selo e despois as que penses que teñen menos posibilidades. Despois de ordenalas, explica por que colocaches cada fotografía nese lugar.*

A lóxica desta pregunta obedece a razóns sobre distribución e recursos relacionados co concepto de redistribución de Fraser, coa finalidade de obter información en torno aos recursos ou á categoría de “clase”. Se ben é certo que como ela sostén non é posíbel separar as cuestións de redistribución, recoñecemento e participación, si o é que o feito de preguntar exclusivamente polos recursos dea máis pistas da percepción sobre o particular do alumnado.

- 3. Ordena as seguintes fotografías en función das posibilidades que penses que teñen as seguintes persoas de chegar a ser a persoa máis famosa do mundo. Pon primeiro as que penses que teñen máis posibilidades de chegar a selo e despois as que penses que teñen menos posibilidades. Despois de ordenalas, explica por que colocaches cada fotografía nese lugar.*

A lóxica desta terceira pregunta obedece a cuestións relacionadas co recoñecemento (estatus). Como na pregunta anterior, pretendo saber cal é a súa opinión sobre este aspecto en concreto, tendo en conta o dito anteriormente do inseparábeis que son os tres conceptos de Nancy Fraser.

- 4. Que importancia cres que teñen na nosa sociedade cuestións como o sexo, a raza, a idade ou a clase á hora de que diferentes tipos de persoas poidan chegar a ser presidenta/e dun hipotético goberno mundial, a persoa máis rica do mundo ou a persoa máis famosa do mundo?*

Esta pregunta quere poñer en interacción as tres anteriores e coñecer a opinión do alumnado ao respecto. Variábeis como raza, sexo, idade ou clase son colocadas en cuestión para saber como son relacionadas coa categoría “presidenta/e”, que é a que aglutinaría as tres categorías de Fraser.

- 5. Ordena as seguintes fotografías en función da cantidade de veces que aparecen este tipo de persoas nos teus libros de texto de clase. Pon primeiro as que aparecen máis veces e despois as que aparecen menos. Despois de ordenalas, explica por que colocaches cada fotografía nese lugar.*

A finalidade desta pregunta é coñecer a percepción do alumnado en relación á *cantidade* de veces que aparecen diferentes colectivos sociais nos seus libros de texto en función das clasificacións das imaxes presentadas.

- 6. Ordena as seguintes fotografías en función da importancia que cres que teñen este tipo de persoas nos teus libros de texto de clase. Pon primeiro as que cres que se lles dá neles máis importancia e despois as que creas que se lles dá menos. Despois de ordenalas, explica por que colocaches cada fotografía nese lugar.*

En contraste coa anterior, esta pregunta quere saber a percepción do alumnado en relación á *calidade* das aparicións dos colectivos sociais nos seus libros de texto.

- 7. Que relevancia cres que teñen na nosa sociedade cuestións como o sexo, a raza, a idade ou a clase para que aparezan máis ou menos nos libros de texto e con máis ou menos importancia?*

Con esta pregunta preténdese saber como entende o alumnado as diferentes clasificacións dos colectivos en relación a que teñan máis ou menos posibilidades de aparecer nos seus libros.

8.2.2 Respostas e análise das entrevistas feitas ao alumnado

A continuación serán expostas as preguntas e respostas das entrevistas. Ao final de cada unha das entrevistas co alumnado se fixo a cuantificación, mediante táboas, da colocación das persoas nas fotos. Para a realización das táboas tívose en conta unha serie de recontos, explicitados a continuación, e que recollerán varios aspectos desas persoas. As preguntas foron formuladas para que o alumnado situase nun lugar ou outro as imaxes en función da importancia ou posibilidades de cada unha delas en relación ao preguntado. Así, é moi importante saber se a colocación das imaxes corresponde á primeira liña, á segunda, ou á terceira. Desta forma, a persoa situada na parte de arriba á esquerda ocupa o primeiro lugar, a que está inmediatamente a súa dereita o segundo, a seguinte o terceiro... até chegar á persoa que ocupa a parte de abaixo máis á dereita que ocupa o último lugar na colocación feita polo alumnado.

Polo tanto, os recontos para a creación das táboas que recollerán os resultados ao final de cada entrevista, serán efectuados a partir do número de persoas pertencentes aos seguintes colectivos, presentes nun primeiro grupo de catro imaxes, nun segundo grupo de catro imaxes, e nun terceiro grupo de cinco imaxes:

- Número de persoas *orientais* (imaxes 1, 9, 12)
- Número de persoas *negras* (imaxes 2, 6, 8, 10)
- Número de persoas *indíxenas* (imaxes 3, 11)
- Número de persoas *brancas* (imaxes 4, 5, 7, 13)
- Número de persoas con *vestimenta occidentalizada* (traxes tipo americana, principalmente): (imaxes 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
- Número de *mulleres* (imaxes 2, 3, 4, 10, 12, 13)
- Número de persoas de *idade avanzada* (imaxes 7, 8, 9, 13)

8.2.2.1 Entrevista alumna A²¹:

1. *Ordena las siguientes fotografías en función de las posibilidades que pienses que tienen las siguientes personas de llegar a ser presidente/a de un hipotético gobierno mundial. Pon primero las que piensas que tienen más posibilidades de llegar a serlo y después las que pienses que tienen menos posibilidades. Después de ordenarlas, explica por qué colocaste cada fotografía en ese lugar.*

Resultado:



Coordinador. Vale, entonces ahora cuéntame un poco por qué las has colocado así

Alumna: Bueno, yo creo que el primer señor encaja con el perfil de la mayoría de presidentes que habrá ahora en los países que más conoceré...

C: ¿Y a qué te refieres con perfil?

A: Pues un hombre de media edad, de raza blanca... por lo que yo conozco eh... y no sé... Bueno, me parece el más político. El segundo porque yo creo que en unos años puede que las personas de raza asiática puedan dominar un poco más lo que es el mundo porque son muchísima población y todo y también son muy disciplinados y trabajadores. La tercera yo creo que sí, una mujer porque tampoco es tan alarmante hoy en día, para nada además, es de lo más normal, y también parece una chica así bastante joven, profesional... no sé, yo creo que también podría ser.

²¹ Nota aclaratoria: as entrevistas foron feitas en castelán por ser o idioma habitualmente utilizado polo alumnado

El cuarto es un hombre raza negra. Hoy en día el presidente de EEUU es afroamericano entonces no creo que hubiese ningún problema. Y es una persona de media edad y también podría ser perfectamente. Y bueno después viene un señor un poco más mayor y yo creo que tampoco habría problema, me refiero al quinto, porque aunque fuese algo más mayor tampoco habría problema. Y después viene la sexta que es una mujer negra, yo creo que tampoco habría problema, de media edad o algo más. El siguiente, el séptimo, es un hombre algo más mayor, pero hay varios países donde mandan personas mayores y yo creo que del resto que quedaba era el que podía. Y el octavo es una mujer mayor también y yo que también ser perfectamente. Y después viene un hombre y una mujer de raza negra, y creo que como antes el 4º, puede ser, parecen dos chicos jóvenes. Después la siguiente no sé si es mi impresión... la 11º, parece un poco joven, pero también parece así asiática, y de los otros dos que quedaban yo creo que podría tener más posibilidades. Y después viene una niña, que puede ser india o no sé, de alguna tribu, y parece muy joven también pero comparada al que puse en último lugar me parece que hoy en día se pensaría que por la imagen no llegaría a presentarse así a algo tan grande.

<i>Pregunta 1 alumna A</i>	Persoas Orientais	Persoas Negras	Persoas Indíxenas	Persoas Branças	Vestimenta Occidentalizada	Mulleres	Idade Avanzada
1º Grupo de 4 imaxes	1	1	0	2	4	1	1
2º Grupo de 4 imaxes	1	1	0	2	1	2	2
3º Grupo de 5 imaxes	1	2	2	0	0	3	0

2. *Ordena las siguientes fotografías en función de las posibilidades que pienses que tienen las siguientes personas de llegar a ser la persona más rica del mundo. Pon primero las que piensas que tienen más posibilidades de llegar a serlo y después las que pienses que tienen menos posibilidades. Después de ordenarlas, explica por qué colocaste cada fotografía en ese lugar.*

A: Uf, no sé si van a coincidir muchas...

Resultado:



A: Pues los tres primeros por la misma razón que antes. Los de raza blanca porque son los que más habitualmente se ven, y el asiático por la misma razón que antes, porque puede que en un momento dado lleguen a más. Después el cuarto porque parece un hombre más mayor y puede que haya acumulado riquezas y puede ser perfectamente. Dos personas de raza negra... La mujer que está en sexto lugar, parece ya alguien relacionado con la presidencia por la imagen y eso y el hombre también por lo mismo.

C: ¿La imagen por qué te parece relacionado con la presidencia, qué ves en concreto?

A: Pues el hombre va vestido muy formal, y además parece que está dando una conferencia y la mujer porque al final salen banderas y se ven varias... El que está en 7º lugar, no sé si de raza asiática, pero también un hombre mayor podría ser perfectamente. La 8º, una mujer... bueno no sé, porque puede que con las que quedan después parece que es de raza blanca y puede llegar a serlo. El siguiente es un hombre de raza negra, joven, también podría ser perfectamente. El siguiente es una chica, que ya antes me pareció muy joven, pero también podría tener otra edad y también es asiática, parece así o bailarina, o que se dedique a algo del espectáculo también podría ser. La siguiente es una chica de raza negra que yo creo que ser mujer y también de raza negra, y a diferencia de la 6º que puede ser una esposa o algo relacionado, esta chica parece más joven para tener esa relación. Y los dos siguientes por la misma razón que antes puede que la chica antes porque parece como más introducida en la cultura más occidental, no sé porque está como más situada, y el siguiente parece un hombre de una tribu de las que hay menos... también será porque les importará menos eso de ser el más rico del mundo.

<i>Pregunta 2 alumna A</i>	Persoas Orientais	Persoas Negras	Persoas Indíxenas	Persoas Branças	Vestimenta Occidentalizada	Mulleres	Idade Avanzada
1º Grupo de 4 imaxes	1	0	0	3	3	1	1
2º Grupo de 4 imaxes	1	2	0	1	2	2	3
3º Grupo de 5 imaxes	1	2	2	0	0	3	0

3. *Ordena las siguientes fotografías en función de las posibilidades que pienses que tienen las siguientes personas de llegar a ser la persona más famosa del mundo. Pon primero las que piensas que tienen más posibilidades de llegar a serlo y después las que pienses que tienen menos posibilidades. Después de ordenarlas, explica por qué colocaste cada fotografía en ese lugar.*

A: ¿Famosa por cualquier causa?

C: Sí

Resultado:



A: Vale, en este caso la primera porque creo que para llegar a ser una persona famosa sea en el campo que sea, puede que si es algo relacionado con el mundo de las artes puede ser primero una mujer que un hombre, es mi opinión. El segundo puede ser un importante hombre de negocios o algo así y también podría ser. La tercera podría ser una actriz o una bailarina famosa y en este caso tampoco importa mucho que sea de raza asiática. El cuarto también podría ser un importante hombre de negocios o un inventor de algo importante. El quinto un presidente africano o de países así que pudiese llegar a un cambio para que terminase los problemas con la raza negra que bueno yo creo que hoy en día aquí por lo menos hay menos pero en otros países no. El sexto lo mismo, podría ser una mujer que luchase por los derechos de la mujer en los países que hiciese falta. La séptima más o menos por la misma razón. El octavo porque bueno, creo que con los que quedan después, aunque sea algo mayor, también podría ser por riquezas o por lo que fuese. El siguiente, que es un hombre de raza negra, podría ser algo relacionado con las artes, con la música o algo por el estilo. El siguiente yo creo que también por acumulación de riquezas o porque es de una familia adinerada. La siguiente chica también podría estar relacionada con el mundo de las artes o algo por el estilo. La siguiente es una mujer algo mayor, y creo que tendría menos posibilidades o por su edad o por eso, pero podría ser con algo relacionado de familia o algo así. Y el siguiente creo que es el que tendría menos posibilidades hoy en día de llegar a ser la persona más famosa del mundo.

C: Vale, y las diferencias que has hecho con respecto a otros que las hay, dime por qué... Por ej. la tercera, el señor mayor blanco y la señora mayor blanca.

A: La tercera pues relacionado con lo anterior, podría ser que tuviese menos posibilidades de llegar a ser una presidenta pero una gran artista por ej. yo creo que con eso no habría ningún problema. El hombre mayor de raza blanca porque puede que llegar a ser el más famoso en un sentido más relacionado con el mundo de las artes o así, podría ser menos que el anterior que era el de presidente por la edad. La mujer mayor yo la veo más apartada como de un mundo más de eso, podría ser más de familia, lleva un paño en la cabeza y parece más tradicional y menos relacionada con el mundo de los famosos.

<i>Pregunta 3 alumna A</i>	Persoas Orientais	Persoas Negras	Persoas Indíxenas	Persoas Branca	Vestimenta Occidentalizada	Mulleres	Idade Avanzada
1º Grupo de 4 imaxes	2	0	0	2	3	2	0
2º Grupo de 4 imaxes	0	3	0	1	1	2	2
3º Grupo de 5 imaxes	1	1	2	1	1	2	2

4. *¿Qué importancia crees que tienen en nuestra sociedad cuestiones como el sexo, la raza, la edad o la clase a la hora de que diferentes tipos de personas puedan llegar a ser presidenta/e de un hipotético gobierno mundial, la persona más rica del mundo o la persona más famosa del mundo?*

A: Hay gente que o bien por la edad o bien por lo que parece la raza... no tanto, pero la edad sobre todo y lo que es la imagen puede ser decisiva para estas cosas.

5. *Ordena las siguientes fotografías en función de la cantidad de veces que aparecen este tipo de personas en tus libros de texto de clase. Pon primero las que aparecen más veces y después las que aparecen menos. Después de ordenarlas, explica por qué colocaste cada fotografía en ese lugar.*

Resultado:



A: Los cuatro primeros son los que hay de raza blanca y yo creo que son los que más aparecen representados o bien en dibujos o bien en textos o lo que sea porque bueno... más tirando hacia jóvenes pero también comparados con los demás de raza blanca también había temas por ej. el año pasado en ciudadanía había sobre los ancianos y los mayores y todo eso... Después del hombre y la mujer de raza negra, también aparecían en varios temas y dibujos han podido aparecer más eso, o que lucharon por los derechos de los demás o algo así, personas importantes. Después los dos siguientes parecen los de rasgos asiáticos y aparecen menos en los libros, yo creo que pocas veces se cuentan historias o textos sobre eso. Y luego el siguiente es también un hombre mayor como el tercero y cuarto de antes pero parece de una raza distinta, y puede que eso ya no apareciese tanto, y los cuatro siguientes yo creo que nunca o casi nunca. Bueno antes venían el 5º y 6º, eran dos pero parecen más relacionados con la política, y los dos chicos jóvenes de raza negra, puede que apareciesen menos representados y los dos siguientes yo creo que no aparecen nunca.

Pregunta 5 alumna A	Persoas Orientais	Persoas Negras	Persoas Indíxenas	Persoas Branças	Vestimenta Occidentalizada	Mulleres	Idade Avanzada
1º Grupo de 4 imaxes	0	0	0	4	2	2	2
2º Grupo de 4 imaxes	2	2	0	0	2	2	1
3º Grupo de 5 imaxes	1	2	2	0	1	2	1

6. Ordena las siguientes fotografías en función de la importancia que crees que tienen este tipo de personas en tus libros de texto de clase. Pon primero las que crees que se les da en ellos más importancia y después las que creas que se les da menos. Después de ordenarlas, explica por qué colocaste cada fotografía en ese lugar.

Resultado:



A: Bueno, pequeños cambios pero casi igual. Bueno, los cuatro primeros yo creo que sí, los que más textos se centran en ellos y más explica como por ej., pequeños artículos sobre datos interesantes; y yo creo que aparecen eso, hombres o mujeres de negocios o los mayores por ej., el año pasado había un tema sólo para ellos. Luego hay un cambio que yo creo que es el más

importante. En el quinto lugar está el hombre que antes estaba más atrás porque yo creo que relacionado con el mundo de personas mayores también aparecería representado ese tipo de cosas. Después viene el señor, señora y los chicos de raza negra vienen también en la misma posición o parecida, porque también se le da importancia a otras culturas y aparecen historias relacionadas de cómo se fueron introduciendo después de aquellos años en que estuvieron tan apartados, también aparece alguna vez. Y luego vienen los dos de raza asiática que pocas veces se ha explicado algo acerca de ellos en especial. Algún texto relacionado con ellos pero no especialmente hablando sobre las personas asiáticas. Y los dos siguientes se han quedado siempre en la última posición pero yo creo que es sobre los que menos conozco. Por ej. ha habido años en que nos han puesto películas sobre tribus apartadas o algo más distantes en el tiempo o alejadas del s. XXI, pero nada en especial sabes, hablando de por qué se les ve más separados. Pero en libros de texto, relacionado con culturas mucho más diferentes o personas que viven más apartadas, pues no.

<i>Pregunta 6 alumna A</i>	Persoas Orientais	Persoas Negras	Persoas Indíxenas	Persoas Brancas	Vestimenta Occidentalizada	Mulleres	Idade Avanzada
1º Grupo de 4 imaxes	0	0	0	4	2	2	2
2º Grupo de 4 imaxes	1	3	0	0	2	2	2
3º Grupo de 5 imaxes	2	1	2	0	1	2	0

7. *¿Qué relevancia crees que tienen en nuestra sociedad cuestións como el sexo, la raza, la edad o la clase para que aparezcan más o menos en los libros de texto y con más o menos importancia?*

A: Pues pienso lo mismo que en la anterior pregunta (la 4). La edad es muy importante en estos temas, también la imagen que se tenga. Dependiendo de esas cosas creo que salen más o menos en los libros de clase. La raza también es importante, creo que hay más personas de raza blanca.

Reconto das fotos total das tres respostas da alumna A:

Totais alumna A	Persoas Orientais	Persoas Negras	Persoas Indíxenas	Persoas Branças	Vestimenta Occidentalizada	Mulleres	Idade Avanzada
1º Grupo de 4 imaxes	4	1	0	13	14	8	6
2º Grupo de 5 imaxes	5	11	0	4	8	10	10
3º Grupo de 5 imaxes	6	8	10	1	3	12	3

Conclusións dos resultados cuantitativos obtidos da alumna “A” en relación á representatividade de cada unha das categorías de grupos sociais (das columnas) en cada unha das liñas de colocación das fotos (filas):

- *As persoas orientais* están lixeiramente colocadas cara os últimos lugares
- *As persoas negras* están claramente colocadas cara os últimos lugares
- *Tódalas persoas indíxenas* están colocadas nos últimos lugares
- *As persoas brancas* están claramente colocadas cara os primeiros lugares
- *As persoas con vestimenta occidentalizada* están claramente colocadas cara os primeiros lugares
- *As mulleres* están colocadas cara os últimos lugares
- *As persoas de idade avanzada* están colocadas cara os primeiros lugares

8.2.2.2 Entrevista alumno B

1. *Ordena las siguientes fotografías en función de las posibilidades que pienses que tienen las siguientes personas de llegar a ser presidente/a de un hipotético gobierno mundial. Pon primero las que piensas que tienen más posibilidades de llegar a serlo y después las que pienses que tienen menos posibilidades. Después de ordenarlas, explica por qué colocaste cada fotografía en ese lugar.*

Resultado:



Alumno: Pues la penúltima la he puesto de las últimas porque yo creo que tal y como son las cosas ahora es bastante improbable que cojan a uno de una tribu así de África que son... sabes, que no tienen mucho conocimiento del medio fuera. Yo creo que es bastante improbable que lo cojan de presidente. Luego puse al primero... lo puse porque parece un tipo ordenado, que tiene conocimientos, va de traje y eso, y por pinta se ve que lo pueden elegir. Y luego puse al chico joven negro... no sé muy bien... a ver, hoy en día también hay gente racista y eso y a lo mejor si hacen votos y eso a lo mejor la gente racista no lo votaría simplemente porque es negro, a lo mejor viene de África o a lo mejor era pobre y no tiene ni idea de eso. Luego al tercero lo elegí porque parece que va bien vestido, que pobre no es, y que yo creo que pensarían que al tener dinero ya sabes más sobre cómo mover el dinero, en qué invertir y eso.

Pregunta 1 alumno B	Persoas Orientais	Persoas Negras	Persoas Indíxenas	Persoas Branças	Vestimenta Occidentalizada	Mulleres	Idade Avanzada
1º Grupo de 4 imaxes	2	1	0	1	4	0	2
2º Grupo de 4 imaxes	1	1	0	2	1	3	1
3º Grupo de 5 imaxes	0	2	2	1	0	3	1

2. Ordena las siguientes fotografías en función de las posibilidades que pienses que tienen las siguientes personas de llegar a ser la persona más rica del mundo. Pon primero las que piensas que tienen más posibilidades de llegar a serlo y después las que pienses que tienen menos posibilidades. Después de ordenarlas, explica por qué colocaste cada fotografía en ese lugar.

Resultado:



A: Pues a ver... la penúltima porque ya es mayor, ya hizo su vida y yo creo que con 90 años se ponga ahí a trabajar en una empresa y gane mucho dinero. Como mucho si le toca la lotería. Luego el último de la tribu, yo creo que si estás en una tribu y tienes tus costumbres y eso, no creo que de repente, sabes, vayas a fundar una empresa y eso. Luego el primero lo puse porque ya se ve que tiene buena pinta con el traje y eso, ya más o menos sabe a qué se va a dedicar y

eso, y yo creo que tiene más posibilidades. Y no sé...

Coordinador: ¿Por ej. el 2º, 3º, 4º y 5º por qué antes que la fila de abajo?

A: Pues yo creo que por ej., el segundo va bien vestido, sabes, tiene pinta de que aunque sea mayor, tenga empresas y eso... y por ej. el chico joven de raza negra se le ve que no vive mal, pero no creo que se dedique a una empresa de estas... por lo menos lo que se ve en la tele, si tú vas ahí un financiero famoso o algo de esto, no van vestidos así y... lo mismo, si uno ya se dedica a la empresa y eso, yo creo que tiene más posibilidades, que a lo mejor puede ser que luego funde una empresa y se haga rico y eso, pero yo creo que tiene menos posibilidades.

<i>Pregunta 2</i> <i>alumno B</i>	Persoas Orientais	Persoas Negras	Persoas Indíxenas	Persoas Branças	Vestimenta Occidentalizada	Mulleres	Idade Avanzada
1º Grupo de 4 imaxes	2	1	0	1	4	0	2
2º Grupo de 4 imaxes	1	0	1	2	1	3	1
3º Grupo de 5 imaxes	0	3	1	1	0	3	1

3. Ordena las siguientes fotografías en función de las posibilidades que pienses que tienen las siguientes personas de llegar a ser la persona más famosa del mundo. Pon primero las que piensas que tienen más posibilidades de llegar a serlo y después las que pienses que tienen menos posibilidades. Después de ordenarlas, explica por qué colocaste cada fotografía en ese lugar.

Resultado:



A: Pues puse por ej. a ésta, a la segunda, pues porque se ve que se dedica a esto de... sabes, que va a Cuba y esto, y si actúa bien a lo mejor a la gente le gusta y se acaba haciendo famosa. Y por ej. puse a la última porque ya es difícil que salga famosa porque ya tiene su vida y no creo que de repente cambie y va, me voy a dedicar al espectáculo, y voy a crear un negocio grande que se conozca. Luego al penúltimo, por lo de antes, está ahí en una tribu y no creo que se haga muy famoso porque tampoco se dejan ver ahí, no lo va a conocer la gente porque están siempre ahí en sus aldeas y eso, y están como un poco apartados de la ciudad y eso. Luego la chica joven de raza negra... bueno, no sé, no le veo muchas posibilidades porque al ser negra la gente la discrimina o algo... bueno, si ésta hace algo o es famosa a lo mejor es por vivir en una tribu o algo así o no tiene ni idea... y luego el 4º a lo mejor como los jeques, que si invierten bien, por ej. se compran algo, un equipo de fútbol famoso o invierten en una cadena famosa de algo, pues a lo mejor se hacen famosos por eso. Pero si no tienes mucho dinero o no te dedicas a algo que llame la atención es bastante difícil que te hagas famoso.

Pregunta 3 alumno B	Persoas Orientais	Persoas Negras	Persoas Indíxenas	Persoas Branças	Vestimenta Occidentalizada	Mulleres	Idade Avanzada
1º Grupo de 4 imaxes	3	0	0	1	3	1	1
2º Grupo de 4 imaxes	0	3	0	1	2	2	1
3º Grupo de 5 imaxes	0	1	2	2	0	3	2

4. *¿Qué importancia crees que tienen en nuestra sociedad cuestiones como el sexo, la raza, la edad o la clase a la hora de que diferentes tipos de personas puedan llegar a ser presidenta/e de un hipotético gobierno mundial, la persona más rica del mundo o la persona más famosa del mundo?*

A: Yo creo que influirían esas cosas. A mí me da igual, pero yo creo que sí porque hay gente racista y eso, y relacionamos a la gente negra, sabes, o que no tiene... si es negro y no va muy bien vestido y es pobre, ya no tiene ni idea de negocios, no lo va a hacer bien... así. Y luego que la gente que es vieja, yo creo que no lo cogerían, por ser demasiado mayor, a lo mejor no se da cuenta de lo que hace, no sabe muy bien cómo gestionar y eso, mejor coger a uno joven con buenos estudios y eso. Yo creo que pensarían eso.

Si hay dos personas que tengan las mismas cualidades y mismos estudios y eso, y si una tiene 25 años y otra 79, yo creo que dicen, al de 25 le queda bastante vida y aún tiene tiempo de seguir haciéndose famoso, y a la otra a lo mejor no y a lo mejor destaca menos que el otro. Y a lo de ser negro y blanco, por lo de antes, por los racistas y eso. Que si casi todo el mundo es blanco y a lo mejor piensan que si sacan ahí un negro director, si uno es muy rico piensan que a lo mejor les perjudica o algo así.

5. *Ordena las siguientes fotografías en función de la cantidad de veces que aparecen este tipo de personas en tus libros de texto de clase. Pon primero las que aparecen más veces y después las que aparecen menos. Después de ordenarlas, explica por qué colocaste cada fotografía en ese lugar.*

Resultado:



A: Pues las personas... por ej., el chico joven negro, a veces en los libros te hablan sobre el racismo y eso, y suelen poner siempre a los negros. Luego el quinto porque hablan a veces de las tribus que hay ahí perdidas y eso. Luego a la tercera, a veces suelen hablar sobre la pobreza de África y los esclavos y eso, suele aparecer gente negra trabajando o algo así. Luego la señora mayor blanca que a veces aparece porque se habla de la gente que se hace mayor y que se les hace menos caso o cosas así pero aparecen poco. Normalmente las que más aparecen suelen ser negros, de esclavos de África o así, gente de racismo y esto, o si no gente famosa así blanca, pero que sea famosa.

C: Entonces por ej. los dos últimos, ¿por qué los colocaste así?

A: Pues no suelen hablar nuestros libros de gente adinerada que tiene muchas empresas... no viene en nuestros libros nada de eso y por eso no los vemos.

<i>Pregunta 5</i> <i>alumno B</i>	Persoas Orientais	Persoas Negras	Persoas Indíxenas	Persoas Brancais	Vestimenta Occidentalizada	Mulleres	Idade Avanzada
1º Grupo de 4 imaxes	1	2	1	0	1	2	0
2º Grupo de 4 imaxes	0	1	1	2	2	2	2
3º Grupo de 5 imaxes	2	1	0	2	2	2	2

6. Ordena las siguientes fotografías en función de la importancia que crees que tienen este tipo de personas en tus libros de texto de clase. Pon primero las que crees que se les da en ellos más importancia y después las que creas que se les da menos. Después de ordenarlas, explica por qué colocaste cada fotografía en ese lugar.

Resultado:



A: Pues por ej. la 4ª se le da más importancia porque al ser negra, sabes, e ir vestida bien, a lo mejor pone ahí que colabora en ONGs con su país y eso, y está bien. Luego la 3ª que a veces también eso, que suelen colaborar contra el machismo y eso porque al ser chicas importantes intentan que eso no pase y entonces colaboran más y suelen aparecer en el libro, pues fulanita apareció ahí luchando contra el machismo, entonces se le da bastante importancia. Luego la 5ª porque a veces hay gente que al principio era pobre, supongamos que la 5ª que al principio vivía en China y era pobre, y ahora salió adelante y está en un teatro que va por el mundo pues a lo mejor dicen, su espíritu de superación que tuvo que naciendo de una familia pobre, ahora vas actuando por todo el mundo y eso. Y luego los dos últimos, casi no se le da importancia. Se habla de la pobreza en que viven, pero nunca dicen que son importantes.

C: Vale, y ¿al antepenúltimo y al anterior? ¿Por qué los colocaste así?

A: Pues no se les da mucha importancia, sabes. A veces en los libros de ciudadanía, que como mucho pone que se suelen ocupar mucho de los nietos y que les quitan peso a los padres, pero como mucho de cuando eran jóvenes lo que hicieron, pero no suelen decir ahora de una mujer de 80 años algo que ha hecho recientemente, lo único si eran jóvenes y colaboraron o algo así.

<i>Pregunta 6 alumno B</i>	Persoas Orientais	Persoas Negras	Persoas Indíxenas	Persoas Branças	Vestimenta Occidentalizada	Mulleres	Idade Avanzada
1º Grupo de 4 imaxes	1	2	0	1	3	2	1
2º Grupo de 4 imaxes	2	1	0	1	2	1	1
3º Grupo de 5 imaxes	0	1	2	2	0	3	2

7. *¿Qué relevancia crees que tienen en nuestra sociedad cuestiones como el sexo, la raza, la edad o la clase para que aparezcan más o menos en los libros de texto y con más o menos importancia?*

A: Sí, a ver... normalmente si se habla de los negros o las tribus que hubo, a veces aparecen las señoras estas que son de raza negra, que son algo adineradas y el dinero que tienen lo invierten en ONGs y esto. Luego contra el machismo sacan a una chica chica importante que colabora y eso, pero luego si salen empresas famosas o cadenas siempre suelen aparecer hombres ahí con traje y eso.

Reconto das fotos total das tres respostas do alumno “B”:

Totais alumno B	Persoas Orientais	Persoas Negras	Persoas Indíxenas	Persoas Branças	Vestimenta Occidentalizada	Mulleres	Idade Avanzada
1º Grupo de 4 imaxes	9	6	1	4	15	5	6
2º Grupo de 5 imaxes	4	6	2	8	8	11	6
3º Grupo de 5 imaxes	2	8	7	8	2	14	8

Conclusións dos resultados cuantitativos obtidos do alumno “B” en relación á representatividade de cada unha das categorías de grupos sociais (das columnas) en cada unha das liñas de colocación das fotos (filas):

- *As persoas orientais* están claramente colocadas cara os primeiros lugares
- *As persoas negras* están lixeiramente colocadas cara os últimos lugares
- Case tódalas *persoas indíxenas* están colocadas nos últimos lugares
- *As persoas brancas* están colocadas cara os últimos lugares
- *As persoas con vestimenta occidentalizada* están claramente colocadas cara os primeiros lugares
- *As mulleres* están claramente colocadas cara os últimos lugares
- *As persoas de idade avanzada* están lixeiramente colocadas cara os últimos lugares

8.2.2.3 Entrevista alumna C

1. *Ordena las siguientes fotografías en función de las posibilidades que pienses que tienen las siguientes personas de llegar a ser presidente/a de un hipotético gobierno mundial. Pon primero las que piensas que tienen más posibilidades de llegar a serlo y después las que pienses que tienen menos posibilidades. Después de ordenarlas, explica por qué colocaste cada fotografía en ese lugar.*

Resultado:

Alumna: ¿Pero las que pensaría yo? ¿O es lo que pensaría la gente?

Coordinador: Lo que pensaría la gente



A: Bueno, los dos últimos y la antepenúltima ya no porque simplemente ser de otra etnia y se nota que no tienen cultura o algo así. La señora mayor blanca por la edad. La chica joven negra por ser negra. Las otras dos personas negras también tienen pocas posibilidades pero como son más mayores tienen más. El señor mayor blanco por ser blanco. Luego en la fila de arriba más que nada porque parece que tienen dinero, son importantes o algo, y porque tienen más prestigio o algo así.

C: ¿Por algo en concreto?

A: Verlos de traje... o no sé. Y sobre todo los que son blancos más que los negros. Bueno, y la mujer dentro de las que más posibilidades de última porque claro, la mujer siempre...

Pregunta 1 alumna C	Persoas Orientais	Persoas Negras	Persoas Indíxenas	Persoas Branca	Vestimenta Occidentalizada	Mulleres	Idade Avanzada
1º Grupo de 4 imaxes	2	1	0	1	4	0	2
2º Grupo de 4 imaxes	0	2	0	2	1	2	1
3º Grupo de 5 imaxes	1	1	2	1	0	4	1

2. Ordena las siguientes fotografías en función de las posibilidades que pienses que tienen las siguientes personas de llegar a ser la persona más rica del mundo. Pon primero las que piensas que tienen más posibilidades de llegar a serlo y después las que pienses que tienen menos posibilidades. Después de ordenarlas, explica por qué colocaste cada fotografía en ese lugar.

A: Pero... por ser la persona más rica del mundo... ¿qué posibilidades tendría ella o él?

C: En este mundo, por las características de esas personas, quién consideras que tendría más posibilidades de ser la persona más rica del mundo.

Resultado:



A: La última pues no la veo... porque... más que nada porque tendría que tener... bueno, pienso

que la persona más rica tendría que tener carisma o algún medio de conseguir esa riqueza, entonces... los viejos ya nada porque también pienso que tendría que ser cuanto más joven porque necesitaría tener tiempo antes de ser rico. Y bueno, la chica asiática joven y el indígena antes que los mayores, y las personas de raza negra pueden llegar a tener cualidades. Y la fila de arriba, por la foto, parece que son los que tienen más estudios, aunque no tiene por qué, pero carisma o medios para conseguirlo, todos en general.

<i>Pregunta 2 alumna C</i>	Persoas Orientais	Persoas Negras	Persoas Indíxenas	Persoas Branças	Vestimenta Occidentalizada	Mulleres	Idade Avanzada
1º Grupo de 4 imaxes	0	1	0	3	3	1	2
2º Grupo de 4 imaxes	1	3	0	0	1	2	0
3º Grupo de 5 imaxes	2	0	2	1	1	3	2

3. *Ordena las siguientes fotografías en función de las posibilidades que pienses que tienen las siguientes personas de llegar a ser la persona más famosa del mundo. Pon primero las que piensas que tienen más posibilidades de llegar a serlo y después las que pienses que tienen menos posibilidades. Después de ordenarlas, explica por qué colocaste cada fotografía en ese lugar.*

A: Pero famosa por...

C: Pues por ej. que los medios de comunicación a nivel mundial promocionen más a esa persona, la que dan más a conocer. Entonces, bajo esto, qué personas tendrían más posibilidades de ser la más famosa del mundo.

Resultado:



A: Pues... por carisma y los estereotipos que tiene la gente.

C: ¿Y a qué haces referencia en concreto con los estereotipos?

A: Pues ser joven o relativamente joven, como los dos primeros, y luego el aparentar tener dinero también. Por ej. los indígenas o los señores mayores tienen menos posibilidades y por eso ya también descarto a la chica joven de raza negra. Y la mujer de raza de negra aparenta tener dinero o medios, y el 5º, por la foto, parece que tiene estudios o algo así, y por eso tendría más posibilidades que otros. Y el 3º y 4º por carisma.

C: ¿Y el carisma en qué lo percibes en ellos?

A: Parecen así... jefes, no sé cómo explicarlo

C: ¿Qué ves en la foto que te hace pensar eso?

A: La expresión de la cara o... el traje también influye pero el 4º por ej. la forma de expresarse... y el 3º porque tiene pose de presidente en la foto

<i>Pregunta 3 alumna C</i>	Persoas Orientais	Persoas Negras	Persoas Indíxenas	Persoas Branças	Vestimenta Occidentalizada	Mulleres	Idade Avanzada
1º Grupo de 4 imaxes	0	2	0	2	3	0	1
2º Grupo de 4 imaxes	2	1	0	1	2	1	2
3º Grupo de 5 imaxes	1	1	2	1	0	4	1

4. *¿Qué importancia crees que tienen en nuestra sociedad cuestiones como el sexo, la raza, la edad o la clase a la hora de que diferentes tipos de personas puedan llegar a ser presidenta/e de un hipotético gobierno mundial, la persona más rica del mundo o la persona más famosa del mundo?*

A: Pues raza... bastante, porque el hecho de ser blanco, negro o asiático cambia mucho... que no quiere decir que no haya gente... pero yo creo que la sociedad aún no está muy acostumbrada porque más o menos siempre fue blanco el que mandaba, y sexo también porque la mujer siempre estuvo ahí... entonces tampoco se está muy acostumbrado a ver a mujeres... y luego ya los indígenas sí que ya nadie piensa que pueden...

5. *Ordena las siguientes fotografías en función de la cantidad de veces que aparecen este tipo de personas en tus libros de texto de clase. Pon primero las que aparecen más veces y después las que aparecen menos. Después de ordenarlas, explica por qué colocaste cada fotografía en ese lugar.*

A: Más que nada sociales... porque en los otros libros no me acuerdo...

C: Lo que tú puedas recordar

Resultado:



A: Pues los ancianos los podemos ver bastante para explicar lo de la tasa de natalidad y todo eso. Los indígenas y personas pobres y así en historia o en ética, sobre todo en ética, y... también para explicar alguna cultura (la mujer con la cara pintada). Los hombres negro y blanco de traje me recuerdan así a algún mandamás y siempre suelen aparecer para explicar éste fue tal o cual... Y la mujer negra bien vestida también. Los últimos tres no suelen aparecer.

<i>Pregunta 5 alumna C</i>	Persoas Orientais	Persoas Negras	Persoas Indíxenas	Persoas Brancas	Vestimenta Occidentalizada	Mulleres	Idade Avanzada
1º Grupo de 4 imaxes	1	0	1	2	1	1	3
2º Grupo de 4 imaxes	0	3	1	0	1	3	1
3º Grupo de 5 imaxes	2	1	0	2	3	2	0

6. Ordena las siguientes fotografías en función de la importancia que crees que tienen este tipo de personas en tus libros de texto de clase. Pon primero las que crees que se les da en ellos más

importancia y después las que creas que se les da menos. Después de ordenarlas, explica por qué colocaste cada fotografía en ese lugar.

A: ¿Al nombrarlos?

C: Al nombrarlos, al aparecer en fotografías, cuando se nombran cómo se hace, a quién se le da más relevancia...

Resultado:



A: Pues los hombres de traje, los dos primeros porque... pues siempre para un líder o un presidente o lo que fuera siempre se suele tener más mención. Y luego los demás nombrarlo más bien por... su clase social no, pero cuando nombras a un grupo... quiero decir, yo qué sé, las personas mayores de 60 años pues más... de pasada. Y siempre parece que nombran más personas mayores para explicar cualquier cosa, o que les pasó en épocas de guerra, y las personas indígenas o negras para explicar distintas culturas o también que les persiguen. Y luego los últimos tres pues también alguna mención de que son secretarios o... no sé, los que menos.

<i>Pregunta 6 alumna C</i>	Persoas Orientais	Persoas Negras	Persoas Indíxenas	Persoas Branca	Vestimenta Occidentalizada	Mulleres	Idade Avanzada
1º Grupo de 4 imaxes	0	2	0	2	2	2	2
2º Grupo de 4 imaxes	1	1	1	1	1	1	2
3º Grupo de 5 imaxes	2	1	1	1	2	3	0

7. *¿Qué relevancia crees que tienen en nuestra sociedad cuestiones como el sexo, la raza, la edad o la clase para que aparezcan más o menos en los libros de texto y con más o menos importancia?*

A: Es que depende del libro o del tema que se esté explicando. Pero pienso que aquí es un poco más indiferente porque influye eso, pero claro... hombre, pienso que siempre se suele recordar más a alguien importante que fue blanco, o chico o... mujeres por ej. tuvo que hacer algo muy grande o no te acuerdas... y de raza negra, o indígena igual, no... o se le quitó importancia antes o... no se suele recordar.

Reconto das fotos total das tres respostas do alumna “C”:

<i>Totais alumna/o C</i>	Persoas Orientais	Persoas Negras	Persoas Indíxenas	Persoas Branca	Vestimenta Occidentalizada	Mulleres	Idade Avanzada
1º Grupo de 4 imaxes	3	6	1	10	13	4	10
2º Grupo de 5 imaxes	4	10	2	4	6	9	6
3º Grupo de 5 imaxes	8	4	7	6	6	16	4

Conclusións dos resultados cuantitativos obtidos da/o alumna “C” en relación á representatividade de cada unha das categorías de grupos sociais (das columnas) en cada unha

das liñas de colocación das fotos (filas):

- *As persoas orientais* están claramente colocadas cara os últimos lugares
- *As persoas negras* están lixeiramente colocadas cara os primeiros lugares
- *Case tódalas persoas indíxenas* están colocadas nos últimos lugares
- *As persoas brancas* están claramente colocadas cara os primeiros lugares
- *As persoas con vestimenta occidentalizada* están claramente colocadas cara os primeiros lugares
- *As mulleres* están claramente colocadas cara os últimos lugares
- *As persoas de idade avanzada* están claramente colocadas cara os primeiros lugares

8.2.2.4 Entrevista alumno D

1. Ordena las siguientes fotografías en función de las posibilidades que pienses que tienen las siguientes personas de llegar a ser presidente/a de un hipotético gobierno mundial. Pon primero las que piensas que tienen más posibilidades de llegar a serlo y después las que pienses que tienen menos posibilidades. Después de ordenarlas, explica por qué colocaste cada fotografía en ese lugar.

Resultado:



Alumno: Uf, fue un poco difícil... Pues la parte de arriba, la gente tiene aspecto de ser importante, tener conocimientos sobre la sociedad, eh... pues...

Coordinador: ¿A qué te refieres con el aspecto?

A: Sí, más bien físico porque sí, parece que entienden de política, parece que pueden estar cualificados para el puesto...

C: ¿Por algún rasgo en concreto?

A: No, simplemente que tengo la impresión de que parecen más cualificados que el resto. Después la segunda fila pues... no sé, también tienen pinta de ser un poco más importante. Por ej. la 7ª tiene pinta de gente con importancia, parece estar en un lugar con gente y bueno las otras ya son más bien pues... un poco por opinión que tendría la gente de razas... supongo que elegirían antes a una señora blanca que a un nativo de un pueblo.

C: Cuando antes te referías al aspecto, ¿a qué te referías?

A: Más bien a cómo van vestidos, parece que tienen más conocimientos sobre la sociedad (la primera fila)

Pregunta 1 alumno D	Persoas Orientais	Persoas Negras	Persoas Indíxenas	Persoas Branças	Vestimenta Occidentalizada	Mulleres	Idade Avanzada
1º Grupo de 4 imaxes	1	1	0	2	4	1	1
2º Grupo de 4 imaxes	1	2	0	1	1	1	2
3º Grupo de 5 imaxes	1	1	2	1	0	4	1

2. Ordena las siguientes fotografías en función de las posibilidades que pienses que tienen las siguientes personas de llegar a ser la persona más rica del mundo. Pon primero las que piensas que tienen más posibilidades de llegar a serlo y después las que pienses que tienen menos posibilidades. Después de ordenarlas, explica por qué colocaste cada fotografía en ese lugar.

A: Pero en cuanto a trabajo o...

C: Riqueza material

Resultado:



A: Esta también fue difícil... Pues el primer grupo parece ser... aparte de tener experiencia en negocios, parecen tener trabajos importantes, van de traje, y no sé por ej. el 4º parece japonés y

se sabe que tienen una gran fortuna tecnológica. En la segunda fila se suele en la sociedad actual la mujer pues se le suele discriminar y dar menos oportunidades que al resto. Y bueno, la tercera fila pues por el aspecto de estas personas, parecen no tener mucha la verdad.

<i>Pregunta 2 alumno D</i>	Persoas Orientais	Persoas Negras	Persoas Indíxenas	Persoas Branças	Vestimenta Occidentalizada	Mulleres	Idade Avanzada
1º Grupo de 4 imaxes	2	1	0	1	4	0	2
2º Grupo de 4 imaxes	1	1	0	2	1	3	1
3º Grupo de 5 imaxes	0	2	2	1	0	3	1

3. *Ordena las siguientes fotografías en función de las posibilidades que pienses que tienen las siguientes personas de llegar a ser la persona más famosa del mundo. Pon primero las que piensas que tienen más posibilidades de llegar a serlo y después las que pienses que tienen menos posibilidades. Después de ordenarlas, explica por qué colocaste cada fotografía en ese lugar.*

A: Pero más famosa...

C: Que sea más conocida a nivel mundial en medios de comunicación, etc.

A: Da igual si es artista, deportista...

C: Sí, da igual, que sea la más famosa

Resultado:



A: Pues a ver, la primera fila parece gente importante. El señor afroamericano tiene pinta de ser bastante importante, un cargo político o algo así. Y actualmente por ej. Obama tiene un montón de éxito porque es el primer presidente de EEUU negro.

C: ¿A qué te refieres con la pinta?

A: A un poco... Su forma de vestir es elegante, por ej. es cara por así decirlo. Lo mismo con las otras dos personas de la primera fila. A lo mejor el blanco ha conseguido una fortuna con negocios y se hizo famoso, o es político o un cargo así... y no sé, el japonés pues lo mismo que antes, creó una nueva tecnología o algo por el estilo. La segunda fila, pues puse a la chica china por ser conocida por el arte quizá y la cultura. Y las otras dos filas pienso que no son gente que podría conocer todo el mundo, parece gente corriente menos algunos que son nativos.

<i>Pregunta 3 alumno D</i>	Persoas Orientais	Persoas Negras	Persoas Indíxenas	Persoas Branças	Vestimenta Occidentalizada	Mulleres	Idade Avanzada
1º Grupo de 4 imaxes	2	1	0	1	4	0	2
2º Grupo de 4 imaxes	1	2	0	1	1	3	0
3º Grupo de 5 imaxes	0	1	2	2	0	3	2

4. *¿Qué importancia crees que tienen en nuestra sociedad cuestiones como el sexo, la raza, la edad o la clase a la hora de que diferentes tipos de personas puedan llegar a ser presidenta/e de un hipotético gobierno mundial, la persona más rica del mundo o la persona más famosa del mundo?*

A: Pues... opino que la raza y sexo no tienen que ver. La edad sí por la experiencia, pero creo que raza y sexo no tienen importancia. Importan las cualidades de la persona. Puede haber gente aquí que consiguió mejores estudios y puede estar más cualificada.

C: ¿Y consideras que en el mundo es igual que la raza sea una u otra o el sexo?

A: No porque este mundo está construido sobre los cimientos de la raza es mejor, el hombre es mejor. Sigue siendo un mundo que tiene discriminadas a las razas y a las mujeres. Yo creo que escogerían por ej. como presidente antes a una persona vieja que a una mujer o a un negro si se tratase de una sociedad como la que tenemos ahora.

5. *Ordena las siguientes fotografías en función de la cantidad de veces que aparecen este tipo de personas en tus libros de texto de clase. Pon primero las que aparecen más veces y después las que aparecen menos. Después de ordenarlas, explica por qué colocaste cada fotografía en ese lugar.*

A: Puf, es un poco difícil...

C: Lo sé... tú haz lo que puedas.

Resultado:



A: El primero fijo, es el estereotipo. No sé, a ver... en historia por ej. encajaría más el perfil de la primera fila, hombres blancos adultos... y bueno, es más bien un estereotipo por así decirlo. Después hablarían un poco también en los libros de historia sobre las culturas occidentales y algo de la raza negra, no sé, por deporte o algo así. Y el resto pues más bien porque... no sé, más bien por discriminación por ser mujer, diría yo, o estar alejados de la sociedad como los dos nativos que salen aquí, aunque no sé no lo tengo muy claro. Porque la 7ª puede salir como una escritora famosa en algún libro, puede salir por ej. en literatura, pero no sé, no me tiene mucho el perfil de escritora.

<i>Pregunta 5 alumno D</i>	Persoas Orientais	Persoas Negras	Persoas Indíxenas	Persoas Branças	Vestimenta Occidentalizada	Mulleres	Idade Avanzada
1º Grupo de 4 imaxes	2	0	0	2	3	0	2
2º Grupo de 4 imaxes	0	3	0	1	2	2	1
3º Grupo de 5 imaxes	1	1	2	1	0	4	1

6. *Ordena las siguientes fotografías en función de la importancia que crees que tienen este tipo de personas en tus libros de texto de clase. Pon primero las que crees que se les da en ellos más*

importancia y después las que creas que se les da menos. Después de ordenarlas, explica por qué colocaste cada fotografía en ese lugar.

Resultado:



A: Pues a ver... la primera fila quizá sea más importante por... por ej. el primer hombre blanco adulto quizá por no sé... porque tenga algún cargo político y salga en algún libro de historia porque hizo algo importante. El segundo quizá porque descubrió alguna tecnología importante que puede ayudar a desarrollar ehhh... otro tipo de tecnología u objetos que nos ayuden en la vida. El 3º y 4º quizá porque hicieron algún negocio importante o desarrollaron alguna... o algún experimento químico y llegaron a conseguir algo. La segunda fila no sé, quizá más por un carácter social. No sé, la chica, la 5ª, quizá consiguió algo en la sociedad, escribió un libro, una tesis o algo. Y los otros tres, no sé, a lo mejor el 7º es un deportista. Y la otra fila pues no creo que le den mucha importancia en el libro de texto, quizás a la mujer de procedencia oriental por no sé, pues... por ej. un libro de arte quizás.

<i>Pregunta 6 alumno D</i>	Persoas Orientais	Persoas Negras	Persoas Indíxenas	Persoas Branças	Vestimenta Occidentalizada	Mulleres	Idade Avanzada
1º Grupo de 4 imaxes	2	1	0	1	4	0	2
2º Grupo de 4 imaxes	0	2	0	2	1	2	1
3º Grupo de 5 imaxes	1	1	2	1	0	4	1

7. *¿Qué relevancia crees que tienen en nuestra sociedad cuestiones como el sexo, la raza, la edad o la clase para que aparezcan más o menos en los libros de texto y con más o menos importancia?*

A: Pues no sé... en el libro de texto no vemos mucho de culturas nativas, de América antes de su descubrimiento no vimos mucho la verdad. Sí vimos por ej. literatura de gente con el mítico estereotipo de hombre blanco adulto, o ya tirando para un anciano. Y... no sé, no sé muy bien la verdad. A lo mejor el 8º podría salir en química por algún descubrimiento importante y le dieran importancia, pero no lo sé la verdad.

Reconto das fotos total das tres respostas do alumno “D”:

Totais alumno D	Persoas Orientais	Persoas Negras	Persoas Indíxenas	Persoas Branças	Vestimenta Occidentalizada	Mulleres	Idade Avanzada
1º Grupo de 4 imaxes	9	4	0	7	19	1	9
2º Grupo de 5 imaxes	3	10	0	7	6	11	5
3º Grupo de 5 imaxes	3	6	10	6	0	18	6

Conclusións dos resultados cuantitativos obtidos do alumno “D” en relación á representatividade de cada unha das categorías de grupos sociais (das columnas) en cada unha das liñas de colocación das fotos (filas):

- As *persoas orientais* están claramente colocadas cara os primeiros lugares
- As *persoas negras* están lixeiramente colocadas cara os últimos lugares
- Tódalas *persoas indíxenas* están colocadas nos últimos lugares
- As *persoas brancas* están lixeiramente colocadas cara os primeiros lugares
- As *persoas con vestimenta occidentalizada* están claramente colocadas cara os primeiros lugares
- As *mulleres* están claramente colocadas cara os últimos lugares
- As *persoas de idade avanzada* están colocadas cara os primeiros lugares

8.2.3 Conclusións das entrevistas feitas ao alumnado

8.2.3.1 Totais de todo o alumnado

Totais alumnado	Persoas Orientais	Persoas Negras	Persoas Indíxenas	Persoas Brancas	Vestimenta Occidentalizada	Mulleres	Idade Avanzada
1º Grupo de 4 imaxes	4+9+3+9 = 25	1+6+6+4 = 17	0+1+1+0 = 2	13+4+10+ 7 = 34	14+15+13+19 = 61	8+5+4+1 = 18	6+6+10+9 = 31
2º Grupo de 5 imaxes	5+4+4+3 = 16	11+6+10+10 = 37	0+2+2+0 = 4	4+8+4+7 = 23	8+8+6+6 = 28	10+11+9+1 = 41	10+6+6+5 = 27
3º Grupo de 5 imaxes	6+2+8+3 = 19	8+8+4+6 = 26	10+7+7+10 = 34	1+8+6+6 = 21	3+2+6+0 = 11	12+14+16 +18= 60	3+8+4+6 = 21

Analizando os resultados obtidos do alumnado, pódense elaborar unha serie de conclusións²², atendendo globalmente ao criterio de representatividade de cada unha das categorías de grupos sociais (das columnas) en cada unha das liñas de colocación das fotos (filas):

²² Nota aclaratoria: pode servir de axuda seguir os resultados aquí mostrados coas táboas das páxinas seguintes, que ofrecen datos sobre cada unha das imaxes de forma separada

- As **persoas orientais** foron lixeiramente colocadas cara os primeiros lugares, cun resultado global de 25-16-19 (1º, 2º e 3º grupo de imaxes respectivamente). Observando os por ques, e cales delas influíron nestes resultados finais, recóllese que das 25 presencias no 1º grupo de catro imaxes, catorce corresponden á imaxe 1, nove á imaxe 9, e dous á imaxe 12. Para contrastar, das 19 presencias no 3º grupo de imaxes, tres corresponden á imaxe 1, catro á imaxe 9, e doce á imaxe 12. Segundo estes datos, se ben o colectivo de persoas orientais no seu conxunto non está claramente polarizado en relación ao lugar ocupado nos grupos de imaxes, vemos como individualmente si hai diferenzas importantes entre as imaxes; as posibilidades que o alumnado pensa que a sociedade daría a esas persoas de ocupar lugares importantes a nivel social están decantadas cara o lado do home, oriental e mozo (con vestimenta occidentalizada). Nunha posición intermedia ficaría o home, oriental e de avanzada idade (con vestimenta occidentalizada). E na posición máis desfavorecida, a muller, oriental e moza (sen vestimenta occidentalizada).
- As **persoas negras** foron colocadas cara os últimos lugares, cun resultado global de 17-37-26 (1º, 2º e 3º grupo de imaxes respectivamente). Observando os por ques, e cales delas influíron nestes resultados finais, recóllese que das 17 presencias no 1º grupo de catro imaxes, doce corresponden á imaxe 8, dous á imaxe 6, dous á imaxe 10, e unha á imaxe 2. Para contrastar, das 26 presencias no 3º grupo de imaxes, ningunha corresponde á imaxe 8, dez á imaxe 6, tres á imaxe 10, e trece á imaxe 2. Segundo estes datos, o colectivo de persoas negras está polarizado cara os lugares de menor importancia en relación ao lugar ocupado nos grupos de imaxes. Ademais, tamén existen diferenzas individuais dentro do grupo; as posibilidades que o alumnado pensa que a sociedade daría a esas persoas de ocupar lugares importantes a nivel social están decantadas cara o lado do home, negro e de idade avanzada (con vestimenta occidentalizada). Nunha posición intermedia ficaría primeiro a muller, negra e de mediana idade (sen vestimenta occidentalizada), e despois o home, negro e de mediana idade (sen vestimenta occidentalizada). Na posición máis desfavorecida, a muller, negra e moza (sen vestimenta occidentalizada).
- As **persoas indíxenas** foron claramente colocadas cara os últimos lugares, cun resultado global de 2-4-34 (1º, 2º e 3º grupo de imaxes respectivamente). Observando os por ques, e cales delas influíron nestes resultados finais, recóllese que das 2 presencias no 1º grupo de catro imaxes, unha corresponde á imaxe 11, e unha á imaxe 3. Para contrastar, das 34

presenzas no 3º grupo de imaxes, 17 corresponden á imaxe 11, e 17 á imaxe 3. Segundo estes datos, o colectivo de persoas indíxenas está claramente polarizado cara os lugares de menor importancia en relación ao lugar ocupado nos grupos de imaxes. Non existen diferenzas individuais dentro do grupo.

- As **persoas brancas** foron colocadas cara os primeiros lugares, cun resultado global de 34-23-21 (1º, 2º e 3º grupo de imaxes respectivamente). Observando os por ques, e cales delas influíron nestes resultados finais, recóllese que das 34 presencias no 1º grupo de catro imaxes, 17 corresponden á imaxe 5, nove á imaxe 4, seis á imaxe 7, e catro á imaxe 13. Para contrastar, das 21 presenzas no 3º grupo de imaxes, unha corresponde á imaxe 5, dúas á imaxe 4, catro á imaxe 7, e trece á imaxe 13. Segundo estes datos, o colectivo de persoas brancas está polarizado cara os lugares de maior importancia en relación ao lugar ocupado nos grupos de imaxes. Ademais, tamén existen diferenzas individuais dentro do grupo; as posibilidades que o alumnado pensa que a sociedade daría a esas persoas de ocupar lugares importantes a nivel social están decantadas cara o lado do home e de mediana idade (con vestimenta occidentalizada). Nunha posición intermedia ficaría primeiro a muller, branca e moza (con vestimenta occidentalizada), e despois o home, branco e de idade avanzada (sen vestimenta occidentalizada). Na posición máis desfavorecida, a muller, branca e de idade avanzada (sen vestimenta occidentalizada).
- As **persoas con vestimenta occidentalizada** foron colocadas claramente cara os primeiros lugares, cun resultado global de 61-28-11 (1º, 2º e 3º grupo de imaxes respectivamente). Observando os por ques, e cales delas influíron nestes resultados finais, recóllese que das 61 presencias no 1º grupo de catro imaxes, 17 corresponden á imaxe 5, catorce á imaxe 1, doce á imaxe 8, nove á imaxe 9, e nove á imaxe 4. Para contrastar, das 11 presenzas no 3º grupo de imaxes, unha corresponde á imaxe 5, tres á imaxe 1, ningunha á imaxe 8, catro á imaxe 9, e dúas á imaxe 4. Segundo estes datos, o colectivo de persoas con vestimenta occidentalizada está claramente polarizado cara os lugares de maior importancia en relación ao lugar ocupado nos grupos de imaxes. Ademais, tamén existen diferenzas individuais dentro do grupo; as posibilidades que o alumnado pensa que a sociedade daría a esas persoas de ocupar lugares importantes a nivel social están decantadas cara o lado do home, branco e de mediana idade. Nunha posición intermedia ficaría primeiro o home, oriental e mozo, despois o home, negro e de idade avanzada, e a continuación a muller, branca e moza. Na posición máis desfavorecida, o home, oriental e de idade avanzada.
- As **mulleres** foron claramente colocadas cara os últimos lugares, cun resultado global de 18-41-60 (1º, 2º e 3º grupo de imaxes respectivamente). Observando os por ques, e cales

delas influíron nestes resultados finais, recóllese que das 18 presencias no 1º grupo de catro imaxes, nove corresponden á imaxe 4, catro á imaxe 13, dúas á imaxe 10, dúas á imaxe 12, unha á imaxe 2, e unha á imaxe 3. Para contrastar, das 60 presenzas no 3º grupo de imaxes, 17 corresponden á imaxe 3, tres á imaxe 2, trece á imaxe 13, doce á imaxe 12, tres á imaxe 10, e dúas á imaxe 4. Segundo estes datos, o colectivo de mulleres está claramente polarizado cara os lugares de menor importancia en relación ao lugar ocupado nos grupos de imaxes. Ademais, tamén existen diferenzas individuais dentro do grupo; as posibilidades que o alumnado pensa que a sociedade daría a esas persoas de ocupar lugares importantes a nivel social están decantadas cara o lado das brancas e mozas (con vestimenta occidentalizada). Nunha posición intermedia ficaría primeiro a muller, branca e de idade avanzada (sen vestimenta occidentalizada), despois a muller, negra e de mediana idade (sen vestimenta occidentalizada), a continuación a muller, oriental e moza (sen vestimenta occidentalizada) e despois a muller, negra e moza (sen vestimenta occidentalizada). Na posición máis desfavorecida, a muller, indíxena e moza (sen vestimenta occidentalizada).

- As **persoas de idade avanzada** foron colocadas cara os primeiros lugares, cun resultado global de 31-27-21 (1º, 2º e 3º grupo de imaxes respectivamente). Observando os por que, e cales delas influíron nestes resultados finais, recóllese que das 31 presencias no 1º grupo de catro imaxes, doce corresponden á imaxe 8, nove á imaxe 9, seis á imaxe 7, e catro á imaxe 13. Para contrastar, das 21 presenzas no 3º grupo de imaxes, ningunha corresponde á imaxe 8, catro á imaxe 9, catro á imaxe 7, e trece á imaxe 13. Segundo estes datos, o colectivo de persoas de idade avanzada está lixeiramente polarizado en relación ao lugar ocupado nos grupos de imaxes. Existen tamén diferenzas individuais dentro do grupo; as posibilidades que o alumnado pensa que a sociedade daría a esas persoas de ocupar lugares importantes a nivel social están decantadas cara o lado do home, negro e de avanzada idade (con vestimenta occidentalizada). Nunha posición intermedia ficaría primeiro o home, oriental e de avanzada idade (con vestimenta occidentalizada), e despois o home, branco e de avanzada idade (sen vestimenta occidentalizada). Na posición máis desfavorecida, a muller, branca e de avanzada idade (sen vestimenta occidentalizada).

8.2.3.2 Totais e conclusións por preguntas

Recolleranse aquí as opinións e resultados obtidos do alumnado en cada unha das preguntas feitas por separado, relacionando novamente os grupos sociais (das columnas) en cada unha das liñas de colocación das fotos (filas). É especialmente importante separar os resultados desta forma para entender cales son as diferenzas que teñen as respostas das preguntas entre si, e con respecto ás distintas imaxes, para discriminar diferenzas entre as categorías de Nancy Fraser (2006): participación, redistribución e recoñecemento.

O procedemento para a análise das preguntas será o seguinte: agrúpanse as primeiras tres preguntas para a súa reflexión conxunta pola súa unión en relación ás categorías de Fraser. Posteriormente analizarase a pregunta 4. Despois se fará a análise conxunta das preguntas 5 e 6 pola súa relación á hora de reflexionar sobre a cantidade e calidade representativa dos distintos colectivos nos libros de texto do alumnado. E por último analizarase a pregunta 7.

Antes de comezar coa análise, é fundamental novamente ter en consideración as diferenzas individuais dentro de cada colectivo á hora de obter conclusións. Igual que se fixo nos totais do apartado anterior, existen determinados parámetros como a vestimenta, o sexo ou a raza, que desequilibran máis ou menos a colocación das persoas de cada grupo cara os primeiros ou últimos lugares. Para exemplificar isto pode servir a imaxe 4 (muller, branca e moza, con vestimenta occidentalizada); neste caso, a colocación da figura está claramente inclinada nos totais cara os primeiros lugares, a pesar de que o seu colectivo de “muller” ocupe habitualmente os últimos lugares, o que se debe segundo os resultados da investigación, a que tamén pertence á categoría de “branca” e ten “vestimenta occidentalizada”. Ademais do dito, esta nota aclaratoria ten como finalidade remitir ao apartado anterior de “totais das/os catro alumnas/os” para ver e reflexionar detalladamente sobre as diferenzas individuais entre membros do mesmo colectivo.

Pregunta núm. 1: *Ordena as seguintes fotografías en función das posibilidades que penses que teñen as seguintes persoas de chegar a ser presidente/a de un hipotético goberno mundial. Pon primeiro as que penses que teñen máis posibilidades de chegar a selo e despois as que penses que teñen menos posibilidades. Despois de ordenalas, explica por que colocaches cada fotografía nese lugar.*

<i>Totais pregunta 1</i>	Persoas Orientais	Persoas Negras	Persoas Indíxenas	Persoas Branças	Vestimenta Occidentalizada	Mulleres	Idade Avanzada
1º Grupo de 4 imaxes	1+2+2+1 = 6	1+1+1+1 = 4	0+0+0+0 = 0	2+1+1+2 = 6	4+4+4+4 = 16	1+0+0+1 = 2	1+2+2+1 = 6
2º Grupo de 5 imaxes	1+1+0+1 = 3	1+1+2+2 = 6	0+0+0+0 = 0	2+2+2+1 = 7	1+1+1+1 = 4	2+3+2+1 = 8	2+1+1+2 = 6
3º Grupo de 5 imaxes	1+0+1+1 = 3	2+2+1+1 = 6	2+2+2+2 = 8	0+1+1+1 = 3	0+0+0+0 = 0	3+3+4+4 = 14	0+1+1+1 = 3

Pregunta núm. 2: Ordena as seguintes fotografías en función das posibilidades que penses que teñen as seguintes persoas de chegar a ser a persoa máis rica do mundo. Pon primeiro as que penses que teñen máis posibilidades de chegar a selo e despois as que penses que teñen menos posibilidades. Despois de ordenalas, explica por que colocaches cada fotografía nese lugar.

<i>Totais pregunta 2</i>	Persoas Orientais	Persoas Negras	Persoas Indíxenas	Persoas Branças	Vestimenta Occidentalizada	Mulleres	Idade Avanzada
1º Grupo de 4 imaxes	1+2+0+2 = 5	0+1+1+1 = 3	0+0+0+0 = 0	3+1+3+1 = 8	3+4+3+4 = 14	1+0+1+0 = 2	1+2+2+2 = 7
2º Grupo de 5 imaxes	1+1+1+1 = 4	2+0+3+1 = 6	0+1+0+0 = 1	1+2+0+2 = 5	2+1+1+1 = 5	2+3+2+3 = 10	3+1+0+1 = 5
3º Grupo de 5 imaxes	1+0+2+0 = 3	2+3+0+2 = 7	2+1+2+2 = 7	0+1+1+1 = 3	0+0+1+0 = 1	3+3+3+3 = 12	0+1+2+1 = 4

Pregunta núm. 3: Ordena as seguintes fotografías en función das posibilidades que penses que teñen as seguintes persoas de chegar a ser a persoa máis famosa do mundo. Pon primeiro as que penses que teñen máis posibilidades de chegar a selo e despois as que penses que teñen menos posibilidades. Despois de ordenalas, explica por que colocaches cada fotografía nese lugar.

Totais pregunta 3	Persoas Orientais	Persoas Negras	Persoas Indíxenas	Persoas Branças	Vestimenta Occidentalizada	Mulleres	Idade Avanzada
1º Grupo de 4 imaxes	2+3+0+2 = 7	0+0+2+1 = 3	0+0+0+0 = 0	2+1+2+1 = 6	3+3+3+4 = 13	2+1+0+0 = 3	0+1+1+2 = 4
2º Grupo de 5 imaxes	0+0+2+1 = 3	3+3+1+2 = 9	0+0+0+0 = 0	1+1+1+1 = 4	1+2+2+1 = 6	2+2+1+3 = 8	2+1+2+0 = 5
3º Grupo de 5 imaxes	1+0+1+0 = 2	1+1+1+1 = 4	2+2+2+2 = 8	1+2+1+2 = 6	1+0+0+0 = 1	2+3+4+3 = 12	2+2+1+2 = 7

Conclusións dos datos e respostas do alumnado sobre as *preguntas 1, 2 e 3*:

- As *persoas orientais* están claramente colocadas cara os primeiros lugares entre as tres preguntas. Especificamente, as diferenzas se acentúan en relación á categoría “famosa” (estatus) e “presidenta/e” (vantaxe distributiva, de estatus e de participación). Mas cando a categoría é “rica” (clase), vemos como os resultados son máis equilibrados. Pódese concluír así que o alumnado relaciona a boa posición social do colectivo oriental a unha cuestión de estatus fundamentalmente, así como tamén de poder nunha figura como a de presidenta/e, quedando o factor distributivo máis mitigado. Isto pódese apreciar en comentarios feitos polo propio alumnado como os seguintes:
 - Alumna A: “una chica... (imaxe 12) asiática, parece así o bailarina, o que se dedique a algo del espectáculo también podría ser”
“La tercera (imaxe 12) podría ser una actriz o una bailarina famosa y en este caso tampoco importa mucho que sea de raza asiática”
 - Alumno B: “al primero (imaxe 1) lo puse porque parece un tipo ordenado, que tiene conocimientos, va de traje y eso”
“... el segundo (imaxe 9) va bien vestido, sabes, tiene pinta de que aunque sea mayor, tenga empresas y eso...”
“... la segunda (imaxe 12)... si actúa bien a lo mejor a la gente le gusta y se acaba haciendo famosa...”
 - Alumno D: “... la parte de arriba (imaxe 1 entre as catro primeiras posicións), la gente tiene aspecto de ser importante, tener conocimientos... parece que entienden de política, parece que pueden estar cualificados para el puesto... parece que tienen más conocimientos sobre la sociedad”
“Pues el primer grupo (imaxes 1 e 9 entre as catro primeiras posicións)... aparte de tener experiencia en negocios, parecen tener trabajos importantes, van de traje”
“Su forma de vestir es elegante, por ej. es cara por así decirlo (imaxes 1 e 9 entre as catro primeiras posicións)”
“La chica china (imaxe 12) por ser conocida por el arte quizá y la cultura”

- As ***persoas negras*** están colocadas cara os últimos lugares entre as tres preguntas. Especificamente, as diferenzas se acentúan en relación á categoría “rica”. Cando a categoría é “famosa” ou “presidenta/e”, vemos como os resultados son máis equilibrados. Pódese concluír así que o alumnado relaciona a mala posición social do colectivo negro aos tres factores con especial incidencia da cuestión distributiva. Isto pódese apreciar en comentarios feitos polo propio alumnado como os seguintes:
 - Alumna A: “... la 6º (imaxe 10) que puede ser una esposa o algo relacionado...”
“El quinto (imaxe 8) un presidente africano”
“El siguiente, que es un hombre de raza negra (imaxe 6), podría ser algo relacionado con las artes, con la música o algo por el estilo”
 - Alumno B: “El chico joven de raza negra (imaxe 6) se le ve que no vive mal, pero no creo que se dedique a una empresa de estas...”
“La chica joven de raza negra... (imaxe 2) bueno, no sé, no le veo muchas posibilidades porque al ser negra la gente la discrimina o algo... bueno, si ésta hace algo o es famosa a lo mejor es por vivir en una tribu”
 - Alumna C: “La chica joven negra (imaxe 2) por ser negra (non ten posibilidades)”
“Y el 3º y 4º (imaxe 8) por carisma”
 - Alumno D: “La parte de arriba (imaxe 8 e outras), la gente tiene aspecto de ser importante, tener conocimientos, parece que entienden de política, parece que pueden estar cualificados para el puesto...”
“... la tercera fila (imaxe 2, imaxe 6 e outras) pues por el aspecto de estas personas, parecen no tener mucho la verdad.”

- Case tódalas ***persoas indíxenas*** están colocadas nos últimos lugares entre as tres preguntas. A única lixeira diferenza está na categoría “famosa”. Cando a categoría é “presidenta/e” ou “rica”, a opinión é unánime, non se outorga ningunha posibilidade a este colectivo. Pódese concluír así que o alumnado pensa que este grupo só ten a nivel social unha pequena posibilidade pola vía do estatus, nada no resto. Isto pódese apreciar en comentarios feitos polo propio alumnado como os seguintes:
 - Alumna A: “Al que puse en último lugar (imaxe 11) me parece que hoy en día se pensaría que por la imagen no llegaría a presentarse así a algo tan grande (presidenta/e)”
 - Alumno B: “Es bastante improbable que cojan (presidenta/e) a uno de una tribu así de África (imaxe 3 e 11)...”
“... está ahí en una tribu (imaxe 11) y no creo que se haga muy famoso...”
 - Alumna C: “Los dos últimos (imaxe 3 e 11) y la antepenúltima ya no (serían presidentas/es) porque simplemente ser de otra etnia y se nota que `no tienen cultura` o algo así”
 - Alumno D: “La tercera fila (onde estaban as imaxes 3 e 11) pues por el aspecto de estas personas,

parecen no tener mucha la verdad (importancia)"

"supongo que elegirían antes a una señora blanca que a un nativo de un pueblo..."

"... parece gente corriente menos algunos que son nativos (imaxes 3 e 11)"

- **As *persoas brancas*** están colocadas cara os primeiros lugares entre as tres preguntas. Especificamente, as diferenzas se acentúan en relación á categoría “rica”. Cando a categoría é “famosa” non existen diferenzas, e cando é “presidenta/e” existe vantaxe cara os primeiros lugares, mas non tanto como en “rica”. Pódese concluír así que o alumnado relaciona a boa posición social do colectivo branco coas tres categorías, mas especialmente en relación á distribución. Isto pódese apreciar en comentarios feitos polo propio alumnado como os seguintes:
 - **Alumna A:** “El primer señor encaja con el perfil de la mayoría de presidentes (imaxe 5)... un hombre de media edad, de raza blanca... me parece el más político”
“La tercera (imaxe 4) también parece una chica así bastante joven, profesional...”
“Los tres primeros (onde estaban as imaxes 4 e 5) por la misma razón que antes (rica).
“Los de raza blanca porque son los que más habitualmente se ven”
“El cuarto (imaxe 7) porque parece un hombre más mayor y puede que haya acumulado riquezas
“Pues el hombre va vestido muy formal (imaxe 5)”
 - **Alumna C:** “Luego en la fila de arriba (onde estaba a imaxe 5) más que nada porque parece que tienen dinero, son importantes... velos de traje...”
“Y la fila de arriba (onde estaban as imaxes 5 e 7), por la foto, parece que son los que tienen más estudios”
“Y el 3º (imaxe 5) por carisma... parecen así, jefes... La expresión de la cara o el traje también influye”
 - **Alumno D:** “la parte de arriba (onde estaba a imaxe 5) la gente tiene aspecto de ser importante, tener conocimientos... parece que entienden de política, parece que pueden estar cualificados para el puesto (presidenta/e)... Cómo van vestidos, parece que tienen más conocimientos sobre la sociedad”
“Pues el primer grupo (onde estaba a imaxe 5) parecen tener trabajos importantes, van de traje...”
“La primera fila (onde estaba a imaxe 5) parece gente importante... Su forma de vestir es elegante, por ej. es cara por así decirlo... El blanco ha conseguido una fortuna con negocios y se hizo famoso, o es político”
- **As *persoas con vestimenta occidentalizada*** están claramente colocadas cara os primeiros lugares entre as tres preguntas. As diferenzas son moi similares nas tres preguntas, sen embargo na categoría “presidenta/e” destacan aínda un pouco máis. Pódese concluír así que o alumnado relaciona a vestimenta occidentalizada cunha posición de máis poder nos tres aspectos (distributivo, representativo e de participación), con especial incidencia na

figura de “presidenta/e”. Isto pódese apreciar en comentarios feitos polo propio alumnado como os seguintes:

- **Alumna A:** “El primer señor encaja con el perfil de la mayoría de presidentes (imaxe 5)... un hombre de media edad, de raza blanca... me parece el más político”
“La tercera (imaxe 4) también parece una chica así bastante joven, profesional...”
“Pues el hombre va vestido muy formal (imaxe 5)”
 - **Alumna C:** “Luego en la fila de arriba más que nada porque parece que tienen dinero, son importantes... verlos de traje... (imaxes 5, 1, 8 e 9)”
“Y el 3º (imaxe 5) por carisma... parecen así, jefes... La expresión de la cara o el traje también influye”
 - **Alumno D:** “la parte de arriba (imaxes 5, 1, 8 e 4) la gente tiene aspecto de ser importante, tener conocimientos... cómo van vestidos, parece que tienen más conocimientos sobre la sociedad”
“Pues el primer (imaxes 5, 1, 8 e 9) grupo parecen tener trabajos importantes, van de traje...”
“La primera fila parece gente importante (imaxes 5, 1, 8 e 9)... Su forma de vestir es elegante, por ej. es cara por así decirlo”
- As ***mulleres*** están colocadas claramente cara os últimos lugares entre as tres preguntas. As diferenzas son moi similares nas tres, sen embargo na categoría “presidenta/e” destacan aínda un pouco máis. Pódese concluír así que o alumnado relaciona a condición de muller cunha posición de menos poder nos tres aspectos (distributivo, representativo e de participación), con especial incidencia na figura de “presidenta/e”. Isto pódese apreciar en comentarios feitos polo propio alumnado como os seguintes:
 - **Alumna A:** “... a diferencia de la 6ª (imaxe 10) que puede ser una esposa o algo relacionado”
“La mujer mayor (imaxe 13) yo la veo más apartada como de un mundo más de eso, podría ser más de familia”
 - **Alumno B:** “... la chica joven de raza negra (imaxe 2)... bueno, no sé, no le veo muchas posibilidades (presidenta/e)”
- As ***persoas de idade avanzada*** están lixeiramente colocadas cara os primeiros lugares entre as tres preguntas. Isto é así nas categorías “presidenta/e” e “rica”, mas na categoría “famosa” a tendencia é a contraria. Pódese concluír así que o alumnado relaciona a boa posición social do colectivo de idade avanzada a unha cuestión distributiva e de participación fundamentalmente, mentres esta característica é considerada como algo negativo para o estatus. Isto pódese apreciar en comentarios feitos polo propio alumnado como os seguintes:
 - **Alumna A:** “... el cuarto (imaxe 7) porque parece un hombre más mayor y puede que haya acumulado riquezas”

“ La mujer mayor (imaxe 13) yo la veo más apartada como de un mundo más de eso, podría ser más de familia, lleva un paño en la cabeza y parece más tradicional”

- Alumno B: "el segundo (imaxe 9) va bien vestido, sabes, tiene pinta de que aunque sea mayor, tenga empresas y eso"
- Alumna C: “ La señora mayor blanca (imaxe 13) por la edad (non pode ser presidenta)"
" los viejos ya nada porque también pienso que tendría que ser cuanto más joven (rica)"
- Alumno D: "la tercera fila (onde estaba a imaxe 13) pues por el aspecto de estas personas, parecen no tener mucha (importancia) la verdad"

Pregunta núm. 4: *Que importancia cres que teñen na nosa sociedade cuestións como o sexo, a raza, a idade ou a clase á hora de que diferentes tipos de persoas poidan chegar a ser presidenta/e dun hipotético goberno mundial, a persoa máis rica do mundo ou a persoa máis famosa do mundo?*

En xeral, o alumnado respondeu que cuestións como o sexo, a raza e a idade teñen importancia á hora de ter máis ou menos posibilidades sociais. En relación ao sexo, foron feitos poucos comentarios, todos na dirección de que ser muller pode implicar menos oportunidades. En canto á raza, houbo unanimidade en que hai razas que teñen máis posibilidades que outras, a pesar dalgunha contradición na fala como a da/o alumna/o D. Na idade, hai diferenza de opinións, desde quen pensa que ter idade avanzada é unha vantaxe na posición no social, até quen pensa que é un problema. Algunhas frases poden ilustrar isto:

- Alumna A: “La edad sobre todo y lo que es la imagen”
- Alumno B: “Yo creo que influirían esas cosas... si es negro y no va muy bien vestido y es pobre, ya no tiene ni idea de negocios, no lo va a hacer bien... La gente que es vieja, yo creo que no lo cogerían, por ser demasiado mayor, a lo mejor no se da cuenta de lo que hace, no sabe muy bien cómo gestionar... Si hay dos personas que tengan las mismas cualidades y mismos estudios y eso, y si una tiene 25 años y otra 79, yo creo que dicen, al de 25 le queda bastante vida"
- Alumna C: “Pues raza... bastante y sexo también y luego ya los indígenas sí que ya nadie piensa que pueden..."
- Alumno D: “Pues... opino que la raza y sexo no tienen que ver. La edad sí por la experiencia, pero creo que raza y sexo no tienen importancia... Este mundo está construido sobre los cimientos de la raza es mejor, el hombre es mejor. Sigue siendo un mundo que tiene discriminadas a las razas y a las mujeres. Yo creo que escogerían por ej. como presidente antes a una persona vieja que a una mujer o a un negro"

Pregunta núm. 5: Ordena as seguintes fotografías en función da cantidade de veces que aparecen este tipo de persoas nos teus libros de texto de clase. Pon primeiro as que aparecen máis veces e despois as que aparecen menos. Despois de ordenalas, explica por que colocaches cada fotografía nese lugar.

Totais pregunta 5	Persoas Orientais	Persoas Negras	Persoas Indíxenas	Persoas Brancas	Vestimenta Occidentalizada	Mulleres	Idade Avanzada
1º Grupo de 4 imaxes	0+1+1+2 = 4	0+2+0+0 = 2	0+1+1+0 = 2	4+0+2+2 = 8	2+1+1+3 = 7	2+2+1+0 = 5	2+0+3+2 = 7
2º Grupo de 5 imaxes	2+0+0+0 = 2	2+1+3+3 = 9	0+1+1+0 = 2	0+2+0+1 = 3	2+2+1+2 = 7	2+2+3+2 = 9	1+2+1+1 = 5
3º Grupo de 5 imaxes	1+2+2+1 = 6	2+1+1+1 = 5	2+0+0+2 = 4	0+2+2+1 = 5	1+2+3+0 = 6	2+2+2+4 = 10	1+2+0+1 = 4

Pregunta núm. 6: Ordena as seguintes fotografías en función da importancia que cres que teñen este tipo de persoas nos teus libros de texto de clase. Pon primeiro as que cres que se lles dá neles máis importancia e despois as que cres que se lles dá menos. Despois de ordenalas, explica por que colocaches cada fotografía nese lugar.

Totais pregunta 6	Persoas Orientais	Persoas Negras	Persoas Indíxenas	Persoas Brancas	Vestimenta Occidentalizada	Mulleres	Idade Avanzada
1º Grupo de 4 imaxes	0+1+0+2 = 3	0+2+2+1 = 5	0+0+0+0 = 0	4+1+2+1 = 8	2+3+2+4 = 11	2+2+2+0 = 6	2+1+2+2 = 7
2º Grupo de 5 imaxes	1+2+1+0 = 4	3+1+1+2 = 7	0+0+1+0 = 1	0+1+1+2 = 4	2+2+1+1 = 6	2+1+1+2 = 6	2+1+2+1 = 6
3º Grupo de 5 imaxes	2+0+2+1 = 5	1+1+1+1 = 4	2+2+1+2 = 7	0+2+1+1 = 4	1+0+2+0 = 3	2+3+3+4 = 12	0+2+0+1 = 3

Conclusións dos datos e respostas do alumnado sobre as preguntas 5 e 6:

- As **persoas orientais** están claramente colocadas cara os últimos lugares entre as dúas preguntas, o que contrasta coas tres primeiras nas que sucedía o contrario. Especificamente, as diferenzas se acentúan en relación á pregunta 5 que fala da cantidade de aparicións destas figuras nos seus libros, fronte á que fala da calidade (importancia). Pódese concluir así que o alumnado opina que as aparicións de persoas orientais nos seus

libros de texto son poucas e sen demasiada importancia. Algunhas frases poden ilustrar isto:

- Alumna A: "... rasgos asiáticos y aparecen menos en los libros; yo creo que pocas veces se cuentan historias o textos sobre eso"
"Y luego vienen los dos de raza asiática que pocas veces se ha explicado algo"
 - Alumno B: "la 5ª (imaxe 12) que al principio vivía en China y era pobre, y ahora salió adelante y está en un teatro que va por el mundo"
 - Alumna C: "Los últimos tres no suelen aparecer (onde estaban a imaxe 12 e 1)"
 - Alumno D: "La mujer de procedencia oriental (imaxe 12) pues no sé, pues... por ej. un libro de arte quizás"
- As **persoas negras** están colocadas cara os últimos lugares na pregunta de cantidade, e case en equilibrio na pregunta de importancia. Pódese concluír así que o alumnado opina que as aparicións de persoas negras nos seus libros de texto son poucas, pero cando aparecen teñen certa relevancia. Algunhas frases poden ilustrar isto:
 - Alumna A: "Los dos chicos jóvenes de raza negra, puede que apareciesen menos representados"
"Los chicos de raza negra vienen también en la misma posición o parecida, porque también se le da importancia a otras culturas"
 - Alumno B: "El chico joven negro (imaxe 6), a veces en los libros te hablan sobre el racismo y eso, y suelen poner siempre a los negros... La tercera (imaxe 2), a veces suelen hablar sobre la pobreza de África y los esclavos, y eso las que más aparecen suelen ser negros, de esclavos de África o así..."
"... porque al ser negra, sabes, e ir vestida bien, a lo mejor pone ahí que colabora en ONGs..."
 - Alumna C: "... y las personas indígenas o negras (aparecen) para explicar distintas culturas o también que les persiguen"
 - Alumno D: "... hablarían un poco también en los libros de historia sobre las culturas occidentales y algo de la raza negra, no sé, por deporte o algo así"
"... a lo mejor el 7º (imaxe 6) es un deportista"
- As **persoas indíxenas** están colocadas cara os últimos lugares na pregunta de cantidade e, menos unha, todas están colocadas nos últimos lugares na pregunta de importancia. Pódese concluír así que o alumnado opina que a aparición de persoas indíxenas nos seus libros de texto é menor, e ademais cando aparecen non teñen apenas relevancia. Algunhas frases poden ilustrar isto:
 - Alumna A: "los cuatro siguientes (onde estaban as dúas persoas indíxenas) yo creo que nunca o casi nunca (aparecen)"
Y los dos siguientes (as persoas indíxenas) se han quedado siempre en la última posición pero yo creo

que es sobre los que menos conozco"

"En libros de texto, relacionado con culturas mucho más diferentes o personas que viven más apartadas pues no (aparecen)"

- Alumno B: "Y luego los dos últimos (persoas indíxenas), casi no se le da importancia. Se habla de la pobreza en que viven, pero nunca dicen que son importantes."
 - Alumna C: "Los indígenas y personas pobres y así en historia o en ética (aparecen), sobre todo en ética"
"... y las personas indígenas o negras (aparecen) para explicar distintas culturas o también que les persiguen"
 - Alumno D: "... (falarían por) estar alejados de la sociedad como los dos nativos"
- As ***persoas brancas*** están claramente colocadas cara os primeiros lugares entre as dúas preguntas, as cales están moi equilibradas nas súas respostas (cantidade e importancia). Pódese concluir así que o alumnado opina que as aparicións de persoas brancas nos seus libros de texto é abundante e con importancia. Algunhas frases poden ilustrar isto:
 - Alumna A: "Los cuatro primeros (tódalas persoas brancas) son los que hay de raza blanca y yo creo que son los que más aparecen representados o bien en dibujos o bien en textos"
"Los cuatro primeros son los que hay de raza blanca y yo creo que son los que más aparecen representados o bien en dibujos o bien en textos"
 - Alumna C: "Los hombres negro y blanco (imaxe 5) de traje me recuerdan así a algún mandamás y siempre suelen aparecer para explicar éste fue tal o cual"
"Pues los hombres de traje, los dos primeros (onde estaba a imaxe 5) porque... pues siempre para un líder o un presidente o lo que fuera siempre se suele tener más mención"
 - Alumno D: "... es el estereotipo. No sé, a ver... en historia por ej. encajaría más el perfil de la primera fila, hombres blancos adultos"
"... es el primer hombre blanco adulto (imaxe 5) quizá por no sé... porque tenga algún cargo político"
- As ***persoas con vestimenta occidentalizada*** están claramente colocadas cara os primeiros lugares na pregunta 6, a de importancia, e en equilibrio na pregunta 5, a de cantidade. Pódese concluir así que o alumnado opina que a cantidade de aparicións de persoas con vestimenta occidentalizada nos seus libros non destaca nin pola súa excesiva presencia nin pola súa excesiva ausencia. Sen embargo, a importancia desas aparicións é moi grande. Algunhas frases poden ilustrar isto:
 - Alumna A: "Los cuatro primeros yo creo que sí (persoas brancas), los que más textos se centran en ellos... hombres o mujeres de negocios"
 - Alumna C: "Los hombres negro y blanco (imaxe 5) de traje me recuerdan así a algún mandamás y

siempre suelen aparecer para explicar éste fue tal o cual"

"Pues los hombres de traje, los dos primeros (onde estaba a imaxe 5) porque... pues siempre para un líder o un presidente o lo que fuera siempre se suele tener más mención"

- Alumno D: "... es el primer hombre blanco adulto (imaxe 5) quizá por no sé... porque tenga algún cargo político"

- As **mulleres** están claramente colocadas cara os últimos lugares nas dúas preguntas, e lixeiramente máis na de importancia. Pódese concluír así que o alumnado opina que a aparición de mulleres nos seus libros de texto é escasa, destacando a pouca importancia que consideran que teñen nos mesmos. Algunhas frases poden ilustrar isto:
 - Alumno D: "Y el resto (onde había tres mulleres) pues más bien porque... no sé, más bien por discriminación por ser mujer, diría yo"

- As **persoas de idade avanzada** están lixeiramente colocadas cara os primeiros lugares en ámbalas dúas preguntas con resultados moi similares. Pódese concluír así que o alumnado opina que as aparicións de persoas de idade avanzada nos seus libros de texto son suficientes tanto en número como en importancia. Algunhas frases poden ilustrar isto:
 - Alumna C: "Pues los ancianos los podemos ver bastante para explicar lo de la tasa de natalidad"
 - Alumno D: "La primera fila (con dúas persoas de idade avanzada) quizá sea más importante por... porque tenga algún cargo político"

Pregunta núm. 7: *Que relevancia cres que teñen na nosa sociedade cuestións como o sexo, a raza, a idade ou a clase para que aparezan máis ou menos nos libros de texto e con máis ou menos importancia?*

En xeral, o alumnado respondeu na liña da pregunta 4, no sentido de que cuestións como o sexo, a raza, a idade teñen importancia á hora de aparecer nos seus libros de texto. Algunhas frases poden ilustrar isto:


- Alumna A: "La edad es muy importante... la imagen que se tenga... La raza también es importante, creo que hay más personas de raza blanca"

- Alumno B: "... si se habla de los negros o las tribus que hubo, a veces aparecen las señoras estas que son de raza negra, que son algo adineradas y el dinero que tienen lo invierten en ONGs y esto. Luego contra el machismo sacan a una chica importante que colabora y eso, pero luego si salen empresas famosas o cadenas siempre suelen aparecer hombres ahí con traje y eso"


- Alumna C: "... siempre se suele recordar más a alguien importante que fue blanco, o chico o... mujeres por ej. Tuvo que hacer algo muy grande o no te acuerdas... y de raza negra, o indígena... no se suele recordar."
- Alumno D: "... en el libro de texto no vemos mucho de culturas nativas...; literatura de gente con el mítico estereotipo de hombre blanco adulto..."

8.2.3.3 Totais e conclusións por imaxes


Recolleranse aquí algunhas reflexións sobre os resultados obtidos por cada unha das imaxes por separado, independentemente do seu grupo. En función dos resultados anteriormente recollidos, e contrastando cos aquí expresados, intentarase poder clarificar que elementos son os xeradores das diferenzas entre as imaxes analizadas individualmente e en grupo.

	Alumna A	Alumno B	Alumna C	Alumno D	TOTAIS alumnado Imaxe 1
1º Grupo de 4 imaxes	3	5	1	5	14
2º Grupo de 5 imaxes	1	0	2	0	3
3º Grupo de 5 imaxes	1	0	2	0	3

Esta imaxe está clarisimamente máis representada cara os primeiros lugares. As características que máis axudaron niso, segundo os datos recollidos e a opinión do alumnado, foron a súa aparencia (traxe), o seu sexo e a súa xuventude. Eses tres aspectos superaron amplamente ao de oriental, que nalgún caso puido ter sido valorado negativamente.

	Alumna A	Alumno B	Alumna C	Alumno D	TOTAIS alumnado Imaxe 2
1º Grupo de 4 imaxes	0	1	0	0	1
2º Grupo de 5 imaxes	2	0	3	1	6
3º Grupo de 5 imaxes	3	4	2	4	13

Esta imaxe está clarisimamente máis representada cara os últimos lugares. As características que máis axudaron niso, segundo os datos recollidos e a opinión do alumnado, foron a súa aparencia (non occidentalizada), a súa raza e o seu sexo.

	Alumna A	Alumno B	Alumna C	Alumno D	TOTAIS alumnado Imaxe 3
1º Grupo de 4 imaxes	0	1	0	0	1
2º Grupo de 5 imaxes	0	1	1	0	2
3º Grupo de 5 imaxes	5	3	4	5	17

Esta imaxe está clarisimamente máis representada cara os últimos lugares. As características que máis axudaron niso, segundo os datos recollidos e a opinión do alumnado, foron a súa aparencia (non occidentalizada), a súa etnia, o seu sexo e a súa xuventude.




	Alumna A	Alumno B	Alumna C	Alumno D	TOTAIS alumnado Imaxe 4
1º Grupo de 4 imaxes	5	1	2	1	9
2º Grupo de 5 imaxes	0	4	1	4	9
3º Grupo de 5 imaxes	0	0	2	0	2

Esta imaxe está claramente máis representada cara os primeiros lugares. As características que máis axudaron niso, segundo os datos recollidos e a opinión do alumnado, foron a súa aparencia (traxe) e a súa raza. Eses dous aspectos superaron ao de muller, que foi con frecuencia valorado negativamente.




	Alumna A	Alumno B	Alumna C	Alumno D	TOTAIS alumnado Imaxe 5
1º Grupo de 4 imaxes	5	3	4	5	17
2º Grupo de 5 imaxes	0	1	1	0	2
3º Grupo de 5 imaxes	0	1	0	0	1


Esta imaxe está clarisimamente máis representada cara os primeiros lugares. As características que máis axudaron niso, segundo os datos recollidos e a opinión do alumnado, foron a súa aparencia (traxe), a súa raza e o seu sexo.

	Alumna A	Alumno B	Alumna C	Alumno D	TOTAIS alumnado Imaxe 6
1º Grupo de 4 imaxes	0	1	1	0	2
2º Grupo de 5 imaxes	0	2	2	4	8
3º Grupo de 5 imaxes	5	2	2	1	10


Esta imaxe está claramente máis representada cara os últimos lugares. As características que máis axudaron niso, segundo os datos recollidos e a opinión do alumnado, foron a súa aparencia (ausencia de traxe) e a súa raza. Eses dous aspectos superaron amplamente ao de ser home, que case sempre foi valorado positivamente.

	Alumna A	Alumno B	Alumna C	Alumno D	TOTAIS alumnado Imaxe 7
1º Grupo de 4 imaxes	3	0	2	1	6
2º Grupo de 5 imaxes	2	2	3	3	10
3º Grupo de 5 imaxes	0	3	0	1	4


Esta imaxe está moi equilibrada en representación, cunha lixeira tendencia cara os primeiros lugares. O seu equilibrio débese a características que foron valoradas positivamente (como a raza) xunto con outras negativamente (ausencia de traxe).

	Alumna A	Alumno B	Alumna C	Alumno D	TOTAIS alumnado Imaxe 8
1º Grupo de 4 imaxes	1	3	4	4	12
2º Grupo de 5 imaxes	4	2	1	1	8
3º Grupo de 5 imaxes	0	0	0	0	0


Esta imaxe está clarisimamente máis representada cara os primeiros lugares. As características que máis axudaron niso, segundo os datos recollidos e a opinión do alumnado, foron a súa aparencia (traxe) e o seu sexo. Eses dous aspectos superaron amplamente ao de ser negro e á idade idade avanzada, que noutros casos foron valorados negativamente.

	Alumna A	Alumno B	Alumna C	Alumno D	TOTAIS alumnado Imaxe 9
1º Grupo de 4 imaxes	0	3	2	4	9
2º Grupo de 5 imaxes	3	1	2	1	7
3º Grupo de 5 imaxes	2	1	1	0	4


Esta imaxe está claramente máis representada cara os primeiros lugares. As características que máis axudaron niso, segundo os datos recollidos e a opinión do alumnado, foron a súa aparencia (traxe) e o seu sexo. Eses dous aspectos superaron amplamente ao de ser oriental e á idade idade avanzada, que algunhas veces foron valorados negativamente.

	Alumna A	Alumno B	Alumna C	Alumno D	TOTAIS alumnado Imaxe 10
1º Grupo de 4 imaxes	0	1	1	0	2
2º Grupo de 5 imaxes	5	2	4	4	15
3º Grupo de 5 imaxes	0	2	0	1	3


Esta imaxe está moi equilibrada en representación, cunha lixeira tendencia cara os últimos lugares. O seu equilibrio débese a características que foron valoradas positivamente (idade e roupa) xunto con outras negativamente (raza e sexo).

	Alumna A	Alumno B	Alumna C	Alumno D	TOTAIS alumnado Imaxe 11
1º Grupo de 4 imaxes	0	0	1	0	1
2º Grupo de 5 imaxes	0	1	1	0	2
3º Grupo de 5 imaxes	5	4	3	5	17

Esta imaxe está clarisimamente máis representada cara os últimos lugares. As características que máis axudaron niso, segundo os datos recollidos e a opinión do alumnado, foron a súa aparencia (non occidentalizada) e a súa etnia.

	Alumna A	Alumno B	Alumna C	Alumno D	TOTAIS alumnado Imaxe 12
1º Grupo de 4 imaxes	1	1	0	0	2
2º Grupo de 5 imaxes	1	3	0	2	6
3º Grupo de 5 imaxes	3	1	5	3	12

Esta imaxe está claramente máis representada cara os últimos lugares. As características que máis axudaron niso, segundo os datos recollidos e a opinión do alumnado, foron a súa aparencia (non occidentalizada), o seu sexo e a súa raza.

	Alumna A	Alumno B	Alumna C	Alumno D	TOTAIS alumnado Imaxe 13
1º Grupo de 4 imaxes	2	0	2	0	4
2º Grupo de 5 imaxes	2	1	0	0	3
3º Grupo de 5 imaxes	1	4	3	5	13

Esta imaxe está claramente máis representada cara os últimos lugares. As características que máis axudaron niso, segundo os datos recollidos e a opinión do alumnado, foron a súa aparencia (non occidentalizada), o seu sexo e a súa idade. Eses tres aspectos superaron amplamente ao de branca, que case sempre foi valorado positivamente.

8.3 Grupos de discusión

Despois da entrada ao centro, as observacións de aula e as entrevistas, serán aquí analizados os grupos de discusión levados a cabo co alumnado das diferentes clases onde foron feitas as observacións no centro.

Perseguindo o propósito de facer grupos de discusión flexíbeis na participación, o formato das preguntas tivo que ser aberto para que o alumnado gozase de suficiente liberdade como para se expresar e poder recoller información diversa e rica en matices. Así, o formato dos grupos foi *semiestruturado*, xa que ademais de procurar esa liberdade era necesario fixar unha certa pauta co alumnado coa finalidade de centrar o tema de discusión e non acabar falando de asuntos pouco relacionados coa investigación. Igual que sucedía coas entrevistas, ao ser un tema tan amplo e diverso, facer preguntas completamente abertas corría serio perigo de non tocar puntos esenciais para a reflexión sobre a temática, ou facelo dunha forma menos profunda.

Tódolos grupos foron divididos á metade entre mulleres e homes, así como entre alumnado de 2ºA da ESO e 4ºB da ESO, que foron as clases obxecto do traballo. Cada un deles estaba composto por 8-9 persoas (Ibáñez, 2008). Os criterios para a conformación dos mesmos estiveron relacionados, novamente, coa paridade participativa en relación ao sexo e á hora de elixir a alumnado con moita facilidade e gusto para falar na aula sobre temáticas de tipo social, despois do observado nas clases; sen embargo, houbo un terceiro aspecto diferenciador, asociado coa petición do profesorado para que houbese voluntarias/os para participar.

A forma de recoller os datos nos grupos foi mediante *gravación*, previamente consentida pola dirección e titoras/es das súas clases. Posteriormente foron transcritas, e aparecerán ao longo deste apartado.

8.3.1 Entrevista feita aos grupos

Novamente, a temática vertebradora das entrevistas colectivas estivo ligada aos

colectivos sociais, tamén relacionada coa ferramenta de Colectivos Sociais en Libros de Texto 1 (CSLT1) desta investigación, e coa de culturas silenciadas de Jurjo Torres Santomé (2011, páx. 226).

A mesma explicación sobre as clasificacións e categorías feitas para as entrevistas individuais é tamén aplicábel aos grupos de discusión. Xa que neste traballo se parte de posturas que defenden a hibridez das culturas e dos seres humanos (Bhabha, 2010), a clasificación dos grupos e as persoas obedece a motivos de simplificación práctica e de entendemento co alumnado.

A intención das preguntas que foron feitas, e que serán mostradas a continuación, foi obter información sobre a súa percepción en relación a variábeis como xénero, raza, clase, idade ou orientación sexual, co obxectivo de coñecer a súa opinión en relación á capacidade participativa e representativa deas persoas e colectivos a nivel social.

Modelo de entrevista

É importante sinalar, como no caso das entrevistas, que se lle pediu ao alumnado que expresasen a súa opinión en relación ao que consideraban que pensaría a sociedade sobre as preguntas, e que non era unha avaliación delas/es, para descargarlas/os así de todo compoñente ético ou moral, e que tivesen liberdade á hora de falar.

Modelo de entrevista colectiva para o grupo de discusión²³:

1. *La Constitución y la Declaración de Derechos Humanos dicen que todas las personas somos iguales y tenemos los mismos derechos. ¿Qué opináis acerca de esto? ¿Se cumple? ¿Debe ser así?*

A lóxica de facer esta pregunta era introducir a temática dos dereitos nas entrevistas colectivas para que o alumnado fose situando a mesma e comezando a debater, coa finalidade de potenciar as respostas nas preguntas posteriores. Ademais, era interesante e pertinente para a investigación saber a súa opinión sobre a Declaración dos Dereitos Humanos.

²³ Nota aclaratoria: as entrevistas dos grupos de discusión tamén foron feitas en castelán por ser o idioma habitualmente utilizado polo alumnado

2. *Un grupo de personas, mujeres y hombres de diversas edades, orientaciones sexuales, razas, nacionalidades, procedentes de diferentes ámbitos y de distintas clases sociales, se despiertan un día en un sitio desconocido en el que no hay nada. Llegan a la conclusión de que deben constituir una nueva sociedad y que para ello hay diferentes tareas que son importantes:*

- *Seguridad*
- *Limpieza y organización*
- *Dirección y presidencia*
- *Educación*
- *Asuntos económicos*
- *Agricultura y pesca*
- *Sanidad*

¿Qué tipo de personas pensáis que designarían como responsables de las anteriores actividades?

¿Qué tarea creéis que asignarían a las siguientes personas?

- *Una anciana blanca y rica*
- *Una adolescente negra y pobre*
- *Un adulto blanco heterosexual*
- *Un anciano negro, rico y homosexual*
- *Una chica oriental con discapacidad física*
- *Un adolescente suramericano*

Con esta pregunta pretendíase relacionar a determinadas persoas pertencentes a colectivos sociais con certas tarefas sociais. Queríase saber que tipo de actividade o alumnado pensaba que a sociedade atribuiría a cada tipo de persoa, segundo as súas características e relacionadas con este estudo. Perseguíase así desvelar a opinión delas/es sobre estratificación social en función de características como o sexo, a raza, a idade, a clase social, a orientación sexual, a condición física, etc.

- Elaboráronse unha serie de tarefas básicas para o funcionamento social coa finalidade de relacionar as mesmas coas persoas, e profundar así sobre mecanismos de estratificación. En primeiro lugar pedíuselles que libremente relacionaran as tarefas con características persoais que elas/es considerasen que a sociedade demandaría para as mesmas. Despois, se lles preguntou que tarefas asignarían aos perfís preelaborados que lles foron presentados.
- No perfil das persoas propostas quíxose que aparecesen esas diferentes características mesturadas entre si para conformar personaxes diversas e enriquecer así o debate.
- Foron seleccionadas tres tipos de razas: asiática, branca e negra, por ser as maioritarias e máis coñecidas polo alumnado. Tres tipos de idades: adolescencia, adultez e ancianidade, incluíndo a propia do alumnado. Introduciuse ademais variantes en relación aos recursos, á orientación sexual, ao ámbito e á condición física.

3. *Pensando agora en vuestros libros de clase, teniendo en cuenta las imágenes y los textos, ¿cómo aparece representada la diversidad?. Es decir, ¿cómo aparecen en vuestros libros los distintos sexos, razas, clases, mundos, orientaciones sexuales, edades...? ¿Qué características se les atribuyen?*

Esta pregunta está directamente relacionada coa anterior, mas coa finalidade de que elas/es levasen a cuestión aos seus libros de texto, para coñecer cal era a súa opinión sobre a aparición en cantidade e calidade de diferentes persoas e grupos no seu material escolar.

8.3.2 Respostas e análise das entrevistas feitas aos grupos

A continuación serán mostradas e analizadas as respostas recollidas nos grupos de discusión, as de maior interese para a investigación. Para a primeira e a terceira pregunta fíxose unha análise a modo de conclusións sobre as respostas achegadas polo alumnado. No caso da segunda pregunta, no primeiro dos apartados, fíxose unha análise da mesma natureza,

conclusións obtidas das respostas do alumnado; para o segundo do seus apartados, a análise foi máis estruturada por contar con categorías máis concretas e que se podían relacionar entre si, para o que foi elaborada unha táboa para axudar no proceso de análise. Para a realización desa táboa, relacionáronse determinadas persoas con características concretas e sobre as que se preguntou e debateu nos grupos, coas tarefas a realizar. A finalidade era saber como o alumnado relacionaba ámbalas dúas en función do que pensaban que na sociedade se faría, para que saíse á luz información relevante sobre estratificación social en función do sexo, raza, clase, etc.

Tódalas respostas estarán clasificadas por grupos (1 e 2 dentro de 2º ESO A, e 1 e 2 dentro de 4º ESO B). Dentro de cada grupo, os protagonistas serán codificados polas letras “C” (coordinador) e “A” (alumna/o), aplicándose números correlativos para diferenciar entre todas/os elas/es, por exemplo “A1”, “A2”, “A3”.

A continuación, as preguntas xunto coas respostas máis interesantes e a análise das mesmas:

- 1. La Constitución y la Declaración de Derechos Humanos dicen que todas las personas somos iguales y tenemos los mismos derechos. ¿Qué opináis acerca de esto? ¿Se cumple? ¿Debe ser así?*

Respostas 2º ESO A, Grupo 1

A4: Parece que somos distintos en... por ej. uno es alto, otro... digo en eso, no...

...

A2: Yo creo que somos todos iguales porque tenemos los mismos derechos, pero luego cada uno tiene su forma de pensar y de ser.

...

C1: Os planteo varios casos, ¿vale? En cuanto a género, hombre y mujer, somos diferentes en algunas cosas, iguales en otras. En lo que respecta a derechos, Constitución, Declaración de los Derechos Humanos... ¿somos diferentes?

A7: ... Por ej. el derecho de la justicia no es lo mismo una persona que ha robado una botella de Coca-Cola que una persona que haya atracado cinco bancos.

...

C1: ... ¿consideráis que se cumple esto que recoge la Constitución y la Declaración de los Derechos Humanos de que somos iguales, tenemos los mismos derechos, las mismas oportunidades...?

A2: Mucha gente no. Hay gente que sí pero otra no. Tipo la violencia de género y todo eso no lo cumple vamos, que no...

C1: ¿En qué otro tipo de circunstancias se puede dar que no se cumple esto que dice la Constitución y los Derechos Humanos? Si se da, claro...

A3: En África y eso... yo vi el otro día un reportaje que las mujeres no se podían bañar ni duchar ni nada, y los hombres sí...

A7: En algunas religiones como los musulmanes, que el hombre tiene derecho a pegar a la mujer, la mujer no tiene derecho de palabra en la casa, no puede mandar, no puede hacer nada...

...

C1: Vamos con otro ejemplo. Dijeron por aquí el tema de otros países, en relación a razas etc. ¿Aquí por ej. personas negras y blancas tienen las mismas facilidades y derechos?

A3: ... hay trabajos, así, por ej., se presenta un gitano y un español ahí a un puesto de trabajo, y tienen igual, tienen los mismos trabajos y todo, y eligen muchas veces al español porque el gitano tiene así, sabes, como que tienen mala fama...

A6: ¡Hay gitanos españoles!

...

C1: ¿Puede ser entonces que en la práctica sucedan otras cosas? ¿o no? ¿qué otros ejemplos se os ocurren, por ej. de raza o etnia...?

A7: Pues a veces cuando van por la calle, por ej. en Las Conchiñas que viven muchos musulmanes y mucha gente no española... española, pues a veces se gente comentando: - mira cuánta bazofia hay por ahí, mira qué asco...

A8: Muchas veces yo qué sé, pues... no sé... tienes una bici en la calle, no? Y no quieres que te la roben y eso, por ej. pasa una persona española así sin ser de ninguna raza, pasa y ves y no te, no sé, no piensas a ver si me la puede robar y eso. Y si pasa un gitano o otro cualquiera con malas pintas, puede ser la misma persona, y tú piensas que ya te la puede robar o cualquier cosa.

A3: Es un poco lo mismo que dijo él, pero, por ej., estás en la playa y te roban algo y hay un español, un gitano y un negro, y normalmente ya la gente acusa al gitano o al negro, pero al español no, ya van directos al gitano porque tienen esa fama.

...

C1: ¿Cómo lo veis esto en cuanto a edad?

A8: Por la edad, por la persona y todo lo que tiene, los pensamientos y todo esto, sí, puede tener más conocimientos porque lleva más años viviendo así, tendrá que saber más, pero después la persona es lo mismo, tendrá más conocimiento, más altura, más... no sé.

A3: Que... por ej. estás en un supermercado, y entra un señor de 80 años y que no sé, que tiene 17. Y tú ves que falta algo, que te lo han robado, casi siempre no piensas que te lo robó el señor de 80 años, piensas que lo robó el de 17, porque es más joven y eso.

Respostas 2º ESO A, Grupo 2

A3: Los DDHH lo que quieren decir es cualquier persona, piense lo que piense o crea lo que crea son todos iguales ante la ley, y no pueden ser juzgados ni tener una vida peor ni menos derechos que los demás por ser

diferentes.

C: Eso es lo que dice la Declaración, ¿y en la realidad veis alguna diferencia?

A3: En algunos países no, en otros están más...

...

C: ... ¿A nivel laboral por ej. veis que hombres y mujeres están igual valorados aquí en España?

A5: Bueno, yo no sé mucho, pero yo creo que sí, no sé... veo que trabajan las mujeres igual que los hombres...

A6: Yo creo que también, que también trabajan las mujeres igual que los hombres

A3: ¿Y cobran lo mismo?

A6: Ah, pues eso...

A3: Debería ser el mismo salario por trabajo igual

Respostas 4º ESO B, Grupo 1

A6: Pienso que debería ser así pero no se cumple del todo

A6: ¿Por qué debería ser así? Pues porque somos todos iguales, somos personas, tenemos derechos... somos iguales.

...

C1: ¿Qué conocéis al respecto de los derechos humanos? Por ejemplo, lo que dijo ella, hombres y mujeres. De lo que sabéis sobre derechos humanos ¿qué dice?

...

A8: No hacer diferencias a la hora de pagar a un hombre y a una mujer por ej. que hacen el mismo trabajo.

...

A7: Sí, porque si somos todos personas, todos tenemos que tener los mismos derechos y todo

Respostas 4º ESO B, Grupo 2

A2: No sé, que sí, que hay igualdad, por ej., entre razas no te pueden echar de un trabajo por ser negro...

...

A5: Siempre hay diferencias entre el hombre y la mujer. En la Constitución sí que está, pero en la vida sí que hay distinciones.

A5: En el trabajo que a las mujeres le dan menos dinero por hacer lo mismo

A3: En el trabajo las empresas suelen preferir, si está igual cualificado darle a uno que es del país que no a un extranjero, sobre todo si es africano o asiático

A6: O no porque igual le pagan menos

A5: Pero yo creo que más que sea del país es que sea de raza blanca porque un americano o un alemán es de mucho prestigio, en cambio uno de África no

...

A6: Sí porque normalmente los africanos y asiáticos siempre se conforman con menos y los empresarios siempre quieren sacar tajada

A2: Por edad y tal. Contratarán antes a alguien, por ej., si se presentan dos candidatos igual, uno de 30 y otro de 50, contratarán antes al de 30

A6: Yo creo que no porque dirán que el de 30 no tiene experiencia, pero es ilógico porque si nunca le dan el trabajo nunca va a tener experiencia

C: ¿Qué pensáis por ej. al respecto de las orientaciones sexuales?

A2: Hombre, mientras no esté normalizado no, porque en España hace 50 años no se veía bien a los gays y a las lesbianas pero hoy en día mejoró socialmente

A8: Pero sigue siendo bastante injusto, siempre van a coger a alguien que se oriente por una orientación sexual del sexo contrario...

...

C: ¿En cuestiones religiosas?

A3: Los musulmanes o así, se les suele ver un poco mal. Ahora están con el tema del velo de si llevarlo o no, y ahí también se les impide un poco poner de manifiesto su religión, porque a un católico no le impides llevar un crucifijo

8.3.2.1 Conclusións á pregunta 1

- Os grupos coincidiron bastante á hora de destacar que iguais dereitos non significa ter iguais características, polo que foi sinalado en varias ocasións que debemos gozar do primeiro desde as diferenzas persoais.
- En relación ao cumprimento de Declaracións como a dos Dereitos Humanos, hai unanimidade en que por un lado está o que se fala nelas, e polo outro o que sucede nas diferentes realidades. Reflectiuse sobre esas incoherencias.
- Fixéronse distincións e aclaracións en relación a cuestións como sexo, idade ou raza:
 - Sexo: houbo unanimidade en que as mulleres non teñen na práctica os mesmos dereitos que os homes, especialmente no mundo laboral e doméstico
 - Idade: debateuse sobre a mesma sen chegar a conclusións iguais; desde posturas que ían na liña de que a xuventude é unha vantaxe, as maioritarias, até outras que defendían o contrario. Mas o que era común é que é outro factor decisivo
 - Raza: houbo unanimidade tamén en que é determinante á hora de gozar de máis ou menos dereitos e consideración social

2. *Un grupo de personas, mujeres y hombres de diversas edades, orientaciones sexuales, razas, nacionalidades, procedentes de diferentes ámbitos y de distintas clases sociales, se despiertan un día en un sitio desconocido en el que no hay nada. Llegan a la conclusión de que deben constituir una nueva sociedad y que para ello hay diferentes tareas que son importantes:*

- *Seguridad*
- *Limpeza y organización*
- *Dirección y presidencia*
- *Educación*
- *Asuntos económicos*
- *Agricultura y pesca*
- *Sanidad*

Primeira parte da pregunta 2: *¿Qué tipo de personas pensáis que designarían como responsables de las anteriores actividades?*

Respostas 2º ESO A, Grupo 1

C1: En cuanto a raza, en seguridad también.

A3: En las películas casi siempre los porteros de discoteca casi todos suelen ser así negros.

A6: Porque son más fuertes

A2: Porque a alguna gente le imponen o algo

A7: Porque a veces para alguna gente parecen como más desafiantes.

C1: Por ej. limpieza y organización de esa sociedad. ¿Qué tipo de persona podría encajar bien ahí?

...

A3: ... una anciana blanca y rica, a esa la pondrías o de presidenta...

A4: Que siempre suelen poner, por ej. aquí, a una adolescente negra y pobre de limpieza.

Respostas 2º ESO A, Grupo 2

C1: En cuanto seguridad

A5: Pues en seguridad, hombre, a lo mejor negro porque no sé, siempre son así más fuertes... no? No sé si lo

digo bien, pero dan así como más miedo...

A3: Podría ser blanco también

A3: Joven en cuanto a edad. Entre 20 y 40 años

A5: O sea que sea fuerte y así...

C: ¿Y en orientación sexual?

A5: ... dicen así que los gays son así como más... bueno, homosexuales, son más así... bueno, yo digo lo que veo... son más finos, entonces...

A3: Yo creo que podría ser heterosexual

A6: Y yo creo que también

C: Limpieza y organización

A5: Mujer

A3: Yo diría que también un hombre, pero bueno, no sé... es extraño también ver a un hombre limpiando

A5: Mujer y yo digo que más bien mayor, sobre los 40...

A3: A partir de 30...

C: De condición económica...

A5, A7: Baja

A6, A4: Media

A5: Pero... de limpiar en casa, hoteles... yo en hoteles ninguna vez vi a un hombre, ninguna

A3: Yo de jefe de limpieza puede, sabes, mandando hacer las cosas, pero lo que es limpieza y eso, mujeres

C: ¿Dirección y presidencia?

A3, A6, A7, A8: Hombre o mujer

A5: Sí, pero suelen ser hombres...

A3: Tampoco te creas ahora tanto...

A5: Presidentes, yo, vamos no sé... ¿hubo alguna presidenta...?

A3: Puede que más hombres

A6, A7, A5: Más hombres

A3: En los cargos más altos, después ministras y todo hay muchas mujeres

C: Y entonces en dirección y presidencia... ¿edad?

A5: Pero tampoco muy joven porque no sé, como que tiene más experiencia

A3: Entre 30 y 60 yo creo

A6: Sí

...

C: Y por ej. en dirección y presidencia, ¿orientación sexual?

A3: Más bien heterosexual, pero bueno, ha habido algún concejal que ha declarado su homosexualidad

C: ¿Y clase social para dirección y presidencia?

A9: Alta

A5: Más bien alta que media. Porque si empiezas a trabajar ahí ya...

...

C: ¿En educación?

A3, A5: Mujer o hombre

A6: Más mujer, porque se ven más...

A5: A lo mejor, bueno depende... pero no sé, a mí me parece más mujer

A3: En este instituto hay mayoría de mujeres

C: ¿Y de qué edad?

A3: De 30...

A5: Pues claro, las que empiezan... pero generalizando, 40 y pico...

A3: Pero bueno, también habrá las que empiezan y sean más jóvenes claro...

C: ¿Raza?

A3: En el instituto blanca, y en la mayoría de Coruña blanca también yo creo

A4: Yo no he visto ningún profesor negro

C: ¿Clase?

A3, A5, A6, A7: Media

C: ¿Asuntos económicos?

A3, A5, A7: Hombre y mujer

A3: Aunque cargos así de bancos y tal se ven más hombres

A9: Sí pero también hay muchas ministras que son mujeres

...

C: Asuntos económicos, ¿raza?

A5, A9, A7: Blanca

A3: Pero también porque predomina la raza blanca... es que ahí también depende.

C: Orientación sexual, ¿influiría?

A9: Sí, hay mucha gente que está en contra de los homosexuales

A3: Sí, hay mucha gente que no lo confesaría, se lo guardaría.

A5: Ah, claro

...

C: Agricultura y pesca

A5: Eso yo... más mujeres pero pesca más hombres... Pesca hombres

A3: Yo creo que sí, hay más pescadores hombres...

A9: Yo creo que hay mujeres en pesca, pero es más frecuente los hombres

A3: Sí, todo eso suelen ser hombres. Salen en barco pescando y eso y suelen ser hombres

C: ¿Y de qué condición social?

A5, A3, A7: Baja

A3: Bueno, baja tampoco... media... tirando a baja.

A4: Hay mas pobreza en los pescadores

...

A9: Sí, también a los inmigrantes porque se les paga menos

...

C: ¿Sanidad?

A3, A5: Mujer y hombre

A5: Porque doctor hay más hombres, y enfermeras hay más mujeres

A9: Yo en dentistas conozco a más mujeres que a hombres

A3: Y especialistas puede que más hombres incluso

Respostas 4º ESO B, Grupo 1

A8: En seguridad chicos, fuertes y altos.

C1: Sobre seguridad. En cuanto a sexo...

A6: Hombres

C1: Condición social, clase...

A1, A3, A9: Media

C1: ¿Edad?

A7: 20 años

A8: Puede ser 30 también

A1: 40 incluso!

C1: Limpieza y organización

A6: Mujeres

A8: De limpieza y organización se suele ver a señoras más bien

C1: ¿Edad?

A7: 40 años, 50... que tenga experiencia ya.

C1: Clase

A1: Media, media-baja

C1: En dirección y presidencia

A6: Creo que hay más hombres que mujeres

A8: Pero mujeres también

A6: Pero creo que más hombres

...

A6, A8: Hombres

...

A6: Yo creo que suelen ser hombres de clase media-alta, y suelen ser de ámbito urbano.

A8: Pues hay gente que le pones a una mujer y no vota igual que si es un hombre...

C1: En educación por ej., ¿qué perfil?

A8: Da lo mismo hombre que mujer

A6: Yo creo que hay tanto hombres como mujeres

C1: Y las otras variables de raza, edad...

A7: Edad... 40, 50 años...

A6: También hay gente joven...

C1: Clase, raza...

A1: Media

A7, A6: Media-alta

A8: Es que puede ser de clase baja o media y al ganar dinero ir subiendo... es que no tiene por qué ser ahí fija.

C1: Asuntos económicos...

A6, A3, A7: Hombres

A6: Clase media-alta

C1: ¿Raza?

A7: Blanca

C1: ¿Edad?

A1: 40

A8: Mayores, 40-50...

A6: Intermedia

...

C1: Agricultura y pesca...

A7: Hombres

A6: Clase baja

A8, A2: Bueno, agricultura también se ve a mujeres...

A7: Sí

A1: Es verdad

A6: En pesca hay más hombres

C1: Sanidad...

A7: Mujeres

A8: Es indiferente hombres y mujeres

...

A2: Hombre no es lo mismo un cirujano que una enfermera, o sea, cobran diferente y todo eso.

A6: En enfermería hay más mujeres

C1: ¿Pensáis que a nivel social se da importancia a la orientación sexual para hacer determinadas tareas?

A6, A8: Sí

A7: Porque está bien visto. Por ej. ahora si Zapatero es gay pues igual al país no le parece bien y no le gusta

C1: ¿En otras tareas puede ser también importante?

A6: A lo mejor en educación

A8: Sí porque a lo mejor hay padres que teniendo un profesor homosexual no quieren que de clase a sus hijos por ej.

A8: En asuntos económicos y seguridad

A9: Porque los policías y todo eso es trabajo de hombres y no habitual que los homosexuales...

C1: ¿Hay alguna opción religiosa o no, que esté mejor valorada que otra a nivel social?

A8: Católico

A9: Sí, es la predominante

C: ¿Para seguridad?... ¿hombre o mujer?

A5, A8: Hombre

C: ¿Edad?

A3: 30 o así

A2: Adulto

A6: Adulto tirando a joven

A5: Fuerte

C: ¿Orientación sexual?

A8: Un hombre corpulento, de mediana edad y heterosexual

C: ¿Raza?

A2: Daría igual...

C: Clase social: media, pobre, rica...

A3, A5, A8: Media

A3: Media o baja...

C: Limpieza y organización, ¿qué perfil harían esas personas de la isla?

A2, A3, A8, A5: Mujer

A8: De media edad

A6: Pobre

A3: De cualquier raza

C: Dirección y presidencia

A2, A6, A3: Hombre

A2: De clase alta

A3: Y seguramente de raza blanca y heterosexual

A2: Y que no sea muy joven

C: ... ¿Orientación sexual?

A3: Hay varios países en los que aún no se pueden casar por ej. los homosexuales y eso quiere decir que en la sociedad todavía no están tan bien vistos como los heterosexuales

C: Hacemos el dibujo de educación...

A2: Mujer o hombre, cualquiera

A3: Depende para qué clase de educación, para edades y eso, porque para infantil por ej. seguramente sería una mujer, hay muchas más mujeres

C: ¿Y en primaria?

A8, A3: Mujer

A2: Mujer o hombre

A6, A8: Pero mayoritariamente mujeres

A5: Y depende de la asignatura también

C: ¿En qué asignaturas piensas que puede haber más hombres o más mujeres?

A5: Educación física, hombres. Mujeres en plástica, dibujo...

C: ¿Y en secundaria?

A2, A8: Más o menos igual

C: ¿Y en la universidad?

A8, A6: Hombres

C: ¿Qué más?

A2: Clase media, media-alta

C: ¿Edad?

A8: Depende, en primaria podría haber mujeres más jóvenes y en la universidad se suele ver a gente más mayor dando clase

C: ¿Orientación sexual?

A2: Daría igual, pero en la mayoría de los casos, si la sociedad no está acostumbrada a ver personas homosexuales, escogerían a heterosexuales

C: Asuntos económicos...

A2: Hombre o mujer, de clase alta

C: ¿Raza?

A3: Es que lo de la raza, si hay igualdad de número de personas de raza, pues cada grupo social preferiría a alguien de su raza

C: Agricultura y pesca

A8: Son más bien hombres de clase social baja

A5: En agricultura hay también mujeres, en pesca no tanto

C: ¿Sanidad?

A2: Hombre o mujer

A3: Depende para qué tipo de sanidad también. Porque para operar y eso más bien un hombre, pero para pediatra una mujer

A5: Yo creo que cargos más altos como médico, hombre, y enfermera, mujer

C: ¿Y en otro tipo de trabajos?

A2: Hombre, en el ámbito empresarial, lo más normal es que el director de una empresa importante sea un hombre

A5: Y la secretaria una mujer

8.3.2.2 Conclusión á primeira parte da pregunta 2

- *Seguridade:* Esta tarefa foi claramente relacionada con persoas con capacidades físicas como a fortaleza e a xuventude, fundamentalmente masculinas. Ademais, en dous grupos destacou a pertinencia de que sexan persoas de raza negra as que ocupen eses postos por ter máis forza e intimidar máis. Ser heterosexual foi tamén subliñado como algo importante para o posto. Así mesmo, destacou en ocasións como características da

figura, o ser de clase media-baixa.

- *Limpeza e organización:* Esta tarefa foi claramente relacionada con mulleres. Destacouse ademais a conveniencia de ser fundamentalmente de mediana idade, sen ser a raza un factor determinante. Outra característica importante na que houbo moita coincidencia foi en relación á clase social, media-baixa.
- *Dirección e presidencia:* Esta tarefa foi claramente relacionada con homes de clase alta. Destacouse ademais a conveniencia de ser fundamentalmente de mediana idade. Ser de raza branca e heterosexual tamén foi falado como factores importantes para as persoas que habitualmente desenvolven estas tarefas.
- *Educación:* Esta tarefa foi máis relacionada coas mulleres, aínda que tamén foi subliñada a participación masculina. É relevante explicitar ao respecto o comentado no último dos grupos, onde se destacou a presenza feminina nos niveis educativos non superiores, coincidindo en que na universidade a presenza masculina á maior e máis importante. Na idade, no xeral, volveu a destacar a idade media adulta, mas con máis flexibilidade que nas outras figuras. A raza non é determinante segundo as respostas, orientándose estas en función do que o alumnado máis ve no seu día a día. A clase social que máis se repetiu foi a media, sen embargo chama a atención que dous grupos sinalaron media-alta. Por último, a orientación sexual apenas foi vista como factor chave aquí.
- *Asuntos económicos:* Esta tarefa foi relacionada con homes e con mulleres, aínda que nalgún grupo insistíuse en que o debuxo correspondería principalmente aos homes. A clase sería media ou alta, e a raza branca, relacionado con que é o que máis se ve no contexto delas/es. A idade e a orientación sexual foron pouco faladas, aínda que cando saíu no debate decantáronse novamente por adultos de idade media e heterosexuais.
- *Agricultura e pesca:* Esta tarefa foi relacionada máis cos homes principalmente pola pesca, se ben na agricultura foi debatido que a presenza feminina non sería tan rara. Por outro lado sinalouse que é unha tarefa de clase social baixa. Outras cuestións como raza ou orientación sexual apenas foron debatidas.
- *Sanidade:* Esta tarefa foi relacionada con mulleres e homes, sen embargo foi moi clara a distinción feita polo alumnado entre as posicións de poder dentro desta actividade, e a súa relación coa maior ou menor presenza de cada sexo. Destacouse que traballos como a enfermería estarían máis ligados ás mulleres, mentres outros como a medicina o estarían cos homes. Outros aspectos como a idade, a clase social, a raza ou a orientación sexual quedaron sen debater.

Segunda parte da pregunta 2: *¿Qué tarea creéis que asignarían a las siguientes personas?*

- *Una anciana blanca y rica*
- *Una adolescente negra y pobre*
- *Un adulto blanco heterosexual*
- *Un anciano negro, rico y homosexual*
- *Una chica oriental con discapacidad física*
- *Un adolescente suramericano*

TOTAIS	Seguridade	Limpeza e organización	Dirección e presidencia	Educación	Asuntos económicos	Agricultura e pesca	Sanidade
Anciá, branca, rica	0+0+0+0 = 0	0+0+0+0 = 0	3+1+1+1 = 6	0+2+0+1 = 3	0+3+2+1 = 6	0+0+0+0 = 0	0+0+0+0 = 0
Adolescente, negra, pobre	0+0+0+0 = 0	1+4+2+3 = 10	0+0+0+0 = 0	0+0+0+0 = 0	0+0+0+0 = 0	1+1+1+1 = 4	0+0+0+0 = 0
Adulto, branco, heterosexual	0+3+1+3 = 7	0+0+0+0 = 0	0+2+1+2 = 5	2+1+0+0 = 3	0+0+0+1 = 1	0+1+0+0 = 1	0+1+0+0 = 1
Ancián, negro, rico, homosexual	0+0+0+0 = 0	0+0+0+0 = 0	0+1+1+0 = 2	0+0+0+0 = 0	1+2+1+1 = 5	0+0+0+0 = 0	0+0+0+0 = 0
Moza, oriental, discap. física	0+0+0+0 = 0	0+0+0+1 = 1	0+0+0+0 = 0	0+2+0+1 = 3	0+0+0+0 = 0	0+0+0+0 = 0	1+1+0+0 = 2
Adolescente, suramericano	0+3+1+1 = 5	0+0+0+0 = 0	0+0+0+0 = 0	0+0+0+0 = 0	0+0+0+0 = 0	0+1+3+1 = 5	0+0+0+0 = 0

8.3.2.3 Conclusións á segunda parte da pregunta 2

- **Anciá, branca e rica:** Hai dous roles predominantes que o alumnado deu a esta figura, e os dous teñen que ver con tarefas relacionadas con moito poder nos nosos contextos (ambas marcadas pola variábel clase): por un lado dirección e presidencia, e, polo outro, asuntos económicos. Un terceiro rol outorgado, aínda que en menor medida, foi o de educación. Roles con menos poder social como limpeza e organización, ou agricultura e pesca, non foron seleccionados ningunha vez.

Pode derivarse destes resultados e dos comentarios feitos polo alumnado, que o que máis importa da figura é a súa condición de rica seguida de anciá, características que foron relacionadas coa habilidade para dirixir, presidir e organizar asuntos económicos. Fíxose así unha conexión interesante entre a posesión de diñeiro coa pertinencia para a dirección social. En relación ao resultado de educación, o que máis destacou foi a súa condición de anciá en relación á experiencia, facéndose a conexión entre as boas capacidades como educadora coa experiencia vital. A continuación algunhas frases que apoian estas conclusións:

- 2º ESO A, grupo 1, A8: “Yo decía como decía él (A3) porque ya tiene como más... dinero y ya sabe cómo dirigir más... como dirigir.”
 - 4º ESO B, grupo 1, A7: “Y si tiene dinero igual puede salvar esta sociedad. Acaban de hacer esta nueva sociedad, y viendo las otras personas, esta anciana blanca y rica tiene dinero y...”
 - 4º ESO B, grupo 1, A2: “Ya sabe de la vida”
 - 4º ESO B, grupo 1, A6: “No sé, al ser rica a lo mejor piensan que puede administrar mejor el dinero...”
 - 4º ESO B, grupo 2, A6: “Educación quizá, porque se tiende a decir que en la universidad hay gente muy rica que enseña a los otros.”
 - 4º ESO B, grupo 2, A2: “Porque es de clase alta y podría tener más estudios, ir a más universidades y saber más, y al ser anciana tendría más experiencia”
- **Adolescente negra e pobre:** Hai dous roles predominantes, especialmente o primeiro, que o alumnado deu a esta figura. Os dous teñen que ver con tarefas habitualmente relacionadas con pouco poder (a primeira fortemente marcada pola variábel sexo, e a segunda pola variábel clase): por un lado limpeza e organización, e polo outro agricultura e pesca. Roles con máis poder social como dirección e presidencia ou asuntos

económicos non foron seleccionados ningunha vez.

Pode derivarse destes resultados e dos comentarios feitos polo alumnado, que o que máis importa da figura é a súa condición de pobre, característica que foi relacionada coa falta de habilidade e educación para desenvolver tarefas que estean mellor consideradas a nivel social, así como coa imposibilidade de acceder a outras posicións polas propias dinámicas sociais. Fíxose así unha conexión interesante entre a falta de diñeiro e a incapacidade para a dirección social. A continuación algunhas frases que apoian estas conclusións:

- 2º ESO A, grupo 1, A8: "Porque uno que no tiene mucho dinero no sabe tan bien cómo dirigir el dinero y eso..."
 - 2º ESO A, grupo 1, A3: "... y un negro o un blanco pobre de estos, no creo que sepa mucho de llevar dinero y empresas"
 - 2º ESO A, grupo 1, A7: "Yo porque es lo que más se suele ver. Yo veo más canguros y eso de otras razas que españoles blancos."
 - 2º ESO A, grupo 1, A3: "Que si es una adolescente, negra y pobre, se tuvo que ganar la vida de alguna forma, entonces la pondría en agricultura y pesca..."
 - 2º ESO A, grupo 2, A5: "Sí (por limpieza e organización)... o agricultura y pesca. Si sus padres eran agricultores o lo que sea... es que todo depende de la situación."
 - 4º ESO B, grupo 1, A3: "Porque no requiere una educación (agricultura)... no sé... o gente que no tiene recursos..."
 - 4º ESO B, grupo 2, A8: "Porque es un estereotipo que se tiene la gente pobre vive de la limpieza"
 - 4º ESO B, grupo 2, A1: "En limpieza porque es un persona pobre, con pocos recursos, y no creo que la metieran en otro cargo."
- **Adulto branco heterosexual:** Hai tres roles predominantes que o alumnado deu a esta figura. O máis destacado está relacionado cunha tarefa con pouco poder social mas moito poder físico: seguridade. O segundo está relacionado cunha tarefa de moito poder social (marcado pola variábel clase): dirección e presidencia. Un terceiro rol outorgado, aínda que en menor medida, foi o de educación. Roles con menos poder social apenas foron elixidos: limpeza e organización ningunha vez, e agricultura e pesca en só unha ocasión. Pode derivarse destes resultados e dos comentarios feitos polo alumnado, que unha das cousas que máis importan da figura é a súa condición polivalente. É importante subliñar que, na fala, dependendo da clase social do suxeito, se inclinaron máis para seguridade de ser baixa-media, e máis para dirección e presidencia de ser alta. As habilidades para dirixir e presidir, así como a forza foron valoradas. Fíxose así unha conexión interesante entre a clase social e a capacidade da figura para desenvolver unha actividade ou outra

polas súas características, destacando os comentarios que outorgaban polivalencia á figura, non escoitados para outras, e que repercutiu especialmente na súa relación coa tarefa de educación. Ademais, relacionouse ás persoas adultas coa forza, sen reflectir sobre a existencia de persoas adultas “non forzudas”. A continuación algunhas frases que apoian estas conclusións:

- 2º ESO A, grupo 1, A7: “(Educación) Porque en cuanto a conocimiento y eso se puede ver más a gente propia del país, no? a ver, blanca dirigiendo cosas como educación, sociedad y todo eso.”
 - 2º ESO A, grupo 1, A8: “... si es un adulto que ya tiene algo de experiencia o eso... y se suele ver a más gente blanca dando clase que a personas negras.”
 - 2º ESO A, grupo 2, A3: “Podría ser cualquiera, podría ser educación, un profesor, o sanidad también un doctor...”
 - 4º ESO B, grupo 1, A2: “Porque está, como bien dijo mi compañera, que la presidencia está mejor visto que esté un hombre de presidente.”
 - 4º ESO B, grupo 2, A6: “Yo creo que encajaría en la mayoría de las cosas.”
 - 4º ESO B, grupo 2, A3: “En dirección y presidencia también podría ser, pero preferirían a un hombre seguramente, y también porque es muy mayor”
 - 4º ESO B, grupo 2, A2: “Seguridad porque sería fuerte y tal, y podría ocuparse de los conflictos que surgieran.”
- **Ancián negro, rico e homosexual:** Hai dous roles predominantes que o alumnado deu a esta figura, e os dous teñen que ver con tarefas relacionadas con moito poder nos nosos contextos (ambas marcadas pola variábel clase): por un lado, o máis destacado, asuntos económicos, e en segundo lugar dirección e presidencia. Roles con menos poder social, como limpeza e organización ou agricultura e pesca, non foron seleccionados ningunha vez.

Pode concluírse destes resultados e dos comentarios feitos polo alumnado, que o que máis importa da figura é a súa condición de rica seguida de ancián, características que foron relacionadas coa habilidade para organizar asuntos económicos, así como para dirixir e presidir. Fíxose así unha conexión interesante entre a posesión de diñeiro coa pertinencia para a dirección social. A continuación algunhas frases que apoian estas conclusións:

- 2º ESO A, grupo 2, A3: “Yo creo que asuntos económicos o dirección y presidencia”
- 4º ESO B, grupo 1, A7: “Dirección y presidencia. Es mejor que sea asuntos económicos, como es rico y es anciano igual tiene experiencia.”
- 4º ESO B, grupo 2, A3: “Asuntos económicos a lo mejor, porque tiene experiencia y al ser rico seguramente tuvo algún cargo antes de ir ahí.”

- **Moza oriental con discapacidade física:** Hai dous roles predominantes que o alumnado deu a esta figura. O máis destacado está relacionado coa educación, e o segundo coa sanidade. Roles con máis poder social como dirección e presidencia ou asuntos económicos non foron elixidos.

A pesar dos poucos comentarios feitos en relación a esta figura, pode derivarse destes resultados que o que máis importa da figura é a súa discapacidade, outorgando así tarefas de pouca carga física. A continuación unha frase que apoia estas conclusións:

- 4º ESO B, grupo 2, A3: "A3: Educación a lo mejor. Porque los otros trabajos a lo mejor requieren más actividad física"

- **Adolescente suramericano:** Hai dous roles predominantes que o alumnado deu a esta figura, e os dous teñen que ver con tarefas habitualmente relacionadas con pouco poder (e marcadas pola variábel clase): por un lado seguridade, e polo outro agricultura e pesca. Roles con máis poder social como dirección e presidencia ou asuntos económicos non foron seleccionados ningunha vez.

Pode derivarse destes resultados e dos comentarios feitos polo alumnado, que o que máis importa da figura é a súa condición de fortaleza física, característica que foi relacionada coa súa enerxía e condicións para desenvolver as tarefas comentadas, ao mesmo tempo que se apoiaba a súa imposibilidade de acceder a outras posicións de maior poder social. Conectouse así a xuventude e a procedencia co poderío físico. A continuación algunhas frases que apoian estas conclusións:

- 2º ESO A, grupo 2, A9: "Puede ser agricultura y pesca, porque como tiene fuerza..."
- 4º ESO B, grupo 1, A2: "Agricultura y pesca o seguridad... porque son fuertes y eso...", "Esfuerzo físico y eso"
- 4º ESO B, grupo 1, A9: "Sí, seguridad o así... en pesca... más ágiles."
- 4º ESO B, grupo 2, A2: "Agricultura y pesca, porque tiene energías, y no pone que sea rico por lo que podría tener conocimientos de agricultura y pesca, y en los otros tampoco encajaría porque para dirección y presidencia no creo que lo pusieran." "Hombre, aquí pone que es suramericano, y supongo que no es rico, ni tiene recursos ni educación, tampoco podría ir a dirección y presidencia."
- 4º ESO B, grupo 2, A3: "Seguridad a lo mejor, porque tiene energía, puede solucionar conflictos..."

3. *Pensando ahora en vuestros libros de clase, teniendo en cuenta las imágenes y los*

textos, ¿cómo aparece representada la diversidad?. Es decir, ¿cómo aparecen en vuestros libros los distintos sexos, razas, clases, mundos, orientaciones sexuales, edades...? ¿Qué características se les atribuyen?

Respostas 2º ESO A, Grupo 1

C1: Hombre/mujeres. ¿Pensáis que aparecen igual en los libros, unos más que otros, de diferente manera...?

...

A3: Yo siempre que veo los libros, casi nunca sale una persona ahí de 80 años en un libro para comentar algo, siempre sale gente joven, de 45 años como mucho...

C1: ¿Y jóvenes? Gente a lo mejor de vuestra edad...

A3: Yo creo que aparecen más para que nos veamos... sabes, como nosotros somos de la misma edad, que si ponen a un niño de nuestra misma edad lo vamos a comprender mejor...

C1: ¿Raza? ¿aparecen de la misma manera?

A8, A2, A4: No, aparecen más los ricos y blancos.

A8: Suelen ser más así de nuestra raza.

A3: Siempre son blancos a no ser que, sabes, si hay un personaje así que es pobre o que era un esclavo suelen poner a un negro... si sale un multimillonario, casi siempre es blanco.

...

C1: ¿En los libros de texto se habla de la homosexualidad?

A7, A8, A2: No

A7: Sólo en ciudadanía. No damos pero a veces suelen aparecer los derechos, que es en la única parte en que aparece homosexual...

C1: Religión... ¿aparecen religiones en los libros?

A3: Normalmente en la historia no suele aparecer un musulmán de protagonista...

A2: Suele aparecer más bien un... católico...

A3: No aparece un judío...

A2: Ya no ponen si es católico... ya no lo ponen.

C1: Y os suena haber oído hablar en los libros de ateísmo, agnosticismo...

A2, A8: No

C1: ¿Qué características pensáis que se les dan a esas personas diferentes?

A6: Que vive en África

A8: Los trabajos como más duros, de más fuerza, más esclavo.

A3: Lo que dice él, un negro no lo vas a asociar de alcalde, que puede ser, pero normalmente...

A8: Trabajan mucho y tienen poco dinero

C1: ¿Con qué podríais asociar un hombre y una mujer en los libros?

A3: No tiene por qué ser así, pero normalmente a una mujer no la asocias de policía, más de ama de casa, enfermería... y a un hombre, empresario, albañil, policía...

A2: Es que a las mujeres siempre las suelen poner de limpieza, enfermería...

A8: Y después los hombres como decía él (A3), en la policía y todo esto así... presidente...

A6: Ejército

A8: Presidentes o así se suelen ver más chicos

Respostas 2º ESO A, Grupo 2

C: Por ej. en cuanto a orientación sexual

A5: Es que no tenemos ciudadanía

A4: No se habla

A3: Es que el año pasado en ciudadanía sí que dábamos mucho sobre ese tema

A5: Y aparecían fotos de gente pobre, gente rica...

A3: Sí, había algún tema para tratar cada asunto, pero en textos y fragmentos en libros de lengua y eso no había.

...

C: Hombres y mujeres, ¿cómo aparecen?

A3: Puede que en casi todas las portadas de libros que hemos tenido, en las portadas, aparezcan chicos y ninguna chica

A4: Pero los problemas de matemáticas aparecen más mujeres también.

C: ¿Y en cuanto a edades?

A5: Siempre de nuestra edad...

C: ¿Y razas?

A5: En lengua es que es blanco y negro

A3: Pero en matemáticas salen por ej. ilustrando los problemas y así y suelen ser blancos

A7, A4: Sí

A4: En inglés muchos

A3: En inglés sí que salen negros.

A7: Pero en general suelen aparecer más blancos

A5: Es como si no se acordasen de que también hay...

A3: Pero también puede que la persona que lo dibuja no tenga en cuenta tampoco estos temas, que no esté hecho pensando...

...

C: Y en cuanto a religión...

A5: Ah, sí, en sociales hablan del cristianismo, porque era la religión que había...

A3: Pero de ninguna otra religión eh

C: Y en cuanto a actualidad, ¿no se habla nunca de religión?

A3: Siempre se dibuja una persona blanca, y nunca a musulmanes que se vean con velo y cosas de estas

C: ¿Y alguna vez habéis visto o leído algo sobre agnosticismo o ateísmo?

A3, A5: No...

Respostas 4º ESO B, Grupo 1

A9: ... entre las razas nunca dicen de forma despectiva al referirse a ellos, y siempre hablan de la mujer que después fue más fuerte, y consiguió la independencia...

A8: Tratan de integrarlos en la sociedad, de no discriminarlos.

C1: ¿A qué colectivos en concreto?

A8: Personas de otras razas

C2: ¿Cómo intentan integrarlos?

A8: Pues... a través de textos o alguna lectura que hicimos

...

C1: ¿Veis alguna diferencia entre hombres y mujeres en cuanto a cómo aparecen en los libros?

A9: Pues que siempre ponen más ejemplos de hombres que de mujeres. Siempre que dicen algo de las mujeres normalmente representa cómo se veían en esa época...

C1: Y en el mundo actual... ¿veis alguna diferencia?

A6: En el libro de ético-cívica. Pues tenemos temas también sobre las razas, hombre y mujer... y pusieron ejemplos de que la sociedad ahora por ej., hay pues hombres que cobran más que mujeres en el mismo puesto, y casos así. Que hay pocas que lleven empresas comparado con los hombres.

A8: Hay pocos hombres que se ocupen de las tareas domésticas también.

A9: No sé, por ej., un empresario siempre ponen a un hombre de imagen...

C1: Y en razas por ej.

A7: Más veces raza blanca que negra

A9: Hombre en las imágenes siempre aparecen más negros que blancos por ej. porque hacen más trabajos.

C2: ¿Y aparecen representadas otras razas que no sean ni blancas ni negras?

A9: Sí, pero... a ver, normalmente cuando te ponen la imagen de un general o así pues siempre es blanco. Siempre se ve que el blanco predomina.

C1: ¿Y en cuánto a edad?

A8: Personas maduras, pero a veces aparecen niños o ancianos.

A6: Yo creo que más personas adultas que ancianos y jóvenes.

C1: ¿En cuánto a clase o condición económica?

A8: Un poco de todo...

C1: Religión... ¿cuáles aparecen o no, cómo?

A6: El Islam no aparece tanto

A8: Más el catolicismo porque es el que predomina

Respostas 4º ESO B, Grupo 2

...

A3: Suelen aparecer más blancos que negros, casi todas las asignaturas son más centradas en Europa, literatura, historia...

C: ¿Y qué características tienen cuando aparecen tanto personas negras como blancas?

A8: Depende del tema que estemos dando. Si estamos hablando de política hablamos de gente de clase alta, rica, no hablamos de la sociedad...

A3: Es que en el libro lo que aparecen son las fotos pero sin cosas de razas, etc. No aparecen cosas de negros, homosexuales, etc.

C: ¿Aparecen relaciones entre hombres y mujeres a nivel de pareja homosexual o lo que sea?

A3: No, si estamos dando un autor a lo mejor te dicen estuvo con esta mujer...

C: ¿Y aparecen en el mismo sentido autores homosexuales?

A5: Es que los autores siempre suelen decir que se casó con una mujer, si es gay no lo dice, nos lo dice el profesor si quiere.

A2: A ver, si hay un autor homosexual entre 100, destaca si es homosexual y nada más.

C: ¿Qué tipo de edades y cómo aparecen?

A8: Adultos

A5: Nuestra edad también

C: ¿En cuanto a religión?

A2: Tampoco es que hable...

A3: No específica

A2: Hace tres siglos sería cristiana, y ahora cristiana o atea...

C: ¿Pero aparece en algún momento la religión?

A3: Es que no aparece, católica tampoco

C: ¿Y se habla de agnosticismo y ateísmo?

A2: De religión no se habla, de ningún tipo ni nada relacionado

8.3.2.4 Conclusión á pregunta 3

- *Sexo:* No xeral, o alumnado expresou que nos seus libros de texto aparecen máis homes que mulleres, e especialmente en lugares de maior importancia como as portadas. Ademais, foi repetido que as aparicións obedecen a pautas relacionadas con determinadas actividades con maior ou menor poder, e/ou tradicionalmente asociadas a un dos dous sexos: poder social e físico para homes, con exemplos como os de exército, policía, empresariado..., e postos sen tanto poder social e laboral como limpeza, enfermería ou tarefas domésticas, para as mulleres.
- *Raza:* De xeito parecido á categoría de “sexo”, todo o alumnado considerou case de

forma unánime que a aparición da raza branca é predominante nos seus libros. Alén da cantidade, incidiuse moito en que esta raza está habitualmente asociada a postos de maior poder e/ou responsabilidade (rico, alcalde ou xeneral). Cando se falou da aparición doutras razas como a negra (non se falou nada alén desas dúas), destacouse que o fan en posicións de subordinación ou necesidade (pobre, escravo, traballos duros, África...).

- *Clase social*: Esta categoría está pouco definida nas respostas porque foi quizais a que máis custou reflexionar aos grupos. A mesma foi relacionada con outras como raza, engadindo a esta a cuestión económica. Vendo as respostas, indúcese que o alumnado considera que as persoas con poucos recursos aparecen en momentos concretos e para falar de situacións de discriminación por cuestións raciais por exemplo, focalizando así a pauta normal do desenvolvemento dos libros noutras clases económicas máis favorecidas.
- *Idade*: As dúas idades que mais se repiten nos libros na opinión da maioría das/os alumnas/os dos grupos son as persoas adultas de mediana idade e persoas da idade delas/es. Houbo varios comentarios na liña de que esas persoas adultas eran as predominantes, e que a infancia aparecía para representalas/os, ao mesmo tempo que a ancianidade aparece moito menos que os outros tipos de idades.
- *Orientación sexual*: Foi interesante recoller como o alumnado expresou que os aspectos relacionados coa orientación sexual, e máis en concreto coa homosexualidade, só aparecen en libros de texto especificamente feitos para falar desas temáticas, como os de Educación para a Cidadanía, e dentro deles en temas determinados. Quen non tiña esa disciplina polo xeral falou que eses asuntos non se abordan nos seus libros.
- *Crenzas relixiosas*: A crenza relixiosa que na opinión da maioría do alumnado destaca por enriba das outras nos libros, tanto en cantidade como en calidade, é a cristiá-católica. Sinalouse en máis dunha ocasión que outras relixións como o islam están subrepresentadas con respecto á hexemónica. En relación ao agnosticismo e ao ateísmo, a opinión foi unánime: non se fala deles nin se mencionan.

8.4 Análise das observacións de aula

As observacións de aula realizadas no IES de A Coruña foron *non interactivas*, sen participación directa, só atendendo a algunha demanda puntual do profesorado. Durante as mesmas, seguía a clase acompañado dun libro de texto prestado pola escola, así como por material complementario que as/os mestras/es me facilitaban para completar as observacións.

O obxectivo desta inmersión nas aulas era fundamentalmente detectar nas falas e procesos de ensinanza-aprendizaxe, asuntos relacionados coa xustiza social e o capitalismo, prestando especial atención ás informacións sobre categorías como xénero, raza, clase, idade, orientación sexual, etc.

Antes de comezar, é importante subliñar un par de aspectos relacionados coas observacións: 1. Por posíbeis complicacións éticas, decidiuse recoller os datos das clases mediante anotacións, descartando gravacións e/ou filmacións. 2. As observacións duraron o dobre do previsto na táboa da segunda carta enviada ao centro: fíxose unha hora por semana en cada materia e non unha hora cada dúas semanas como estaba previsto, porque o profesorado deu esa facilidade e por ser isto moi conveniente para recoller máis datos para a investigación. 3. Só serán recollidas aquí as observacións especialmente útiles para este estudo, polo que haberá saltos entre diferentes datas e clases.

Para analizar as observacións e relacionalas con todo o recollido nesta investigación sobre xustiza social, utilizarase o instrumento creado no capítulo 7 e chamado “Instrumento de análise da educación enfocada cara a xustiza social”.

Un dos aspectos que máis chamou a atención á hora de ver os resultados do observado é que a cantidade de material aproveitábel relacionado coa temática desta investigación foi escaso. En xeral, as falas das aulas estaban moi centradas nos contidos do libro de texto ou do programa, de carácter marcadamente procedimental, e raras veces se desmarcaban para abordar cuestións de carácter máis social, relacionadas, por exemplo, co aquí estudado. Isto era especialmente notábel nas clases de matemáticas, da que apenas puideron ser recollidos válidos, e tamén en certa medida nas de lingua castelá. Onde máis material se puido obter, cumprindo tamén co previamente imaxinado, foi no espazo de Ciencias Sociais.

Día 03/05/10

Lingua castelá

Caderno básico de Oxford (páx. 70), apartado de “Que é unha instancia?”. Falouse na clase de facer unha ao concello, para reclamar a solución dun problema de asfaltado nunha rúa da cidade. Incidiuse na diferenza da instancia cun correo electrónico ou con falalo por teléfono, polo tema de que coa instancia queda recollido mediante o selo e o xustificante para a persoa e ten carácter oficial.

Categorías relacionadas do instrumento:

3.2.2 Edúcase nos dereitos e responsabilidades democráticas para fortalecer a aprendizaxe da cidadanía comprometida co seu contexto e o planeta

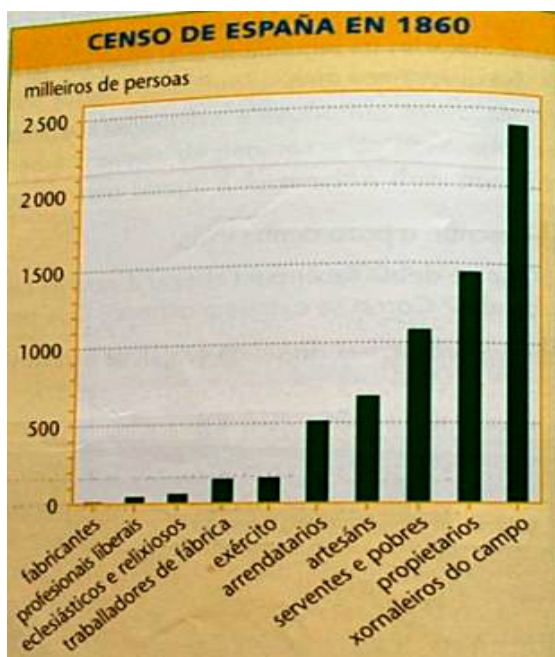
Ciencias sociais

Esta semana enteira foi adicada á industrialización do Estado Español no século XIX. Esquema posto na encerado:

- España s. XIX: - Demografía e – Economía
 - Demografía: - Crecemento natural (natalidade, mortalidade)
 - Saldo migratorio (exterior e interior --> urbano e rural)
- Falouse moito de por que as persoas emigran (expulsión --> motivos económicos, agricultura precaria, e atracción --> cara as cidades por ex.)
 - Economía: - Crecemento modesto da agricultura, industria escasa e localizada, mercado interior moi pequeno. Por isto baixa produtividade (minifundio e poucas e grandes propiedades). Aquí falou de que era diferente produción que produtividade.

- Un alumno preguntou se saía mellor para o dono da terra contratar traballadores ou mercar maquinaria. Relacionado a isto apareceu novamente a produtividade e o salario mínimo.
- Falouse fundamentalmente sempre desde o punto de vista do paradigma empresarial á hora de entender as relacións de produción na sociedade e do control da terra. Só houbo unha intervención por parte dun alumno quen preguntou se non sería mellor que as persoas que traballan a terra o fixeran para autoabastecerse: “Non é estúpido vender aos de afora o que ti necesitas para vivir?”.
- Unha alumna dixo que se as máquinas entran en xogo, a clase traballadora queda sen traballo.
- Pregunta dunha alumna: “Os propietarios non lles daban parte do producido? Despois lle facían pagar ao traballador/a polo propio trigo que producía?”.

Gráfico da páx. 100 (Ciencias sociais e historia de Vicens Vives, 4º ESO):



Falouse en relación a el dos distintos sectores: primario (xornaleiros, propietarios, arrendatarios...), secundario/industrial (artesáns, traballadores de fábrica, proletariado), terciario/servizos (serventes, exército...).

Un alumno sacou o tema dos reis... “En que sector estaría?” (referíndose a Juan Carlos I).

Dixo el mesmo que non podería ir en ningún porque non traballa, e engadiu, pero non pasa nada, porque é moi “campechano”.

Categorías relacionadas do instrumento:

3.2.3 Desafiase á neutralidade lexitimadora apostando pola educación política, moral, ética, solidaria, actual, crítica e de calidade

3.4.3 Presenza e participación paritaria de todo tipo de voces sociais, especialmente das máis desfavorecidas: clase social baixa, muller, razas non brancas, etnias minoritarias, infancia e ancianidade, homosexualidade e transexualidade, persoas débiles ou enfermas, ambientes non urbanos, relixións minoritarias e/ou agnosticismo e ateísmo, ideoloxías alternativas, nacionalidades marxinadas...

3.7.2.1. Presencia e participación das voces ausentes no currículo tradicional

4.2.3 Alumnado e profesorado enfróntanse desde a complicidade emocional ao acto de coñecer nun proceso dialogado, mellorando a súa creatividade e conciencia crítica

5.1.3 Facilitase a aprendizaxe de habilidades chave como a análise crítica do discurso e da información, a interactividade ou a comunicación

10/05/10

Matemáticas

Tema 13, páx. 240 (2º ESO SM). Explicáronse os planos, rectas, ángulos... Subliñou un par de veces que o libro vale de guía, e que o importante non son os termos tal cal aparecen no libro, senón comprendelos.

Categorías relacionadas do instrumento:

3.7.1 Os libros de texto son un recurso educativo máis, non único

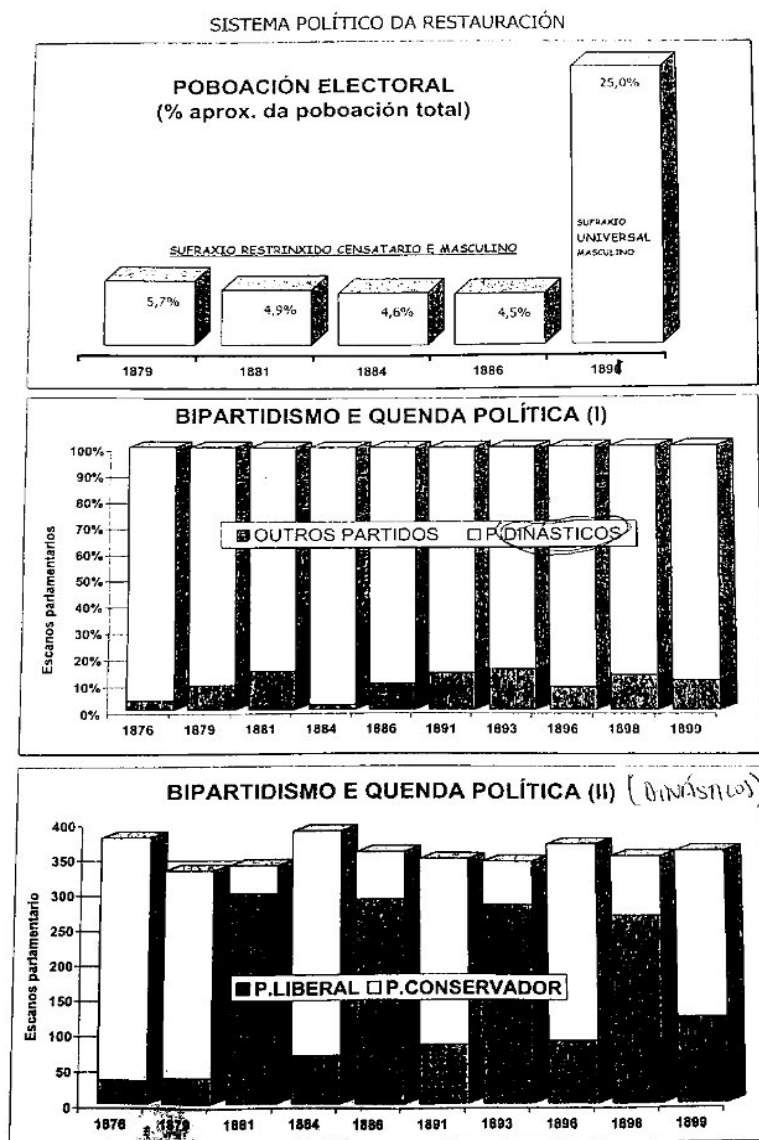
Ciencias sociais

Falouse dos sistemas políticos a finais do s. XIX e comezos do s. XX no Estado Español.

Foi feito o seguinte esquema no encerado:

- Restauración (1874- 1931): - Dinastía Borbón, réxime liberal
- Partidos:
 - Carlista (absolutista)
 - Dinásticos: Partido Conservador (restrinxido) e Partido Liberal (sufraxio universal marculino). Sinalouse que estes dous correspondían aos *notábeis* (persoas importantes, as que participan)
 - Esquerda: Partido Republicano (demócratas), Partidos Nacionalistas, PSOE (socialdemócrata), anarquistas (non participan)

Durante o resto da clase empregouse o seguinte gráfico para falar do esquema anterior:



En función do gráfico anterior, díxose que o sistema por entón era pseudo-democrático, en relación por exemplo a que só votaban os notábeis. Destacouse que o voto só era masculino, e que o respaldo democrático era moi reducido porque só votaban homes de máis de 25 anos. Así mesmo, reflexionouse sobre que había moitos partidos pero que na práctica só eran relevantes os dinásticos (bipartidismo amañado) polo turnismo do gráfico III da imaxe anterior; era máis que sospeitoso que cambiaran o poder tan claramente en cada lexislatura entre un partido e o outro.

Para explicar tódalas cuestións anteriores foise á páxina 82 do libro --> Xornal republicano que era crítico co sistema (por iso podería ser fiábel á hora de falar de turnismo). A caricatura reflicte sobre o bipartidismo e o turnismo:



Falouse tamén sobre o censo electoral, en relación a como se falseaba o mesmo e se camuflaban os datos para amañar as eleccións. O alumnado interviña e protestaba constantemente con frases como: - “Como é posíbel que pasara iso!”, - “Podían facer menos cantoso!”. O mestre acabou explicando como non era tan raro que en moitos pobos de Galiza, persoas con poder como o médico ou os terratenentes alterasen os resultados electorais no seu beneficio.

Categorías relacionadas do instrumento:

3.2.3 *Desafiase á neutralidade lexitimadora apostando pola educación política, moral, ética, solidaria, actual, crítica e de calidade*

3.4.2 *Presenza permanente dos conflitos na elaboración e desenvolvemento curricular como primeiro paso para a súa superación*

3.7.2 *Afróntase nos libros de texto todo tipo de contidos, especialmente os conflictivos*

4.2.3 *Alumnado e profesorado enfróntanse desde a complicidade emocional ao acto de coñecer nun proceso dialogado, mellorando a súa creatividade e conciencia crítica*

5.1.2 *As metodoloxías son activas e divertidas, estimulan a participación e a investigación, e están contextualizadas*

5.1.3 *Facilitase a aprendizaxe de habilidades chave como a análise crítica do discurso e da información, a interactividade ou a comunicación*

5.3.1 O alumnado dialoga coa información desde a súa autonomía

24/05/10²⁴

Ciencias sociais

Estiveron toda a hora corrixindo o seguinte exame (período posterior á II Guerra Mundial, a Guerra Fría, etc.) que fixeron o día anterior:

²⁴ Nota: Esta semana fun dúas veces a ciencias sociais porque a anterior foi festivo o luns e non puideron ir ás aulas

EXAME 4º DE E.S.O. 3ª avaliación. Data ____ de ____ de 201__

Apelidos _____ Nome _____ Grupo. Nº: _____

DOCUMENTOS:

1) *O novo poder democrático en Iugoslavia, en Bulgaria, en Romanía, en Polonia, [...] apoiándose nas masas populares, conseguíu realizar [...] unhas transformacións democráticas progresistas. Creouse un novo tipo de Estado: A República Popular, onde o poder pertence ao pobo, onde a gran industria, o transporte e os bancos pertencen ao Estado, e onde a forza dirixente [partido comunista] está constituída polo bloque das clases traballadoras.*

[...] Na súa loita ideolóxica contra a URSS os imperialistas americanos, destacan, en primeiro lugar, a imaxe que presenta á Unión Soviética como unha forza presuntamente antidemocrática, totalitaria [...].

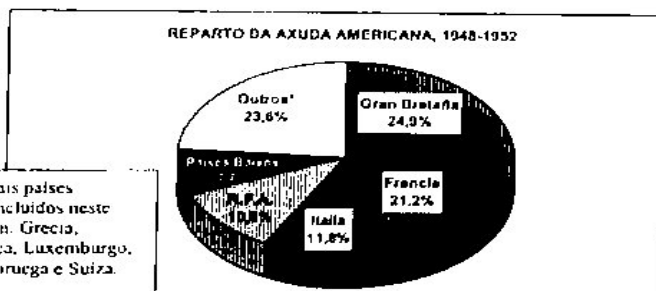
[Andrei A. Jdanov. Sobre a situación internacional, 1947]

2) *[...] Creo que a política de EEUU debe dirixirse a apoiar aos pobos libres que están resistindo os intentos de sometemento de minorías armadas ou de presións externas.*

Creo que a nosa axuda deberá efectuarse primordialmente mediante a asistencia económica e financeira que é esencial para a estabilidade económica, e o desenvolvemento de procedementos políticos democráticos.

[Harry S. Truman. Discurso ante o Congreso do 12 de marzo de 1947]

3)



(*) Os principais países beneficiados incluídos neste concepto, foron: Grecia, Austria, Bélxica, Luxemburgo, Dinamarca, Noruega e Suíza.

CUESTIÓNS:

1. A que proceso ou feito histórico fan referencia os documentos? A partir de que ano aproximado tivo lugar? Ata cando durou? Define polo miúdo o concepto que lle dá nome este período.
2. En que *bloques antagónicos* quedou dividida Europa neste período? Explica a partir dos documentos as principais diferenzas políticas e económicas entre ambos bloques.
3. Como se denomina a axuda económica dos EUA que se menciona nos docs. 2 e 3? Cal era a finalidade económica da axuda? Cal era a súa finalidade política? Por que non se beneficiou toda Europa desta *axuda*.
4. Que conflito "localizado" se produciu en Europa no ano seguinte á publicación dos documentos 1 e 2? Explica brevemente como se inicia, como se desenvolve e como remata.

O mestre puxo no encerado datos chave para corrixir o exame. Ideas centrais dos textos para ir respondendo logo ao mesmo:

En relación ao texto 1 (Jdanov) sinalou:

- Países de Europa do leste
- Non hai propiedade privada (economía de mercado centralizada)
- Soviético (vs. democracia liberal)
- Partido único (vs. división de poderes, sufraxio universal, máis de un partido)

- Crítica ao bloque occidental

En relación ao texto 2 (Truman) sinalou:

- Doutrina Truman (frear o comunismo)
- Plan Marshall (defensa da democracia liberal, reconstrución de Europa e o mercado, consolidación da democracia, freo ao comunismo en países e prohibindo os partidos comunistas). A isto unha alumna dixo: - “Iso non é democrático!”, ao que respondeu o mestre que efectivamente, que o plan Marshall foi en realidade como unha chantaxe: se non se cumpría, non había axudas económicas, nin políticas, nin militares... En relación tamén se nomearon as ditaduras polo mundo como a de Pinochet en relación ao plan Marshall.

É interesante subliñar que moito do falado non estaba no libro de texto. O alumnado queixouse porque moito do abordado non viña no libro de texto, ao que o mestre respondeu que non se preocuparan que el o estaba explicando. Parecía evidente nas clases que moito do material era sacado de diferentes ensaios.

Categorías relacionadas do instrumento:

3.2.3 Desafiase á neutralidade lexitimadora apostando pola educación política, moral, ética, solidaria, actual, crítica e de calidade

3.4.2 Presenza permanente dos conflitos na elaboración e desenvolvemento curricular como primeiro paso para a súa superación

3.7.1 Os libros de texto son un recurso educativo máis, non único

4.2.3 Alumnado e profesorado enfróntanse desde a complicidade emocional ao acto de coñecer nun proceso dialogado, mellorando a súa creatividade e conciencia crítica

5.1.3 Facilitase a aprendizaxe de habilidades chave como a análise crítica do discurso e da información, a interactividade ou a comunicación

5.3.1 O alumnado dialoga coa información desde a súa autonomía

5.5.3 Avaliación estrutural e política nas súas finalidades sociais, polo que se opón á despolitización

5.5.11 Avaliación que facilita e promove o cambio e a mellora a través de procedementos como a coavaliación e a autoavaliación

5.5.12 A avaliación promove o diálogo, a discusión e a análise desde a horizontalidade e a autonomía

25/05/10

Ciencias sociais

Páx. 178 do libro. Comezouse a clase cunha exposición dun esquema no encerado:

- A quenda dinástica (trampas electorais, xa vista noutra clase e aquí recollido)
- Declive da quenda (1898-1923)
 - Expansión de oposición
- Votos (democracia representativa, nacionalistas, socialistas)
- Militancia (UGT, anarquistas)
 - Factores
 - Fracasos políticos (América, Marrocos)
 - Progreso de industrialización (poboación urbana e máis obreiros e sindicatos significaban menos trampas electorais, menos caciquismo co médico, cura... e ademais había unha oposición forte que garantía o proceso)
- Goberno de concentración
- Ditadura de Primo de Rivera
 - Suspensión de dereitos constitucionais
 - Concentración de poderes (militares mandaban en todo)
 - Represión
 - Xustificación

Alumno apuntou que a ditadura é a falta de división de poderes, ao que o mestre respondeu que moi ben, e que é moi parecido ao que sucede coa monarquía absolutista.

Sinalouse que Primo de Rivera deu un golpe de Estado e que a Constitución quedou en suspenso, e polo tanto os dereitos da cidadanía, así como os partidos políticos e sindicatos prohibidos. Dixo o mestre que foi coñecida un pouco como unha “dictablanda”, porque non foi tan violenta por exemplo como a de Franco.

Texto da páx. 181: xustificación do golpe. “viva España, viva o rei”. Reflexionaron sobre por que os militares deixaron no “poder” ao rei. A ditadura estaba coa monarquía, “interesáballe” dixo o mestre.

Falouse tamén do apoio dos ricos e monarquía á ditadura de Primo. Detivéronse na foto onde aparecen xuntos Alfonso XIII e Primo.

Pero no ano '29 a opinión pública tendeu á democracia, polas dificultades económicas e laborais xeradas polo *crack* do '29. A monarquía vendo isto, foi favorábel a expulsar ao ditador (na clase foi criticada a monarquía por cambiar así de ideas) querendo volver ao sistema de eleccións para a quenda dinástica xa comentada. Fixo o proceso con ditador novo que fixo isto que lle dicía o rei. Alumna: - “Pero como é posíbel recuperar os dereitos cun ditador?”. A raíz disto explicouse que o ditador era un xoguete do monarca para recuperar a quenda dinástica mediante o voto amañado, pero que a xogada non saíu ben xa que nas eleccións triunfou a República.

Categorías relacionadas do instrumento:

3.2.3 Desafiase á neutralidade lexitimadora apostando pola educación política, moral, ética, solidaria, actual, crítica e de calidade

3.4.2 Presenza permanente dos conflitos na elaboración e desenvolvemento curricular como primeiro paso para a súa superación

3.7.2 Afróntase nos libros de texto todo tipo de contidos, especialmente os conflictivos

4.2.3 Alumnado e profesorado enfróntanse desde a complicidade emocional ao acto de coñecer nun proceso dialogado, mellorando a súa creatividade e conciencia crítica

5.1.3 Facilitase a aprendizaxe de habilidades chave como a análise crítica do discurso e da información, a interactividade ou a comunicación

5.3.1 O alumnado dialoga coa información desde a súa autonomía

31/05/10

Lingua castelá

Caderno de gramática, páx. 50. Falouse de familia léxica e campos semánticos, sinónimos, polisemia, etc. Fóronse poñendo exemplos de realidades como canteiras, minas,

lousa: falou-se ao respecto de que en Galiza hai moita extracción da mesma en Valdeorras, Porriño, etc. Tamén foi feito un exercicio do bosque, que falaba de biodiversidade, en relación ao quecemento global e a deforestación do Amazonas. Preguntou a mestra que: - “por que se cortan as árbores?, pois por afán destrutivo do home”. Un alumno respondeu: - “non, é por afán construtivo!” (falaba do uso da madeira, claro). A mestra dixo que era porque se destruíu o hábitat e non se volvía a plantar (estradas, culturas, etc.).

Categorías relacionadas do instrumento:

3.2.2 Edúcase nos dereitos e responsabilidades democráticas para fortalecer a aprendizaxe da cidadanía comprometida co seu contexto e o planeta

3.2.3 Desafiase á neutralidade lexitimadora apostando pola educación política, moral, ética, solidaria, actual, crítica e de calidade

3.6.4.5 Educar para o respecto e compromiso coa sustentabilidade e coidado do planeta e tódolos seres que nel habitan

01/06/10

Ciencias sociais

Páx. 183 do libro. Abordáronse as características da Constitución do '31:



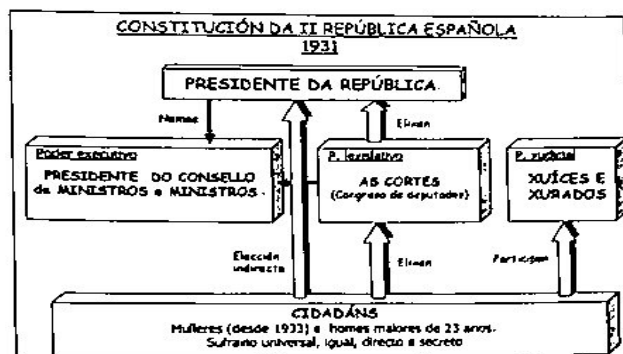
Para completar a información do libro, o mestre puxo o seguinte resumo sobre a Constitución no encerado:

- Declarativa
 - Principios
 - Laicismo do estado
 - As autonomías: descentralización do poder (estatutos Catalunya, Euskadi e case, non pola guerra, o de Galicia)
 - Dereitos/deberes
 - Dereitos políticos: sufraxio universal real
 - Dereitos civís
 - Dereitos sociais: xornada laboral limitada e con descansos, paro, pensións, sanidade, educación, etc.

Completouse a información para este asunto cunha achega do mestre alén do libro de texto sobre a declaración do goberno provisional de 1931:

Fragmento da declaración do goberno provisional (14 de Abril de 1931)

El gobierno provisional declara que la propiedad privada queda garantizada por la ley; en consecuencia no podrá ser expropiada sino por causa de utilidad pública y previa indemnización correspondiente. Mas este gobierno, sensible al abandono absoluto en que ha vivido la inmensa masa campesina española, [...] adopta como norma de su actuación el reconocimiento de que el derecho agrario debe responder a la función de la tierra.



Organización política e estrutura territorial

Art.1.-España es una República democrática de trabajadores de toda clase, que se organiza en régimen de libertad y de justicia.

Los poderes de todos sus órganos emanan del pueblo.

La República constituye un estado integral, compatible con la autonomía de los Municipios y las Regiones. [...].

Igualdade dos cidadáns

Art.25.-[...] El Estado no reconoce distinciones y títulos nobiliarios.

Art.36.-Los ciudadanos de uno y otro sexo, mayores de 23 años, tendrán los mismos derechos electorales conforme determinen las leyes.

A cuestión relixiosa

Art.3.-El estado español no tiene religión oficial.

Art.26.-Todas las confesiones religiosas serán consideradas como asociaciones sometidas a una ley especial.

El Estado, las regiones ..., no mantendrán, favorecerán, ni auxiliarán económicamente a las Iglesias, Asociaciones e Instituciones religiosas.

Una ley especial regulará la total extinción del presupuesto del Clero.

Obxectivos da REPÚBLICA

"El proyecto republicano español, quiso, en definitiva, dar respuesta a toda una serie de problemas estructurales heredados del pasado. La nueva legislación muestra cuales son a partir del 14 de abril, los objetivos fundamentales: servir de cauce a las autonomías; supresión de los privilegios históricos de la Iglesia Católica, o dicho en otras palabras, afirmación del laicismo; realización de la reforma agraria y neutralización de las Fuerzas Armadas como factor político decisivo. Estas son, pues, las principales materias que componen el contenido inicial de la república y su razón de ser..."

(KRAMER, M. A.: La mecánica de la Guerra Civil. España, 1936. Península, Barcelona, 1981.P. 42)

Reflexionaron case toda a clase sobre a Constitución do '31.

Alumno: - “Quen elixe ao poder xudicial?”. Profe: - “Elixense a si mesmos a través de representantes da sociedade que forman parte do seu corpo”. O alumnado dixo a un mesmo tempo: - “Alaaa!”.

Preguntou o mestre que diferencia hai entre monarquía republicana e a República. Falaron de que a figura do rei é a diferencia. Alumno dixo: - “O rei nunca fai nada”, - “El rey manda porque yo lo valgo”, - “Porque es hijo de”. Mestre dixo que o principal era demostrar as cousas con datos, e que: - “Aquí demostramos que a República é máis democrática porque a xefatura do estado se elixe, non como na monarquía democrática que se herda”. - “En tódolos poderes da República hai participación da cidadanía, dun ou outro xeito”.

Comezaron despois a debater sobre propiedade privada, sobre expropiación e si o goberno ten dereito ou non a expropiar (ben común vs. propiedade privada). Na República democrática a propiedade privada non é sagrada (pódese expropiar polo ben común). En relación a isto, abordaron en profundidade a reforma agraria na República, que obrigaba a expropiar as terras que non se traballaran ou regaran, reflexionando sobre como as clases altas se opuxeron.

Categorías relacionadas do instrumento:

3.2.3 Desafiase á neutralidade lexitimadora apostando pola educación política, moral, ética, solidaria, actual, crítica e de calidade

3.4.2 Presenza permanente dos conflitos na elaboración e desenvolvemento curricular como primeiro paso para a súa superación

3.7.1 Os libros de texto son un recurso educativo máis, non único

4.2.3 Alumnado e profesorado enfróntanse desde a complicidade emocional ao acto de coñecer nun proceso dialogado, mellorando a súa creatividade e conciencia crítica

5.1.3 Facilitase a aprendizaxe de habilidades chave como a análise crítica do discurso e da información, a interactividade ou a comunicación

5.3.1 O alumnado dialoga coa información desde a súa autonomía

07/06/10

Lingua castelá

Analizouse un artigo de xornal sobre o tema de adopción de nenas chinas. Comezouse

falando un pouco sobre China, o que pasa coa natalidade, as mulleres e homes, etc. e de como funciona o rural. Insistiuse en que a maior riqueza é ter fillos homes, porque as fillas teñen que ir coa familia do marido para coidala. Relacionado con iso, falouse da política do fillo único, relacionando isto con que as familias pobres teñen que dar en adopción ás nenas.

A actividade proposta consistía en ler o texto e preguntar polas causas e consecuencias, o que deu para desenvolver contidos de xénero, etnia, cultura, etc.

China se queda sin mujeres

El Gobierno calcula que dentro de dieciséis años cerca de cuarenta millones de adultos varones estarán solteros y prácticamente sin posibilidades de encontrar pareja

La minuciosa política demográfica con la que el Gobierno chino pretende blindarse contra la superpoblación lleva camino de causar un problema de imprevisibles consecuencias: cerca de cuarenta millones de varones adultos, tantos como todos los habitantes de España, estarán solteros en el año 2020, y su posibilidad de encontrar pareja será prácticamente nula.

China, el país más poblado del mundo —1.246 millones de personas—, se está quedando sin mujeres. Es un fenómeno lento y silencioso, pero tan firme como el que está atravesando, desde hace décadas, la estructura socioeconómica de sus áreas rurales.

Obligados a adaptarse a las leyes que impiden a las parejas tener más de un hijo, y acostumbrados a considerar que la supervivencia de una familia depende del número de brazos masculinos de los que disponga, millones de campesinos han acabado por identificar el alumbramiento de una niña con una desgracia. Los abortos selectivos se han disparado, y la desproporción entre varones y mujeres en la pirámide de población empieza a hacer estragos.

Conferencia Consultiva

Según el Comité de Población y Recursos, un organismo encargado de diseñar las estrategias demográficas del Ejecutivo chino que ayer presentó sus previsiones ante la todopoderosa Conferencia Consultiva, en 1982 nacían 108 varones por cada 100 mujeres. Hoy esa distancia supera el 17%, y, en algunas provincias interiores, como Hainan y Guangdong, hasta el 30%. La diferencia entre los nacimientos de niños y niñas en el resto del mundo no supera el 4%.



Varios pequesinos leen las páginas de anuncios de un diario el pasado Día de San Valentín

Entre el 2001 y el 2002, más de 42.000 jóvenes chinas fueron raptadas y convertidas en esposas forzadas o en esclavas sexuales

«Esa desproporción supone una grave amenaza para la salud, la armonía, el bienestar social y el crecimiento sostenible del país, y acarreará crímenes y problemas sociales», afirmó ayer Li Weixiong, vicepresidente del Comité, quien, en declaraciones recogidas por Reuters, advirtió de que el fenómeno derivará en un incremento de la prostitución y de la violencia de género.

El Gobierno ya ha empezado a trazar nuevas medidas para plantar cara al problema, pero algunas, como prohibir que las embarazadas conozcan el sexo de sus hijos o multar a los médicos que revelen el contenido de una ecografía,

parecen basarse en los mismos parámetros represivos que le han dado origen. Esa represión se manifiesta sobre todo en la ley que penaliza a los padres con más de un hijo, reservando al primogénito la gratuidad de la escolarización —incluidos los estudios universitarios— y, en la práctica, aruinando para siempre a cualquier familia que, con un poder adquisitivo medio, ose desafiar los planes del Gobierno.

Papel de la mujer

«En las zonas costeras el nivel cultural y económico es considerablemente mayor, pero en las provincias interiores existen áreas de verdadera miseria donde es prácticamente imposible que nadie pueda permitirse tener un hijo de más», asegura Rafael Molezún, un ejecutivo coruñés afincado en Portugal que pasó un año en China analizando las posibilidades comerciales de sus mercados.

La presencia futura de cuarenta millones de solteros podría tener un lado cómico si la cultura tradicional del país no reservara a la mujer el papel de servir de mera garantía de las necesidades reproductivas del hombre. Pero, de hecho, los problemas sociales que el Gobierno aventura para dentro de tres lustros ya han empezado a notarse con alguna crudeza: entre el 2001 y el 2002, la policía china ha localizado a más de 42.000 mujeres que habían sido secuestradas y convertidas en esclavas sexuales o esposas forzadas.

Las autoridades también sospechan que cerca de doce millones de niñas nacidas en los últimos dos años nunca fueron registradas, porque sus padres querían seguir teniendo opciones legales para concebir un varón. Fu un Estado tan férreamente burocratizado como China, eso significa privarlas de por vida de cualquier derecho.

Categorías relacionadas do instrumento:

3.4.2 Presenza permanente dos conflitos na elaboración e desenvolvemento curricular como primeiro paso para a súa superación

3.4.3 Presenza e participación paritaria de todo tipo de voces sociais, especialmente das máis desfavorecidas: clase social baixa, muller, razas non brancas, etnias minoritarias, infancia e

ancianidade, homosexualidade e transexualidade, persoas débiles ou enfermas, ambientes non urbanos, relixións minoritarias e/ou agnosticismo e ateísmo, ideoloxías alternativas, nacionalidades marxinadas...

3.7.1 Os libros de texto son un recurso educativo máis, non único

3.7.2.1. Presencia e participación das voces ausentes no currículo tradicional

08/06/10

Ciencias sociais

Fíxose durante toda a clase o texto adxunto en colaboración co libro de texto, páxs. 188-190.

GUERRA CIVIL ESPAÑOLA (1936-1939)

1.- Libro de texto páxina 188. Responde as seguintes cuestións:

- Explica (máximo 6 liñas) como o golpe de Estado se converteu nunha Guerra Civil.
- Con que argumentos xustifica o xeneral Franco *O ALZAMENTO*?
- Como tiñan que actuar os rebeldes á República, segundo o xeneral Mola?

2.- Libro de texto páxina 189. Responde as seguintes cuestións:

- Que tipos de Estado había en Europa no ano 36?
- Que Estados europeos apoiaron ao bando sublevado na Guerra Civil? Como xustificaban o seu apoio? En que consistía o apoio de cada un deles?
- Quen apoiou ao bando republicano na Guerra Civil? Como xustificaban o seu apoio? En que consistía a axuda de cada un deles?
- Segundo a túa opinión que papel tiñan que adoptar Francia e Gran Bretaña no conflito español? Que fixeron? Como xustificaron a súa actitude?
- A quen favoreceu máis a Internacionalización do conflito? Razona polo miúdo a túa resposta.

3.- Libro de texto páxina 190. Le con atención

DECRETO DE COLECTIVIZACIÓNS.

CARTEL DA CNT-FAI e CARTEL DO EXÉRCITO POPULAR.

DOCUMENTOS:

Que quede bien entendido que no estamos luchando por la república democrática. Estamos luchando por el triunfo de la revolución proletaria. La revolución y la guerra son inseparables. Todo lo que se diga en sentido contrario es contrarrevolución ...

Boletín de Información CNT-FAI (xaneiro de 1937)

¿Es que la clase obrera, que tiene las armas en la mano en los momentos presentes, ha de defender la república democrática? ¿Es que la clase trabajadora de Cataluña, es que la clase trabajadora de España está realizando enormes sacrificios, está derramando su sangre para volver a la república del señor Azaña? (INol, contesta el público a coro)...

Andreu NIN, lída do POUM (Barcelona, 6 de setembro de 1936)

Yo me consideraba un servidor de la empresa colectivizada. No pedía ni esperaba ninguna recompensa económica. A nivel técnico sabía que no estaba suficientemente capacitado para ser uno de los que llevaban la fábrica. [...]. Creo que mis posibles deficiencias las compensaba con voluntad, entusiasmo y buena fe ...

[Opinión dun obreiro anarquista en R. FRASER: Recuérdalo tí y recuérdalo a otros, p. 300]

¿De qué nos acusan los camaradas de la CNT? Según ellos, nos hemos desviado del camino del marxismo revolucionario. ¿Por qué? Porque defendemos la república democrática [...] Pues, nuestra república es de un tipo especial. Una república democrática y parlamentaria de un contenido social como no ha existido nunca [...]

Mundo Obrero, publicación do PCE (Madrid, marzo de 1937)

Primero debemos ganar la guerra y después ya podremos hablar de la revolución.

F. LARGO CABALLERO, presidente do Goberno (30 de outubro de 1936)

CUESTIÓNS:

- Había unanimidade de pensamento e de obxectivos no bando republicano? Cantos grupos podes establecer neste bando? Utiliza exemplos dos textos na explicación das túas respostas.
- Que sucedeu en Barcelona no mes de maio de 1937? Cales foron as consecuencias destes feitos? Que actitude adoptou o goberno de Juan Negrín?
- Esta situación favorecía ou prexudicaba a causa republicana? Razona a resposta polo miúdo.

Respostas ás preguntas anteriores:

polo exército”. “A quen chama rebeldes o golpe?. É curioso que chamaban rebeldes ao poder establecido, aos republicanos”.

Continuouse coa axuda das brigadas internacionais. Un alumno preguntou: - “Loitaban por nada??”, ao que o mestre respondeu: - “Era por ideoloxía”. En relación a estas cuestións, o mestre destacou como importante para entender mellor a película “Tierra y Libertad”, na que se narran os conflitos internos dentro do bloque republicano.

En relación á II GM, xurdiu a pregunta de si o sistema militar foi axeitado para que Alemaña saíse da crise económica na que estaba. Respondeuse que deu emprego, pero que houbo moitas menos condicións sociais de benestar, e que era un sistema de creación de armamento que só podía acabar en guerra, porque: - “Se te endebedas para facer armas, tes que conquistar (materias primas, terras, etc.) para saldar o endebedamento”.

Falou da colectivización das fábricas en Barcelona (anarquistas e POUM). Dixo ao respecto que a falta de coñecementos para a dirección das fábricas dos anarquistas foi unha razón para que a produción nos fose boa e un motivo para a perda da guerra.

Cando unha rapaza dixo que no libro explicaba mellor unha cousa que o esquema que el estaba poñendo no encerado, falou da importancia de acudir ás fontes primarias, e que o libro era unha fonte secundaria.

Categorías relacionadas do instrumento:

3.2.3 Desafiase á neutralidade lexitimadora apostando pola educación política, moral, ética, solidaria, actual, crítica e de calidade

3.4.2 Presenza permanente dos conflitos na elaboración e desenvolvemento curricular como primeiro paso para a súa superación

3.7.1 Os libros de texto son un recurso educativo máis, non único

4.2.3 Alumnado e profesorado enfróntanse desde a complicidade emocional ao acto de coñecer nun proceso dialogado, mellorando a súa creatividade e conciencia crítica

5.1.3 Facilitase a aprendizaxe de habilidades chave como a análise crítica do discurso e da información, a interactividade ou a comunicación

5.3.1 O alumnado dialoga coa información desde a súa autonomía

9. ANÁLISE DO DISCURSO E LIBROS DE TEXTO

9.1 Neutralidade curricular?

Social por natureza

Na súa obra “Discurso na vida e discurso na arte” (1976), Valentin N. Voloshinov e Mikhail Bakhtin reflicten sobre a imposibilidade de separar contido e forma nos discursos, ao contrario das tendencias históricas dos estudos sociolóxicos até aquel momento. Para iso recorren a analizar e criticar a concepción da arte como mostra de expresión cultural aséptica, que non é influenciada polo social e que se mantén illada e á marxe do resto de acontecementos e actividades humanas, precisamente coa intención de manter pura súa esencia e separada doutras esferas que poderían a influenciar de máis. Como expresión cultural que é, a pregunta máis urxente ao respecto de consideracións deste estilo é se é posíbel que unha manifestación cultural e súa forma da expresar poidan ser *neutras*, non mediadas polo social. Tamén é importante se preguntar non só se é posíbel, senón tamén se é desexábel. Manter a independencia dunhas esferas sociais con respecto ás outras parece en principio unha tarefa imposíbel, e ao mesmo tempo desexar que as expresións culturais humanas estean separadas de seu propio compoñente social sería lles tirar toda súa esencia, o que as distingue doutro tipo de produción.

Valentin N. Voloshinov (1976) e Mikhail Bakhtin (2006) propoñen no seu traballo o método marxista para mostrar que todos os campos de coñecemento son sociais, e é por iso polo que se precisa do método sociolóxico para pescudalos. O discurso verbal non pode estar separado da vida, do contexto, do social. Faltaría por tanto o *extraverbal*, que comprende para eles tres factores: 1. Un horizonte espacial común. 2. O coñecemento e o entendemento común da situación. 3. Súa avaliación común. A argumentación continúa defendendo que un enunciado concreto como un todo significativo comprende dúas partes: 1. A parte entendida ou realizada en palabras. 2. A parte presumida. Así, o *eu* só pode ser realizado verbalmente sobre a base do *nós*. Os enunciados verbais na vida son códigos que non teñen sentido sen o social, sen os demais. A cada individuo constitúese como un colectivo de numerosos *eu* que asimilou ao longo da súa vida, en contacto coas distintas voces escoitadas que dalgunha maneira van conformando nosa

ideoloxía. E eses contextos poden ser a familia, a nación, a clase... e poden ser propios do momento ou prolongados o tempo.

Polo dito anteriormente, a estanqueidade interesférica parece así un imposible. David Miller e Michael Walzer (1997) reflicten en súa obra sobre este particular á hora de conseguir o que denominan igualdade complexa, chegando á conclusión de que esa non influencia entre esferas sociais é unha quimera. É verdade que seu argumento se centra fundamentalmente na distribución e o diñeiro como medio de influencia entre esferas, mais este modelo tamén nos vale en relación a cuestións culturais e de recoñecemento como intercambio entre elas. Volvendo ao exemplo da arte, Boaventura de Sousa Santos (2007) mostrounos de forma clara como o pensamento moderno categoriza as expresións culturais en función da dominación e poder social dos mesmos. Algúns exemplos que nos poden dar clareza ao respecto son: - A clásica diferenciación entre *arte* e *artesanía*, na cal a primeira está reservada para as artes que o pensamento moderno dominante considerou como esenciais (pintura, arquitectura, escultura, etc.), ficando o segundo termo destinado á arte das clases baixas relacionadas, entre outros, co mundo laborista. - A inclusión selectiva (ou non inclusión) de manifestacións culturais non hexemónicas (tales como o *rap*, o *graffiti*, o *break dance*...) dentro do termo cultura, outorgándolles habitualmente expresións do tipo cultura popular.

Tal e como acontece coa arte, deberíamos nos preguntar por aquilo que nos afecta máis de preto en nosa área de actuación, a educación. Tan puramente social, parece que as dúbidas sobre as influencias recibidas son menores que noutros ámbitos. A cultura hexemónica filtra-se nas expresións culturais educativas da mesma forma que o fai noutros contextos, pretendendo naturalidade e neutralidade (Michael W. Apple, 1986) (Ignacio Ramonet, 1995) (Teun A. Van Dijk, 1999). Esa ideoloxía do currículo escolar é a que analizou Apple en súa obra, onde nos mostra como determinadas accións e decisións aplicadas no currículo non son neutras. Destaca a substitución dos sistemas de acción simbólica tales como o debate político por formas instrumentais do razoamento como a eficacia e habilidades técnicas, o que provoca a despolitización e a neutralidade aparente a través do científicismo e o individualismo á hora de traballar contidos educativos. Esa neutralidade non pode ser tal cando a escola está a cada vez máis enfocada para os resultados económicos, alén de que o coñecemento manexado nela ten que vir de distintas correntes de pensamento e grupos. Así mesmo, para que se dea esa hexemonía ideolóxica, ten que existir un corpus teórico cun grupo de intelectuais detrás que lles doten de lexitimidade e as utilicen.

Os materiais curriculares son exemplos moi interesantes para analizar como se producen as filtracións da cultura hexemónica para o resto da sociedade. Christian Laval (2004) examinou

en súa obra como a esfera económica inflúe de maneira decisiva na educativa, a través de políticas privatizadoras que forman parte dos conceptos ideolóxicos das clases hexemónicas capitalistas sobre a educación. Estas prácticas, en principio só relacionadas co económico, pasan rapidamente a formar parte do cultural, con políticas curriculares favorecedoras dun tipo de educación que siga os preceptos capitalistas, como a competitividade, a desregulamentación, o individualismo, o debilitamento do público e comunitario, o adiamento da seguraza limitante contraria ás liberdades, etc. En tempos de dominio da globalización económica capitalista, falar de flexibilidade ou competitividade baixo o prisma neoliberal é algo a cada vez máis frecuente en educación, onde o mercado exerce unha influencia crecente co paso dos anos. O autor refírese á *capitalización* do ensino como a busca constante do beneficio, sexa como sexa, utilizando para iso *capital humano* (alumnado e resto de comunidade educativa) para xeralo, para manter a competitividade financeira, neste caso da escola, apostando claramente pola tendencia que prima a satisfacción do *consumidor* fronte á formación do cidadán. Christian Laval (2004) asocia a mutación da escola a tres tendencias: - *Desinstitucionalización*: se o funcionamento é empresarial entón está a servizo de quen a manexa, disolvéndose por tanto súa autonomía como institución. - *Desvalorización*: a transmisión dunha cultura común deixa paso a outra parcial, coa xeración de beneficio e a inserción laborista como elementos primordiais. - *Desintegración*: o tratamento da escola como un produto máis de consumo por parte das/dos *consumidoras/es* implica forzadamente que ten data de caducidade, que chega cando deixa de ser rendíbel.

Personaxes sociais lexítimos

Autoras/es como Iris M. Young (2000) defenden que a visión da razón moderna pretende ver e entender todo desde a distancia e súa ótica de pretendida superioridade, marcando así a *norma* e por tanto os desvíos. A autora argumenta que no discurso moderno os escritos teñen sesgo *branco, burgués, masculino e europeo*, e levan asociada a idea de suxeito racional e imparcial por gozar desa suposta intelixencia superior que pode aspirar á obxectividade por si mesma. Tratar de entender desde unha única posición o mundo é contrario á intuición e a democracia, desde a posición da xustiza epistemolóxica, tal e como recollen traballos como o de Boaventura de Sousa Santos e súa *Ecoloxía de Saberes* (2007). A separación do outro e marcar a diferenza como desviación foron dúas grandes preocupacións da modernidade colonizadora. Esta separación é finalmente a diferenciación entre quen debe ser a referencia e quen non o debe ser: *home/muller, branco/negro, heterosexual/homosexual, pobos civilizados/salvaxes...* Así, a

categorización é unha das formas modernas para separar os coñecementos e distintas realidades, servíndose para iso da linguaxe, a cal pode ser un vehículo que transporte as discriminacións por décadas como cómplice silencioso, a través de situacións como as dos termos *cultura* ou *arte* por exemplo (Boaventura de Sousa Santos, 2007). Nesta mesma liña, Mikhail Bakhtin (1989) nos di que a palabra é a mediadora do sentido entre os suxeitos e a cultura. A palabra carga a costas seus contextos (páx. 106): “Todas as palabras teñen o aroma dunha profesión, dun xénero, dunha corrente, dun partido, dunha certa obra, dunha persoa, dunha xeración, dunha idade, dun día, dunha hora...”.

Podemos recorrer á teoría clásica e actual do Contrato Social para ver similitudes co que estamos analizando, a exclusión social de numerosos colectivos humanos polo que se fala que son, por súas identidades atribuídas as cales son priorizadas para súa non participación na sociedade, por enriba de súa complexidade como seres humanos e negando seus espazos e tempos híbridos dos que nos fala Homi Bhabha en súa obra (2001), aqueles nos que a diferenza e complexidade priman sobre a identidade respectando as mesturas intra e interpersoais. Tal e como explica Nancy Fraser (2008), nos contratos sociais clásicos, unha minoría de persoas responsábeis dos mesmos eran quen podían participar e se beneficiar dos dereitos deles e eran unha minoría uniforme, ficando os deberes para a gran maioría (fundamentais como forza de traballo por exemplo). Só *homes adultos e cidadáns* (termo moi relacionado coa alta clase social), obtiñan os beneficios propios do acordo.

Esas inxustizas entre grupos sociais derivadas dos contratos e que se repiten na actualidade fai concluír a Boaventura de Sousa Santos (2007) que non estamos tan lonxe do Estado de Natureza que pensamos superado. A desprotección de moitos seres humanos fronte á violencia sistémica, á que o autor denomina fascismo social, nos devolvería a ese estado natural non social. Dous conceptos fortes do autor ao respecto son: - *pos-contratualismo*, polo que grupos e intereses incluídos até agora son excluídos, e - *pre-contratualismo*, polo que se bloquea a entrada no contrato a grupos que antes tiñan a expectativa de facelo.

Para conseguir sociedades realmente democráticas e que teñan a xustiza social como horizonte precisamos aspirar a un concepto de comunidade social que vaia alén do contrato, que supere a tendencia escravizadora do beneficio mutuo para colocar o altruísmo e a busca do ben para todas as persoas (sen excepcións nin xerarquías) e animais como motor polo que se rexan nosos desexos e actividades (Martha Nussbaum, 2006) (Amartya Sen, 2010).

Unha educación que aposta decididamente pola democracia é aquela onde hai cabida para todo tipo de coñecementos, culturas e grupos humanos, e que presta toda súa atención aos relacións de poder establecidas entre eles ben como a aqueles que están máis desfavorecidos.

Mais a educación soa ten poder limitado, polo que as mudanzas non poden ser reais se non van acompañadas dun compromiso serio de todas as estruturas sociais, especialmente da económica e a política.

Neste encadramento, uns libros didácticos que están en sintonía con ese modelo de democracia real, son aqueles que recollen a diversidade social, cultural e epistemolóxica do mundo, e dan voz e espazo ás persoas e grupos máis desfavorecidos, dotándoos de medios que lles son negados noutras esferas sociais. Jurjo Torres Santomé sinala distintos mecanismos contrarios a ese modelo democrático:

Intervencións curriculares favorecedoras da exclusión son aquelas en as que se ignoran culturas presentes na sociedade, nas que podemos constatar nos materiais curriculares, bibliotecas e recursos educativos en xeneral, que existen silencios moi significativos respecto a realidades que conforman noso mundo. Elimínase súa presenza e súas voces, e, deste xeito, facilítase a reprodución dos discursos dominantes de corte racista, clasista, sexista, homófobos, etc. (Jurjo Torres Santomé, 2011, páx. 224).

Este é o modelo de sociedade monocultural, e segundo Jurjo Torres Santomé os libros didácticos escolares se rexen fundamentalmente por esa cultura, a de o pensamento único (Ignacio Ramonet, 1995), deseñando realidades onde as persoas coas seguintes características son as que gozan de máis presenza e poder (Jurjo Torres Santomé, 2011, páx. 225): "homes, brancos, adultos, urbanos, traballadores, católicos, de clase media, heterosexuais, delgados, sans e robustos".



“Horsey”: <http://www.reflexionesinstantaneasbymax.com/2012/09/hipocresia-puritana-y-antinatural.html>

O que a ciencia moderna deixa fóra, todas aquelas persoas e culturas das que estamos falando son denominadas por Michael de Certeau como ficción (2011). Súa análise da historiografía é moi pertinente neste traballo xa que a parte metodolóxica do mesmo, esta baseada nun libro didáctico de historia. O que separa segundo el a ficción á que fai referencia da realidade son as relacións de poder cultural e socioeconómico que afectan á sociedade e a mesma historiografía. Se analizamos esas relacións podemos ver e comprender mellor iso que el chama realidade, isto é, o que a modernidade asume como científico, neutro e natural, o normal. Sinala Michael de Certeau tres marcas diferenciadoras da historiografía tradicional, que nos poden valer de guía para entender a produción de coñecemento moderno (páxs. 52-53): 1. A representación das realidades históricas é o medio de camuflar as condicións reais de súa produción. 2. A narrativa que fala en nome do real é imperativa porque é portadora da verdade, polo que pode ditar o que ten que ser pensado. 3. Esa narrativa é eficaz porque cando pretende relatar o real, ela o fabrica: ao producir crentes ela produce practicantes.

Analizando os textos desde a translingüística e a hibridez

Mikhail Bakhtin (2003) defende que o dato primario para estudar o pensamento humano é o texto, única realidade inmediata do pensar e a vivencia. Partindo desta base, o presente traballo se centrará na análise dun capítulo dun libro didáctico do sistema educativo de Galiza (España) para obter información sobre o tipo de linguaxe utilizado e a cultura á que se lle deu

presenza no mesmo. Por tanto, dous conceptos relacionados que son moi interesantes en Mikhail Bakhtin para este estudo son: *relacións dialógicas e translingüística*. As primeiras son o obxecto de estudo da segunda, o que quere dicir que a vertente polifónica do estudo da lingua entende a narrativa como moito máis do que a lingüística por si só. As relacións dialógicas teñen, alén de seu carácter lingüístico, o extralingüístico. O autor reivindica a inexorábel unión de palabra e intencionalidade, polo que se centra na análise do enunciado con significado social.

Ese tipo de análise da lingua leva á *translingüística*, a preocuparse pola *polifonía*, o conxunto das *voces*; non nos leva simplemente ao lingüístico, que ofrece unha perspectiva monolóxica e abstracta. Para Mikhail Bakhtin (1989) o enunciado é unha unidade da comunicación discursiva que non posúe significado senón sentido, unha totalidade de sentido relacionada cos valores; o enunciado esixe un entendemento como resposta que inclúe valoración. Ao mesmo tempo defende que os enunciados non son indiferentes entre si, se reflicten mutuamente, a cada un está cheo de ecos e reflexos, dependendo as posturas duns das dos outros. A composición e estilo do enunciado dependen de como o falante se imaxina ao destinatario, da concepción que sobre el teña en mente.

Así, o importante a saber destas reflexións para esta investigación é como se articulan as voces no libro didáctico, quen aparece e a quen se silencia, como son esas aparicións e silencios, etc. Para unha boa análise é vital ter en conta a alteridade e a necesidade polifonía no discurso xa que a propia natureza educativa, na escola por exemplo, está composta de múltiples actores e voces. É algo que Mikhail Bakhtin analiza con profundidade en súa obra sobre Dostoyevsky (2003), na que narra como o autor ruso creou un tipo totalmente novo da novela que el chamou *polifónica*, na que voces independentes e iguais se converten en suxeitos de propio dereito e non serven á posición ideolóxica do autor, destacando así seu carácter dialóxico, facilitando a exposición de distintas cosmovisións da realidade representadas por medio da cada personaxe.

Outro asunto especialmente importante dos escritos de Mikhail Bakhtin para este traballo é o que se refire á actividade subxectiva do falante ou autor desde un punto de vista dialéctico, a perspectiva da que parte a análise do libro didáctico. Sustenta o autor que cando este constrúe un texto se vincula e comunica cunha tradición literaria do pasado, ao mesmo tempo que contrae compromisos co futuro, de quen esperará unha resposta para disentir ou concordar. A lectura e a escritura enténdense como acontecementos dialóxicos, éticos, estéticos, culturais e sociais, polo que ao mesmo tempo que o autor fala, o lector debe tomar postura de resposta, non pode permanecer calado e indiferente ante o que le. É por todo iso que é tao necesaria a análise dos libros didácticos desde unha perspectiva crítica.

As reflexións de Homi Bhaba sobre *hibridez*, así como sobre as loitas epistemolóxicas

entre identidade e diferenza, son de gran axuda nesta investigación por combater frontalmente ao pensamento neocolonial, o que é pensado desde o ollar dominante en clave estereotipada, pechándonos en categorías *ríxidas* das que é moi difícil saír.

Recoñecer o estereotipo como un modo ambivalente de coñecemento e poder esixe unha reacción teórica e política que desafia os modos deterministas ou funcionalistas de concibir o relacionamento entre o discurso e a política... Miña lectura do discurso colonial suxire que o punto de intervención debería ser desprazado do inmediato recoñecemento das imaxes como positivas ou negativas para un entendemento dos procesos de subjetivación traxes posíbel (e plausíbeis) a través do discurso do estereotipo. (Homi Bhabha, 2001, páx. 92).

Bhabha non quere analizar como é o discurso colonial, quere saber cales son as razóns sociopolíticas que o orixinan: "O obxectivo do discurso colonial é presentar ao colonizado como unha poboación de tipos dexenerados con base na orixe racial a modo de xustificar a conquista e establecer sistemas de administración e instrución". (2001, páx. 95).

Homi Bhabha (2011) destaca a importancia da presenza nos discursos de todo tipo de voces, dando especial relevancia á polifonía para entender ben as realidades, para o que deberíamos libramos das cadeas das identidades, as cales son dadas como naturais cando son invencións culturais. Entón, que é o *normal*? Por que non pensar ás persoas desde as diferenzas, desde as *desviacións* da norma?. A hibridez de Bhabha pode axudarnos nesta dirección ao asumir esa diferenza como o normal, polo que separacións de sexo, raza ou nacionalidade por exemplo deixarían de ter sentido. É por todo isto que temos que falar de culturas múltiples e mutuamente interconectadas para entender o mundo con propiedade, e lonxe do paradigma da modernidade occidental como a norma á que hai que se aproximar.

9.2 Análise dos libros de texto

Os libros de texto conforman un estupendo material para analizar de forma práctica as cuestións referidas no apartado anterior, é dicir, o contido social dos textos. Contan ademais coa importante misión de tentar recoller boa parte da cultura básica ou mínima, aquilo que será esixido ás novas xeracións para o seu axeitado desenvolvemento a nivel social.

As tentativas á hora de ensinar unha cultura común ao alumnado habitualmente cínguense a colocar unha determinada forma de ver e entender a sociedade, a que se impuxo co paso dos séculos, deixando no silencio ou esquecemento tantas outras, construíndo a historia dos vencedores (Michael de Certeau, 2011), e deixando como utopía a posibilidade de utilizar estes materiais para mostrar como as culturas son múltiples, difusas e interligadas. É por todo isto que estes libros son moi interesantes para esta investigación á hora de saber como é esa cultura dominante e cales son os seus mecanismos para exercer a hexemonía. Neste sentido, seleccionan informacións para presentalas como obxectivas e neutrais, o que pode servir para converter unha tendencia ideolóxica concreta en *sentido común*. Jurjo Torres Santomé (2011) defende que os libros de texto escolares reflicten unha realidade monocultural, polo que o deseño prototípico das persoas que neles aparecen é o seguinte: “homes, brancos, adultos, urbanos, traballadores, católicos, de clase media, heterosexuais, delgados, sans e robustos” (páx. 225).

O propio autor recolle unha serie de cuestións ao redor dos libros texto e o control do curriculum (Jurjo Torres Santomé, 2006a), moitas das cales conforman aquí hipóteses de partida que posteriormente terán que ser confirmadas ou non, en función dos resultados obtidos nesta parte metodolóxica:

- Os estados deciden que libros de texto se inclúen nos sistemas educativos, o que supón que controlalos é en parte dominar a educación, fundamental para o control social.
- Pénsase no profesorado como incapaz de desenvolver as súas tarefas sen unha guía externa, sen os libros de texto, polo que se converte principalmente nunha mera canle entre as políticas educativas e o alumnado.
- Os libros son un grande negocio, con presenza de oligopolios empresariais, polo que están supeditados ás necesidades deste contexto (caducidade anual por exemplo).
- Esa concentración de poder económico provoca concentración de poder ideolóxico

(pensamento único, minorías esquecidas, etc).

- Non existen debates públicos sobre o que deben incluír os libros, polo que se facilita a aparición dos dogmas neles, ao mesmo tempo que non se abordan os porqués.
- Cos libros de texto facilítase a adopción dun sistema empresarial en educación, polo que se reducen os investimentos, increméntase a cantidade (non a calidade) do traballo, e se controla ás/aos “traballadoras/es”.
- Son sexistas, clasistas, racistas, urbanos, centralistas, militaristas, relixiosos

É importante sinalar que se parte aquí da hipótese de que a influencia do contexto social nos textos, e viceversa, ten carácter universal. O dominio do pensamento único moderno vai alén das fronteiras estatais, e poden ser estudadas mostras do mesmo alí onde súa influencia chega.

Nesta parte da investigación metodolóxica será incluída a análise dos libros de texto do IES de A Coruña no que se levou a cabo o estudo de caso:

- *Lengua castellana y Literatura*, Ánfora (Oxford), 2º ESO (2009-2010) M.^a Teresa Bouza Álvarez, José Manuel González Bernal, José Luis Pérez Fuente, Alicia Romeu Rodríguez y Amparo Vázquez Sánchez.
- *Matemáticas*, Esfera (SM), 2º ESO (2009-2010) Máximo Anzola González, José Ramón Vizmanos Buelta, M.^a Paz Bujanda Jauregui, Serafín Mansilla Romo.
- *Ciencias Sociais e Historia*, Demos (Vicens Vives), 4º ESO (2009-2010) Margarita García Sebastián e Cristina Gatell Arimont.

Xunto con estes libros, outros foron estudados para completar a análise de tódalas materias de 2º da ESO, da editorial SM:

- *Ciencias da natureza*, Medio (SM), 2º ESO (2009-2010) Concha Gil, Emilio Pedrinaci, Francisco Carrión, Juan de Dios Jiménez Valladares.
- *Educación para a cidadanía*, SM, 2º ESO (2009-2010) José Antonio Marina.
- *Lengua castellana y literatura*, Comunica (SM), 2º ESO (2009-2010) Elena Fanjul, Nieves Sánchez Mendieta.
- *Lingua galega e literatura*, SM, 2º ESO (2009-2010) Xosé Xabier Balsas Barbeira, M.^a Concepción Louzán Fernández, Miguel Rivero Covelo, Luís Miguel Antelo Lema.
- *Ciencias sociais, xeografía e historia*, Esfera (SM), 2º ESO (2009-2010) Juan Fernández-

Mayoralas Palomeque, Carmen Cortés Salinas.

Por último, incluírase a revisión de dous capítulos dun libro brasileiro (da cidade de Río de Janeiro), o que pode conformar unha oportunidade enriquecedora para contrastar eses procesos de aculturación alén das propias fronteiras. Ademais desta razón para a inclusión deste libro, existen motivacións de carácter persoal para que este traballo estea directamente ligado con aquel país, por residir no mesmo. Os capítulos son:

- Historia, Sociedade & Cidadanía, FTD, 9º ano (equivalente a 2º ESO), (2009) Cap. 6: *A Grande Depressão, o Fascismo e o Nazismo* (páxs. 86-101) (Alfredo Boulos Júnior)
- Historia, Sociedade & Cidadanía, FTD, 9º ano (equivalente a 2º ESO), (2009) Cap. 18: *A nova ordem internacional* (páxs. 275-289) (Alfredo Boulos Júnior)

A seguir, serán presentadas as xustificacións da selección dos libros escollidos:

- O estudo foi desenvolvido con material do contexto galego (salvo o libro brasileiro) por ser o ámbito escollido para facer a parte metodolóxica desta investigación.
- A elección da editora *SM* obedece a que é unha das dominantes dentro do Estado Español. Por esta cuestión, apoiada polas reflexións feitas na parte teórica do traballo, considerouse que existen máis posibilidades de poder atopar datos sobre as voces presentes e ausentes neste tipo de editorial.
- O curso elixido para os libros foi o de 2º da ESO (14 anos). Esa idade é moi favorábel a nivel de contidos curriculares con respecto ás temáticas estudadas, debido á maior complexidade dos mesmos con respecto a idades máis temperás. Foi decisivo ademais que, no IES do estudo de caso, dúas das tres disciplinas nas que foi posíbel investigar eran dese curso, polo que aclarou o camiño á hora da selección do mesmo. É importante destacar que un dos textos analizados é de 4º da ESO (Ciencias sociais e historia, Vicens Vives); o motivo da súa inclusión é que foi unha clase na que o profesor do IES deu permiso para entrar a investigar no estudo de caso.

Neste capítulo serán analizados diferentes datos en relación aos libros de texto anteriormente mencionados, e para o que serán empregados os instrumentos de “Colectivos Sociais en Libros de Texto 1” (CSLT1) e “Colectivos Sociais en Libros de Texto 2” (CSLT2),

detallados e explicados no capítulo de instrumentos de análise, e que servirán para sistematizar o estudo de gran cantidade de datos recollidos. As categorías manexadas queren reflectir que e quen está presente ou ausente nestes libros e de que forma.

O instrumento goza dunha parte adicada á análise icónica e outra á análise lingüística. Se ben as dúas están compostas por moitas e variadas categorías, serán foco prioritario do noso interese algunhas das que están máis directamente centradas nas cuestións fundamentais analizadas no traballo. A pesar disto, serán pensadas e traballadas todas dunha ou outra forma a través de diferentes procedementos. Para entender mellor a forma en como foron abordados os datos, segue un pequeno resumo, que serve tamén de índice desta parte:

- Análise icónica e lingüística dos libros do IES de A Coruña obxecto do estudo de caso. Cuantificación de datos e interpretación dos mesmos centrada nas seguintes categorías: *sexo, idade, saúde, orientación sexual, clase social, contextos, estados/nacións, etnia/raza, mundos, relixión.*
- Análise icónica e lingüística dos libros de tódalas materias de 2º da ESO da editorial SM. Cuantificación de datos e interpretación dos mesmos centrada nas seguintes categorías: *sexo, idade, saúde, orientación sexual, clase social, contextos, estados/nacións, etnia/raza, mundos, relixión.*
- Conclusións obtidas sobre a análise icónica e lingüística dos libros de texto do IES de A Coruña e da editorial SM dos puntos anteriores.
- Análise dos resultados totais obtidos no código icónico, e interpretación dos mesmos, sobre tódolos libros de texto dos puntos 1 e 2, centrada nas seguintes categorías: *ilustracións, personaxes, protagonismo dos personaxes, ámbito-ocupación, tipo-acción, atributos, sexo, idade, saúde, orientación sexual, clase social, contextos, estados/nacións, etnia/raza, mundos, relixión.*
- Análise dos resultados totais obtidos no código lingüístico, e interpretación dos mesmos, sobre tódolos libros de texto dos puntos 1 e 2, centrada nas seguintes categorías: *personaxes, ámbito-ocupación, tipo-acción, atributos, sexo, idade, saúde, orientación sexual, clase social, contextos, estados/nacións, etnia/raza, mundos, relixión, centrismo, sobreespecificación, dobre norma.*
- Análise e interpretación dos resultados dun capítulo, rico en contidos, dos libros do IES de A Coruña e de 2º da ESO da editorial SM. Escolléronse os capítulos que máis cantidade de datos tivesen achegado no baleirado feito, tanto a nivel icónico como

lingüístico, coa ferramenta “Colectivos Sociais en Libros de Texto” (CSLT2).

- Conclusións obtidas sobre a análise e interpretación icónica e lingüística dos capítulos dos libros de texto do IES de A Coruña e da editorial SM.
- Análise e interpretación de dous capítulos pertencentes a un libro de texto de educación secundaria da cidade de Río de Janeiro, Brasil.

9.2.1 Análise icónica e lingüística dos libros do IES de A Coruña²⁵

Lengua castellana y Literatura, Oxford, 2º ESO²⁶:

Análise dos resultados do *código icónico*:

Sexo	Edad	Salud	Orientación sexual	Clase social
57 NP	57 NP	57 NP	57 NP	56 NP
4 NI	59 NI	114 NI	143 NI	93 NI
80 Mujer	71 Aduldez	29 Sana	0 Homosexualidad	19 Burguesía
58 Varón	16 Infancia	1 Discapacidad	2 Heterosexualidad	23 Clase media
130 Varones	9 Adolescencia	0 Todas		6 Clase Obrera
+39 Mujeres	1 Ancianidad			7 Cl. Obr. Urbana
	0 Todas			1 Cl. Obr. Agrícola
				0 Peq. Bur. Urbana
				0 Peq. Bur. Agrícola
				1 Todas

Contextos	Estados-Naciones	Etnia/Raza	Mundos	Religión
8 NP	5 NP	56 NP	5 NP	56 NP
83 NI	132 NI	2 NI	132 NI	142 NI
65 Urbano	57 Est. Poderosos	135 Blanca	57 Occidental	2 Católica
41 Rural	8 Nac. sin poder	3 Negra	3 Tercer	2 Otras Religiones
7 Marinero	0 Todas	7 Etnias sin poder	5 Orientales	0 Agnosticismo
0 Todas		0 Todas	0 Todas	0 Ateísmo
				0 Todas

²⁵ Nota aclaratoria: tódalas táboas que mostran resultados de libros de texto están feitas en castelán por ser o idioma utilizado para o proxecto desenvolvido polo grupo de investigación co que se colaborou na súa elaboración

²⁶ Neste primeiro libro de texto, ademais dos resultados, serán feitas algunhas reflexións sobre varias das categorías para entender mellor as cifras e conclusións. Esas reflexións deben ser extensíbeis ás categorías iguais na análise dos outros libros, evitando así a repetición desas consideracións en cada unha delas

- *Sexo*: en imaxes nas que só hai unha muller ou un varón, ao que se refiren os espazos de “muller” e “varón”, a presenza feminina é maior. Sen embargo, cando hai máis dunha unidade, “varóns” e “mulleres”, a presenza masculina é marcadamente dominante. No total, o reconto deu 129 figuras femininas e 188 masculinas.
- *Idade*: a presenza de persoas de idade adulta é marcadamente dominante, seguida de lonxe polo grupo de infancia e posteriormente adolescencia. A ancianidade é, con diferenza, o grupo máis subrepresentado, cunha única figura.
- *Saúde*: a presenza de persoas sans é moi dominante, se ben eran poucas as imaxes que permitían afirmar esta característica abertamente, por non ser una característica puramente explícita. A discapacidade está moi pouco representada, cunha única figura.
- *Orientación sexual*: en só dúas imaxes foi posíbel afirmar a orientación sexual das figuras, ambas heterosexuais. Se ben é unha categoría complicada para a análise icónica, a case nula aparición de figuras representando isto fala da ausencia de tratamento icónico da mesma.
- *Clase social*: novamente, a dificultade da categoría só permitiu clasificar unha parte das imaxes, as máis explícitas. Pódese ver como a clase media é a máis representada, seguida de preto pola burguesía. A clase obreira é claramente a máis subrepresentada, e dentro dela a agrícola moito máis que a urbana.
- *Contextos*: o contexto urbano é marcadamente dominante, seguido do rural. O mariñeiro queda, con diferenza, como o contexto menos representado.
- *Estados-Nacións*: os estados poderosos (Europa e América do Norte fundamentalmente) dominan moi claramente as representacións icónicas, con apenas oito representacións para as nacións sen poder.
- *Etnia/raza*: a raza branca é case a única que goza de representación nas imaxes. As diferenzas son moi acusadas, con só tres figuras negras e sete de etnias sen poder.
- *Mundos*: en consonancia coa categoría de “estados”, o mundo occidental é, con moito, o máis representado, con apenas tres imaxes para o chamado “terceiro” mundo e cinco para países orientais.
- *Relixión*: as imaxes referidas á relixión son practicamente inexistentes, habendo apenas dúas en relación ao catolicismo e dúas a outras relixións. Isto pode deberse á dificultade desta categoría para ser plasmada en imaxes, así como a unha notábel ausencia de tratamento icónico sobre a mesma.

Conclusión-perfil: segundo os datos recollidos, o perfil de ser humano máis representado neste libro en relación ao código icónico sería o seguinte: *masculino, adulto, san, clase media ou burgués, urbano, de estado poderoso, branco, occidental.*

Categorías como a orientación sexual (2 presenzas heterosexuais) e a relixión (2 presenzas do catolicismo e 2 de outras relixións) destacan pola súa ausencia, polo que non están incluídas no perfil.

Análise dos resultados do *código lingüístico*:

Sexo	Edad	Salud	Orientación sexual	Clase social
98 NP	98 NP	98 NP	98 NP	98 NP
218 NI	417 NI	763 NI	991 NI	547 NI
195 Mujer	560 Adultez	266 Sana	0 Homosexualidad	133 Burguesía
604 Varón	26 Infancia	7 Discapacidad	48 Heterosexualidad	282 Clase Media
+109 Varones	36 Adolescencia	0 Todas		81 Clase Obrera
+25 Mujeres	19 Ancianidad			3 Cl. Obr. Urbana
	0 Todas			2 Cl. Obr. Agrícola
				0 Peq. Bur. Urbana
				0 Peq. Bur. Agrícola
				0 Todas

Contextos	Estados-Naciones	Etnia/Raza	Mundos	Religión
0 NP	0 NP	96 NP	0 NP	85 NP
766 NI	721 NI	774 NI	721 NI	1015 NI
305 Urbano	371 Est. Poderosos	241 Blanca	371 Occidental	23 Católica
39 Rural	45 Nac. sin poder	7 Negra	35 Tercer	14 Otras Religiones
27 Marinero	3 Todas	17 Etnias sin poder	11 Orientales	0 Agnosticismo
0 Todas		0 Todas	3 Todas	0 Ateísmo
				0 Todas

- *Sexo*: a presenza masculina no texto é moi superior cando as figuras aparecen soas, o que tamén sucede cando se fala de máis dunha figura dun sexo. No total, o reconto deu 220 figuras femininas e 713 masculinas.
- *Idade*: a presenza de persoas de idade adulta é marcadamente dominante, seguida de lonxe e por orden decrecente, polo grupo de adolescencia, infancia e ancianidade.
- *Saúde*: a presenza de persoas sans é claramente dominante. A discapacidade está moi pouco representada, con sete figuras.
- *Orientación sexual*: foi posíbel afirmar a orientación sexual en 48 casos, sendo todas elas heterosexuais, polo que da pouca representación da orientación sexual, a única incluída foi a heterossexualidade.

- *Clase social*: a clase media é claramente a que máis aparece, seguida a certa distancia pola burguesía, e posteriormente a clase obreira. Apenas existe definición da clase obreira como urbana ou agrícola, polo que é desprezábel para avaliar.
- *Contextos*: o contexto urbano é marcadamente dominante, ao que lle segue o rural xa moi distanciado. O mariñeiro queda como o contexto menos representado.
- *Estados-Nacións*: os estados poderosos dominan moi claramente no texto, con apenas 45 representacións para as nacións sen poder.
- *Etnia/raza*: a raza branca é case a única que goza de representación, con só sete figuras negras e 17 de etnias sen poder.
- *Mundos*: o mundo occidental é, con moito, o máis representado. Séguelle o “terceiro” mundo e, posteriormente, os países orientais.
- *Relixión*: as aparicións relacionadas coa relixión son escasas, sendo o catolicismo a que máis aparece, seguida de outras relixións.

Conclusión-perfil: segundo os datos recollidos, o perfil de ser humano máis representado neste libro en relación ao código lingüístico sería o seguinte: *masculino, adulto, san, heterosexual, clase media, urbano, de estado poderoso, branco, occidental e católico*.

Matemáticas, SM, 2º ESO:

Análise dos resultados do *código icónico*:

Sexo	Edad	Salud	Orientación sexual	Clase social
122 NP	122 NP	122 NP	122 NP	123 NP
23 NI	42 NI	92 NI	133 NI	112 NI
55 Mujer	57 Adultez	42 Sana	0 Homosexualidad	0 Burguesía
66 Varón	15 Infancia	1 Discapacidad	2 Heterosexualidad	11 Clase media
+40 Varones	25 Adolescencia	0 Todas		1 Clase Obrera
+16 Mujeres	2 Ancianidad			8 Cl. Obr. Urbana
	1 Todas			1 Cl. Obr. Agrícola
				0 Peq. Bur. Urbana
				0 Peq. Bur. Agrícola
				0 Todas

Contextos	Estados-Naciones	Etnia/Raza	Mundos	Religión
89 NP	97 NP	121 NP	93 NP	122 NP
111 NI	155 NI	3 NI	156 NI	135 NI
33 Urbano	4 Est. Poderosos	126 Blanca	5 Occidental	0 Católica
21 Rural	1 Nac. sin poder	10 Negra	1 Tercer	0 Otras Religiones
3 Marinero	0 Todas	2 Etnias sin poder	2 Orientales	0 Agnosticismo
0 Todas		0 Todas	0 Todas	0 Ateísmo
				0 Todas

- *Sexo*: en imaxes nas que só hai unha muller ou un varón, a presenza masculina é lixeiramente superior, e o mesmo que sucede cando hai máis dunha unidade. No total, o recuento deu 106 figuras masculinas e 71 femininas.
- *Idade*: a presenza de persoas de idade adulta é dominante, aínda que tamén existe unha boa presenza de figuras adolescentes, no segundo lugar, e da infancia, no terceiro. A ancianidade é claramente o grupo máis subrepresentado, con só dúas figuras.
- *Saúde*: a presenza de persoas sans é marcadamente dominante. A discapacidade apenas está representada, cunha única figura.
- *Orientación sexual*: en só dúas imaxes foi posíbel afirmar a orientación sexual das figuras, ambas heterosexuais.
- *Clase social*: apenas apareceron figuras nas que se puidese distinguir a clase social. Das poucas que hai, a clase media é a que ten máis representación, seguida da clase obreira urbana. A representación do resto é residual.
- *Contextos*: o contexto urbano é dominante, seguido do rural. O mariñeiro queda, con diferenza, como o contexto menos representado con apenas 3 aparicións.
- *Estados-Nacións*: a aparición de imaxes desta categoría é residual, se ben dos cinco casos, catro corresponden a estados poderosos.
- *Etnia/raza*: a raza branca é case a única que goza de representación nas imaxes. As diferencias son moi acusadas, con só dez figuras negras e dúas de etnias sen poder.
- *Mundos*: a aparición de imaxes desta categoría é residual, se ben dos oito casos, cinco corresponden ao mundo occidental, un ao “terceiro” mundo, e dous aos países orientais.

- *Relixión*: non hai ningunha imaxe da categoría de relixión ao longo do libro.

Conclusión-perfil: segundo os datos recollidos, o perfil de ser humano máis representado neste libro en relación ao código icónico sería o seguinte: *masculino, adulto, san, clase media, urbano, branco*.

Categorías como a orientación sexual (2 presenzas heterosexuais), estados (4 presenzas dos poderosos), mundos (5 presenzas occidentais) e relixión (ningunha presenza), destacan pola súa ausencia, polo que non están incluídas no perfil.

Análise dos resultados do *código lingüístico*:

Sexo	Edad	Salud	Orientación sexual	Clase social
54 NP	55 NP	54 NP	54 NP	47 NP
130 NI	217 NI	331 NI	379 NI	317 NI
120 Mujer	124 Adulthood	50 Sana	0 Homosexualidad	13 Burguesía
172 Varón	29 Infancia	2 Discapacidad	5 Heterosexualidad	33 Clase media
+21 Varones	17 Adolescencia	0 Todas		0 Clase obrera
+15 Mujeres	2 Ancianidad			27 Cl. Obr. Urbana
	0 Todas			1 Cl. Obr. Agrícola
				0 Peq. Bur. Urbana
				0 Peq. Bur. Agrícola
				0 Todas

Contextos	Estados-Naciones	Etnia/Raza	Mundos	Religión
10 NP	6 NP	53 NP	6 NP	53 NP
305 NI	392 NI	355 NI	375 NI	383 NI
105 Urbano	35 Est. Poderosos	30 Blanca	51 Occidental	1 Católica
15 Rural	6 Nac. sin poder	0 Negra	4 Tercer	1 Otras Religiones
2 Marinero	1 Todas	0 Etnias sin poder	4 Orientales	0 Agnosticismo
1 Todas		0 Todas	1 Todas	0 Ateísmo
				0 Todas

- *Sexo*: a presenza masculina no texto é superior cando as figuras aparecen soas, o que tamén sucede cando se fala de máis dunha figura dun sexo. No total, o reconto deu 135 figuras femininas e 193 masculinas.
- *Idade*: a presenza de persoas de idade adulta é marcadamente dominante, seguida de lonxe e por orden decrecente, polo grupo de infancia, adolescencia, e por último ancianidade con apenas dúas aparicións.
- *Saúde*: a presenza de persoas sans é claramente dominante. A discapacidade está moi pouco representada, con só dúas figuras.
- *Orientación sexual*: foi posíbel afirmar a orientación sexual en só 5 casos, sendo todos

eles heterosexuais, polo que da pouca representación da orientación sexual, a única incluída foi a heterossexualidade.

- *Clase social*: a clase media é a que máis aparece, seguida da clase obreira urbana. A continuación, e xa máis distanciados, seguen a burguesía e a clase obreira agrícola con apenas unha representación. Así, ademais do dominio da clase media, pode apreciarse que cando aparece a clase obreira, a que o fai é a urbana.
- *Contextos*: o contexto urbano é marcadamente dominante, ao que lle segue o rural xa moi distanciado. O mariñeiro queda como o contexto menos representado con apenas dúas representacións.
- *Estados-Nacións*: os estados poderosos dominan moi claramente no texto, con só 6 representacións para as nacións sen poder.
- *Etnia/raza*: hai poucas ocasións nas que se poida distinguir a raza, mas todas elas están relacionadas coa raza branca. O resto están ausentes.
- *Mundos*: o mundo occidental é, con moito, o máis representado. Séguelle o “terceiro” mundo e os países orientais, ambos con 4 aparicións cada un.
- *Relixión*: só hai dúas aparicións nesta categoría, unha relacionada co catolicismo e outra con outras relixións.

Conclusión-perfil: segundo os datos recollidos, o perfil de ser humano máis representado neste libro en relación ao código lingüístico sería o seguinte: *masculino, adulto, san, clase media, urbano, de estado poderoso, branco, occidental*.

Categorías como a orientación sexual (5 presenzas heterosexuais) e a relixión (unha presenza do catolicismo e unha de outras relixións) destacan pola súa ausencia, polo que non están incluídas no perfil.

Ciencias sociais e historia, Vicens Vives, 4º ESO:

Análise dos resultados do *código icónico*:

Sexo	Edad	Salud	Orientación sexual	Clase social
228 NP	228 NP	229 NP	222 NP	230 NP
13 NI	18 NI	204 NI	346 NI	128 NI
147 Mujer	312 Adultez	140 Sana	0 Homosexualidad	105 Burguesía
79 Varón	26 Infancia	2 Discapacidad	8 Heterosexualidad	20 Clase media
+654 Varones	5 Adolescencia	0 Todas		32 Clase Obrera
+119 Mujeres	2 Ancianidad			56 Cl. Obr. Urbana
	10 Todas			19 Cl. Obr. Agrícola
				1 Peq. Bur. Urbana
				0 Peq. Bur. Agrícola

Contextos	Estados-Naciones	Etnia/Raza	Mundos	Religión
142 NP	38 NP	230 NP	36 NP	183 NP
147 NI	66 NI	48 NI	60 NI	370 NI
239 Urbano	439 Est. Poderosos	277 Blanca	446 Occidental	23 Católica
40 Rural	15 Nac. sin poder	18 Negra	32 Tercer	0 Otras Religiones
12 Marinero	0 Todas	6 Etnias sin poder	14 Orientales	0 Agnosticismo
0 Todas		1 Todas	0 Todas	1 Ateísmo
				0 Todas

- *Sexo*: en imaxes nas que só hai unha muller ou un varón, a presenza feminina é superior, ao contrario que cando hai máis dunha unidade, onde a presenza masculina é moi superior. No total, o reconto deu 733 figuras masculinas e 266 femininas.
- *Idade*: a presenza de persoas de idade adulta é claramente dominante. A continuación, e a moita distancia, aparecen por orden figuras da infancia, adolescentes, e por último ancianidade, con só dúas figuras.
- *Saúde*: a presenza de persoas sans é case a única. A discapacidade apenas está representada con dúas figuras.
- *Orientación sexual*: en só oito imaxes foi posíbel afirmar a orientación sexual das figuras, todas elas heterosexuais.
- *Clase social*: a burguesía é claramente a clase social máis representada. Séguelle a clase obreira urbana, a clase obreira, a clase media, e por último a clase obreira agrícola, que novamente ocupa menos espazo que a urbana.
- *Contextos*: o contexto urbano é marcadamente dominante, seguido do rural e posteriormente o mariñeiro.
- *Estados-Nacións*: a presenza de estados poderosos é completamente dominante, con 439 aparicións fronte ás 15 das nacións sen poder.
- *Etnia/raza*: a raza branca é a que máis aparece nas imaxes con moita diferenza. A raza negra só aparece en 18 ocasións, por seis das etnias sen poder.
- *Mundos*: o mundo occidental é, con moito, o máis representado, con apenas 32 imaxes

para o “terceiro” mundo, e 14 para países orientais.

- *Relixión*: as imaxes referidas á relixión son poucas. Das 24 aparicións, 23 están relacionadas ao catolicismo e unha ao ateísmo.

Conclusión-perfil: segundo os datos recollidos, o perfil de ser humano máis representado neste libro en relación ao código icónico sería o seguinte: *masculino, adulto, san, heterosexual, burgués, urbano, de estado poderoso, branco, occidental, católico*.

Análise dos resultados do ***código lingüístico***:

Sexo	Edad	Salud	Orientación sexual	Clase social
193 NP	193 NP	193 NP	193 NP	171 NP
490 NI	266 NI	629 NI	1235 NI	301 NI
182 Mujer	1029 Aduldez	667 Sana	5 Homosexualidad	750 Burguesía
313 Varón	21 Infancia	0 Discapacidad	68 Heterosexualidad	270 Clase Media
+386 Varones	10 Adolescencia	0 Todas		137 Clase Obrera
+3 Mujeres	3 Ancianidad			31 Cl. Obr. Urbana
	1 Todas			37 Cl. Obr. Agrícola
				9 Peq. Bur. Urbana
				16 Peq. Bur. Agrícola
				3 Todas

Contextos	Estados-Naciones	Etnia/Raza	Mundos	Religión
0 NP	0 NP	178 NP	0 NP	176 NP
954 NI	114 NI	639 NI	115 NI	1245 NI
497 Urbano	1289 Est. Poderosos	638 Blanca	1277 Occidental	47 Católica
88 Rural	123 Nac. sin poder	16 Negra	83 Tercer	21 Otras Religiones
10 Marinero	24 Todas	28 Etnias sin poder	67 Orientales	1 Agnosticismo
0 Todas		0 Todas	28 Todas	6 Ateísmo
				0 Todas

- *Sexo*: a presenza masculina no texto é superior cando as figuras aparecen soas, o que tamén sucede cando se fala de máis dunha figura dun sexo. No total, o reconto deu 185 figuras femininas e 699 masculinas.
- *Idade*: a presenza de persoas de idade adulta é absolutamente dominante. Aparecen en menor medida e por orden decrecente, infancia, adolescencia, e ancianidade con apenas tres aparicións.
- *Saúde*: a presenza de persoas sans é moi alta, ao mesmo tempo que é o único tipo de figura que aparece, estando a discapacidade completamente ausente.
- *Orientación sexual*: hai 73 casos nos que é posíbel falar de orientación sexual, estando 5

deles referidos á homosexualidade e 68 á heterosexualidade.

- *Clase social*: a burguesía é, con diferenza, a que máis representada está. A continuación, e xa máis distanciada, a clase media, á que seguen a clase obreira, con resultados similares para a urbana e a agrícola.
- *Contextos*: o contexto urbano é marcadamente dominante, ao que lle segue o rural xa moi distanciado. O mariñeiro queda como o contexto menos representado con só dez aparicións.
- *Estados-Nacións*: os estados poderosos dominan moi claramente no texto fronte ás nacións sen poder.
- *Etnia/raza*: hai unha presenza moi importante e dominadora da raza branca. A moita distancia, lle seguen as etnias sen poder e posteriormente a raza negra.
- *Mundos*: o mundo occidental é, con moito, o máis representado. Séguelle a moita distancia o “terceiro” mundo e despois os países orientais.
- *Relixión*: hai poucas aparicións de cuestións relixiosas, mas a que máis aparece é a católica, seguida de outras relixións e a continuación o ateísmo. O agnosticismo fica no último lugar con apenas unha aparición.

Conclusión-perfil: segundo os datos recollidos, o perfil de ser humano máis representado neste libro en relación ao código icónico sería o seguinte: *masculino, adulto, san, heterosexual, burgués, urbano, de estado poderoso, branco, occidental, católico*.

9.2.2 Análise icónica e lingüística dos libros de tódalas materias de 2º da ESO da editorial SM

Ciencias da natureza, SM, 2º ESO:

Análise dos resultados do *código icónico*:

Sexo	Edad	Salud	Orientación sexual	Clase social
455 NP	455 NP	456 NP	457 NP	455 NP
2 NI	4 NI	24 NI	33 NI	30 NI
13 Mujer	21 Adultez	10 Sana	0 Homosexualidad	3 Burguesía
20 Varón	4 Infancia	0 Discapacidad	0 Heterosexualidad	2 Clase media
+12 Varones	5 Adolescencia	0 Todas		0 Clase Obrera
+3 Mujeres	1 Ancianidad			0 Cl. Obr. Urbana
	1 Todas			0 Cl. Obr. Agrícola
				0 Peq. Bur. Urbana
				0 Peq. Bur. Agrícola
				0 Todas

Contextos	Estados-Naciones	Etnia/Raza	Mundos	Religión
0 NP	0 NP	452 NP	0 NP	457 NP
330 NI	422 NI	5 NI	422 NI	33 NI
28 Urbano	53 Est. Poderosos	32 Blanca	53 Occidental	0 Católica
118 Rural	7 Nac. sin poder	0 Negra	5 Tercer	0 Otras Religiones
23 Marinero	8 Todas	1 Etnias sin poder	2 Orientales	0 Agnosticismo
0 Todas		0 Todas	8 Todas	0 Ateísmo
				0 Todas

- *Sexo*: en imaxes nas que só hai unha muller ou un varón, a presenza masculina é superior, e o mesmo que sucede cando hai máis dunha unidade. No total, o reconto deu 32 figuras masculinas e 16 femininas.
- *Idade*: a presenza de persoas de idade adulta é dominante, seguida de adolescentes e infancia nun número similar, ficando a ancianidade no último lugar.
- *Saúde*: a presenza de persoas sans é pouca pero dominante, xa que non hai imaxes relacionadas coa discapacidade.
- *Orientación sexual*: non hai ningún tipo de representación desta categoría.
- *Clase social*: apenas hai representación desta categoría, habendo só 3 figuras da burguesía e 2 da clase media.
- *Contextos*: o contexto rural é claramente dominante, seguido a distancia polo urbano e mariñeiro con similar representación.
- *Estados-Nacións*: pouca aparición de imaxes sobre esta categoría, mas a maioría deles corresponden a estados poderosos, sendo a presenza das nacións sen poder menor.
- *Etnia/raza*: tamén poucos datos en relación a isto, se ben todos eles menos un (etnias minoritarias) pertencen á raza branca.
- *Mundos*: das poucas presenzas ao respecto, a maior parte corresponden ao mundo occidental, seguindo de lonxe polo “terceiro” mundo, e por último os países orientais con apenas 2 imaxes.
- *Relixión*: non hai ningunha imaxe da categoría de relixión ao longo do libro.

Conclusión-perfil: segundo os datos recollidos, o perfil de ser humano máis representado neste libro en relación ao código icónico sería o seguinte: *masculino, adulto, san, rural, de estado poderoso, branco e occidental.*

Categorías como a de orientación sexual (ningunha presenza), clase (3 figuras de burguesía) e relixión (ningunha presenza), destacan pola súa ausencia, polo que non están incluídas no perfil.

Análise dos resultados do ***código lingüístico:***

Sexo	Edad	Salud	Orientación sexual	Clase social
106 NP	115 NP	119 NP	123 NP	118 NP
56 NI	52 NI	126 NI	137 NI	74 NI
10 Mujer	87 Aduldez	16 Sana	0 Homosexualidad	32 Burguesía
73 Varón	7 Infancia	0 Discapacidad	1 Heterosexualidad	32 Clase media
+9 Varones	2 Adolescencia	0 Todas		0 Clase Obrera
+0 Mujeres	0 Ancianidad			0 Cl. Obr. Urbana
	0 Todas			5 Cl. Obr. Agrícola
				0 Peq. Bur. Urbana
				0 Peq. Bur. Agrícola
				0 Todas

Contextos	Estados-Naciones	Etnia/Raza	Mundos	Religión
0 NP	0 NP	122 NP	0 NP	122 NP
164 NI	112 NI	101 NI	112 NI	138 NI
57 Urbano	128 Est. Poderosos	37 Blanca	128 Occidental	1 Católica
40 Rural	25 Nac. sin poder	0 Negra	25 Tercer	0 Otras Religiones
2 Marinero	0 Todas	0 Etnias sin poder	0 Orientales	0 Agnosticismo
0 Todas		0 Todas	0 Todas	0 Ateísmo
				0 Todas

- *Sexo:* a presenza masculina no texto é superior cando as figuras aparecen soas, o que tamén sucede cando se fala de máis dunha figura dun sexo. No total, o reconto deu 81 figuras masculinas e 10 femininas.
- *Idade:* a presenza de persoas de idade adulta é claramente dominante, con moi pouca presenza da infancia (7) e da adolescencia (2). A ancianidade non está representada.
- *Saúde:* a pouca presenza desta categoría está dominada por completo por persoas sans, sen ningunha representación para a discapacidade.
- *Orientación sexual:* a representación desta categoría é case nula. Só hai un caso no que foi posíbel falar de orientación sexual, sendo este heterosexual.
- *Clase social:* a burguesía e a clase media aparecen en igual número de ocasións,

quedando o resto case sen representación, con apenas cinco casos para a clase obreira agrícola.

- *Contextos*: o contexto urbano é o que está máis presente, seguido de preto polo rural. Despois, xa distanciado, o mariñeiro con apenas dúas representacións.
- *Estados-Nacións*: os estados poderosos dominan moi claramente no texto, seguido de lonxe polas nacións sen poder.
- *Etnia/raza*: poucas ocasións nas que se fala raza, mas na súa totalidade o fan sobre a branca, estando o resto ausentes.
- *Mundos*: o mundo occidental é, con moito, o máis representado. Séguelle o “terceiro” mundo, ficando os países orientais sen aparicións.
- *Relixión*: só hai unha aparición nesta categoría, relacionada co catolicismo. O resto están ausentes.

Conclusión-perfil: segundo os datos recollidos, o perfil de ser humano máis representado neste libro en relación ao código icónico sería o seguinte: *masculino, adulto, san, burgués ou de clase media, urbano, de estado poderoso, branco e occidental*.

Categorías como a de orientación sexual (unha presenza heterosexual) e relixión (ningunha presenza), destacan pola súa ausencia, polo que non están incluídas no perfil.

Educación para a cidadanía, SM, 2º ESO:

Análise dos resultados do *código icónico*:

Sexo	Edad	Salud	Orientación sexual	Clase social
26 NP	26 NP	27 NP	27 NP	26 NP
5 NI	22 NI	158 NI	173 NI	117 NI
119 Mujer	123 Adultez	27 Sana	0 Homosexualidad	16 Burguesía
63 Varón	29 Infancia	0 Discapacidad	12 Heterosexualidad	27 Clase media
+201 Varones	30 Adolescencia	0 Todas		26 Clase Obrera
+83 Mujeres	8 Ancianidad			6 Cl. Obr. Urbana
	1 Todas			3 Cl. Obr. Agrícola
				0 Peq. Bur. Urbana
				1 Peq. Bur. Agrícola
				0 Todas

Contextos	Estados-Naciones	Etnia/Raza	Mundos	Religión
4 NP	1 NP	24 NP	1 NP	27 NP
96 NI	95 NI	6 NI	95 NI	178 NI
89 Urbano	81 Est. Poderosos	148 Blanca	83 Occidental	1 Católica
18 Rural	30 Nac. sin poder	18 Negra	22 Tercer	3 Otras Religiones
5 Marinero	5 Todas	18 Etnias sin poder	9 Orientales	0 Agnosticismo
0 Todas		3 Todas	4 Todas	0 Ateísmo
				2 Todas

- *Sexo*: en imaxes nas que só hai unha muller ou un varón, a presenza feminina é superior, sen embargo, cando hai máis dunha unidade, a tendencia invértese claramente. No total, o reconto deu 264 figuras masculinas e 202 femininas.
- *Idade*: a presenza de persoas de idade adulta é moi dominante, ficando en segundo e terceiro lugar, con case o mesmo número de aparicións, a adolescencia e a infancia, e por último a ancianidade, con só oito figuras.
- *Saúde*: a presenza de persoas sans é a única nesta categoría, ficando a discapacidade ausente.
- *Orientación sexual*: en 12 imaxes foi posíbel afirmar a orientación sexual das figuras, todas elas heterosexuais.
- *Clase social*: a clase media foi a máis representada, seguida moi de preto pola clase obreira. A continuación, a burguesía e xa máis lonxe a clase obreira urbana, ficando o resto delas con apenas aparicións.
- *Contextos*: o contexto urbano é marcadamente dominante. Séguelle a moita distancia o rural, e por último o mariñeiro.
- *Estados-Nacións*: a aparición de estados poderosos é moi dominante, con moita menos representación para as nacións sen poder.
- *Etnia/raza*: a raza branca é claramente dominante, ficando en segundo lugar, a moita distancia e iguais en representación, as etnias minoritarias e a raza negra.
- *Mundos*: o mundo occidental é, con moito, o máis representado. Séguelle por orden e a moita distancia, o “terceiro” mundo e os países orientais.

- *Relixión*: só hai catro aparicións nesta categoría, unha relacionada co catolicismo e tres con outras relixións.

Conclusión-perfil: segundo os datos recollidos, o perfil de ser humano máis representado neste libro en relación ao código icónico sería o seguinte: *masculino, adulto, san, heterosexual, clase media, urbano, de estado poderoso, branco, occidental*.

Categorías como a relixión (unha presenza católica e tres de outras relixións), destacan pola súa ausencia, polo que non están incluídas no perfil.

Análise dos resultados do *código lingüístico*:

Sexo	Edad	Salud	Orientación sexual	Clase social
245 NP	245 NP	246 NP	246 NP	235 NP
894 NI	830 NI	1173 NI	1197 NI	991 NI
129 Mujer	271 Adultez	61 Sana	5 Homosexualidad	103 Burguesía
208 Varón	95 Infancia	1 Discapacidad	37 Heterosexualidad	59 Clase Media
+31 Varones	76 Adolescencia	0 Todas		90 Clase Obrera
+2 Mujeres	4 Ancianidad			7 Cl. Obr. Urbana
	5 Todas			2 Cl. Obr. Agrícola
				0 Peq. Bur. Urbana
				0 Peq. Bur. Agrícola
				0 Todas

Contextos	Estados-Naciones	Etnia/Raza	Mundos	Relixión
91 NP	0 NP	241 NP	1 NP	235 NP
1312 NI	1100 NI	1131 NI	1103 NI	1236 NI
69 Urbano	252 Est. Poderosos	72 Blanca	239 Occidental	10 Católica
6 Rural	82 Nac. sin poder	23 Negra	69 Tercer	6 Otras Religiones
5 Marinero	60 Todas	23 Etnias sin poder	18 Orientales	1 Agnosticismo
0 Todas		0 Todas	59 Todas	0 Ateísmo
				0 Todas

- *Sexo*: a presenza masculina no texto é superior cando as figuras aparecen soas, o que tamén sucede cando se fala de máis dunha figura dun sexo. No total, o reconto deu 131 figuras femininas e 239 masculinas.
- *Idade*: a presenza de persoas de idade adulta é dominante, seguida de lonxe e por orden decrecente, polo grupo de infancia, adolescencia, e por último ancianidade con só catro aparicións.
- *Saúde*: a presenza de persoas sans é dominante, con apenas unha representación para a discapacidade.
- *Orientación sexual*: foi posíbel falar da orientación sexual en 42 casos, correspondendo

todos eles menos cinco (homosexualidade) á heterosexualidade.

- *Clase social*: a burguesía é a clase máis representada, seguida pola clase obreira en segundo lugar e a clase media no terceiro. O resto ficaron con representación menor.
- *Contextos*: o contexto urbano é marcadamente dominante, ao que lle seguen, case en igualdade, o rural e o mariñeiro.
- *Estados-Nacións*: a aparición de estados poderosos é dominante, con menos representación para as nacións sen poder.
- *Etnia/raza*: a raza branca é claramente dominante nesta categoría, ficando en segundo lugar as etnias minoritarias xunto coa raza negra.
- *Mundos*: o mundo occidental é, con moito, o máis representado. Séguelle o “terceiro” mundo e os países orientais, en segundo e terceiro lugar respectivamente.
- *Relixión*: a representación desta categoría foi escasa, levando a maior parte dela o catolicismo, seguida por outras relixións, e cunha única aparición para o agnosticismo.

Conclusión-perfil: segundo os datos recollidos, o perfil de ser humano máis representado neste libro en relación ao código icónico sería o seguinte: *masculino, adulto, san, heterosexual, burgués, urbano, de estado poderoso, branco, occidental e católico*.

Lengua castellana y Literatura, SM, 2º ESO:

Análise dos resultados do *código icónico*:

Sexo	Edad	Salud	Orientación sexual	Clase social
74 NP	74 NP	74 NP	74 NP	74 NP
4 NI	14 NI	60 NI	68 NI	53 NI
31 Mujer	53 Adultez	8 Sana	0 Homosexualidad	8 Burguesía
33 Varón	2 Infancia	1 Discapacidad	1 Heterosexualidad	6 Clase media
+19 Varones	1 Adolescencia	0 Todas		0 Clase Obrera
+0 Mujeres	0 Ancianidad			0 Cl. Obr. Urbana
	0 Todas			2 Cl. Obr. Agrícola
				0 Peq. Bur. Urbana
				0 Peq. Bur. Agrícola
				0 Todas

Contextos	Estados-Naciones	Etnia/Raza	Mundos	Religión
11 NP	13 NP	74 NP	16 NP	74 NP
111 NI	105 NI	20 NI	102 NI	68 NI
5 Urbano	21 Est. Poderosos	47 Blanca	23 Occidental	0 Católica
11 Rural	2 Nac. sin poder	1 Negra	2 Tercer	1 Otras Religiones
5 Marinero	0 Todas	2 Etnias sin poder	0 Orientales	0 Agnosticismo
0 Todas		0 Todas	0 Todas	0 Ateísmo
				0 Todas

- *Sexo*: en imaxes nas que só hai unha muller ou un varón, a presenza masculina e feminina é moi similar, mas cando hai máis dunha unidade, a masculina domina claramente. No total, o reconto deu 52 figuras masculinas e 31 femininas.
- *Idade*: a presenza de persoas de idade adulta é case total, con apenas dúas figuras da infancia e unha de adolescentes. Non hai representación da ancianidade.
- *Saúde*: da pouca presenza desta categoría, hai dominio das persoas sans (8), fronte á discapacidade (1).
- *Orientación sexual*: sen apenas aparición da categoría, en só unha imaxe foi posíbel falar da orientación sexual das figuras, e foi heterosexual.
- *Clase social*: pouca representación desta categoría, dentro da cal destaca a burguesía seguida moi de preto pola clase media, e ocupando o último lugar a clase obreira agrícola.
- *Contextos*: das poucas aparicións que hai, o contexto rural é dominante, seguido do urbano e mariñeiro en igual número de ocasións.
- *Estados-Nacións*: os estados poderosos dominan esta categoría, con apenas dúas aparicións para as nacións sen poder.
- *Etnia/raza*: a raza branca é case a única que goza de representación nas imaxes. As diferencias son moi acusadas, con só dúas figuras de etnias sen poder e unha negra.
- *Mundos*: o mundo occidental é case o único que aparece. De tódalas imaxes nas que hai contido desta categoría, en só dúas é dun mundo diferente, o “terceiro” mundo.

- *Relixión*: só hai imaxe en relación á categoría de relixión ao longo do libro, e corresponde a outras relixións.

Conclusión-perfil: segundo os datos recollidos, o perfil de ser humano máis representado neste libro en relación ao código icónico sería o seguinte: *masculino, adulto, san, burgués, rural, de estado poderoso, branco e occidental*.

Categorías como a de orientación sexual (unha presenza heterosexual) e relixión (unha presenza de outras relixións), destacan pola súa ausencia, polo que non están incluídas no perfil.

Análise dos resultados do ***código lingüístico***:

Sexo	Edad	Salud	Orientación sexual	Clase social
35 NP	35 NP	35 NP	35 NP	35 NP
212 NI	385 NI	729 NI	1025 NI	582 NI
233 Mujer	583 Aduldez	331 Sana	0 Homosexualidad	208 Burguesía
502 Varón	33 Infancia	5 Discapacidad	44 Heterosexualidad	295 Clase Media
+258 Varones	81 Adolescencia	0 Todas		27 Clase Obrera
+21 Mujeres	6 Ancianidad			3 Cl. Obr. Urbana
	0 Todas			2 Cl. Obr. Agrícola
				0 Peq. Bur. Urbana
				0 Peq. Bur. Agrícola
				0 Todas

Contextos	Estados-Naciones	Etnia/Raza	Mundos	Religión
0 NP	0 NP	35 NP	0 NP	33 NP
609 NI	686 NI	745 NI	686 NI	1054 NI
465 Urbano	395 Est. Poderosos	314 Blanca	391 Occidental	14 Católica
17 Rural	33 Nac. sin poder	0 Negra	24 Tercer	3 Otras Religiones
16 Marino	8 Todas	10 Etnias sin poder	15 Orientales	0 Agnosticismo
0 Todas		0 Todas	8 Todas	0 Ateísmo
				0 Todas

- *Sexo*: a presenza masculina no texto é moi superior cando as figuras aparecen soas, o que tamén sucede cando se fala de máis dunha figura dun sexo. No total, o reconto deu 254 figuras femininas e 760 masculinas.
- *Idade*: a presenza de persoas de idade adulta é marcadamente dominante, seguida de lonxe e por orden decrecente, polo grupo de adolescencia, infancia, e por último ancianidade, con apenas seis aparicións.
- *Saúde*: a presenza de persoas sans é case total, con 331 aparicións por 5 da discapacidade.
- *Orientación sexual*: en tódolos casos en que foi posíbel afirmar a orientación sexual (44), esta foi heterosexual.

- *Clase social*: a clase media é a que máis aparece, seguida da burguesía. Xa con resultados moito menores, aparece a clase obreira, sendo os resultados do resto de figuras residuais.
- *Contextos*: o contexto urbano é marcadamente dominante, ao que lle segue o rural e o mariñeiro, xa moi distanciados e con resultados case iguais.
- *Estados-Nacións*: os estados poderosos dominan moi claramente no texto, seguidos moi de lonxe polas nacións sen poder.
- *Etnia/raza*: practicamente tódalas aparicións da raza están relacionadas coa branca, con apenas 10 casos de etnias sen poder. A raza negra está ausente.
- *Mundos*: o mundo occidental é, con moito, o máis representado. Séguelle por orden e a moita distancia, o “terceiro” mundo e os países orientais.
- *Relixión*: das moi escasas aparicións desta categoría, 14 foron para o catolicismo e 3 para outras relixións.

Conclusión-perfil: segundo os datos recollidos, o perfil de ser humano máis representado neste libro en relación ao código icónico sería o seguinte: *masculino, adulto, san, heterosexual, clase media, urbano, de estado poderoso, branco, occidental e católico*.

Lingua galega e literatura, SM, 2º ESO:

Análise dos resultados do *código icónico*:

Sexo	Edad	Salud	Orientación sexual	Clase social
58 NP	58 NP	59 NP	59 NP	60 NP
2 NI	5 NI	66 NI	76 NI	47 NI
38 Mujer	51 Adultez	10 Sana	0 Homosexualidad	10 Burguesía
37 Varón	10 Infancia	0 Discapacidad	0 Heterosexualidad	13 Clase media
+87 Varones	15 Adolescencia	0 Todas		2 Clase Obrera
+19 Mujeres	3 Ancianidad			2 Cl. Obr. Urbana
	1 Todas			1 Cl. Obr. Agrícola
				0 Peq. Bur. Urbana
				0 Peq. Bur. Agrícola

Contextos	Estados-Naciones	Etnia/Raza	Mundos	Religión
0 NP	0 NP	59 NP	0 NP	56 NP
78 NI	104 NI	1 NI	104 NI	72 NI
30 Urbano	31 Est. Poderosos	75 Blanca	31 Occidental	7 Católica
19 Rural	0 Nac. sin poder	1 Negra	0 Tercer	0 Otras Religiones
10 Marinero	0 Todas	0 Etnias sin poder	0 Orientales	0 Agnosticismo
0 Todas		0 Todas	0 Todas	0 Ateísmo
				0 Todas

- *Sexo*: en imaxes nas que só hai unha muller ou un varón, a presenza masculina e feminina é practicamente igual, mas cando hai máis dunha unidade, a masculina é claramente maior. No total, o reconto deu 124 figuras masculinas e 57 femininas.
- *Idade*: a presenza de persoas de idade adulta é moi dominante. Séguenlle as figuras de adolescentes no segundo lugar, infancia no terceiro, e no último lugar a ancianidade con tres figuras.
- *Saúde*: a pouca presenza de figuras desta categoría é completamente dominada por persoas sans, con ausencia total da discapacidade.
- *Orientación sexual*: a representación desta categoría é nula. Non hai imaxes nas que se poida apreciar figuras relacionadas coa homosexualidade ou a heterosexualidade.
- *Clase social*: a clase media é a que ten máis representación, seguida da burguesía. Por detrás, e con moita menos representación, a clase obreira e a clase obreira urbana.
- *Contextos*: o contexto urbano é dominante, seguido do rural, quedando o mariñeiro en terceiro lugar.
- *Estados-Nacións*: tódalas aparicións desta categoría foron para estados poderosos, ficando o resto sen ningunha representación.
- *Etnia/raza*: tódalas aparicións desta categoría foron para a raza branca con excepción de unha (negra), ficando o resto sen ningunha representación.
- *Mundos*: tódalas aparicións desta categoría foron para o mundo occidental, ficando o resto sen ningunha representación.
- *Relixión*: das poucas aparicións da relixión, todas elas foron para a católica, ficando o

resto sen ningunha representación.

Conclusión-perfil: segundo os datos recollidos, o perfil de ser humano máis representado neste libro en relación ao código icónico sería o seguinte: *masculino, adulto, san, clase media, urbano, de estado poderoso, branco, occidental e católico.*

Categorías como a de orientación sexual (ningunha presenza) destacan pola súa ausencia, polo que non están incluídas no perfil.

Análise dos resultados do ***código lingüístico:***

Sexo	Edad	Salud	Orientación sexual	Clase social
114 NP	114 NP	112 NP	114 NP	114 NP
211 NI	319 NI	666 NI	842 NI	504 NI
183 Mujer	489 Adultez	212 Sana	0 Homosexualidad	59 Burguesía
477 Varón	51 Infancia	3 Discapacidad	37 Heterosexualidad	299 Clase Media
+62 Varones	11 Adolescencia	0 Todas		11 Clase Obrera
+11 Mujeres	25 Ancianidad			5 Cl. Obr. Urbana
	0 Todas			9 Cl. Obr. Agrícola
				8 Peq. Bur. Urbana
				2 Peq. Bur. Agrícola

Contextos	Estados-Naciones	Etnia/Raza	Mundos	Religión
0 NP	6 NP	108 NP	0 NP	78 NP
571 NI	617 NI	695 NI	623 NI	852 NI
379 Urbano	382 Est. Poderosos	184 Blanca	382 Occidental	59 Católica
35 Rural	5 Nac. sin poder	1 Negra	4 Tercer	6 Otras Religiones
30 Marinero	5 Todas	0 Etnias sin poder	1 Orientales	0 Agnosticismo
3 Todas		2 Todas	5 Todas	0 Ateísmo
				0 Todas

- *Sexo:* a presenza masculina no texto é moi superior cando as figuras aparecen soas, o que tamén sucede cando se fala de máis dunha figura dun sexo. No total, o reconto deu 194 figuras femininas e 539 masculinas.
- *Idade:* a presenza de persoas de idade adulta é marcadamente dominante, seguida de lonxe e por orden decrecente, polo grupo de infancia, ancianidade, e por último adolescencia.
- *Saúde:* a presenza de persoas sans é abundante e case única, aparecendo a discapacidade en apenas tres ocasións.
- *Orientación sexual:* en tódolos casos en que foi posíbel afirmar a orientación sexual (37), esta foi heterosexual.

- *Clase social*: a clase media é claramente a que máis aparece, seguida de lonxe pola burguesía. A representación do resto de categorías é moito menor e equilibrada.
- *Contextos*: o contexto urbano é claramente dominante, seguido de lonxe e con resultados similares, polo rural e posteriormente o mariñeiro.
- *Estados-Nacións*: a aparición de estados poderosos é abundante e case única nesta categoría, con só cinco casos para as nacións sen poder.
- *Etnia/raza*: a aparición da raza branca é abundante e case única nesta categoría, con só un caso (negra) para o resto de alternativas.
- *Mundos*: a aparición do mundo occidental é abundante e case única nesta categoría, con só catro casos para o terceiro mundo e un para os países orientais.
- *Relixión*: esta categoría está claramente dominada pola relixión católica, seguida a moita distancia por outras relixións.

Conclusión-perfil: segundo os datos recollidos, o perfil de ser humano máis representado neste libro en relación ao código icónico sería o seguinte: *masculino, adulto, san, heterosexual, clase media, urbano, de estado poderoso, branco, occidental e católico*.

Ciencias sociais, xeografía e historia, SM, 2º ESO:

Análise dos resultados do *código icónico*:

Sexo	Edad	Salud	Orientación sexual	Clase social
212 NP	212 NP	211 NP	211 NP	212 NP
10 NI	13 NI	154 NI	199 NI	88 NI
83 Mujer	184 Adultez	61 Sana	0 Homosexualidad	84 Burguesía
55 Varón	20 Infancia	0 Discapacidad	16 Heterosexualidad	2 Clase media
+344 Varones	10 Adolescencia	0 Todas		13 Clase Obrera
+70 Mujeres	2 Ancianidad			25 Cl. Obr. Urbana
	6 Todas			10 Cl. Obr. Agrícola
				3 Peq. Bur. Urbana
				0 Peq. Bur. Agrícola
				0 Todas

Contextos	Estados-Naciones	Etnia/Raza	Mundos	Religión
71 NP	5 NP	218 NP	5 NP	152 NP
51 NI	34 NI	16 NI	35 NI	151 NI
254 Urbano	334 Est. Poderosos	166 Blanca	329 Occidental	95 Católica
39 Rural	52 Nac. sin poder	13 Negra	37 Tercer	32 Otras Religiones
20 Marinero	6 Todas	15 Etnias sin poder	19 Orientales	0 Agnosticismo
0 Todas		0 Todas	6 Todas	0 Ateísmo
				1 Todas

- *Sexo*: en imaxes nas que só hai unha muller ou un varón, a presenza feminina é superior, sen embargo, cando hai máis dunha unidade, a tendencia invértese claramente. No total, o recuento deu 399 figuras masculinas e 153 femininas.
- *Idade*: a presenza de persoas de idade adulta é moi dominante, ficando en segundo lugar a infancia, seguida das figuras adolescentes, e por último a ancianidade, que é claramente o grupo máis subrepresentado, con só dúas figuras.
- *Saúde*: a presenza de persoas sans é a única nesta categoría, ficando a discapacidade ausente.
- *Orientación sexual*: en 16 imaxes foi posíbel afirmar a orientación sexual das figuras, todas elas heterosexuais.
- *Clase social*: a burguesía é claramente a clase que máis aparece, seguida pola clase obreira urbana, a clase obreira e a clase obreira agrícola, sen apenas representación para o resto.
- *Contextos*: o contexto urbano é marcadamente dominante. Séguelle a moita distancia o rural, e por último o mariñeiro.
- *Estados-Nacións*: a aparición de estados poderosos é moi dominante, con moita menos representación para as nacións sen poder.
- *Etnia/raza*: a raza branca é claramente dominante, ficando a moita distancia e case iguais en representación, en segundo lugar as etnias minoritarias e en terceiro a raza negra.
- *Mundos*: o mundo occidental é, con moito, o máis representado. Séguelle por orden e a

moita distancia, o “terceiro” mundo e os países orientais.

- *Relixión*: a maior parte das aparicións foron para o catolicismo, seguida por outras relixións, e ficando o resto sen aparicións.

Conclusión-perfil: segundo os datos recollidos, o perfil de ser humano máis representado neste libro en relación ao código icónico sería o seguinte: *masculino, adulto, san, heterosexual, burgués, urbano, de estado poderoso, branco, occidental e católico*.

Análise dos resultados do ***código lingüístico***:

Sexo	Edad	Salud	Orientación sexual	Clase social
296 NP	295 NP	296 NP	296 NP	287 NP
515 NI	333 NI	747 NI	1043 NI	310 NI
163 Mujer	823 Adultez	427 Sana	3 Homosexualidad	688 Burguesía
293 Varón	21 Infancia	14 Discapacidad	136 Heterosexualidad	122 Clase Media
+267 Varones	14 Adolescencia	0 Todas		56 Clase Obrera
+9 Mujeres	8 Ancianidad			23 Cl. Obr. Urbana
	2 Todas			79 Cl. Obr. Agrícola
				27 Peq. Bur. Urbana
				2 Peq. Bur. Agrícola
				2 Todas

Contextos	Estados-Naciones	Etnia/Raza	Mundos	Religión
2 NP	1 NP	288 NP	1 NP	218 NP
868 NI	306 NI	647 NI	302 NI	801 NI
522 Urbano	1088 Est. Poderosos	426 Blanca	1019 Occidental	352 Católica
114 Rural	239 Nac. sin poder	16 Negra	187 Tercer	173 Otras Religiones
21 Marinero	6 Todas	131 Etnias sin poder	141 Orientales	0 Agnosticismo
0 Todas		0 Todas	6 Todas	4 Ateísmo
				5 Todas

- *Sexo*: a presenza masculina no texto é superior cando as figuras aparecen soas, o que tamén sucede cando se fala de máis dunha figura dun sexo. No total, o reconto deu 172 figuras femininas e 560 masculinas.
- *Idade*: a presenza de persoas de idade adulta é marcadamente dominante e case única, seguida de lonxe e por orden decrecente, polo grupo de infancia, adolescencia, e por último ancianidade.
- *Saúde*: a presenza de persoas sans é abundante e dominante, con 14 representacións para a discapacidade.
- *Orientación sexual*: foi posíbel falar da orientación sexual en 139 casos, correspondendo todos eles menos tres (homosexualidade) á heterosexualidade.

- *Clase social*: a burguesía é con diferenza a clase máis representada, seguida pola clase media en segundo lugar e a moita distancia. A continuación sitúanse a clase obreira agrícola e a clase obreira. O resto ficaron con representación menor.
- *Contextos*: o contexto urbano é marcadamente dominante, ao que lle segue o rural xa moi distanciada, e por último o mariñeiro.
- *Estados-Nacións*: a aparición de estados poderosos é moi dominante, con moita menos representación para as nacións sen poder.
- *Etnia/raza*: a raza branca é claramente dominante nesta categoría, ficando en segundo lugar as etnias minoritarias, e despois xa case sen representación, a raza negra.
- *Mundos*: o mundo occidental é, con moito, o máis representado. Séguelle o “terceiro” mundo e os países orientais, en segundo e terceiro lugar respectivamente.
- *Relixión*: a representación desta categoría foi abundante, levando a maior parte dela o catolicismo, seguida por outras relixións, e ficando último o ateísmo con apenas catro aparicións.

Conclusión-perfil: segundo os datos recollidos, o perfil de ser humano máis representado neste libro en relación ao código icónico sería o seguinte: *masculino, adulto, san, heterosexual, burgués, urbano, de estado poderoso, branco, occidental e católico*.

9.2.3 Conclusións obtidas sobre a análise icónica e lingüística dos libros de texto do IES de A Coruña e da editorial SM

Conclusións icónico – Matices de cada categoría

- *Sexo*: en tódolos libros, ademais dos totais de figuras, a presenza masculina en imaxes de máis dunha figura foi superior á feminina. Sen embargo, en cinco dos oito libros (Lengua castellana y Literatura, Oxford, 2º ESO; Ciencias sociais e historia, Vicens Vives, 4º ESO; Educación para a Cidadanía, SM, 2º ESO; Lingua galega e literatura, SM, 2º ESO e

Ciencias sociais, xeografía e historia, SM, 2º ESO) a presenza feminina foi superior cando as imaxes eran só dunha figura. Pódese concluír así que, polo menos nos libros citados, coidouse nas imaxes de figura única a presenza feminina en número, se ben, como foi dito, o reconto de figuras masculinas totais segue sendo moi superior.

- *Idade*: o dominio na representación das figuras adultas non admite discusión segundo os datos. Da mesma forma, tampouco hai dúbida de que a ancianidade é a menos representada con moita diferenza. Onde hai certa variación entre os libros é en que figuras ocupan o segundo lugar. En catro deles a infancia ocupa o segundo lugar (Lengua castellana y Literatura, Oxford, 2º ESO; Ciencias sociais e historia, Vicens Vives, 4º ESO; Lengua castellana y Literatura, SM, 2º ESO; Ciencias sociais, xeografía e historia, SM, 2º ESO), e nos outros catro, a adolescencia (Matemáticas, SM, 2º ESO; Ciencias da natureza, SM, 2º ESO; Educación para a cidadanía, SM, 2º ESO; Lingua galega e literatura, SM, 2º ESO).
- *Saúde*: pola dificultade de diferenciar esta categoría nas imaxes, os datos recollidos non son abundantes, xa que apenas foron elixidas aquelas que reunían certas garantías. Mas de todo o recollido, non hai dúbida de que as representacións céntranse en persoas sans, sen discapacidades (físicas, psíquicas, doenzas...), xa que estas representan na categoría unha porcentaxe das aparicións moi reducida.
- *Orientación sexual*: hai dous aspectos que son os máis destacados nesta categoría. Por un lado a gran ausencia de imaxes nas que se puidese falar con claridade da mesma, o que provocou que non se puidesen obter datos concluíntes en 5 dos 8 libros (Lengua castellana y Literatura, Oxford, 2º ESO; Matemáticas, SM, 2º ESO; Ciencias da natureza, SM, 2º ESO; Lengua castellana y Literatura, SM, 2º ESO; Lingua galega e literatura, SM, 2º ESO). Sen embargo, tanto os poucos datos deses libros, como os achegados polos outros 3, mostran que a heterosexualidade é completamente dominante. Tanto é así que a homosexualidade non aparece ningunha vez nas imaxes de ningún dos libros.
- *Clase social*: en 3 dos libros (Ciencias sociais e historia, Vicens Vives, 4º ESO; Lengua castellana y Literatura, SM, 2º ESO; Ciencias sociais, xeografía e historia, SM, 2º ESO), a clase social dominante nas imaxes foi a burguesía. En outro (Ciencias da natureza, SM, 2º ESO) os resultados non foron suficientes. No resto, a clase dominante foi a media. A clase obreira foi a terceira máis representada, mas a moita distancia. Cando foi posíbel distinguir nos libros de que tipo era a clase obreira, explicitouse “urbana” ou “agrícola”, dando como resultado que a urbana foi dominante en case todos eles. Os datos desprendidos polas variábeis “pequena burguesía urbana” e “pequena burguesía agrícola”

foron case inexistentes.

- *Contextos*: o contexto urbano foi o grande dominador, mas alén diso é interesante destacar algún aspecto máis: o contexto mariñeiro foi sempre o menos representado, e o rural só foi o que tivo máis presenza apenas no libro de Ciencias da natureza, SM, 2º ESO, por motivos obvios, e no de Lengua castellana y Literatura, SM, 2º ESO.
- *Estados-Nacións*: os estados poderosos dominaron esta categoría sempre. Só no libro de Matemáticas, SM, 2º ESO os datos non foron suficientes como para concluír isto. A variábel de “nacións sen poder”, referida tanto a nacións sen estado como a estados sen apenas poder, tivo sempre resultados moito máis discretos.
- *Etnia/raza*: o dominio da raza branca foi total en tódolos libros. A continuación, dos poucos datos obtidos nas imaxes tanto da raza negra como das etnias sen poder, deuse certo equilibrio para ocupar ese segundo lugar de representación.
- *Mundos*: dominio do mundo occidental en tódolos libros menos no de Matemáticas, SM, 2º ESO, no que non houbo suficiente material como para obter conclusións. O segundo lugar o ocuparía o “terceiro” mundo que, nos libros onde hai suficiente información, ficou por diante do mundo oriental en todos eles menos no de Lengua castellana y Literatura, Oxford, 2º ESO.
- *Relixión*: nos libros onde hai suficiente información para obter conclusións sobre esta categoría no icónico (Lengua castellana y Literatura, Oxford, 2º ESO; Lingua galega e literatura, SM, 2º ESO; Ciencias sociais, xeografía e historia, SM, 2º ESO) o catolicismo domina claramente. A continuación, mas xa con poucos datos, sitúanse as outras relixións. Con apenas datos ou sen ningún, sitúanse o agnosticismo e o ateísmo, que son claramente as opcións máis abandonadas desta categoría.

Conclusións lingüístico – Matices de cada categoría

- *Sexo*: a presenza masculina de máis dunha figura no texto foi superior á feminina en tódolos libros, alén dos totais de figuras, nos que tamén. O mesmo sucede cando se fala só dunha figura, polo que o dominio masculino é completo tanto a nivel individual como colectivo e en tódolos libros.
- *Idade*: o dominio das figuras adultas no texto é tamén rotundo. Así mesmo, a ancianidade é a menos representada en tódolos libros menos no de Lingua galega e literatura, SM, 2º ESO, que foi a adolescencia. En segundo lugar, a moita distancia, sempre ficou a

infancia, menos en dúas ocasións nas que foi a adolescencia (Lengua castellana y Literatura, Oxford, 2º ESO; Lengua castellana y Literatura, SM, 2º ESO).

- *Saúde*: os datos recollidos foron abundantes e contundentes, no sentido de que as aparicións de persoas sans son completamente dominadoras. As ocasións en que apareceron as discapacidades (físicas, psíquicas, doenzas...) foron moi poucas, ficando por exemplo en algúns casos (Ciencias sociais e historia, Vicens Vives, 4º ESO; Ciencias da natureza, SM, 2º ESO) sen presenza de ningún tipo.
- *Orientación sexual*: das ocasións en que esta categoría tivo a presenza suficiente como para obter conclusións nos textos (todos menos Matemáticas, SM, 2º ESO e Ciencias da natureza, SM, 2º ESO), sempre a heterossexualidade foi dominadora absoluta. A homosexualidade só aparece timidamente en 3 dos libros (Ciencias sociais e historia, Vicens Vives, 4º ESO; Educación para a cidadanía, SM, 2º ESO; Ciencias sociais, xeografía e historia, SM, 2º ESO), ficando ausente no resto dos casos.
- *Clase social*: en 4 dos libros (Lengua castellana y Literatura, Oxford, 2º ESO; Matemáticas, SM, 2º ESO; Lengua castellana y Literatura, SM, 2º ESO; Lingua galega e literatura, SM, 2º ESO) a clase social dominadora foi a media. En outros 3, a burguesía (Ciencias sociais e historia, Vicens Vives, 4º ESO; Educación para a cidadanía, SM, 2º ESO; Ciencias sociais, xeografía e historia, SM, 2º ESO), e no restante (Ciencias da natureza, SM, 2º ESO) esas mesmas dúas clases compartiron o primeiro lugar. A clase obreira, sobre todo reforzada pola obreira urbana, ocupou o terceiro lugar en aparicións, mas xa a moita distancia. Sen embargo, en tres libros (Ciencias da natureza, SM, 2º ESO; Lingua galega e literatura, SM, 2º ESO; Ciencias sociais, xeografía e historia, SM, 2º ESO) a clase obreira agrícola tivo maior importancia que a urbana. Os datos obtidos relacionados coa “pequena burguesía urbana” e a “pequena burguesía agrícola” só foron significativos en 3 ocasións (Ciencias sociais e historia, Vicens Vives, 4º ESO; Lingua galega e literatura, SM, 2º ESO; Ciencias sociais, xeografía e historia, SM, 2º ESO), onde a urbana foi dominadora no segundo e terceiro libro.
- *Contextos*: o contexto urbano foi o grande dominador en tódolos libros. Así mesmo, o contexto mariñeiro foi sempre o menos representado. Pola súa banda, o rural ficou sempre en segundo lugar, habitualmente a moita distancia do urbano e próximo do mariñeiro.
- *Estados-Nacións*: os estados poderosos dominaron esta categoría con rotundidade e en tódolos casos, quedando a variábel de “nacións sen poder” (nacións sen estado e estados sen apenas poder) subrepresentada.

- *Etnia/raza*: a raza branca foi sempre a máis representada nos textos de tódolos libros. A continuación, e xa a moita distancia, as etnias sen poder ocuparon o segundo lugar nos libros onde houbo información suficiente desta variábel (Lengua castellana y Literatura, Oxford, 2º ESO; Ciencias sociais e historia, Vicens Vives, 4º ESO; Educación para a cidadanía, SM, 2º ESO; Lengua castellana y Literatura, SM, 2º ESO; Ciencias sociais, xeografía e historia, SM, 2º ESO). A raza negra sempre ocupou o terceiro lugar salvo no libro de Educación para a cidadanía, SM, 2º ESO, no que compartiu o segundo coas etnias sen poder.
- *Mundos*: o mundo occidental domina en tódolos libros. O segundo lugar o ocuparía o terceiro mundo, xa que nos libros con suficiente información sobre a categoría (todos menos Matemáticas, SM, 2º ESO; Lingua galega e literatura, SM, 2º ESO) sempre quedou nesa posición e por diante do mundo oriental.
- *Relixión*: nos libros onde hai suficiente información para obter conclusións sobre esta categoría no lingüístico (todos menos Matemáticas, SM, 2º ESO; Ciencias da natureza, SM, 2º ESO) o catolicismo domina claramente. Tamén en tódolos libros menos eses dous, as outras relixións ficaron no segundo lugar en canto a representación. Pola súa banda, agnosticismo e ateísmo son as máis abandonadas desta categoría: agnosticismo ficou sen representación en 6 libros (Lengua castellana y Literatura, Oxford, 2º ESO; Matemáticas, SM, 2º ESO; Ciencias da natureza, SM, 2º ESO; Lengua castellana y Literatura, SM, 2º ESO; Lingua galega e literatura, SM, 2º ESO; Ciencias sociais, xeografía e historia, SM, 2º ESO), e con participación residual nos outros 2. Pola súa banda, o ateísmo ficou sen representación en 6 libros (Lengua castellana y Literatura, Oxford, 2º ESO; Matemáticas, SM, 2º ESO; Ciencias da natureza, SM, 2º ESO; Educación para a cidadanía, SM, 2º ESO; Lengua castellana y Literatura, SM, 2º ESO; Lingua galega e literatura, SM, 2º ESO), sendo tamén a participación residual nos outros 2.

Consideracións finais dos códigos icónico e lingüístico sobre os matices de cada categoría

- *Sexo*: Nun mundo onde hai tantas mulleres como homes, e no que numerosos países xa recoñecen a igualdade plena de dereitos, a asimetría representativa nos libros é preocupante. Desde a perspectiva deste traballo, os libros de texto e calquera material curricular debe non só mostrar as realidades, senón tamén traballar para melloralas para o

beneficio da xustiza social e a democracia real.

- *Idade*: Con seres humanos de tódolos grupos de idade no mundo, e lembrando que os libros de texto están feitos para a infancia e a adolescencia, o dominio tan claro da adultez deixa a moitos grupos de persoas con moita menos voz da que deberían gozar.
- *Saúde*: Con tantas persoas no mundo con algún tipo de doenza ou problema físico-psíquico, a case nula presenza deste colectivo non fai xustiza co que existe nas sociedades. Contribúese a crear un prototipo de persoa que está sempre saudábel e ben, deformando a visión da realidade.
- *Orientación sexual*: As ausencias, tanto do conxunto da categoría, como da homosexualidade especialmente, non parecen compatíbeis coa inclusión social e recoñecemento de dereitos de todo tipo de persoas, independentemente da súa orientación sexual. Silencia unha realidade que, ademais de ser grande, está crescendo rapidamente na súa visibilización social.
- *Clase social*: A clase obreira está subrepresentada, a pesares de conformar unha parte esencial en diferentes sociedades do mundo. Pódese ver tamén como a burguesía, sendo unha parte pequena das mesmas, continúa tendo un espazo de representación moi grande. Por último, púidose apreciar como as clases urbanas están máis presentes que as agrícolas, incluso en libros galegos, contexto no que a agricultura é aínda chave.
- *Contextos*: Os resultados que mostran o dominio claro do mundo urbano e o lugar secundario do rural e o mariñeiro, teñen que ser entendidos tomando en consideración que o analizado é material curricular destinado ao ámbito galego, rexión aínda claramente dependente do mar e do campo. Ademais, se ben as cidades no mundo están experimentando un crecemento na súa poboación sen precedentes, o número de persoas que aínda viven fora delas continúa sendo importantísimo.
- *Estados-Nacións*: Os estados con pouco poder ou as nacións sen estado conforman a maior parte do mundo. Sen embargo, nos libros dominan en presenza claramente a minoría de estados poderosos. O contexto galego vive a experiencia contraditoria de pertencer a un estado poderoso, o español, sendo unha nación sen estado, a galega. Mas a pertenza a un estado poderoso, desde a perspectiva defendida neste traballo, non debería ser motivo suficiente para se centrar de forma tan extrema na perspectiva deles, deixando ao resto con moi pouca voz. Existe así unha asimetría moi marcada entre o aparecido nos libros de texto analizados en relación á distribución de poboación por países no mundo, o que provoca o silenciamento da maior parte da humanidade.
- *Etnia/raza*: A raza branca é completamente dominadora, conformando só unha parte non

maioritaria da poboación mundial. No contexto galego é a raza principal, mas novamente, desde a perspectiva defendida neste traballo, iso non debería ser suficiente para que esta centre de forma tan importante os discursos, deixando ao resto de razas e etnias con pouca presenza. Esta desigualdade representativa é incompatíbel coa paridade de participación de todo tipo de seres humanos nas falas e discursos, independentemente da súa raza.

- *Mundos*: O mundo occidental é só unha pequena parte do conxunto global, mas é o que domina as falas e espazos. Novamente, a pertenza do contexto galego a este mundo, desde a perspectiva defendida neste traballo, non debería bastar para adaptar esta perspectiva, que deixa sen voz a moitos pobos e países. Provócase así unha asimetría acusada entre o que os libros conteñen e como o mundo é.
- *Relixión*: Nun contexto oficialmente laico como o galego, e ao que pertencen os libros de texto analizados, tanto o dominio da relixión católica, cando aparece a categoría, como a completa ausencia do agnosticismo e/ou ateísmo, mostran que poden coexistir disparidades notábeis entre as normativas legais e as prácticas culturais reproducidas nos textos.

Conclusións icónico – Construindo un perfil

Sexo	Edad	Salud	Orientación sexual	Clase social
1232 NP	1232 NP	1235 NP	1229 NP	1236 NP
63 NI	177 NI	872 NI	1171 NI	668 NI
566 Mujer	872 Adultez	327 Sana	0 Homosexualidad	245 Burguesía
411 Varón	122 Infancia	5 Discapacidad	41 Heterosexualidad	104 Clase media
1487 Varones	80 Adolescencia	0 Todas		80 Clase Obrera
349 Mujeres	19 Ancianidad			104 Cl. Obr. Urbana
	20 Todas			37 Cl. Obr. Agrícola
				4 Peq. Bur. Urbana
				1 Peq. Bur. Agrícola
				6 Todas

Contextos	Estados-Naciones	Etnia/Raza	Mundos	Religión
325 NP	159 NP	1234 NP	159 NP	1127 NP
1007 NI	1113 NI	101 NI	1106 NI	1149 NI
743 Urbano	1020 Est. Poderosos	1006 Blanca	1027 Occidental	128 Católica
307 Rural	115 Nac. sin poder	64 Negra	102 Tercer	38 Otras Religiones
85 Marinero	19 Todas	51 Etnias sin poder	51 Orientales	0 Agnosticismo
0 Todas		4 Todas	18 Todas	1 Ateísmo
				3 Todas

As táboas aquí mostradas expresan os totais desas categorías dos libros de texto analizados no apartado icónico. De tódolos perfís concluídos páxinas atrás atrás en relación á iconografía, extraerase en cada categoría a variábel máis repetida, a cuantitativamente hexemónica. Os resultados parecen ben claros, e dan un perfil perfectamente conectado cos patróns estandarizados de poder social:

- *Masculino*: dominante nos 8 libros
- *Adulto*: dominante nos 8 libros
- *San*: dominante nos 8 libros
- *Heterosexual*: dominante en 3 dos 8 libros. Nos outros 5 non resultou outra categoría como dominadora, senón que o material era demasiado escaso para sacar conclusións sobre esta cuestión, se ben a propia ausencia é significativa en si mesma
- *Burgués ou clase media*: dominante en 7 dos 8 libros. En 2 casos foi a burguesía e en 5 a clase media. No caso restante non había suficiente información como para concluír
- *Urbano*: dominante en 6 dos 8 libros. Nos outros dous houbo dominio rural, sendo un deles en Ciencias da natureza
- *Estado poderoso*: dominante en 7 dos 8 libros. No outro o material era demasiado escaso para sacar conclusións sobre esta cuestión
- *Branco*: dominante nos 8 libros
- *Occidental*: dominante en 7 dos 8 libros. No outro o material era demasiado escaso para sacar conclusións sobre esta cuestión
- *Católico*: dominante en 3 dos 8 libros. Nos outros 5 non resultou outra categoría como dominadora, senón que o material era demasiado escaso para sacar conclusións sobre esta cuestión

Conclusións lingüístico – Construindo un perfil

Sexo	Edad	Salud	Orientación sexual	Clase social
1041 NP	1050 NP	1053 NP	1059 NP	1010 NP
2199 NI	2325 NI	4540 NI	6234 NI	3073 NI
1169 Mujer	3885 Adultez	2017 Sana	12 Homosexualidad	1955 Burguesía
2642 Varón	236 Infancia	32 Discapacidad	355 Heterosexualidad	1375 Clase media
1143 Varones	214 Adolescencia	0 Todas		402 Clase Obrera
86 Mujeres	66 Ancianidad			96 Cl. Obr. Urbana
	5 Todas			137 Cl. Obr. Agrícola
				44 Peq. Bur. Urbana
				20 Peq. Bur. Agrícola
				5 Todas

Contextos	Estados-Naciones	Etnia/Raza	Mundos	Religión
56 NP	13 NP	1025 NP	8 NP	904 NP
4522 NI	3448 NI	4461 NI	3440 NI	6085 NI
2380 Urbano	3851 Est. Poderosos	1932 Blanca	3770 Occidental	505 Católica
353 Rural	537 Nac. sin poder	58 Negra	410 Tercer	222 Otras Religiones
110 Marinero	73 Todas	205 Etnias sin poder	254 Orientales	2 Agnosticismo
4 Todas		2 Todas	79 Todas	10 Ateísmo
				5 Todas

Estas táboas son os totais desas categorías dos libros de texto analizados no apartado lingüístico. En relación ás conclusións dos perfís referidas ao texto dos diferentes libros, a variábel máis repetida en cada categoría mostra uns resultados iguais que no caso da análise icónica, o dominio do patrón estandarizado de poder social:

- *Masculino*: dominante nos 8 libros
- *Adulto*: dominante nos 8 libros
- *San*: dominante nos 8 libros
- *Heterosexual*: dominante en 6 dos 8 libros. Nos outros 2 non resultou outra categoría como dominadora, senón que o material era demasiado escaso para sacar conclusións sobre esta cuestión
- *Burgués ou clase media*: dominante nos 8 libros. En 3 casos foi a burguesía e en 5 a clase media.
- *Urbano*: dominante nos 8 libros
- *Estado poderoso*: dominante nos 8 libros
- *Branco*: dominante nos 8 libros
- *Occidental*: dominante nos 8 libros
- *Católico*: dominante en 6 dos 8 libros. Nos outros 2 non resultou outra categoría como dominadora, senón que o material era demasiado escaso para sacar conclusións sobre esta cuestión

9.2.4 Análise dos resultados totais do código icónico en tódolos libros de texto

A continuación serán recollidos os resultados totais do código icónico de tódolos libros de texto analizados, tanto do IES de A Coruña, como os de 2º da ESO da editorial SM.

En primeiro lugar, fíxose unha contabilización total das ilustracións, dividida en tipo de ilustración (fotos ou debuxos), e se as mesmas estaban ou non relacionadas co texto. Móstranse aquí os totais; posteriormente analizaranse os resultados en libros de texto concretos e relacionando os mesmos con determinadas características persoais das figuras aparecidas neles:

Ilustraciones			
Tipo		Relación con el texto	
Foto	Dibujo	Vinculación	Aislamiento
1376	1101	2251	184

O número de fotos superou ao de debuxos, mas non por moito. Posto que na actualidade os medios que van alén do texto, como fotografía e vídeo, son moi importantes para desenvolver unha aprendizaxe responsábel coa realidade (e máis en materias como Ciencias da natureza, sociais, educación para a cidadanía...), e dado que moitos destes libros citados xa acaparan boa parte das fotos, é obvio que outros, como as linguas ou Matemáticas por exemplo, teñen nos debuxos o recurso máis empregado para se ilustrar. É posíbel concluír así que unha boa parte dos libros precisaría de aumentar o realismo das ilustracións mediante a fotografía, para conectar mellor as aprendizaxes co mundo real.

Para completar a análise das ilustracións, quíxose saber se estaban relacionadas co texto ou simplemente cumprían unha función estética-formal. Polos resultados, a grande maioría delas están conectadas co texto escrito e pertinentemente colocadas, se ben hai un bo número que non o está.

En segundo lugar, contabilizáronse os personaxes aparecidos nas ilustracións, polo seu

tipo (persoas, institucións, outros), número (individual, colectivo), e identificación (con e sen nome).

Personajes						
Tipo			Número		Identificación	
Personas	Instituciones	Otros	Individuo	Colectivo	Con nombre	Sin nombre
1197	147	967	458	742	1556	877
			1238 NP			

Os resultados mostran que máis ou menos hai unha metade das imaxes referidas a persoas, e outra metade composta por institucións e outros (calquera imaxe que non se puidese encadrar nas outras dúas variábeis). En canto ao número, hai bastantes máis imaxes colectivas que individuais. E en relación á identificación, é interesante anotar que, alén de que as imaxes identificadas son bastantes máis, o número delas sen identificar é moi importante, algo a destacar en libros de texto como responsábeis da divulgación do coñecemento.

En terceiro lugar, contabilizouse o protagonismo dos personaxes, dividido en plano (primario e secundario) e tamaño (grande, mediano e pequeno). Móstranse aquí os totais, pero máis adiante serán analizados os resultados por libros de texto e en relación con determinadas características persoais das figuras aparecidas neles:

Protagonismo de los personajes				
Configuración de la ilustración				
Plano		Tamaño		
Primario	Secundario	Grande	Mediano	Pequeño
1048	146	149	814	1477
1229 NP				

Podemos ver como o primeiro plano é o máis destacado con diferenza. Por outro lado, e en relación co tamaño, son as imaxes pequenas as que dominan claramente, seguidas das medianas, e por último as grandes.

En cuarto e último lugar, dividiuse en diferentes variábeis, e contabilizáronse os totais, do ámbito-ocupación, tipo-acción, e atributos. Resultados:

Ámbito/ocupación	Tipo-Acción	Atributos
824 NP	1223 NP	994 NP
4107 NI	274 NI	259 NI
118 Científico	162 Act. Intelect.	214 Cap. Intelect.
169 Cult y Artist	28 Act. Manual	189 Cap. Manual
53 Deportivo	153 Relac. Interpers.	69 Cap. Física
91 Lúdico	127 Comunicación	15 Afectividad
17 Educativo	117 Dominio	20 Dominación
98 Doméstico	51 Subordinación	573 Poder
77 Económico	17 Familiar	66 Subordinación
151 Intelect. y Letras	44 Act. Deportiva	12 Hemosura/Belleza
55 Interr. Social	38 Doméstica	41 Parentesco
3 Jurídico	9 Autonomía	66 Dependencia
132 Laboral	17 Ayuda	26 Independencia
182 Militar	75 Conflicto	62 Poder Cult.
25 Orden Público	77 Violencia	167 Poder Social
314 Político	24 Consumo	209 Poder Polít.
107 Ideológico	11 Posesión de Bienes	267 Poder Militar
85 Religioso	89 Est. Lúdico	234 Poder Económ.
	62 Ocio	72 Poder Relig.
	53 Relac. Medio	68 Dependencia
	120 Mundo Laboral	3 Responsab.
	6 Afecto	3 Ayuda
	139 Part. Política	5 Solidaridad
	79 Resistencia	196 Territorio

- *Ámbito-ocupación*: as 5 variábeis máis repetidas foron, por orde: político, militar, cultural-artístico, intelectual-letras e laboral. As 5 variábeis menos repetidas foron, por orde: xurídico, educativo, orden público, deportivo e interrelación social. Pódese apreciar que asuntos como o intelectual, o militar ou o laboral aparecen nos primeiros lugares en detrimento de cuestións como educación e letras, que aparecen nos últimos. Parece así que hai campos do saber máis valorados que outros (Boaventura de Sousa Santos, 2007, Jurjo Torres Santomé, 2011).
- *Tipo-acción*: as 5 variábeis máis repetidas foron, por orde: actividade intelectual, relacións interpersoais, participación política, comunicación e mundo laboral. As 5 variábeis menos repetidas foron, por orde: afecto, autonomía, conservación do medio, posesión de bens e axuda-familiar (empatados). Nesta ocasión, actos de afecto e axuda ou conservación do medio quedan relegados fronte aos intelectuais, políticos ou o laborais por exemplo.
- *Atributos*: as 5 variábeis máis repetidas foron, por orde: poder militar, poder económico, capacidade intelectual, poder político e territorio (sen contar a variábel “poder”, que aglutina a tódolos tipos de poderes). As 5 variábeis menos repetidas foron, por orde: axuda, responsabilidade, solidariedade, agresividade e afectividade. Outra vez, cuestións relacionadas co máis humanístico ocupan lugares menores fronte aos diferentes tipos de

poder ou á intelectualidade.

9.2.5 Análise dos resultados totais do código lingüístico en tódolos libros de texto

En primeiro lugar, contabilizouse o tipo de personaxes aparecidos nos textos (persoas, institucións e outros), o número (individual e colectivo) e se estaban ou non identificados con nome.

Personajes						
Tipo			Número		Identificación	
Personas	Instituciones	Otros	Individuo	Colectivo	Con nombre	Sin nombre
6605	113	703	2412	4237	3454	4575
			1021 NP			

Os resultados mostran que o texto refírese practicamente sempre ás persoas, falando poucas veces de outras cousas. Por outro lado, e tamén na mesma liña que o icónico, existen case o dobre de referencias textuais a personaxes colectivos que a individuais. E en relación á identificación, existen máis personaxes no texto sen nome que con nome.

En segundo lugar, e como no icónico, dividiuse en diferentes variábeis, e contabilizáronse os totais, do ámbito-ocupación, tipo-acción, e atributos, quedando así:

Ámbito/ocupación	Tipo-Acción	Atributos
369 NP	661 NP	82 NP
1485 NI	3063 NI	922 NI
423 Científico	502 Act. Intelect.	1900 Cap. Intelect.
584 Cult y Artist	17 Act. Manual	513 Cap. Manual
162 Deportivo	401 Relac. Interpers.	200 Cap. Física
125 Lúdico	640 Comunicación	66 Afectividad
230 Educativo	314 Dominio	69 Dominación
228 Doméstico	444 Subordinación	2418 Poder
567 Económico	7 Familiar	213 Poder Cult.
2335 Intelect. y Letras	78 Act. Deportiva	398 Poder Social
519 Interr. Social	60 Doméstica	1223 Poder Polít.
92 Jurídico	96 Ayuda	1079 Poder Militar
572 Laboral	634 Conflicto	1207 Poder Económ.
683 Militar	522 Violencia	55 Poder Juríd.
16 Orden Público	171 Consumo	263 Poder Relig.
1470 Político	252 Posesión de Bienes	567 Subordinación
246 Ideológico	89 Est. Lúdico	199 Subord. Social
437 Religioso	42 Ocio	34 Subord. Polít.
	25 Relac. Medio	47 Subord. Militar
	205 Mundo Laboral	289 Subord. Económ.
	152 Explotación Medio	14 Subord. Juríd.
	63 Afecto	14 Subord. Relig.
	99 Part. Política	688 Parentesco
	174 Resistencia	94 Dependencia
	19 Conserv. Medio	77 Independencia
	7 Cuidado Personal	91 Dependencia
	7 Odio	10 Responsab.
		49 Salud
		32 Solidaridad
		2077 Territorio
		348 Religión
		9 Agresividad
		314 Edad
		217 Etnia
		23 Rasgos Físicos
		75 Carácter
		61 Raza
		21 Estab. Psic.
		339 Sexo
		43 Reproducc.
		31 Hombres

- *Ámbito-ocupación*: as 5 variábeis máis repetidas foron, por orde: intelectual-letras, político, militar, cultural-artístico e laboral. As 5 variábeis menos repetidas foron, por orde: orden público, xurídico, lúdico, deportivo e doméstico. Con resultados moi similares ao código icónico, vemos novamente que determinados campos do saber parecen máis valorados que outros.
- *Tipo-acción*: as 5 variábeis máis repetidas foron, por orde: comunicación, conflito, violencia, actividade intelectual e subordinación. As 5 variábeis menos repetidas foron, por orde: odio, coidado persoal, familiar, actividade manual e conservación do medio. Destaca o dominante papel do conflito e a violencia, fronte a actividades de tipo máis doméstico con apenas presenza.

- *Atributos*: as 5 variábeis máis repetidas foron, por orde: territorio, capacidade intelectual, poder político, poder económico e poder militar (sen contar a variábel “poder”, que aglutina a tódolos tipos de poderes). As 5 variábeis menos repetidas foron, por orde: agresividade, responsabilidade, subordinación xurídica, subordinación relixiosa e estabilidade psicolóxica. Continuando coas dinámicas anteriores, o máis humanístico ocupa lugares menores fronte ao relacionado co poder ou coa intelectualidade.

En terceiro lugar, e por último, utilizouse parte da ferramenta CSLT1 para contabilizar os casos de centrismo (masculino xenérico e orde de prelación), sobreespecificación (exclusión, ocultación e omisión), e dobre norma (imaxes mentais estereotipadas, actividade e pasividade).

Específicos		
Centrismo	Sobreespecificación	Doble norma
2499 Masc. Genérico	2342 Exclusión	1071 Imág. Ment. Estereot.
310 Orden Prelac.	2341 Ocultación	524 Actividad
	302 Omisión	524 Pasividad

Os resultados mostran que a utilización do masculino xenérico é habitual e está presente en tódolos libros analizados. Por outro lado, a orde de prelación tamén é relativamente frecuente, e afecta principalmente ao sexo. Os casos de exclusión e ocultación son tamén moi frecuentes, non sucedendo o mesmo coa omisión. Por último, as imaxes mentais estereotipadas son tamén unha constante nos libros, así como os casos en que se outorga actividade a determinadas personaxes e pasividade a outras.

9.2.6 Análise e interpretación dos resultados dun capítulo de cada un de tódolos libros de texto

Neste apartado será feita a análise e interpretación dun capítulo de cada un dos libros de texto estudados nesta investigación. Son os libros correspondentes ao estudo de caso do IES de A Coruña, así como de tódalas disciplinas de 2º da ESO da editorial SM, no ámbito galego, e do

curso 2009-2010.

A enorme cantidade de datos recollidos entre tódolos libros suxería a imposibilidade de abordar o estudo e reflexión sobre todos eles e na súa totalidade. Foi por iso que, ademais do estudo e reflexión sobre os datos totais de todos eles xa feito en puntos anteriores, optouse pola análise dun capítulo de cada un deles, para ver diferenzas entre disciplinas, así como abordar categorías até o de agora só estudadas nos seus resultados totais, como *ámbito-ocupación, tipo-acción e atributos*, entre outras, as cales serán analizadas en relación a libros, capítulos e outras categorías ao longo deste punto.

A continuación, a explicación de cal foi o procedemento para analizar os resultados obtidos dos capítulos estudados en cada un dos libros:

- *Código icónico*. Do instrumento CSLT2, elixíronse como especialmente interesantes para este apartado, as categorías de: *Ilustracións* (Tipo: foto e debuxo; Relación co texto: relacionada e non relacionada), *Protagonismo dos personaxes* (Plano: primario e secundario; Tamaño: grande, mediano e pequeno).

Ademais das anteriores, formarán parte da análise icónica as categorías de *Ámbito-Ocupación, Tipo-Acción e Atributos*. Dentro de cada unha delas, seleccionáronse as seguintes variábeis (sempre seguindo o modelo de CSLT2), nas que se considerou que había máis posibilidades de atopar información relacionada coas voces ausentes e presentes:

Ámbito-Ocupación: científico/intelectual, deportivo, doméstico/familiar, interrelación social, militar/orden público, político/ideolóxico

Tipo-Acción: actividade intelectual, actividade manual, relacións interpersoais/afecto, dominio/poder, subordinación, familiar/doméstico, actividade deportiva, violencia/conflicto, participación política

Atributos: capacidade intelectual, capacidade manual/física, afectividade, dominación/poder, subordinación, fermosura/beleza, dependencia, independencia

A pesares de que son moitas as categorías que compoñen o instrumento, para este punto decidiuse correlacionar tódalas categorías e variábeis anteriormente citadas con estas outras, por ser as máis directamente conectadas con tódolos asuntos tratados nesta investigación: *Sexo* (muller e varón), *Idade* (infancia, adolescencia, adultez e ancianidade), *Clase Social* (burguesía, clase media e clase obreira) e “Etnia-Raza” (branca, negra e etnias sen poder).

- *Código lingüístico*. Do instrumento CSLT2, elixíronse como especialmente interesantes

para este apartado, as categorías de: *Ámbito-Ocupación*, *Tipo-Acción* e *Atributos*, coas mesmas variábeis que as anteriormente expostas no icónico. Tamén igual que antes, decidiuse correlacionar esas tres categorías e as súas variábeis, coas de *Sexo*, *Idade*, *Clase Social* e *Etnia-Raza*, polos mesmos motivos.

Completa a análise lingüística a contabilización do *Centrismo* (Masculino xenérico e Orde de prelación), *Sobreespecificación* (Omisión, Exclusión e Ocultación) e *Dobre Norma* (Imaxes metais estereotipadas e actividade/pasividade) (Julia Espín e outros, 1996).

9.2.6.1 Análise e interpretación dos resultados dun capítulo dos libros de texto do IES de A Coruña

Lengua castellana y Literatura, Oxford, 2º ESO

Capítulo seleccionado: 1. *Conectados* (páxs. 7-24)

Análise dos resultados do *código icónico*:

Ilustraciones			
Tipo		Relación con el texto	
Foto	Dibujo	Vinculación	Aislamiento
8	14	13	3
TIPO: Foto/Dibujo			
Sexo	Edad	Clase social	Etnia/Raza
Mujer: 10 / 12	Infancia: 1 / 3	Burguesía: 0 / 0	Blanca: 6 / 8
Varón: 3 / 18	Adolescencia: 3 / 4	Clase media: 2 / 4	Negra: 1 / 1
	Adulthood: 4 / 7	Clase obrera: 0 / 2	Etnias sin poder: 0 / 1
	Ancianidad: 0 / 0		
RELACIÓN CON EL TEXTO: Vinculación/Aislamiento			
Sexo	Edad	Clase social	Etnia/Raza
Mujer: 11 / 1	Infancia: 3 / 0	Burguesía: 0 / 0	Blanca: 9 / 3
Varón: 16 / 3	Adolescencia: 3 / 1	Clase media: 4 / 0	Negra: 1 / 0
	Adulthood: 7 / 1	Clase obrera: 2 / 0	Etnias sin poder: 1 / 0
	Ancianidad: 0 / 0		

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Ilustracións”:

- O número de debuxos case dobra ao de fotografías, e hai 3 imaxes que non están relacionadas co texto, por 13 que si o están
- Atendendo á relación 8/14 de fotografías e debuxos, destacan con especial presenza nas fotos, as seguintes variábeis: *muller, adolescencia e adultez, clase media, branca*
- Atendendo á relación 16/3 de relación co texto, destacan pola súa falta de conexión co mesmo as seguintes variábeis: *varón, adolescencia, branca*

Protagonismo de los personajes				
Configuración de la ilustración				
Plano		Tamaño		
Primario	Secundario	Grande	Mediano	Pequeño
13	1	1	6	9

PLANO: Primario/Secundario			
Sexo	Edad	Clase social	Etnia/Raza
Mujer: 11 / 1	Infancia: 2 / 1	Burguesía: 0 / 0	Blanca: 12 / 0
Varón: 19 / 0	Adolescencia: 4 / 0	Clase media: 4 / 0	Negra: 0 / 1
	Adultez: 7 / 1	Clase obrera: 2 / 0	Etnias sin poder: 1 / 0
	Ancianidad: 0 / 0		

TAMAÑO: Grande/Mediano/Pequeño			
Sexo	Edad	Clase social	Etnia/Raza
Mujer: 1 / 3 / 8	Infancia: 0 / 3 / 0	Burguesía: 0 / 0 / 0	Blanca: 1 / 5 / 7
Varón: 1 / 11 / 7	Adolescencia: 1 / 0 / 3	Clase media: 0 / 2 / 2	Negra: 0 / 1 / 0
	Adultez: 0 / 4 / 4	Clase obrera: 0 / 1 / 1	Etnias sin poder: 0 / 0 / 1
	Ancianidad: 0 / 0 / 0		

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Protagonismo dos personaxes”:

- O número de primeiros planos é case o total, habendo só un plano secundario. Por outro lado, das 16 imaxes relacionadas co tamaño, 9 corresponden a pequenas, 6 a medianas e 1 a grandes
- Atendendo á relación 13/1 de planos primario e secundario, destacan con especial presenza no primario, as seguintes variábeis: *varón, adultez, clase media, branca*
- Atendendo á relación 1/6/9 de tamaño das imaxes, así como ao número de figuras

presentes dunha variábel, destacan pola súa alta presenza en imaxes pequenas as seguintes variábeis: *muller, adolescencia, clase media, branca*

Ámbito/ocupación	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Científico/Intelect.	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Deportivo	Mu=2 Va=0	In=0 Ado=2 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=2 Ne=0 Et=0
Doméstico/Familiar	Mu=2 Va=3	In=2 Ado=1 Adu=2 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=4 Ne=1 Et=0
Interr. Social	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Militar/Orden Públ	Mu=0 Va=3	In=0 Ado=0 Adu=3 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=3	Bl=0 Ne=0 Et=3
Político/Ideológ	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Ámbito-ocupación”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Deportivo: muller, adolescencia, branca
- Doméstico/Familiar: varón, infancia e adultez, branca
- Militar/Orden Público: varón, adultez, clase obreira, etnias sen poder

Tipo-Acción	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Act. Intelect.	Mu=4 Va=9	In=3 Ado=0 Adu=11 Anc=0	Bu=0 C.M=13 C.O=1	Bl=14 Ne=0 Et=0
Act. Manual	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Rel. Interpers./Afecto	Mu=2 Va=2	In=0 Ado=3 Adu=1 Anc=0	Bu=0 C.M=1 C.O=0	Bl=4 Ne=0 Et=0
Dominio/Poder	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Subordinación	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=2 Et=0
Familiar/Doméstico	Mu=2 Va=0	In=1 Ado=0 Adu=1 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Act. Deportiva	Mu=2 Va=0	In=0 Ado=2 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=2 Ne=0 Et=0
Violencia/Conflicto	Mu=0 Va=3	In=0 Ado=0 Adu=3 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=3	Bl=0 Ne=0 Et=3
Part. Política	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Tipo-acción”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Actividade intelectual: varón, adultez, clase media, branca
- Relacións interpersoais/Afecto: muller e varón, adolescencia, clase media, branca
- Subordinación: negra
- Familiar/Doméstico: muller, infancia e adultez, branca

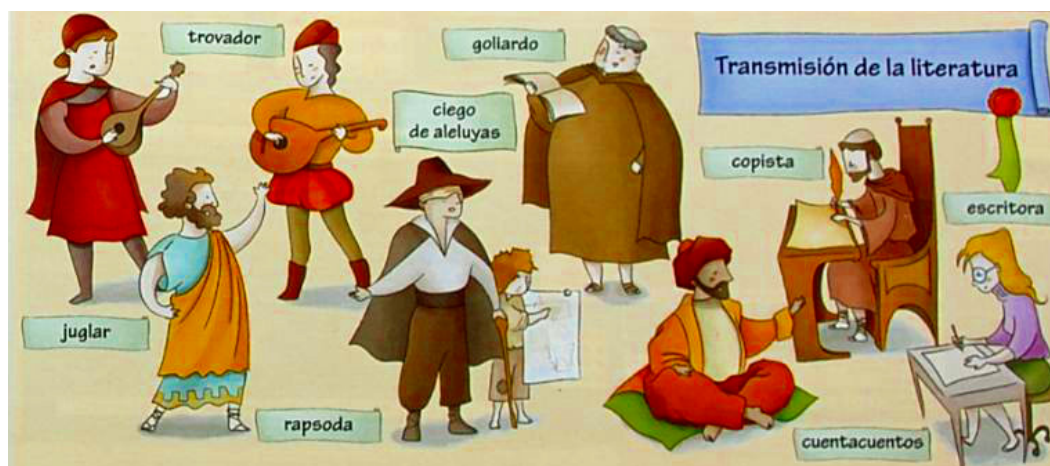
- Actividade deportiva: muller, adolescencia, branca
- Violencia/Conflicto: varón, adultez, clase obreira, etnias sen poder

Atributos	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Cap. Intelect.	Mu=5 Va=11	In=2 Ado=0 Adu=14 Anc=0	Bu=0 C.M=13 C.O=1	Bl=16 Ne=0 Et=0
Cap. Manual/Física	Mu=2 Va=1	In=0 Ado=3 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=3 Ne=0 Et=0
Afectividad	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Dominación/Poder	Mu=3 Va=5	In=1 Ado=0 Adu=5 Anc=0	Bu=0 C.M=1 C.O=1	Bl=6 Ne=1 Et=1
Subordinación	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Hermosura/Belleza	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Dependencia	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Independencia	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Atributos”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Capacidade intelectual: varón, adultez, clase media, branca
- Capacidade manual/física: muller, adolescencia, branca
- Dominación/Poder: varón, adultez, clase media e obreira, branca

* *Imaxe* do capítulo (páx. 13) que recolle algunhas das cuestións propostas neste punto:



Análise dos resultados do código lingüístico:

Ámbito/ocupación	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Científico/Intelect.	Mu=2 Va=23	In=0 Ado=0 Adu=25 Anc=0	Bu=1 C.M=19 C.O=2	Bl=10 Ne=0 Et=1
Deportivo	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=1 Anc=0	Bu=0 C.M=1 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Doméstico/Familiar	Mu=3 Va=2	In=0 Ado=0 Adu=2 Anc=1	Bu=0 C.M=0 C.O=1	Bl=0 Ne=0 Et=0
Interr. Social	Mu=2 Va=9	In=1 Ado=0 Adu=1 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=2	Bl=0 Ne=2 Et=0
Militar/Orden Públ	Mu=1 Va=1	In=0 Ado=0 Adu=1 Anc=0	Bu=1 C.M=0 C.O=1	Bl=1 Ne=1 Et=0
Político/Ideológ	Mu=0 Va=2	In=0 Ado=0 Adu=3 Anc=0	Bu=3 C.M=0 C.O=0	Bl=1 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Ámbito-ocupación”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Científico/Intelectual: varón, idade adulta, clase media, branca
- Deportivo: idade adulta, clase media
- Doméstico/Familiar: muller, idade adulta, clase obreira
- Interrelación social: varón, infancia e idade adulta, clase obreira, negra
- Militar/Orden Público: muller e varón, idade adulta, burguesía e clase obreira, branca e negra
- Político/Ideolóxico: varón, idade adulta, burguesía, branca

Tipo-Acción	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Act. Intelect.	Mu=2 Va=9	In=2 Ado=0 Adu=15 Anc=0	Bu=0 C.M=8 C.O=3	Bl=0 Ne=0 Et=0
Act. Manual	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Rel. Interpers./Afecto	Mu=2 Va=9	In=2 Ado=0 Adu=1 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=2	Bl=0 Ne=2 Et=0
Dominio/Poder	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Subordinación	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=1	Bl=0 Ne=1 Et=0
Familiar/Doméstico	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Act. Deportiva	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Violencia/Conflicto	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Part. Política	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Tipo-acción”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Actividade intelectual: varón, idade adulta, clase media
- Relacións interpersoais/Afecto: varón, infancia, clase obreira, negra
- Subordinación: clase obreira, negra

Atributos	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Cap. Intelect.	Mu=4 Va=25	In=2 Ado=0 Adu=28 Anc=0	Bu=1 C.M=20 C.O=3	Bl=10 Ne=0 Et=1
Cap. Manual/Física	Mu=0 Va=8	In=0 Ado=0 Adu=7 Anc=1	Bu=0 C.M=0 C.O=8	Bl=0 Ne=1 Et=0
Afectividad	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Dominación/Poder	Mu=2 Va=16	In=0 Ado=0 Adu=14 Anc=0	Bu=6 C.M=1 C.O=5	Bl=3 Ne=0 Et=0
Subordinación	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=2	Bl=0 Ne=1 Et=0
Hermosura/Belleza	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Dependencia	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Independencia	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Atributos”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Capacidade intelectual: varón, idade adulta, clase media, branca
- Capacidade manual/física: varón, idade adulta, clase obreira, negra
- Dominación/Poder: varón, idade adulta, burguesía, branca
- Subordinación: clase obreira, negra

Centrismo	Casos
Masculino Genérico	41
Orden de prelación	0
Sobreespecificación	Casos
Omisión/Exclusión/Ocultación	36
Doble norma	Casos
Imág. Ment. Estereotip.	15
Actividad/Pasividad	1

Resultados e conclusións obtidas sobre as categorías “Centrismo”, “Sobreespecificación” e “Doble norma”:

- O tipo de libro ao que pertence o capítulo, con alto contido en interaccións humanas, favorece a aparición de resultados sobre estas
- O masculino xenérico está moi presente neste capítulo con 41 aparicións
- Non se atoparon casos relacionados coa orde de prelación

- O número total de casos de omisión, exclusión e/ou ocultación é importante, con 36
- Hai un número destacado (15) de aparicións de imaxes mentais estereotipadas
- Atopouse apenas un caso de actividade/pasividade

* **Frases** do capítulo que recollen algunhas das cuestións propostas neste punto:

- “... estaban destinados a los señores y damas de la nobleza...” (páx. 8-9)
- “Reconocemos a un médico, a un juez o a un estudiante por su peculiar manera de comunicarse...” (páx. 16-18)
- “... un viejo leñador que vivía en una pequeña aldea...” (páx. 22-23)

Matemáticas, SM, 2º ESO

Capítulo seleccionado: 11. *Medidas: Teorema de Pitágoras* (páxs. 202-221)

Análise dos resultados do ***código icónico***:

Ilustraciones			
Tipo		Relación con el texto	
Foto	Dibujo	Vinculación	Aislamiento
7	22	23	4

TIPO: Foto/Dibujo			
Sexo	Edad	Clase social	Etnia/Raza
Mujer: 0 / 6	Infancia: 0 / 0	Burguesía: 0 / 0	Blanca: 2 / 11
Varón: 2 / 6	Adolescencia: 0 / 2	Clase media: 1 / 2	Negra: 0 / 1
	Adulthood: 2 / 5	Clase obrera: 0 / 1	Etnias sin poder: 0 / 0
	Ancianidad: 0 / 0		
RELACIÓN CON EL TEXTO: Vinculación/Aislamiento			
Sexo	Edad	Clase social	Etnia/Raza
Mujer: 5 / 1	Infancia: 0 / 0	Burguesía: 0 / 0	Blanca: 12 / 1
Varón: 7 / 1	Adolescencia: 2 / 0	Clase media: 3 / 0	Negra: 0 / 1
	Adulthood: 7 / 1	Clase obrera: 0 / 1	Etnias sin poder: 0 / 0
	Ancianidad: 0 / 0		

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Ilustracións”:

- O número de debuxos triplica ao de fotografías, e hai 4 imaxes que non están relacionadas co texto, por 23 que si o están
- Atendendo á relación 7/22 de fotografías e debuxos, destacan con especial presenza nas fotos, as seguintes variábeis: *varón, adultez, clase media, branca*
- Atendendo á relación 23/4 de relación co texto, destacan pola súa falta de conexión co mesmo as seguintes variábeis: *muller, adultez, clase obreira, branca*

Protagonismo de los personajes				
Configuración de la ilustración				
Plano		Tamaño		
Primario	Secundario	Grande	Mediano	Pequeño
5	7	2	16	10

PLANO: Primario/Secundario			
Sexo	Edad	Clase social	Etnia/Raza
Mujer: 2 / 2	Infancia: 0 / 0	Burguesía: 0 / 0	Blanca: 5 / 7
Varón: 2 / 6	Adolescencia: 1 / 1	Clase media: 0 / 3	Negra: 0 / 0
	Adultez: 4 / 4	Clase obrera: 0 / 1	Etnias sin poder: 0 / 0
	Ancianidad: 0 / 0		
TAMAÑO: Grande/Mediano/Pequeño			
Sexo	Edad	Clase social	Etnia/Raza
Mujer: 0 / 5 / 1	Infancia: 0 / 0 / 0	Burguesía: 0 / 0 / 0	Blanca: 0 / 9 / 4
Varón: 0 / 5 / 3	Adolescencia: 0 / 2 / 0	Clase media: 0 / 2 / 0	Negra: 0 / 0 / 1
	Adultez: 0 / 6 / 2	Clase obrera: 0 / 0 / 1	Etnias sin poder: 0 / 0 / 0
	Ancianidad: 0 / 0 / 0		

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Protagonismo dos personaxes”:

- O número de planos secundarios é lixeiramente superior ao de primarios. Por outro lado, das 28 imaxes relacionadas co tamaño, 10 corresponden a pequenas, 16 a medianas e 2 a grandes
- Atendendo á relación 5/7 de planos primario e secundario, destacan con especial presenza no primario, as seguintes variábeis: *muller, adultez, branca*

- Atendendo á relación 2/16/10 de tamaño das imaxes, así como ao número de figuras presentes dunha variábel, destacan pola súa alta presenza en imaxes pequenas as seguintes variábeis: *varón, aduldez, clase obreira, branca*

Ámbito/ocupación	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Científico/Intelect.	Mu=3 Va=4	In=0 Ado=0 Adu=4 Anc=0	Bu=0 C.M=3 C.O=0	Bl=6 Ne=0 Et=0
Deportivo	Mu=0 Va=1	In=0 Ado=0 Adu=1 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=1 Ne=0 Et=0
Doméstico/Familiar	Mu=1 Va=2	In=0 Ado=2 Adu=1 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=3 Ne=0 Et=0
Interr. Social	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Militar/Orden Públ	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Político/Ideológ	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Ámbito-ocupación”. Perfis dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Científico/Intelectual: varón, aduldez, clase media, branca
- Deportivo: varón, aduldez, branca
- Doméstico/Familiar: varón, adolescencia, branca

Tipo-Acción	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Act. Intelect.	Mu=3 Va=4	In=0 Ado=0 Adu=4 Anc=0	Bu=0 C.M=3 C.O=0	Bl=6 Ne=0 Et=0
Act. Manual	Mu=1 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=1 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=1 Ne=0 Et=0
Rel. Interpers./Afecto	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Dominio/Poder	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Subordinación	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Familiar/Doméstico	Mu=1 Va=2	In=0 Ado=2 Adu=1 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=3 Ne=0 Et=0
Act. Deportiva	Mu=0 Va=1	In=0 Ado=0 Adu=1 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=1 Ne=0 Et=0
Violencia/Conflicto	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Part. Política	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Tipo-acción”. Perfis dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Actividade intelectual: varón, aduldez, clase media, branca
- Actividade manual: muller, aduldez, branca

- Familiar/Doméstico: varón, adolescencia, branca
- Actividade deportiva: varón, idade adulta, branca

Atributos	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Cap. Intelect.	Mu=4 Va=6	In=0 Ado=1 Adu=6 Anc=0	Bu=0 C.M=3 C.O=1	Bl=9 Ne=0 Et=0
Cap. Manual/Física	Mu=1 Va=1	In=0 Ado=0 Adu=2 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=2 Ne=0 Et=0
Afectividad	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Dominación/Poder	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Subordinación	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Hermosura/Belleza	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Dependencia	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Independencia	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Atributos”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Capacidade intelectual: varón, idade adulta, clase media, branca
- Capacidade manual/física: muller e varón, idade adulta, branca

* *Imaxe* do capítulo (páx. 208) que recolle algunhas das cuestións propostas neste punto:



Análise dos resultados do **código lingüístico**:

Ámbito/ocupación	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Científico/Intelect.	Mu=2 Va=3	In=0 Ado=0 Adu=2 Anc=0	Bu=0 C.M=2 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Deportivo	Mu=0 Va=4	In=0 Ado=0 Adu=1 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Doméstico/Familiar	Mu=3 Va=1	In=0 Ado=0 Adu=1 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Interr. Social	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Militar/Orden Públ	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Político/Ideológ	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Ámbito-ocupación”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Científico/Intelectual: varón, adulez, clase media, branca
- Deportivo: varón, adulez
- Doméstico/Familiar: muller, adulez

Tipo-Acción	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Act. Intelect.	Mu=2 Va=3	In=0 Ado=0 Adu=2 Anc=0	Bu=0 C.M=2 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Act. Manual	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Rel. Interpers./Afecto	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Dominio/Poder	Mu=2 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=2 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Subordinación	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Familiar/Doméstico	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Act. Deportiva	Mu=0 Va=4	In=0 Ado=0 Adu=1 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Violencia/Conflicto	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Part. Política	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Tipo-acción”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Actividade intelectual: varón, adulez, clase media
- Dominio/Poder: muller, adulez
- Actividade deportiva: varón, adulez

Atributos	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Cap. Intelect.	Mu=2 Va=3	In=0 Ado=0 Adu=2 Anc=0	Bu=0 C.M=2 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Cap. Manual/Física	Mu=0 Va=5	In=0 Ado=0 Adu=2 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=1	Bl=0 Ne=0 Et=0
Afectividad	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Dominación/Poder	Mu=3 Va=1	In=0 Ado=0 Adu=2 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Subordinación	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Hermosura/Belleza	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Dependencia	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Independencia	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Atributos”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Capacidade intelectual: varón, idade adulta, clase media
- Capacidade manual/física: varón, idade adulta, clase obreira
- Dominación/Poder: muller, idade adulta

Centrismo	Casos
Masculino Genérico	2
Orden de prelación	0
Sobreespecificación	Casos
Omisión/Exclusión/Ocultación	9
Doble norma	Casos
Imág. Ment. Estereotip.	6
Actividad/Pasividad	0

Resultados e conclusións obtidas sobre as categorías “Centrismo”, “Sobreespecificación” e “Doble norma”:

- O tipo de libro ao que pertence o capítulo, con baixo contido en interaccións humanas, non favorece a aparición de resultados sobre estas categorías
- O masculino xenérico tivo unha baixa presenza, con apenas dúas ocasións
- Non se atoparon casos relacionados coa orde de prelación
- O número total de casos de omisión, exclusión e/ou ocultación é de 9, alto para o tipo de

libro ao que pertencen os resultados

- Déronse 6 aparicións de imaxes mentais estereotipadas, número tamén importante neste libro
- Non se atoparon casos de actividade/pasividade

* **Frases** do capítulo que recollen algunhas das cuestións propostas neste punto:

- “Un atleta tardou en correr o maratón...” (páx. 206)
- “Vicente mercou unha cana de pescar de 3,25 metros...” (páx. 214)
- “Un carpinteiro quere construír un escuadro...” (páx. 218)

Ciencias sociais e historia, Vicens Vives, 4º ESO

Capítulo seleccionado: 8. *O período de entreguerras (1919-1939)* (páxs. 156-175)

Análise dos resultados do ***código icónico***:

Ilustraciones			
Tipo		Relación con el texto	
Foto	Dibujo	Vinculación	Aislamiento
29	7	36	0

TIPO: Foto/Dibujo			
Sexo	Edad	Clase social	Etnia/Raza
Mujer: 21 / 1	Infancia: 1 / 0	Burguesía: 8 / 1	Blanca: 27 / 0
Varón: 75 / 2	Adolescencia: 0 / 0	Clase media: 2 / 0	Negra: 0 / 0
	Adultez: 28 / 2	Clase obrera: 13 / 0	Etnias sin poder: 0 / 0
	Ancianidad: 0 / 0		

RELACIÓN CON EL TEXTO: Vinculación/Aislamiento			
Sexo	Edad	Clase social	Etnia/Raza
Mujer: 22 / 0	Infancia: 1 / 0	Burguesía: 9 / 0	Blanca: 27 / 0
Varón: 77 / 0	Adolescencia: 0 / 0	Clase media: 2 / 0	Negra: 0 / 0
	Adultez: 30 / 0	Clase obrera: 13 / 0	Etnias sin poder: 0 / 0
	Ancianidad: 0 / 0		

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Ilustracións”:

- O número de fotografías é catro veces superior ao de debuxos, e tódalas imaxes están relacionadas co texto
- Atendendo á relación 29/7 de fotografías e debuxos, destacan con especial presenza nas fotos, as seguintes variábeis: *varón, adultez, clase obreira, branca*
- Tódalas imaxes con diferentes variábeis están ligadas ao texto, polo que non é posíbel destacar ningún tipo de perfil

Protagonismo de los personajes				
Configuración de la ilustración				
Plano		Tamaño		
Primario	Secundario	Grande	Mediano	Pequeño
26	4	1	13	22

PLANO: Primario/Secundario			
Sexo	Edad	Clase social	Etnia/Raza
Mujer: 14 / 8	Infancia: 1 / 0	Burguesía: 9 / 0	Blanca: 23 / 4
Varón: 73 / 4	Adolescencia: 0 / 0	Clase media: 2 / 0	Negra: 0 / 0
	Adultez: 26 / 4	Clase obrera: 12 / 1	Etnias sin poder: 0 / 0
	Ancianidad: 0 / 0		
TAMAÑO: Grande/Mediano/Pequeño			
Sexo	Edad	Clase social	Etnia/Raza
Mujer: 0 / 5 / 17	Infancia: 0 / 0 / 1	Burguesía: 0 / 5 / 4	Blanca: 0 / 11 / 16
Varón: 1 / 58 / 18	Adolescencia: 0 / 0 / 0	Clase media: 0 / 0 / 2	Negra: 0 / 0 / 0
	Adultez: 1 / 11 / 18	Clase obrera: 0 / 8 / 5	Etnias sin poder: 0 / 0 / 0
	Ancianidad: 0 / 0 / 0		

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Protagonismo dos personaxes”:

- O número de primeiros planos é case o total, habendo só 4 planos secundarios. Por outro lado, das 36 imaxes relacionadas co tamaño, 22 corresponden a pequenas, 13 a medianas e 1 a grandes
- Atendendo á relación 26/4 de planos primario e secundario, destacan con especial presenza no primario, as seguintes variábeis: *varón, adultez, burguesía e clase obreira, branca*

- Atendendo á relación 1/13/22 de tamaño das imaxes, así como ao número de figuras presentes dunha variábel, destacan pola súa alta presenza en imaxes pequenas as seguintes variábeis: *muller, adultez, clase obreira, branca*

Ámbito/ocupación	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Científico/Intelect.	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Deportivo	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Doméstico/Familiar	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Interr. Social	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Militar/Orden Públ	Mu=1 Va=61	In=1 Ado=0 Adu=10 Anc=0	Bu=6 C.M=1 C.O=7	Bl=11 Ne=0 Et=0
Político/Ideológ	Mu=9 Va=54	In=1 Ado=0 Adu=12 Anc=0	Bu=9 C.M=0 C.O=7	Bl=14 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Ámbito-ocupación”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Militar/Orden Público: varón, adultez, clase obreira, branca
- Político/Ideolóxico: varón, adultez, burguesía, branca

Tipo-Acción	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Act. Intelect.	Mu=0 Va=1	In=0 Ado=0 Adu=1 Anc=0	Bu=0 C.M=1 C.O=0	Bl=1 Ne=0 Et=0
Act. Manual	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Rel. Interpers./Afecto	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Dominio/Poder	Mu=2 Va=57	In=1 Ado=0 Adu=11 Anc=0	Bu=8 C.M=1 C.O=5	Bl=11 Ne=0 Et=0
Subordinación	Mu=2 Va=3	In=0 Ado=0 Adu=5 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=5	Bl=5 Ne=0 Et=0
Familiar/Doméstico	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Act. Deportiva	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Violencia/Conflicto	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Part. Política	Mu=9 Va=54	In=1 Ado=0 Adu=11 Anc=0	Bu=9 C.M=0 C.O=7	Bl=13 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Tipo-acción”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Actividade intelectual: varón, adultez, clase media, branca
- Dominio/Poder: varón, adultez, burguesía, branca
- Subordinación: varón, adultez, clase obreira, branca
- Participación política: varón, adultez, burguesía, branca

Atributos	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Cap. Intelect.	Mu=5 Va=1	In=0 Ado=0 Adu=6 Anc=0	Bu=0 C.M=1 C.O=0	BI=2 Ne=0 Et=0
Cap. Manual/Física	Mu=7 Va=2	In=0 Ado=0 Adu=9 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=3	BI=5 Ne=0 Et=0
Afectividad	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Dominación/Poder	Mu=9 Va=67	In=1 Ado=0 Adu=17 Anc=0	Bu=9 C.M=1 C.O=8	BI=17 Ne=0 Et=0
Subordinación	Mu=0 Va=1	In=0 Ado=0 Adu=1 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=1 Ne=0 Et=0
Hermosura/Belleza	Mu=2 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=2 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=2 Ne=0 Et=0
Dependencia	Mu=2 Va=3	In=0 Ado=0 Adu=5 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=5	BI=5 Ne=0 Et=0
Independencia	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Atributos”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Capacidade intelectual: muller, adulez, clase media, branca
- Capacidade manual/física: muller, adulez, clase obreira, branca
- Dominación/Poder: varón, adulez, burguesía, branca
- Subordinación: varón, adulez, branca
- Fermosura/Beleza: muller, adulez, branca
- Dependencia: varón, adulez, clase obreira, branca

* *Imaxe* do capítulo (páx. 162) que recolle algunhas das cuestións propostas neste punto:



Análise dos resultados do *código lingüístico*:

Ámbito/ocupación	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Científico/Intelect.	Mu=0 Va=1	In=0 Ado=0 Adu=2 Anc=0	Bu=0 C.M=1 C.O=0	BI=1 Ne=0 Et=0
Deportivo	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Doméstico/Familiar	Mu=9 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=4 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=2	BI=0 Ne=0 Et=0
Interr. Social	Mu=2 Va=1	In=0 Ado=0 Adu=3 Anc=0	Bu=1 C.M=0 C.O=0	BI=1 Ne=0 Et=0
Militar/Orden Públ	Mu=2 Va=17	In=0 Ado=1 Adu=14 Anc=0	Bu=10 C.M=1 C.O=2	BI=10 Ne=0 Et=1
Político/Ideológ	Mu=5 Va=26	In=1 Ado=1 Adu=30 Anc=0	Bu=26 C.M=0 C.O=6	BI=23 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Ámbito-ocupación”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Científico/Intelectual: varón, adulez, clase media, branca
- Doméstico/Familiar: muller, adulez, clase obreira
- Interrelación social: muller, adulez, burguesía, branca
- Militar/Orden Público: varón, adulez, burguesía, branca
- Político/Ideolóxico: varón, adulez, burguesía, branca

Tipo-Acción	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Act. Intelect.	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Act. Manual	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Rel. Interpers./Afecto	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Dominio/Poder	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Subordinación	Mu=4 Va=4	In=0 Ado=0 Adu=7 Anc=0	Bu=3 C.M=0 C.O=4	BI=2 Ne=0 Et=1
Familiar/Doméstico	Mu=3 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=1 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Act. Deportiva	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Violencia/Conflicto	Mu=0 Va=14	In=0 Ado=0 Adu=12 Anc=0	Bu=7 C.M=0 C.O=5	BI=6 Ne=0 Et=1
Part. Política	Mu=2 Va=3	In=0 Ado=0 Adu=5 Anc=0	Bu=2 C.M=0 C.O=1	BI=2 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Tipo-acción”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Subordinación: muller e varón, adulez, clase obreira, branca
- Familiar/Doméstico: muller, adulez

- Violencia/Conflito: varón, idade adulta, burguesía, branca
- Participación política: varón, idade adulta, burguesía, branca

Atributos	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Cap. Intelect.	Mu=0 Va=2	In=0 Ado=0 Adu=3 Anc=0	Bu=1 C.M=1 C.O=0	Bl=2 Ne=0 Et=0
Cap. Manual/Física	Mu=6 Va=3	In=0 Ado=0 Adu=7 Anc=0	Bu=2 C.M=0 C.O=6	Bl=1 Ne=0 Et=0
Afectividad	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Dominación/Poder	Mu=4 Va=34	In=1 Ado=1 Adu=39 Anc=0	Bu=32 C.M=2 C.O=5	Bl=27 Ne=0 Et=0
Subordinación	Mu=5 Va=3	In=0 Ado=0 Adu=8 Anc=0	Bu=3 C.M=0 C.O=7	Bl=0 Ne=0 Et=1
Hermosura/Belleza	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Dependencia	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Independencia	Mu=4 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=1 Anc=0	Bu=1 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Atributos”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Capacidade intelectual: varón, idade adulta, burguesía e clase obreira, branca
- Capacidade manual/física: muller, idade adulta, clase obreira, branca
- Dominación/Poder: varón, idade adulta, burguesía, branca
- Subordinación: muller, idade adulta, clase obreira, etnias sen poder
- Independencia: muller, idade adulta, burguesía

Centrismo	Casos
Masculino Genérico	36
Orden de prelación	1
Sobreespecificación	Casos
Omisión/Exclusión/Ocultación	24
Doble norma	Casos
Imág. Ment. Estereotip.	3
Actividad/Pasividad	8

Resultados e conclusións obtidas sobre as categorías “Centrismo”, “Sobreespecificación” e “Doble norma”:

- O tipo de libro ao que pertence o capítulo, con alto contido en interaccións humanas,

favorece a aparición de resultados sobre estas

- O masculino xenérico está moi presente neste capítulo con 36 aparicións
- Atopouse só un caso relacionado coa orde de prelación
- O número total de casos de omisión, exclusión e/ou ocultación é destacado, con 24
- Hai un número baixo (3) (con respecto aos outros libros) de aparicións de imaxes mentais estereotipadas
- Atopáronse 8 casos de actividade/pasividade

* **Frases** do capítulo que recollen algunhas das cuestións propostas neste punto:

- “... espallouse o malestar entre obreiros e campesiños. Todo isto desacreditou ao tsar Nicolau II e ao seu goberno...” (páx. 158-159)
- “O campesiño, o obreiro e o soldado do Exército Vermello desafían aos imperialistas...” (páx. 160-161)

9.2.6.2 Análise e interpretación dos resultados dun capítulo dos libros de texto de 2º da ESO da editorial SM

Ciencias da natureza, SM, 2º ESO

Capítulo seleccionado: 12. *Un mundo en movemento* (páxs. 180-195)

Análise dos resultados do ***código icónico***:

Ilustraciones			
Tipo		Relación con el texto	
Foto	Dibujo	Vinculación	Aislamiento
17	13	28	0

TIPO: Foto/Dibujo			
Sexo	Edad	Clase social	Etnia/Raza
Mujer: 1 / 2	Infancia: 1 / 1	Burguesía: 2 / 0	Blanca: 5 / 3
Varón: 3 / 3	Adolescencia: 0 / 0	Clase media: 1 / 0	Negra: 0 / 0
	Adulthood: 4 / 2	Clase obrera: 0 / 0	Etnias sin poder: 0 / 0
	Ancianidad: 0 / 0		
RELACIÓN CON EL TEXTO: Vinculación/Aislamiento			
Sexo	Edad	Clase social	Etnia/Raza
Mujer: 3 / 0	Infancia: 2 / 0	Burguesía: 2 / 0	Blanca: 8 / 0
Varón: 6 / 0	Adolescencia: 0 / 0	Clase media: 1 / 0	Negra: 0 / 0
	Adulthood: 6 / 0	Clase obrera: 0 / 0	Etnias sin poder: 0 / 0
	Ancianidad: 0 / 0		

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Ilustracións”:

- O número de fotografías é lixeiramente superior ao de debuxos, e tódalas imaxes están relacionadas co texto
- Atendendo á relación 17/13 de fotografías e debuxos, destacan con especial presenza nas fotos, as seguintes variábeis: *varón, adultez, burguesía, branca*
- Tódalas imaxes con diferentes variábeis están ligadas ao texto, polo que non é posíbel destacar ningún tipo de perfil

Protagonismo de los personajes				
Configuración de la ilustración				
Plano		Tamaño		
Primario	Secundario	Grande	Mediano	Pequeño
7	1	1	4	25

PLANO: Primario/Secundario			
Sexo	Edad	Clase social	Etnia/Raza
Mujer: 2 / 1	Infancia: 1 / 1	Burguesía: 2 / 0	Blanca: 6 / 1
Varón: 5 / 1	Adolescencia: 0 / 0	Clase media: 1 / 0	Negra: 0 / 0
	Adulthood: 5 / 1	Clase obrera: 0 / 0	Etnias sin poder: 0 / 0
	Ancianidad: 0 / 0		
TAMAÑO: Grande/Mediano/Pequeño			
Sexo	Edad	Clase social	Etnia/Raza
Mujer: 0 / 2 / 1	Infancia: 0 / 1 / 1	Burguesía: 0 / 0 / 2	Blanca: 0 / 2 / 6
Varón: 0 / 2 / 4	Adolescencia: 0 / 0 / 0	Clase media: 0 / 0 / 1	Negra: 0 / 0 / 0
	Adulthood: 0 / 1 / 5	Clase obrera: 0 / 0 / 0	Etnias sin poder: 0 / 0 / 0
	Ancianidad: 0 / 0 / 0		

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Protagonismo dos personaxes”:

- O número de primeiros planos é case o total, habendo só un plano secundario. Por outro lado, das 30 imaxes relacionadas co tamaño, 25 corresponden a pequenas, 4 a medianas e 1 a grandes
- Atendendo á relación 7/1 de planos primario e secundario, destacan con especial presenza no primario, as seguintes variábeis: *varón, adultez, burguesía, branca*
- Atendendo á relación 1/4/25 de tamaño das imaxes, así como ao número de figuras presentes dunha variábel, destacan pola súa alta presenza en imaxes pequenas as seguintes variábeis: *varón, adultez, burguesía, branca*

Ámbito/ocupación	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Científico/Intelect.	Mu=1 Va=2	In=1 Ado=0 Adu=3 Anc=0	Bu=2 C.M=1 C.O=0	Bl=3 Ne=0 Et=0
Deportivo	Mu=1 Va=3	In=0 Ado=0 Adu=2 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=3 Ne=0 Et=0
Doméstico/Familiar	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Interr. Social	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Militar/Orden Públ	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Político/Ideológ	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Ámbito-ocupación”. Perfís

dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Científico/Intelectual: varón, idade adulta, burguesía, branca
- Deportivo: varón, idade adulta, branca

Tipo-Acción	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Act. Intelect.	Mu=1 Va=0	In=1 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=1 Ne=0 Et=0
Act. Manual	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Rel. Interpers./Afecto	Mu=1 Va=1	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=2 Ne=0 Et=0
Dominio/Poder	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Subordinación	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Familiar/Doméstico	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Act. Deportiva	Mu=1 Va=3	In=0 Ado=0 Adu=2 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=3 Ne=0 Et=0
Violencia/Conflicto	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Part. Política	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Tipo-acción”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Actividade intelectual: muller, infancia, branca
- Relacións interpersoais/Afecto: muller e varón, branca
- Actividade deportiva: varón, idade adulta, branca

Atributos	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Cap. Intelect.	Mu=1 Va=2	In=1 Ado=0 Adu=2 Anc=0	Bu=2 C.M=0 C.O=0	BI=3 Ne=0 Et=0
Cap. Manual/Física	Mu=1 Va=3	In=0 Ado=0 Adu=3 Anc=0	Bu=0 C.M=1 C.O=0	BI=3 Ne=0 Et=0
Afectividade	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Dominación/Poder	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Subordinación	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Hermosura/Belleza	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Dependencia	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Independencia	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Atributos”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Capacidade intelectual: varón, idade adulta, burguesía, branca
- Capacidade manual/física: varón, idade adulta, clase media, branca

* *Imaxe* do capítulo (páx. 187) que recolle algunhas das cuestións propostas neste punto:



Análise dos resultados do *código lingüístico*:

Ámbito/ocupación	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Científico/Intelect.	Mu=0 Va=8	In=0 Ado=0 Adu=8 Anc=0	Bu=8 C.M=0 C.O=0	BI=6 Ne=0 Et=0
Deportivo	Mu=0 Va=4	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Doméstico/Familiar	Mu=1 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Interr. Social	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Militar/Orden Públ	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Político/Ideológ	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Ámbito-ocupación”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Científico/Intelectual: varón, aduldez, burguesía, branca
- Deportivo: varón
- Doméstico/Familiar: muller

Tipo-Acción	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Act. Intelect.	Mu=0 Va=6	In=0 Ado=0 Adu=6 Anc=0	Bu=6 C.M=0 C.O=0	Bl=6 Ne=0 Et=0
Act. Manual	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Rel. Intersp./Afecto	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Dominio/Poder	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Subordinación	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Familiar/Doméstico	Mu=1 Va=0	In=1 Ado=0 Adu=1 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Act. Deportiva	Mu=0 Va=4	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Violencia/Conflicto	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Part. Política	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Tipo-acción”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Actividade intelectual: varón, adultez, burguesía, branca
- Familiar/Doméstico: muller, infancia e adultez
- Actividade deportiva: varón

Atributos	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Cap. Intelect.	Mu=0 Va=7	In=0 Ado=0 Adu=8 Anc=0	Bu=8 C.M=0 C.O=0	Bl=6 Ne=0 Et=0
Cap. Manual/Física	Mu=0 Va=5	In=0 Ado=0 Adu=3 Anc=0	Bu=2 C.M=1 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Afectividade	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Dominación/Poder	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=1 Anc=0	Bu=1 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Subordinación	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Hermosura/Belleza	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Dependencia	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Independencia	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Atributos”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Capacidade intelectual: varón, adultez, burguesía, branca
- Capacidade manual/física: varón, adultez, burguesía
- Dominación/Poder: adultez, clase media

Centrismo	Casos
Masculino Genérico	11
Orden de prelación	1
Sobreespecificación	Casos
Omisión/Exclusión/Ocultación	11
Doble norma	Casos
Imág. Ment. Estereotip.	5
Actividad/Pasividad	1

Resultados e conclusións obtidas sobre as categorías “Centrismo”, “Sobreespecificación” e “Doble norma”:

- O tipo de libro ao que pertence o capítulo, con baixo contido en interaccións humanas, non favorece a aparición de resultados sobre estas categorías
- O masculino xenérico tivo, a pesares do tipo de libro, unha alta presenza, con 11 casos
- Só se atopou un caso relacionado coa orde de prelación
- O número total de casos de omisión, exclusión e/ou ocultación é de 11, alto para o tipo de libro ao que pertencen os resultados
- Déronse 5 aparicións de imaxes mentais estereotipadas, número tamén importante neste libro
- Só se atopou un caso relacionado coa actividade/pasividade

* *Frases* do capítulo que recollen algunhas das cuestións propostas neste punto:

- “Un ciclista viaxa en liña recta...” (páx. 181)
- “Se un ciclista percorre 100 km en 4 horas...” (páx. 185)
- “Por exemplo, dous atletas realizan dúas... O primeiro percorre... e o segundo...” (páx. 185)

Educación para a cidadanía, SM, 2º ESO

Capítulo seleccionado: 9. *La Democracia* (páxs. 156-175)

Análise dos resultados do *código icónico*:

Ilustraciones			
Tipo		Relación con el texto	
Foto	Dibujo	Vinculación	Aislamiento
18	6	24	0

TIPO: Foto/Dibujo			
Sexo	Edad	Clase social	Etnia/Raza
Mujer: 14 / 4	Infancia: 0 / 1	Burguesía: 8 / 0	Blanca: 12 / 3
Varón: 55 / 6	Adolescencia: 1 / 0	Clase media: 8 / 0	Negra: 2 / 0
	Adulthood: 13 / 1	Clase obrera: 1 / 0	Etnias sin poder: 1 / 0
	Ancianidad: 0 / 0		

RELACIÓN CON EL TEXTO: Vinculación/Aislamiento			
Sexo	Edad	Clase social	Etnia/Raza
Mujer: 18 / 0	Infancia: 1 / 0	Burguesía: 8 / 0	Blanca: 15 / 0
Varón: 61 / 0	Adolescencia: 1 / 0	Clase media: 8 / 0	Negra: 2 / 0
	Adulthood: 14 / 0	Clase obrera: 1 / 0	Etnias sin poder: 1 / 0
	Ancianidad: 0 / 0		

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Ilustracións”:

- O número de fotografías triplica ao de debuxos, e tódalas imaxes están relacionadas co texto
- Atendendo á relación 18/6 de fotografías e debuxos, destacan con especial presenza nas fotos, as seguintes variábeis: *varón, adultez, burguesía e clase media, branca*
- Tódalas imaxes con diferentes variábeis están ligadas ao texto, polo que non é posíbel destacar ningún tipo de perfil

Protagonismo de los personajes				
Configuración de la ilustración				
Plano		Tamaño		
Primario	Secundario	Grande	Mediano	Pequeño
17	1	1	6	17

PLANO: Primario/Secundario			
Sexo	Edad	Clase social	Etnia/Raza
Mujer: 16 / 2	Infancia: 1 / 0	Burguesía: 7 / 1	Blanca: 14 / 1
Varón: 59 / 2	Adolescencia: 1 / 0	Clase media: 7 / 1	Negra: 2 / 0
	Adulthood: 13 / 1	Clase obrera: 1 / 0	Etnias sin poder: 1 / 0
	Ancianidad: 0 / 0		
TAMAÑO: Grande/Mediano/Pequeño			
Sexo	Edad	Clase social	Etnia/Raza
Mujer: 0 / 4 / 14	Infancia: 0 / 0 / 1	Burguesía: 0 / 0 / 8	Blanca: 0 / 2 / 13
Varón: 0 / 20 / 41	Adolescencia: 0 / 1 / 0	Clase media: 0 / 0 / 8	Negra: 0 / 2 / 0
	Adulthood: 0 / 3 / 11	Clase obrera: 0 / 0 / 1	Etnias sin poder: 0 / 0 / 1
	Ancianidad: 0 / 0 / 0		

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Protagonismo dos personaxes”:

- O número de primeiros planos é case o total, habendo só un plano secundario. Por outro lado, das 24 imaxes relacionadas co tamaño, 17 corresponden a pequenas, 6 a medianas e 1 a grandes
- Atendendo á relación 17/1 de planos primario e secundario, destacan con especial presenza no primario, as seguintes variábeis: *varón*, *adulthood*, *burguesía* e *clase media*, *branca*
- Atendendo á relación 1/4/25 de tamaño das imaxes, así como ao número de figuras presentes dunha variábel, destacan pola súa alta presenza en imaxes pequenas as seguintes variábeis: *varón*, *adulthood*, *burguesía*, *branca*

Ámbito/ocupación	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Científico/Intelect.	Mu=2 Va=2	In=0 Ado=1 Adu=3 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=3 Ne=1 Et=0
Deportivo	Mu=1 Va=1	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=2 Ne=0 Et=0
Doméstico/Familiar	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Interr. Social	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Militar/Orden Públ	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Político/Ideológ	Mu=11 Va=43	In=1 Ado=0 Adu=10 Anc=0	Bu=6 C.M=7 C.O=0	Bl=9 Ne=1 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Ámbito-ocupación”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Científico/Intelectual: muller e varón, idade adulta, branca
- Deportivo: muller e varón, branca
- Político/Ideolóxico: varón, idade adulta, clase media, branca

Tipo-Acción	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Act. Intelect.	Mu=1 Va=0	In=0 Ado=1 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=1 Et=0
Act. Manual	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Rel. Interpers./Afecto	Mu=9 Va=36	In=0 Ado=0 Adu=6 Anc=0	Bu=4 C.M=4 C.O=0	Bl=5 Ne=1 Et=0
Dominio/Poder	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Subordinación	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Familiar/Doméstico	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Act. Deportiva	Mu=1 Va=1	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=2 Ne=0 Et=0
Violencia/Conflicto	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Part. Política	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Tipo-acción”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Actividade intelectual: muller, adolescencia, negra
- Relacións interpersoais/Afecto: varón, idade adulta, burguesía e clase media, branca
- Actividade deportiva: muller e varón, idade adulta, clase media, branca

Atributos	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Cap. Intelect.	Mu=2 Va=2	In=0 Ado=1 Adu=3 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=3 Ne=1 Et=0
Cap. Manual/Física	Mu=3 Va=1	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=1	Bl=1 Ne=0 Et=1
Afectividade	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Dominación/Poder	Mu=14 Va=48	In=0 Ado=0 Adu=11 Anc=0	Bu=7 C.M=6 C.O=0	Bl=10 Ne=1 Et=0
Subordinación	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Hermosura/Belleza	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Dependencia	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Independencia	Mu=0 Va=1	In=0 Ado=0 Adu=1 Anc=0	Bu=1 C.M=0 C.O=0	Bl=1 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Atributos”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Capacidade intelectual: muller e varón, adultez, branca
- Capacidade manual/física: muller, clase obreira, branca e etnias sen poder
- Dominación/Poder: varón, adultez, burguesía, branca
- Independencia: varón, adultez, burguesía, branca

* *Imaxe* do capítulo (páx. 161) que recolle algunhas das cuestións propostas neste punto:



Análise dos resultados do *código lingüístico*:

Ámbito/ocupación	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Científico/Intelect.	Mu=3 Va=18	In=0 Ado=0 Adu=19 Anc=0	Bu=11 C.M=6 C.O=0	Bl=16 Ne=0 Et=0
Deportivo	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Doméstico/Familiar	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Interr. Social	Mu=0 Va=4	In=0 Ado=0 Adu=4 Anc=0	Bu=4 C.M=0 C.O=0	Bl=4 Ne=0 Et=0
Militar/Orden Públ	Mu=0 Va=2	In=0 Ado=0 Adu=5 Anc=0	Bu=3 C.M=1 C.O=0	Bl=1 Ne=0 Et=0
Político/Ideológ	Mu=0 Va=15	In=0 Ado=0 Adu=25 Anc=0	Bu=22 C.M=0 C.O=1	Bl=8 Ne=1 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Ámbito-ocupación”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Científico/Intelectual: varón, adultez, burguesía, branca
- Interrelación social: varón, adultez, burguesía, branca

- Militar/Orden Público: varón, adulez, burguesía, branca
- Político/Ideolóxico: varón, adulez, burguesía, branca

Tipo-Acción	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Act. Intelect.	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Act. Manual	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Rel. Interpers./Afecto	Mu=0 Va=2	In=0 Ado=0 Adu=1 Anc=0	Bu=1 C.M=0 C.O=0	Bl=1 Ne=0 Et=0
Dominio/Poder	Mu=0 Va=3	In=0 Ado=0 Adu=5 Anc=0	Bu=3 C.M=1 C.O=0	Bl=2 Ne=0 Et=0
Subordinación	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=1	Bl=0 Ne=0 Et=0
Familiar/Doméstico	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Act. Deportiva	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Violencia/Conflicto	Mu=0 Va=3	In=0 Ado=0 Adu=4 Anc=0	Bu=3 C.M=1 C.O=1	Bl=1 Ne=0 Et=0
Part. Política	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=5 Anc=0	Bu=2 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Tipo-acción”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Relacións interpersoais/Afecto: varón, adulez, burguesía, branca
- Dominio/Poder: varón, adulez, burguesía, branca
- Subordinación: clase obreira
- Violencia/Conflicto: varón, adulez, burguesía, branca
- Participación política: varón, adulez, burguesía

Atributos	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Cap. Intelect.	Mu=3 Va=18	In=0 Ado=0 Adu=19 Anc=0	Bu=11 C.M=6 C.O=0	Bl=16 Ne=0 Et=0
Cap. Manual/Física	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Afectividade	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Dominación/Poder	Mu=0 Va=21	In=0 Ado=0 Adu=32 Anc=0	Bu=25 C.M=3 C.O=1	Bl=11 Ne=1 Et=0
Subordinación	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=1	Bl=0 Ne=0 Et=0
Hermosura/Belleza	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Dependencia	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Independencia	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Atributos”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Capacidade intelectual: varón, adulez, burguesía, branca

- Dominación/Poder: varón, adultez, burguesía, branca
- Subordinación: clase obreira

Centrismo	Casos
Masculino Genérico	44
Orden de prelación	1
Sobreespecificación	Casos
Omisión/Exclusión/Ocultación	28
Doble norma	Casos
Imág. Ment. Estereotip.	7
Actividad/Pasividad	6

Resultados e conclusións obtidas sobre as categorías “Centrismo”, “Sobreespecificación” e “Doble norma”:

- O tipo de libro ao que pertence o capítulo, con alto contido en interaccións humanas, favorece a aparición de resultados sobre estas
- O masculino xenérico está moi presente neste capítulo con 44 aparicións
- Atopouse só un caso relacionado coa orde de prelación
- O número total de casos de omisión, exclusión e/ou ocultación é destacado, con 28
- Hai un número equilibrado (7) (con respecto aos outros libros) de aparicións de imaxes mentais estereotipadas
- Atopáronse 6 casos de actividade/pasividade

* **Frases** do capítulo que recollen algunhas das cuestións propostas neste punto:

- “El presidente del gobierno es elegido por el Congreso de los Diputados... El Presidente elige a sus ministros...” (páx. 160-161)
- “En las monarquías constitucionales, el jefe del Estado es el rey, que llega al cargo por herencia...” (páx. 160-161)
- “Para jugar bien al baloncesto o al fútbol, para bailar bien, para ser un escritor o un

pintor...” (páx. 168-169)

Lengua castellana y Literatura, SM, 2º ESO

Capítulo seleccionado: 10. *Elecciones vitales* (páxs. 162-177)

Análise dos resultados do ***código icónico***:

Ilustraciones			
Tipo		Relación con el texto	
Foto	Dibujo	Vinculación	Aislamiento
3	8	11	0

TIPO: Foto/Dibujo			
Sexo	Edad	Clase social	Etnia/Raza
Mujer: 0 / 1	Infancia: 0 / 0	Burguesía: 1 / 0	Blanca: 1 / 3
Varón: 1 / 5	Adolescencia: 0 / 0	Clase media: 0 / 0	Negra: 0 / 0
	Adulthood: 1 / 3	Clase obrera: 0 / 0	Etnias sin poder: 0 / 0
	Ancianidad: 0 / 0		
RELACIÓN CON EL TEXTO: Vinculación/Aislamiento			
Sexo	Edad	Clase social	Etnia/Raza
Mujer: 1 / 0	Infancia: 0 / 0	Burguesía: 1 / 0	Blanca: 4 / 0
Varón: 6 / 0	Adolescencia: 4 / 0	Clase media: 0 / 0	Negra: 0 / 0
	Adulthood: 0 / 0	Clase obrera: 0 / 0	Etnias sin poder: 0 / 0
	Ancianidad: 0 / 0		

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Ilustracións”:

- O número de debuxos é case o triplo ao de fotografías, e tódalas imaxes están relacionadas co texto
- Atendendo á relación 3/8 de fotografías e debuxos, destacan con especial presenza nas fotos, as seguintes variábeis: *varón, adultez, burguesía, branca*
- Tódalas imaxes con diferentes variábeis están ligadas ao texto, polo que non é posíbel destacar ningún tipo de perfil

Protagonismo de los personajes				
Configuración de la ilustración				
Plano		Tamaño		
Primario	Secundario	Grande	Mediano	Pequeño
4	0	1	3	7

PLANO: Primario/Secundario			
Sexo	Edad	Clase social	Etnia/Raza
Mujer: 1 / 0	Infancia: 0 / 0	Burguesía: 1 / 0	Blanca: 4 / 0
Varón: 6 / 0	Adolescencia: 0 / 0	Clase media: 0 / 0	Negra: 0 / 0
	Adulthood: 4 / 0	Clase obrera: 0 / 0	Etnias sin poder: 0 / 0
	Ancianidad: 0 / 0		

TAMAÑO: Grande/Mediano/Pequeño			
Sexo	Edad	Clase social	Etnia/Raza
Mujer: 0 / 1 / 0	Infancia: 0 / 0 / 0	Burguesía: 0 / 0 / 1	Blanca: 0 / 2 / 2
Varón: 0 / 3 / 3	Adolescencia: 0 / 0 / 0	Clase media: 0 / 0 / 0	Negra: 0 / 0 / 0
	Adulthood: 0 / 2 / 2	Clase obrera: 0 / 0 / 0	Etnias sin poder: 0 / 0 / 0
	Ancianidad: 0 / 0 / 0		

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Protagonismo dos personaxes”:

- O número de primeiros planos é total, non habendo planos secundarios. Por outro lado, das 11 imaxes relacionadas co tamaño, 7 corresponden a pequenas, 3 a medianas e 1 a grandes
- Atendendo á relación 4/0 de planos primario e secundario, destacan con especial presenza no primario, as seguintes variábeis: *varón, adultez, burguesía, branca*
- Atendendo á relación 1/3/7 de tamaño das imaxes, así como ao número de figuras presentes dunha variábel, destacan pola súa alta presenza en imaxes pequenas as seguintes variábeis: *muller, adultez, burguesía, branca*

Ámbito/ocupación	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Científico/Intelect.	Mu=0 Va=1	In=0 Ado=0 Adu=1 Anc=0	Bu=1 C.M=0 C.O=0	Bl=1 Ne=0 Et=0
Deportivo	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Doméstico/Familiar	Mu=0 Va=2	In=0 Ado=0 Adu=2 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=2 Ne=0 Et=0
Interr. Social	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Militar/Orden Públ	Mu=0 Va=3	In=0 Ado=0 Adu=3 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=3 Ne=0 Et=0
Político/Ideológ	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Ámbito-ocupación”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Científico/Intelectual: varón, idade, burguesía, branca
- Doméstico/Familiar: varón, idade, branca
- Militar/Orden Público: varón, idade, branca

Tipo-Acción	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Act. Intelect.	Mu=1 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=1 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=1 Ne=0 Et=0
Act. Manual	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Rel. Interpers./Afecto	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Dominio/Poder	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Subordinación	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Familiar/Doméstico	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Act. Deportiva	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Violencia/Conflicto	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Part. Política	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Tipo-acción”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Actividade intelectual: varón, idade, branca

Atributos	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Cap. Intelect.	Mu=0 Va=1	In=0 Ado=0 Adu=1 Anc=0	Bu=1 C.M=0 C.O=0	Bl=1 Ne=0 Et=0
Cap. Manual/Física	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Afectividad	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Dominación/Poder	Mu=0 Va=3	In=0 Ado=0 Adu=3 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=3 Ne=0 Et=0
Subordinación	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Hermosura/Belleza	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Dependencia	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Independencia	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Atributos”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Capacidade intelectual: varón, idade, burguesía, branca
- Dominación/Poder: varón, idade, branca

* *Imaxe* do capítulo (páx. 164) que recolle algunhas das cuestións propostas neste punto:



Análise dos resultados do *código lingüístico*:

Ámbito/ocupación	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Científico/Intelect.	Mu=2 Va=33	In=0 Ado=0 Adu=15 Anc=0	Bu=8 C.M=8 C.O=0	Bl=11 Ne=0 Et=0
Deportivo	Mu=0 Va=5	In=0 Ado=0 Adu=3 Anc=0	Bu=3 C.M=1 C.O=0	Bl=2 Ne=0 Et=0
Doméstico/Familiar	Mu=2 Va=5	In=0 Ado=0 Adu=2 Anc=0	Bu=0 C.M=1 C.O=1	Bl=1 Ne=0 Et=0
Interr. Social	Mu=3 Va=15	In=1 Ado=3 Adu=7 Anc=0	Bu=2 C.M=3 C.O=0	Bl=3 Ne=0 Et=0
Militar/Orden Públ	Mu=0 Va=4	In=0 Ado=0 Adu=3 Anc=0	Bu=1 C.M=3 C.O=0	Bl=2 Ne=0 Et=0
Político/Ideológ	Mu=0 Va=3	In=0 Ado=0 Adu=3 Anc=0	Bu=2 C.M=2 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Ámbito-ocupación”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Científico/Intelectual: varón, adulez, burguesía e clase media, branca
- Deportivo: varón, adulez, burguesía, branca
- Doméstico/Familiar: varón, adulez, clase media e obreira, branca
- Interrelación social: varón, adulez, clase media, branca
- Militar/Orden Público: varón, adulez, clase media, branca
- Político/Ideolóxico: varón, adulez, burguesía e clase media

Tipo-Acción	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Act. Intelect.	Mu=0 Va=8	In=1 Ado=0 Adu=6 Anc=0	Bu=1 C.M=4 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Act. Manual	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Rel. Interpers./Afecto	Mu=1 Va=5	In=0 Ado=0 Adu=2 Anc=0	Bu=1 C.M=1 C.O=0	BI=1 Ne=0 Et=0
Dominio/Poder	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Subordinación	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Familiar/Doméstico	Mu=0 Va=2	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=2 C.O=0	BI=2 Ne=0 Et=0
Act. Deportiva	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Violencia/Conflicto	Mu=1 Va=2	In=0 Ado=0 Adu=1 Anc=0	Bu=1 C.M=1 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Part. Política	Mu=1 Va=2	In=0 Ado=1 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Tipo-acción”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Actividade intelectual: varón, idade adulta, clase media
- Relacións interpersoais/Afecto: varón, idade adulta, burguesía e clase media, branca
- Familiar/Doméstico: varón, clase media, branca
- Violencia/Conflicto: varón, idade adulta, burguesía e clase media
- Participación política: varón, adolescencia

Atributos	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Cap. Intelect.	Mu=4 Va=41	In=0 Ado=0 Adu=26 Anc=0	Bu=11 C.M=15 C.O=0	BI=15 Ne=0 Et=0
Cap. Manual/Física	Mu=1 Va=7	In=1 Ado=0 Adu=4 Anc=0	Bu=2 C.M=1 C.O=1	BI=3 Ne=0 Et=0
Afectividade	Mu=1 Va=1	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Dominación/Poder	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Subordinación	Mu=1 Va=2	In=0 Ado=0 Adu=3 Anc=0	Bu=2 C.M=2 C.O=2	BI=0 Ne=0 Et=0
Hermosura/Belleza	Mu=4 Va=2	In=0 Ado=1 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Dependencia	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Independencia	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Atributos”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Capacidade intelectual: varón, idade adulta, clase media, branca
- Capacidade manual/física: varón, idade adulta, burguesía, branca
- Afectividade: muller e varón
- Subordinación: varón, idade adulta, burguesía e clase media e obreira
- Fermosura/Beleza: muller, adolescencia

Centrismo	Casos
Masculino Genérico	23
Orden de prelación	0
Sobreespecificación	Casos
Omisión/Exclusión/Ocultación	25
Doble norma	Casos
Imág. Ment. Estereotip.	24
Actividad/Pasividad	10

Resultados e conclusións obtidas sobre as categorías “Centrismo”, “Sobreespecificación” e “Doble norma”:

- O tipo de libro ao que pertence o capítulo, con alto contido en interaccións humanas, favorece a aparición de resultados sobre estas
- O masculino xenérico aparece de forma equilibrada (con respecto aos outros libros) neste capítulo con 23 aparicións
- Non se atoparon casos relacionados coa orde de prelación
- O número total de casos de omisión, exclusión e/ou ocultación é destacado, con 25
- Hai un número moi importante (24) de aparicións de imaxes mentais estereotipadas
- Atopouse un alto número de casos de actividade/pasividade, 10

* **Frases** do capítulo que recollen algunhas das cuestións propostas neste punto:

- “... la calle del Príncipe y las entradas al corral eran un hervidero de comerciantes, artesanos, pajes, estudiantes, clérigos, escribanos, soldados, lacayos, escuderos y rufianes... llamándose todos caballeros...” (páx. 164-165)
- “En este tipo de textos el autor es una persona especializada... cuyo objetivo es persuadir al receptor de la veracidad... El autor de estos textos...” (páx. 166)
- “Escenógrafo. Diseña y prepara el decorado...” (páx. 172)

Lingua galega e literatura, SM, 2º ESO

Capítulo seleccionado: 7. *Extra, extra!* (páxs. 116-133)

Análise dos resultados do ***código icónico***:

Ilustraciones			
Tipo		Relación con el texto	
Foto	Dibujo	Vinculación	Aislamiento
4	8	12	0

TIPO: Foto/Dibujo			
Sexo	Edad	Clase social	Etnia/Raza
Mujer: 1 / 5	Infancia: 0 / 0	Burguesía: 0 / 0	Blanca: 1 / 7
Varón: 0 / 16	Adolescencia: 0 / 3	Clase media: 1 / 2	Negra: 0 / 0
	Adulthood: 1 / 5	Clase obrera: 0 / 1	Etnias sin poder: 0 / 0
	Ancianidad: 0 / 1		

RELACIÓN CON EL TEXTO: Vinculación/Aislamiento			
Sexo	Edad	Clase social	Etnia/Raza
Mujer: 6 / 0	Infancia: 0 / 0	Burguesía: 0 / 0	Blanca: 8 / 0
Varón: 16 / 0	Adolescencia: 3 / 0	Clase media: 3 / 0	Negra: 0 / 0
	Adulthood: 6 / 0	Clase obrera: 1 / 0	Etnias sin poder: 0 / 0
	Ancianidad: 1 / 0		

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Ilustracións”:

- O número de debuxos é o dobre que o de fotografías, e tódalas imaxes están relacionadas co texto
- Atendendo á relación 4/8 de fotografías e debuxos, destacan con especial presenza nas fotos, as seguintes variábeis: *muller, idade adulta, clase media, branca*
- Tódalas imaxes con diferentes variábeis están ligadas ao texto, polo que non é posíbel destacar ningún tipo de perfil

Protagonismo de los personajes				
Configuración de la ilustración				
Plano		Tamaño		
Primario	Secundario	Grande	Mediano	Pequeño
8	0	1	4	7

PLANO: Primario/Secundario			
Sexo	Edad	Clase social	Etnia/Raza
Mujer: 6 / 0	Infancia: 0 / 0	Burguesía: 0 / 0	Blanca: 8 / 0
Varón: 16 / 0	Adolescencia: 3 / 0	Clase media: 3 / 0	Negra: 0 / 0
	Adulthood: 6 / 0	Clase obrera: 1 / 0	Etnias sin poder: 0 / 0
	Ancianidad: 1 / 0		

TAMAÑO: Grande/Mediano/Pequeño			
Sexo	Edad	Clase social	Etnia/Raza
Mujer: 0 / 2 / 4	Infancia: 0 / 0 / 0	Burguesía: 0 / 0 / 0	Blanca: 0 / 2 / 5
Varón: 1 / 3 / 12	Adolescencia: 0 / 1 / 2	Clase media: 0 / 1 / 2	Negra: 0 / 0 / 0
	Adulthood: 1 / 2 / 3	Clase obrera: 0 / 0 / 1	Etnias sin poder: 0 / 0 / 0
	Ancianidad: 0 / 0 / 1		

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Protagonismo dos personaxes”:

- O número de primeiros planos é total, non habendo planos secundarios. Por outro lado, das 12 imaxes relacionadas co tamaño, 7 corresponden a pequenas, 4 a medianas e 1 a grandes
- Atendendo á relación 8/0 de planos primario e secundario, destacan con especial presenza no primario, as seguintes variábeis: *varón, adultez, clase media, branca*
- Atendendo á relación 1/4/7 de tamaño das imaxes, así como ao número de figuras presentes dunha variábel, destacan pola súa alta presenza en imaxes pequenas as seguintes variábeis: *varón, adolescencia, clase media e clase obreira, branca*

Ámbito/ocupación	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Científico/Intelect.	Mu=1 Va=4	In=0 Ado=0 Adu=4 Anc=0	Bu=0 C.M=3 C.O=0	Bl=4 Ne=0 Et=0
Deportivo	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Doméstico/Familiar	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Interr. Social	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Militar/Orden Públ	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Político/Ideológ	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Ámbito-ocupación”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Científico/Intelectual: varón, idade adulta, clase media, branca

Tipo-Acción	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Act. Intelect.	Mu=1 Va=4	In=0 Ado=1 Adu=2 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=2 Ne=0 Et=0
Act. Manual	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Rel. Interpers./Afecto	Mu=0 Va=2	In=0 Ado=0 Adu=2 Anc=0	Bu=0 C.M=2 C.O=0	Bl=2 Ne=0 Et=0
Dominio/Poder	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Subordinación	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Familiar/Doméstico	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Act. Deportiva	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Violencia/Conflicto	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Part. Política	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Tipo-acción”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Actividade intelectual: varón, idade adulta, branca
- Relacións interpersoais/Afecto: varón, idade adulta, clase media, branca

Atributos	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Cap. Intelect.	Mu=1 Va=3	In=0 Ado=0 Adu=4 Anc=0	Bu=0 C.M=3 C.O=0	Bl=3 Ne=0 Et=0
Cap. Manual/Física	Mu=1 Va=2	In=0 Ado=0 Adu=3 Anc=0	Bu=0 C.M=1 C.O=2	Bl=3 Ne=0 Et=0
Afectividade	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Dominación/Poder	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Subordinación	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Hermosura/Belleza	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Dependencia	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Independencia	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Atributos”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Capacidade intelectual: varón, idade adulta, clase media, branca
- Capacidade manual/física: varón, idade adulta, clase obreira, branca

* *Imaxe* do capítulo (páx. 119) que recolle algunhas das cuestións propostas neste punto:



Análise dos resultados do *código lingüístico*:

Ámbito/ocupación	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Científico/Intelect.	Mu=2 Va=32	In=0 Ado=0 Adu=32 Anc=0	Bu=1 C.M=24 C.O=3	Bl=16 Ne=1 Et=0
Deportivo	Mu=1 Va=2	In=0 Ado=0 Adu=3 Anc=0	Bu=1 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Doméstico/Familiar	Mu=2 Va=2	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Interr. Social	Mu=0 Va=1	In=0 Ado=0 Adu=1 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Militar/Orden Públ	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Político/Ideológ	Mu=1 Va=2	In=0 Ado=0 Adu=3 Anc=0	Bu=1 C.M=2 C.O=0	Bl=3 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Ámbito-ocupación”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Científico/Intelectual: varón, adulez, clase media, branca
- Deportivo: varón, adulez, burguesía
- Doméstico/Familiar: muller e varón, adulez
- Interrelación social: varón, adulez
- Político/Ideolóxico: varón, adulez, clase media, branca

Tipo-Acción	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Act. Intelect.	Mu=1 Va=2	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Act. Manual	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Rel. Interpers./Afecto	Mu=0 Va=1	In=0 Ado=0 Adu=1 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Dominio/Poder	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=1 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Subordinación	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Familiar/Doméstico	Mu=2 Va=2	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Act. Deportiva	Mu=1 Va=2	In=0 Ado=0 Adu=3 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Violencia/Conflicto	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=1 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Part. Política	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Tipo-acción”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Actividade intelectual: varón
- Relacións interpersoais/Afecto: varón, adulez
- Dominio/Poder: adulez
- Familiar/Doméstico: muller e varón
- Actividade deportiva: varón, adulez
- Violencia/Conflicto: adulez

Atributos	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Cap. Intelect.	Mu=2 Va=28	In=0 Ado=0 Adu=30 Anc=0	Bu=1 C.M=23 C.O=3	Bl=15 Ne=1 Et=0
Cap. Manual/Física	Mu=3 Va=8	In=0 Ado=0 Adu=7 Anc=0	Bu=1 C.M=1 C.O=4	Bl=1 Ne=0 Et=0
Afectividade	Mu=0 Va=1	In=0 Ado=0 Adu=1 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Dominación/Poder	Mu=2 Va=12	In=0 Ado=0 Adu=14 Anc=0	Bu=3 C.M=11 C.O=0	Bl=6 Ne=0 Et=0
Subordinación	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Hermosura/Belleza	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Dependencia	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Independencia	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Atributos”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Capacidade intelectual: varón, adulez, clase media, branca
- Capacidade manual/física: varón, adulez, clase obreira, branca
- Afectividade: varón, adulez
- Dominación/Poder: varón, adulez, clase media, branca

Centrismo	Casos
Masculino Genérico	25
Orden de prelación	1
Sobreespecificación	Casos
Omisión/Exclusión/Ocultación	19
Doble norma	Casos
Imág. Ment. Estereotip.	15
Actividad/Pasividad	0

Resultados e conclusións obtidas sobre as categorías “Centrismo”, “Sobreespecificación” e “Doble norma”:

- O tipo de libro ao que pertence o capítulo, con alto contido en interaccións humanas, favorece a aparición de resultados sobre estas
- O masculino xenérico aparece de forma equilibrada (con respecto aos outros libros) neste capítulo con 25 aparicións
- Atopouse un único caso relacionado coa orde de prelación
- O número total de casos de omisión, exclusión e/ou ocultación é destacado, con 19
- Hai un número moi equilibrado (15) (con respecto aos outros libros) de aparicións de imaxes mentais estereotipadas
- Non se atopou ningún caso de actividade/pasividade

* *Frases* do capítulo que recollen algunhas das cuestións propostas neste punto:

- “... sendo o primeiro afectado un condutor de tranvías da liña tres...” (páx. 118-120)
- “O meu nome é Xelo Peteiro... Son buscador profesional, iso que se di un investigador, un detective.” (páx. 118-120)
- “O futbolista dixo: ‘Estou derreado.’” (páx. 128-129)

Ciencias sociais, xeografía e historia, SM, 2º ESO

Capítulo seleccionado: 3. *A Sociedade* (páxs. 46-63)

Análise dos resultados do ***código icónico***:

Ilustraciones			
Tipo		Relación con el texto	
Foto	Dibujo	Vinculación	Aislamiento
27	1	28	0

TIPO: Foto/Dibujo			
Sexo	Edad	Clase social	Etnia/Raza
Mujer: 45 / 0	Infancia: 5 / 0	Burguesía: 1 / 0	Blanca: 17 / 0
Varón: 32 / 0	Adolescencia: 2 / 0	Clase media: 1 / 0	Negra: 2 / 0
	Adulthood: 14 / 0	Clase obrera: 6 / 0	Etnias sin poder: 3 / 0
	Ancianidad: 0 / 0		
RELACIÓN CON EL TEXTO: Vinculación/Aislamiento			
Sexo	Edad	Clase social	Etnia/Raza
Mujer: 45 / 0	Infancia: 5 / 0	Burguesía: 1 / 0	Blanca: 17 / 0
Varón: 32 / 0	Adolescencia: 2 / 0	Clase media: 1 / 0	Negra: 2 / 0
	Adulthood: 14 / 0	Clase obrera: 6 / 0	Etnias sin poder: 3 / 0
	Ancianidad: 0 / 0		

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Ilustracións”:

- As fotografías compoñen case o total das imaxes, habendo só un debuxo. Ademais, tódalas imaxes están relacionadas co texto
- Atendendo á relación 27/1 de fotografías e debuxos, destacan con especial presenza nas fotos, as seguintes variábeis: *muller, adulthood, clase obrera, branca*
- Tódalas imaxes con diferentes variábeis están ligadas ao texto, polo que non é posíbel destacar ningún tipo de perfil

Protagonismo de los personajes				
Configuración de la ilustración				
Plano		Tamaño		
Primario	Secundario	Grande	Mediano	Pequeño
20	4	1	1	26

PLANO: Primario/Secundario			
Sexo	Edad	Clase social	Etnia/Raza
Mujer: 39 / 6	Infancia: 5 / 0	Burguesía: 1 / 0	Blanca: 14 / 3
Varón: 25 / 7	Adolescencia: 2 / 0	Clase media: 1 / 0	Negra: 2 / 0
	Adultez: 13 / 1	Clase obrera: 5 / 1	Etnias sin poder: 3 / 0
	Ancianidad: 0 / 0		
TAMAÑO: Grande/Mediano/Pequeño			
Sexo	Edad	Clase social	Etnia/Raza
Mujer: 2 / 0 / 43	Infancia: 0 / 0 / 5	Burguesía: 0 / 0 / 1	Blanca: 1 / 0 / 16
Varón: 2 / 0 / 30	Adolescencia: 0 / 0 / 2	Clase media: 0 / 0 / 1	Negra: 0 / 0 / 2
	Adultez: 0 / 0 / 14	Clase obrera: 0 / 0 / 6	Etnias sin poder: 0 / 0 / 3
	Ancianidad: 0 / 0 / 0		

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Protagonismo dos personaxes”:

- O número de primeiros planos é case total, habendo só catro planos secundarios. Por outro lado, das 28 imaxes relacionadas co tamaño, 26 corresponden a pequenas, unha a medianas e unha a grandes
- Atendendo á relación 20/4 de planos primario e secundario, destacan con especial presenza no primario, as seguintes variábeis: *muller, adultez e infancia, clase obreira, branca*
- Atendendo á relación 1/1/26 de tamaño das imaxes, así como ao número de figuras presentes dunha variábel, destacan pola súa alta presenza en imaxes pequenas as seguintes variábeis: *muller, adultez e infancia, clase obreira, branca*

Ámbito/ocupación	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Científico/Intelect.	Mu=3 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=3 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=2 Ne=1 Et=0
Deportivo	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Doméstico/Familiar	Mu=5 Va=2	In=1 Ado=0 Adu=2 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=2 Ne=0 Et=1
Interr. Social	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Militar/Orden Públ	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=0 Ne=0 Et=0
Político/Ideológ	Mu=8 Va=10	In=0 Ado=0 Adu=3 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	BI=1 Ne=0 Et=2

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Ámbito-ocupación”. Perfís

dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Científico/Intelectual: muller, adulez, branca
- Doméstico/Familiar: muller, adulez, branca
- Político/Ideolóxico: varón, adulez, etnias sen poder

Tipo-Acción	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Act. Intelect.	Mu=9 Va=5	In=1 Ado=1 Adu=1 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=4 Ne=1 Et=0
Act. Manual	Mu=0 Va=3	In=0 Ado=0 Adu=3 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=3	Bl=3 Ne=0 Et=0
Rel. Interpers./Afecto	Mu=9 Va=6	In=2 Ado=0 Adu=4 Anc=0	Bu=1 C.M=1 C.O=0	Bl=4 Ne=0 Et=0
Dominio/Poder	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Subordinación	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Familiar/Doméstico	Mu=4 Va=2	In=1 Ado=0 Adu=2 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=2 Ne=0 Et=1
Act. Deportiva	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Violencia/Conflicto	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Part. Política	Mu=4 Va=8	In=0 Ado=0 Adu=2 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=2	Bl=2 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Tipo-acción”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Actividade intelectual: muller, infancia e adolescencia e adulez, branca
- Actividade manual: varón, adulez, clase obreira, branca
- Relacións interpersoais/Afecto: muller, adulez, burguesía e clase media, branca
- Familiar/Doméstico: muller, adulez, branca
- Participación política: varón, adulez, clase obreira, branca

Atributos	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Cap. Intelect.	Mu=12 Va=7	In=1 Ado=1 Adu=2 Anc=0	Bu=0 C.M=1 C.O=0	Bl=5 Ne=1 Et=0
Cap. Manual/Física	Mu=8 Va=4	In=0 Ado=0 Adu=3 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=3	Bl=1 Ne=1 Et=0
Afectividade	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Dominación/Poder	Mu=13 Va=15	In=1 Ado=0 Adu=5 Anc=0	Bu=1 C.M=0 C.O=2	Bl=6 Ne=0 Et=2
Subordinación	Mu=10 Va=1	In=1 Ado=1 Adu=3 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=2	Bl=1 Ne=1 Et=1
Hermosura/Belleza	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Dependencia	Mu=10 Va=1	In=1 Ado=1 Adu=3 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=2	Bl=1 Ne=1 Et=1
Independencia	Mu=6 Va=8	In=0 Ado=0 Adu=2 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=2	Bl=2 Ne=0 Et=1

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Atributos”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Capacidade intelectual: muller, adulez, clase media, branca
- Capacidade manual/física: muller, adulez, clase obreira, branca e negra
- Dominación/Poder: varón, adulez, clase obreira, branca
- Subordinación: muller, adulez, clase obreira, branca e negra e etnias sen poder
- Dependencia: muller, adulez, clase obreira, branca e negra e etnias sen poder
- Independencia: varón, adulez, clase obreira, branca

* **Imaxe** do capítulo (páx. 48) que recolle algunhas das cuestións propostas neste punto:



Análise dos resultados do **código lingüístico**:

Ámbito/ocupación	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Científico/Intelect.	Mu=5 Va=7	In=0 Ado=0 Adu=19 Anc=0	Bu=0 C.M=18 C.O=0	Bl=7 Ne=0 Et=0
Deportivo	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Doméstico/Familiar	Mu=1 Va=0	In=1 Ado=0 Adu=4 Anc=3	Bu=0 C.M=0 C.O=1	Bl=0 Ne=0 Et=0
Interr. Social	Mu=5 Va=4	In=0 Ado=0 Adu=5 Anc=0	Bu=2 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Militar/Orden Públ	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Político/Ideológ	Mu=0 Va=1	In=0 Ado=0 Adu=1 Anc=0	Bu=1 C.M=0 C.O=0	Bl=1 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Ámbito-ocupación”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Científico/Intelectual: varón, adulez, clase media, branca
- Doméstico/Familiar: muller, adulez, clase obreira
- Interrelación social: muller, adulez, burguesía
- Político/Ideolóxico: varón, adulez, burguesía, branca

Tipo-Acción	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Act. Intelect.	Mu=0 Va=1	In=0 Ado=3 Adu=2 Anc=0	Bu=0 C.M=1 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Act. Manual	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Rel. Interpers./Afecto	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=2 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Dominio/Poder	Mu=2 Va=1	In=0 Ado=0 Adu=3 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Subordinación	Mu=1 Va=1	In=0 Ado=0 Adu=2 Anc=0	Bu=1 C.M=0 C.O=4	Bl=2 Ne=3 Et=1
Familiar/Doméstico	Mu=1 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=2 Anc=1	Bu=0 C.M=0 C.O=1	Bl=0 Ne=0 Et=0
Act. Deportiva	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Violencia/Conflicto	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Part. Política	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Tipo-acción”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Actividade intelectual: varón, adolescencia, clase media
- Relacións interpersoais/Afecto: adulez
- Dominio/Poder: muller, adulez
- Subordinación: muller e varón, adulez, clase obreira, negra
- Familiar/Doméstico: muller, adulez, clase obreira

Atributos	Sexo	Edad	Clase Social	Etnia/Raza
Cap. Intelect.	Mu=5 Va=7	In=0 Ado=0 Adu=22 Anc=0	Bu=1 C.M=18 C.O=1	Bl=7 Ne=0 Et=0
Cap. Manual/Física	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=8 Anc=0	Bu=1 C.M=0 C.O=7	Bl=0 Ne=0 Et=0
Afectividad	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Dominación/Poder	Mu=2 Va=2	In=0 Ado=0 Adu=14 Anc=0	Bu=8 C.M=10 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Subordinación	Mu=7 Va=6	In=1 Ado=0 Adu=2 Anc=1	Bu=3 C.M=0 C.O=5	Bl=2 Ne=3 Et=1
Hermosura/Belleza	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0
Dependencia	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=1	Bl=0 Ne=0 Et=0
Independencia	Mu=0 Va=0	In=0 Ado=0 Adu=0 Anc=0	Bu=0 C.M=0 C.O=0	Bl=0 Ne=0 Et=0

Resultados e conclusións obtidas sobre a categoría “Atributos”. Perfís dominantes en cada unha das variábeis aparecidas:

- Capacidade intelectual: varón, idade adulta, clase media, branca
- Capacidade manual/física: idade adulta, clase obreira
- Dominación/Poder: muller e varón, idade adulta, clase media
- Subordinación: muller, idade adulta, clase obreira, negra
- Dependencia: clase obreira

Centrismo	Casos
Masculino Genérico	64
Orden de prelación	21
Sobreespecificación	Casos
Omisión/Exclusión/Ocultación	33
Doble norma	Casos
Imág. Ment. Estereotip.	11
Actividad/Pasividad	7

Resultados e conclusións obtidas sobre as categorías “Centrismo”, “Sobreespecificación” e “Doble norma”:

- O tipo de libro ao que pertence o capítulo, con alto contido en interaccións humanas, favorece a aparición de resultados sobre estas
- O masculino xenérico aparece de forma moi destacada neste capítulo con 64 casos

- Atopouse un número moi importante de casos relacionados coa orde de prelación (21)
- É tamén moi alto o número total de casos de omisión, exclusión e/ou ocultación (33)
- Hai 11 aparicións de imaxes mentais estereotipadas, un número equilibrado con respecto aos outros libros
- Atopáronse 7 casos de actividade/pasividade

* *Frases* do capítulo que recollen algunhas das cuestións propostas neste punto:

- “A muller española é a que máis horas do día dedica ao traballo da casa de toda a Unión Europea.” (páx. 46-47)
- “A familia nuclear é a formada polos proxenitores e os seus fillos... está formada polo pai, a nai e os fillos...” (páx. 48-49)
- “... homes e mulleres forman grupos definidos, con papeis sociais diferenciados...” (páx. 48-49)

9.2.7 Conclusións obtidas sobre a análise e interpretación icónica e lingüística dos capítulos dos libros de texto do IES de A Coruña e da editorial SM

Conclusións da categoría “Ilustracións”

Maior presenza en fotografías. Perfil xeral derivado dos diferentes perfís parciais concluídos nos oito capítulos dos libros de texto (dividido en categorías):

- “Sexo”: *muller, varón, varón, varón, varón, varón, muller, muller*²⁷. Así, a variábel **varón** obtivo maior presenza nas fotos (5/8), se ben o resultado non foi contundente. É

²⁷ Resultados dos perfís parciais obtidos nesta categoría, *sexo*, en cada capítulo dos diferentes libros de texto. Este será o modo de expresar estes resultados nesta sección

importante sinalar que a variábel *muller* (3/8) tamén gozou de espazo, especialmente en libros de carácter máis social (Lengua castellana y Literatura, Lingua galega e literatura e Ciencias sociais, xeografía e historia), quedando os dous de ciencias máis “tradicionalis” (Matemáticas e Ciencias da natureza) do lado da variábel *varón*.

- “Idade”: *adolescencia e adultez, adultez, adultez, adultez, adultez, adultez, adultez, adultez*. Así, a variábel **adultez** foi a completa dominadora nesta categoría.
- “Clase social”: *clase media, clase media, clase obreira, burguesía, burguesía e clase media, burguesía, clase media, clase obreira*. Esta foi a categoría máis igualada; a **clase media** foi a variábel dominadora (4/8), sen embargo tamén gozaron de espazo a *burguesía* (3/8) e a *clase obreira* (2/8). É interesante anotar que a *clase media* e a *burguesía* estiveron distribuídas en libros de diferente natureza, sen embargo as dúas aparicións da *clase obreira* localízanse nos dous libros de Ciencias Sociais.
- “Etnia/Raza”: *branca, branca, branca, branca, branca, branca, branca, branca*. Así, a variábel **branca** foi a completa dominadora nesta categoría.

Conclúese así que hai maior presenza nas fotografías dos libros de texto, e polo tanto maior conexión coa realidade desde a perspectiva deste estudo, dun perfil tipicamente hexemónico: **varón, adulto, clase media e branco**.

Relación co texto. Perfil xeral derivado dos diferentes perfís parciais concluídos nos oito capítulos dos libros de texto (dividido en categorías):

- Só en dous dos libros (Lengua castellana y Literatura, Oxford, 2º ESO; Matemáticas, SM, 2º ESO) se atoparon imaxes non relacionadas co texto, e o seu número foi baixo (3+4), polo que non foi posíbel facer valoracións xerais alén do dito, nin concluír ningún tipo de perfil de figuras icónicas non relacionadas co texto.

Conclusións da categoría “Protagonismo dos personaxes”

Máis planos primarios. Perfil xeral derivado dos diferentes perfís parciais concluídos nos oito capítulos dos libros de texto (dividido en categorías):

- “Sexo”: *varón, muller, varón, varón, varón, varón, muller*. Así, a variábel **varón** obtivo maior presenza nos primeiros planos das imaxes (6/8).
- “Idade”: *adolescencia, aduitez, aduitez, aduitez, aduitez, aduitez, adolescencia, aduitez e infancia*. Así, a variábel **adutez** foi a dominadora nesta categoría (6/8), se ben é interesante anotar que a *adolescencia* (2/8) o foi en dous libros de linguas (Lengua castellana y Literatura e Lingua galega e literatura).
- “Clase social”: *clase media, burguesía e clase obreira, burguesía, burguesía e clase media, burguesía, clase media, clase obreira*. Tamén aquí, esta foi a categoría máis igualada; a **burguesía** foi a variábel dominadora (4/8), seguida da *clase media* (3/8) e por último da *clase obreira* (2/8). Pode ser interesante subliñar que, dúas das catro ocasións nas que apareceu a *burguesía* como dominadora, corresponden aos libros de ciencias “tradicionais” (Matemáticas e Ciencias da natureza).
- “Etnia/Raza”: *branca, branca, branca, branca, branca, branca, branca, branca*. Así, a variábel **branca** foi a completa dominadora nesta categoría.

Conclúese así que hai maior presenza nos planos primarios dos libros de texto (e polo tanto se destaca máis) dun perfil tipicamente hexemónico: **varón, adulto, burgués e branco**.

Alta presenza en imaxes pequenas. Perfil xeral derivado dos diferentes perfís parciais concluídos nos oito capítulos dos libros de texto (dividido en categorías):

- “Sexo”: *muller, varón, muller, varón, varón, muller, varón, muller*. Pódese apreciar que existe equilibrio entre as variábeis *varón* e *muller* nesta categoría. Sen embargo, é importante anotar que o número de figuras masculinas é superior, polo que a igualdade aquí apunta cara unha maior densidade de presenza da variábel **muller**.
- “Idade”: *adutez, adutez, adutez, adutez, adutez, adutez, adutez, adutez e infancia*. Así, a variábel **adutez** foi a dominadora nesta categoría.
- “Clase social”: *clase media, clase obreira, clase obreira, burguesía, burguesía, burguesía, clase media e clase obreira, clase obreira*. Outra vez, esta foi a categoría máis igualada; a **clase obreira** foi a variábel dominadora (4/8), seguida da *burguesía* (3/8) e por último da *clase media* (2/8). Destaca novamente que a clase obreira só aparece como dominadora en libros de linguas ou sociais, nunca no de Matemáticas ou ciencia naturais.
- “Etnia/Raza”: *branca, branca, branca, branca, branca, branca, branca, branca*. Así, a

variábel **branca** foi a completa dominadora nesta categoría.

Conclúese así que hai maior presenza en imaxes pequenas dos libros de texto (e polo tanto con menor peso icónico) do seguinte perfil: **muller, adulta, clase obreira e branca**.

Conclusións da categoría “Ámbito-ocupación”

Código icónico. Resultados por tipos de ámbitos-ocupacións máis repetidos, para cada unha das diferentes variábeis, nos oito capítulos dos libros de texto:

- “Muller”: científico/intelectual (2), deportivo (1), doméstico/familiar (1)
- “Varón”: científico/intelectual (5), deportivo (2), doméstico/familiar (3), militar/orden público (3), político/ideolóxico (2)
- “Infancia”: doméstico/familiar (1)
- “Adolescencia”: deportivo (1), doméstico/familiar (1)
- “Adultez”: científico/intelectual (6), deportivo (2), doméstico/familiar (3), militar/orden público (3), político/ideolóxico (2)
- “Ancianidade”: -----
- “Burguesía”: científico/intelectual (2), político/ideolóxico (1)
- “Clase media”: científico/intelectual (2)
- “Clase obreira”: militar/orden público (2)
- “Branca”: científico/intelectual (6), deportivo (3), doméstico/familiar (4), militar/orden público (2), político/ideolóxico (1)
- “Negra”: -----
- “Etnias sen poder”: militar/orden público (1), político/ideolóxico (1)

Dos datos obtidos, pódense derivar os seguintes **perfis segundo os ámbitos**:

- Científico/intelectual: *varón, adulto, burgués, branco*
- Deportivo: *varón, adulto, (sen información de clase), branco*
- Doméstico/familiar: *varón, adulto, (sen información de clase), branco*
- Militar/orden público: *varón, adulto, clase obreira, branco*

- Político/ideolóxico: *varón, adulto, burgués, branco ou de etnias sen poder*

Código lingüístico. Resultados por tipos de ámbitos-ocupacións máis repetidos, para cada unha das diferentes variábeis, nos oito capítulos dos libros de texto:

- “Muller”: científico/intelectual (1), doméstico/familiar (6), interrelación social (2), militar/orden público (1)
- “Varón”: científico/intelectual (7), deportivo (4), doméstico/familiar (2), interrelación social (4), militar/orden público (4), político/ideolóxico (6)
- “Infancia”: interrelación social (1)
- “Adolescencia”: -----
- “Adultez”: científico/intelectual (8), deportivo (4), doméstico/familiar (6), interrelación social (6), militar/orden público (4), político/ideolóxico (6)
- “Ancianidade”: -----
- “Burguesía”: científico/intelectual (3), deportivo (2), interrelación social (3), militar/orden público (3), político/ideolóxico (5)
- “Clase media”: científico/intelectual (6), deportivo (1), doméstico/familiar (1), interrelación social (1), político/ideolóxico (2)
- “Clase obreira”: doméstico/familiar (4), interrelación social (1), militar/orden público (2)
- “Branca”: científico/intelectual (8), deportivo (1), doméstico/familiar (1), interrelación social (3), militar/orden público (4), político/ideolóxico (5)
- “Negra”: interrelación social (1), militar/orden público (1)
- “Etnias sen poder”: -----

Dos datos obtidos, pódense derivar os seguintes *perfís segundo os ámbitos*:

- Científico/intelectual: *varón, adulto, clase media, branco*
- Deportivo: *varón, adulto, burgués, branco*
- Doméstico/familiar: *muller, adulta, clase obreira, branca*
- Militar/orden público: *varón, adulto, burgués, branco*
- Político/ideolóxico: *varón, adulto, burgués, branco*

Conclusiones globais (icónico e lingüístico xuntos) da categoría “Ámbito-ocupación” en relación ás categorías “sexo”, “idade”, “clase” e “etnia/raza”:

- *Muller*: Esta variábel comparte protagonismo coa de *varón* no ámbito *doméstico/familiar*. No resto ocupa unha posición secundaria. Pódese apreciar así como está relacionada co ámbito tradicionalmente ligado a ela, e ausente no resto, máis relacionados coa masculinidade.
- *Varón*: Esta variábel é a dominadora en tódolos ámbitos, tamén no *doméstico/familiar*, que comparte coa de *muller*. Menos neste ámbito, no resto cumpre co seu rol tradicional de protagonismo único.
- *Infancia*: Non é protagonista en ningún dos ámbitos, e só aparece relacionada coa *interrelación social*, quedando ausente no resto, o que concorda co seu escaso poder social.
- *Adolescencia*: Non aparece como variábel protagonista en ningún dos capítulos dos libros e en relación a ningún ámbito, confirmándose como unha idade considerada como de transición e non con valor en si mesma.
- *Adultez*: Esta variábel é a dominadora en tódolos ámbitos e cumpre co seu rol tradicional de protagonismo principal.
- *Ancianidade*: Non aparece como variábel protagonista en ningún dos capítulos dos libros e en relación a ningún ámbito, o que concorda coa súa enfraquecida posición social.
- *Burguesía*: Esta variábel é dominadora en tódolos ámbitos menos no *doméstico/familiar*. Comparte protagonismo coa *clase media* no científico/intelectual e coa *clase obreira* no *militar/orden público*. Vemos así como domina en ámbitos dos que se pode esperar isto a nivel social (*científico/intelectual* e *político/ideolóxico*) e tamén noutros nos que non tanto así (*deportivo* e *militar/orden público*).
- *Clase media*: Comparte protagonismo coa *burguesía* no *político/ideolóxico*, no resto ocupa lugares secundarios, habitualmente superada por ela.
- *Clase obreira*: Domina en ámbitos cos que tradicionalmente se lle podería relacionar, como *doméstico/familiar* e *militar/orden público*. Noutros, máis hexemónicos a nivel social, ocupa lugares secundarios.
- *Branca*: Esta variábel é a dominadora en tódolos ámbitos, en consonancia coa súa hexemonía social. O dominio é amplo incluso no *deportivo*, *doméstico/familiar* ou *militar/orden público*, que poderían ser ocupados tamén por outro tipo de variábeis.

- *Negra*: Non é protagonista en ningún dos ámbitos, e só aparece conectada coa *interrelación social* e o *militar/orden público*, quedando ausente no resto, tal e como sucede en diferentes contextos sociais.
- *Etnias sen poder*: Só aparece compartindo protagonismo coa variábel *branca* no *político/ideolóxico*, no resto está case ausente. É un silencio acorde coa súa posición social en distintos lugares do planeta.

Conclusiones da categoría “Tipo-acción”

Código icónico. Resultados por tipos de accións máis repetidas, para cada unha das diferentes variábeis, nos oito capítulos dos libros de texto:

- “Muller”: actividade intelectual (3), actividade manual (1), relacións interpersoais/afecto (3), familiar/doméstico (2), actividade deportiva (2)
- “Varón”: actividade intelectual (5), actividade manual (1), relacións interpersoais/afecto (2), dominio/poder (1), subordinación (1), familiar/doméstico (1), actividade deportiva (3), violencia/conflicto (1), participación política (2)
- “Infancia”: actividade intelectual (2), familiar/doméstico (1)
- “Adolescencia”: actividade intelectual (2), relacións interpersoais/afecto (1), familiar/doméstico (1), actividade deportiva (1)
- “Adultez”: actividade intelectual (6), actividade manual (2), relacións interpersoais/afecto (3), dominio/poder (1), subordinación (1), familiar/doméstico (2), actividade deportiva (3), violencia/conflicto (1), participación política (2)
- “Ancianidade”: -----
- “Burguesía”: relacións interpersoais/afecto (2), dominio/poder (1), participación política (1)
- “Clase media”: actividade intelectual (3), relacións interpersoais/afecto (4), actividade deportiva (1)
- “Clase obreira”: actividade manual (1), subordinación (1), violencia/conflicto (1), participación política (1)
- “Branca”: actividade intelectual (7), actividade manual (2), relacións interpersoais/afecto (5), dominio/poder (1), subordinación (1), familiar/doméstico (3), actividade deportiva

(4), participación política (2)

- “Negra”: actividade intelectual (1), subordinación (1)
- “Etnias sen poder”: violencia/conflicto (1)

Dos datos obtidos, pódense derivar os seguintes *perfís segundo os ámbitos*:

- Actividade intelectual: *varón, adulto, clase media, branco*
- Actividade manual: *muller e varón, adultos, clase obreira, brancos*
- Relacións interpersoais/afecto: *muller, adulta, clase media, branca*
- Dominio/poder: *varón, adulto, burgués, branco*
- Subordinación: *varón, adulto, clase obreira, branco ou negro*
- Familiar/doméstico: *muller, adulta, (sen información de clase), branca*
- Actividade deportiva: *varón, adulto, clase media, branco*
- Violencia/conflicto: *varón, adulto, clase obreira, etnias sen poder*
- Participación política: *varón, adulto, burgués ou clase obreira, branco*

Código lingüístico. Resultados por tipos de accións máis repetidas, para cada unha das diferentes variábeis, nos oito capítulos dos libros de texto:

- “Muller”: dominio/poder (2), subordinación (2), familiar/doméstico (4)
- “Varón”: actividade intelectual (6), relacións interpersoais/afecto (4), dominio/poder (1), subordinación (2), familiar/doméstico (1), actividade deportiva (3), violencia/conflicto (3), participación política (3)
- “Infancia”: relacións interpersoais/afecto (1), familiar/doméstico (2)
- “Adolescencia”: actividade intelectual (1), participación política (1)
- “Adultez”: actividade intelectual (4), relacións interpersoais/afecto (4), dominio/poder (4), subordinación (1), familiar/doméstico (3), actividade deportiva (2), violencia/conflicto (4), participación política (2)
- “Ancianidade”: -----
- “Burguesía”: actividade intelectual (1), relacións interpersoais/afecto (2), dominio/poder (1), violencia/conflicto (3), participación política (2)
- “Clase media”: actividade intelectual (4), relacións interpersoais/afecto (1),

familiar/doméstico (1), violencia/conflicto (1)

- “Clase obreira”: relacións interpersoais/afecto (1), subordinación (4), familiar/doméstico (3)
- “Branca”: actividade intelectual (1), relacións interpersoais/afecto (2), dominio/poder (1), subordinación (1), familiar/doméstico (1), violencia/conflicto (2), participación política (1)
- “Negra”: relacións interpersoais/afecto (1), subordinación (2)
- “Etnias sen poder”: -----

Dos datos obtidos, pódense derivar os seguintes *perfis segundo os ámbitos*:

- Actividade intelectual: *varón, adulto, clase media, branco*
- Actividade manual: -----
- Relacións interpersoais/afecto: *varón, adulto, burgués, branco*
- Dominio/poder: *muller, adulta, burguesa, branca*
- Subordinación: *muller e varón, adultos, clase obreira, negros*
- Familiar/doméstico: *muller, adulta, clase obreira, branca*
- Actividade deportiva: *varón, adulto, (sen información de clase e etnia/raza)*
- Violencia/conflicto: *varón, adulto, burgués, branco*
- Participación política: *varón, adulto, burgués, branco*

Conclusións globais (icónico e lingüístico xuntos) da categoría “Tipo-acción” en relación ás categorías “sexo”, “idade”, “clase” e “etnia/raza”:

- *Muller*: Esta variábel é dominadora en accións de tipo *familiar/doméstico*, acorde cos estereotipos sociais, e comparte dominio coa de *varón* noutras como *relacións interpersoais/afecto* e *subordinación*, tamén tipicamente máis relacionadas co sexo feminino. Outra, a *actividade manual*, está relacionada tamén coas mulleres fronte á *actividade intelectual*, con resultados moi decantados cara os homes.
- *Varón*: Esta variábel é a dominadora en tódalas accións menos na *familiar/doméstico*. A destacar o seu claro dominio nas relacionadas co control masculino, como *actividade intelectual*, *dominio/poder*, *actividade deportiva*, *violencia/conflicto* e *participación política*, se ben destas, comparte coa variábel *muller* a segunda.

- *Infancia*: Non é protagonista en ningunha das accións, e só aparece relacionada coas *relacións interpersoais/afecto e co familiar/doméstico*, quedando ausente no resto, o que é coherente co seu baixo poder social.
- *Adolescencia*: Non aparece como variábel protagonista en relación a ningunha acción, e só se relaciona algunha vez con *actividade intelectual e participación política*. Novamente, isto pode ser consecuencia da súa falta de presenza social en accións importantes.
- *Aduldez*: Esta variábel é a dominadora en tódalas accións e cumpre co seu rol tradicional de protagonismo principal en varias delas. Tamén domina noutras nas que se podería pensar en maiores posibilidades de presenza doutras idades, como as *relacións interpersoais/afecto*.
- *Ancianidade*: Non aparece como variábel protagonista en ningún dos capítulos dos libros e en relación a ningunha acción, o que concorda coa súa enfraquecida posición social.
- *Burguesía*: Esta variábel é dominadora en accións habitualmente empoderadas, como a *participación política* ou o *dominio/poder*. Vemos outra vez como domina en accións habituais nela.
- *Clase media*: Protagonista na *actividade intelectual*, así como en accións de tipo *interpersoal/afecto*. No resto comparte lugares secundarios coa clase obreira.
- *Clase obreira*: Domina en accións coas que tradicionalmente se lle podería relacionar, como a *actividade manual (intelectual para a clase media) e a subordinación*. Tamén comparte protagonismo noutras como a *familiar/doméstico* e a de *violencia/conflicto*.
- *Branca*: Esta variábel é a dominadora en tódalas accións menos na de subordinación, o que está en consonancia coa súa hexemonía social. O dominio é salientábel nalgunhas tan significativas como a *actividade intelectual*, a *participación política* ou o *dominio/poder*.
- *Negra*: É protagonista só na *subordinación*, que pode ser máis tipicamente relacionada coa variábel *negra* que coa *branca*, por exemplo. No resto de accións queda ausente de protagonismo, apagada como no social.
- *Etnias sen poder*: Comparte protagonismo na *violencia/conflicto* coa branca. Noutras con máis peso social, como a *participación política*, non aparece, acorde co seu pouco poder.

Conclusións da categoría “Atributos”

Código icónico. Resultados por tipos de atributos máis repetidos, para cada unha das

diferentes variábeis, nos oito capítulos dos libros de texto:

- “Muller”: capacidade intelectual (3), capacidade manual/física (5), subordinación (1), fermosura/beleza (1), dependencia (1)
- “Varón”: capacidade intelectual (6), capacidade manual/física (3), dominación/poder (5), subordinación (1), dependencia (1), independencia (2)
- “Infancia”: -----
- “Adolescencia”: capacidade manual/física (1)
- “Adultez”: capacidade intelectual (8), capacidade manual/física (5), dominación/poder (5), subordinación (2), fermosura/beleza (1), dependencia (2), independencia (2)
- “Ancianidade”: -----
- “Burguesía”: capacidade intelectual (2), dominación/poder (2), independencia (1)
- “Clase media”: capacidade intelectual (5), capacidade manual/física (1), dominación/poder (1)
- “Clase obreira”: capacidade manual/física (4), dominación/poder (2), subordinación (1), dependencia (2), independencia (1)
- “Branca”: capacidade intelectual (8), capacidade manual/física (7), dominación/poder (5), subordinación (2), fermosura/beleza (1), dependencia (2), independencia (2)
- “Negra”: capacidade manual/física (1), subordinación (1), dependencia (1)
- “Etnias sen poder”: capacidade manual/física (1), subordinación (1), dependencia (1)

Dos datos obtidos, pódense derivar os seguintes *perfís segundo os ámbitos*:

- Capacidade intelectual: *varón, adulto, clase media, branco*
- Capacidade manual/física: *muller, adulta, clase obreira, branca*
- Afectividade: -----
- Dominación/poder: *varón, adulto, burgués ou clase obreira, branco*
- Subordinación: *muller e varón, adultos, clase obreira, brancos*
- Fermosura/beleza: *muller, adulta, (sen información de clase), branca*
- Dependencia: *muller e varón, adultos, clase obreira, brancos*
- Independencia: *varón, adulto, burgués ou clase obreira, branco*

Código lingüístico. Resultados por tipos de atributos máis repetidos, para cada unha das diferentes variábeis, nos oito capítulos dos libros de texto:

- “Muller”: capacidade manual/física (1), afectividade (1), dominación/poder (2), subordinación (2), fermosura/beleza (1), independencia (1)
- “Varón”: capacidade intelectual (8), capacidade manual/física (5), afectividade (2), dominación/poder (5), subordinación (1)
- “Infancia”: -----
- “Adolescencia”: fermosura/beleza (1)
- “Adultez”: capacidade intelectual (8), capacidade manual/física (7), afectividade (1), dominación/poder (7), subordinación (3), independencia (1)
- “Ancianidade”: -----
- “Burguesía”: capacidade intelectual (3), capacidade manual/física (2), dominación/poder (3), subordinación (1), independencia (1)
- “Clase media”: capacidade intelectual (5), dominación/poder (3), subordinación (1)
- “Clase obreira”: capacidade intelectual (1), capacidade manual/física (5), subordinación (5), dependencia (1)
- “Branca”: capacidade intelectual (7), capacidade manual/física (3), dominación/poder (4)
- “Negra”: capacidade manual/física (1), subordinación (2)
- “Etnias sen poder”: subordinación (1)

Dos datos obtidos, pódense derivar os seguintes *perfís segundo os ámbitos*:

- Capacidade intelectual: *varón, adulto, clase media, branco*
- Capacidade manual/física: *varón, adulto, burgués, branco*
- Afectividade: *varón, adulto*, (sen información de clase e etnia/raza)
- Dominación/poder: *varón, adulto, burgués ou clase media, branco*
- Subordinación: *muller, adulta, clase obreira, negra*
- Fermosura/beleza: *muller, adolescente*, (sen información de clase e etnia/raza)
- Dependencia: *clase obreira* (sen información de sexo, clase e etnia/raza)
- Independencia: *muller, adulta, burguesa*, (sen información de etnia/raza)

Conclusións globais (icónico e lingüístico xuntos) da categoría “Atributos” en relación ás categorías “sexo”, “idade”, “clase” e “etnia/raza”:

- *Muller*: Esta variábel é dominante en atributos como *subordinación* e *fermosura/beleza*, tradicionalmente ligados á femineidade máis que á masculinidade. Ademais, comparte protagonismo coa variábel *varón* noutros tamén significativos como *dependencia* (se ben tamén aparece en *independencia*) e *capacidade manual/física* (fronte á *intelectual* fortemente dominada polo mundo masculino). Vemos polo tanto como está relacionada con ámbitos tradicionalmente ligados a ela, e ausente en outros tipicamente conectados á masculinidade.
- *Varón*: Esta variábel é a dominadora nalgúns atributos tan significativos para ela como *capacidade intelectual* e *dominación/poder*. Tamén comparte outros como *capacidade manual/física* e *independencia*. Cumpre así co seu rol de dominio nos atributos máis empoderados socialmente.
- *Infancia*: Non aparece como variábel protagonista en ningún dos capítulos dos libros e en relación a ningún atributo, o que concorda coa súa debilitada posición social.
- *Adolescencia*: Só aparece como variábel protagonista no atributo de *fermosura/beleza*, compartindo o lugar coa *aduldez*. Todas esas ausencias en lugares de poder poden contribuír para mostrar a súa pouca relevancia social.
- *Aduldez*: Esta variábel é a dominadora en tódolos atributos, cumprindo o seu rol tradicional de protagonismo hexemónico. Só comparte protagonismo no de *fermosura/beleza* coa *adolescencia*, sen incidencia en relación ao seu dominio.
- *Ancianidade*: Non aparece como variábel protagonista en ningún dos capítulos dos libros e en relación a ningún atributo, o que concorda coa súa fraca posición social.
- *Burguesía*: Esta variábel ten protagonismo compartido en atributos chave como *dominación/poder* ou *independencia*, se ben o seu dominio non chega moito alén deles, pola forte presenza nos atributos das outras dúas clases.
- *Clase media*: Protagonista no de *capacidade intelectual*, así como en *dominación/poder* (xunto coa burguesía). No resto ocupa lugares secundarios, mas eses dous son chave a nivel social.
- *Clase obreira*: Domina en atributos cos que habitualmente se lle relaciona, como a *dependencia*, *subordinación* ou *capacidade manual/física* (compartindo protagonismo coa burguesía). Noutros máis empoderados está ausente.
- *Branca*: Dominante en tódolos atributos, cumprindo o seu rol hexemónico. Só comparte

protagonismo no de *subordinación* co atributo de *negro*, sen incidencia en relación ao seu dominio.

- *Negra*: Comparte protagonismo coa *branca* en *subordinación*, atributo significativo para esta variábel. No resto está ausente, o que tamén é relevante.
- *Etnias sen poder*: Non aparece como variábel protagonista en relación a ningún atributo, mas é interesante sinalar que cando foi relacionada con algún, este foi *subordinación*, significativo igual que no caso da variábel *negra*.

Conclusiones da categoría “Centrismo”

- “Masculino xenérico”: Con 41, 2, 36, 11, 44, 23, 25 e 64 aparicións respectivamente, a presenza desta categoría nos diferentes capítulos dos libros de texto foi frecuente como forma de utilizar o plural. Nos libros de Matemáticas e Ciencias da natureza, con menor contido relacionado coas persoas, a súa aparición foi máis baixa.
- “Orde de prelación”: Con 0, 0, 1, 1, 1, 0, 1 e 21 aparicións respectivamente, a presenza desta categoría nos diferentes capítulos dos libros foi case inexistente con excepción do de Ciencias sociais, xeografía e historia de SM, onde foi moi acusada, debido con seguridade ao seu alto contido textual e social.

Conclusiones da categoría “Sobreespecificación”

- “Omisión / Exclusión / Ocultación”: Con 36, 9, 24, 11, 28, 25, 19 e 33 aparicións respectivamente, a presenza desta categoría nos diferentes capítulos dos libros de texto foi notábel, e mostra as habituais xeneralizacións na fala, as cales marxinan a determinados colectivos sociais.

Conclusiones da categoría “Dobre norma”

- “Imaxes mentais estereotipadas”: Con 15, 6, 3, 5, 7, 24, 15 e 11 aparicións

respectivamente, a presenza desta categoría nos diferentes capítulos dos libros de texto é moi importante tendo en conta o que representa a mesma. Novamente, nos libros de máis contido textual e social (salvo no de Ciencias sociais e historia de 4º ESO) o número de aparicións foi maior, destacando especialmente o libro de Lengua castellana y Literatura, SM, 2º ESO.

- “Actividade/Pasividade”: Con 1, 0, 8, 1, 6, 10, 0 e 7 aparicións respectivamente, a presenza desta categoría nos diferentes capítulos dos libros foi variada. Novamente Matemáticas e Ciencias da natureza case non teñen casos, mas tamén se atoparon poucos en Lengua castellana y Literatura (Oxford) e en Lingua galega e literatura de SM. Non parece haber un patrón definido.

9.2.8 Análise e interpretación de dous capítulos pertencentes a un libro de texto de educación secundaria da cidade de Río de Janeiro

Neste apartado serán analizados dous capítulos dun libro de texto do sistema educativo brasileiro, da cidade de Río de Janeiro (Río de Janeiro), coa finalidade de facer un estudo máis interpretativo dos asuntos anteriormente tratados. Antes de comezar, serán apuntadas unhas breves xustificacións sobre a elección dos capítulos:

- A elección da disciplina de "Historia, Sociedade & Cidadanía" obedece á relación entre as temáticas abordadas nela coas propias desta investigación; é unha disciplina onde procesos como os estudados neste traballo poden aparecer en maior número e calidade.
- A elección da editora (FTD) débese a que é unha das máis importantes e utilizadas no Brasil, polo que ten máis posibilidades de representar o tipo de coñecemento que se pretende analizar aquí.
- O curso elixido para os libros didácticos foi o do 9º ano (equivalente a 2º da ESO). A idade de 13-14 anos é moi favorábel para que poida haber nos textos asuntos complexos para analizar.

- Os capítulos seleccionados foron o 6º, "A gran Depresión, o Fascismo e o Nazismo", e o 18º, "A nova ordem internacional", os cales pareceron os máis idóneos para favorecer a aparición de información relacionada coa investigación.

Tódalas achegas feitas na investigación serán o marco utilizado para a análise deste libro de texto. Michael de Certeau (2011) reflicte na súa obra sobre a forma tradicional en que a historiografía traballa e conta a historia, cun ollar fundamentalmente moderno, no que todo está en "paz" mentres o contado e narrado teña a perspectiva monocultural e hexemónica e non tente cuestionar o *status quo*. Esta forma de contar a historia desde unha única perspectiva, a dos vencedores, choca coa da rede de coñecementos defendida neste traballo. É por iso polo que Michael de Certeau apunta á necesidade da reconfiguración dalgúns parámetros para facer unha relectura da forma en que facemos ciencia, máis en concreto historiografía (páx. 63):

1. *Unha nova politización*: a suposta neutralidade da ciencia moderna ten que ser desmitificada por exemplo a través da aceptación da parcialidade da propia historiografía.
2. *Pensar o tempo*: repensar o pasado xa que se pensa como aquilo que xa non é, aquilo "superado", o que é do "outro".
3. *O suxeito do saber*: as propias características persoais da/o historiador/a inflúen no seu traballo e pensamento, tendo especial importancia as emocións.
4. *O que é considerado como científico*, ou sexa, nomeado como real pola modernidade, *pode non selo tanto* desde o ollar en rede e da ecoloxía de saberes (Boaventura de Sousa Santos, 2007), e o mesmo sucede co denominado por el como *ficción*.

9.2.8.1 Análise do capítulo 6: "A Grande Depressão, o Fascismo e o Nazismo"

Un primeiro punto importante a destacar é que podemos ver no libro como existe dominio da monocultura hexemónica fronte á ecoloxía dos saberes (Boaventura de Sousa Santos, 2007), de forma que os postulados capitalistas dominan sobre outras formas de entender a nosa existencia. A procura da felicidade e benestar aparecen fundamentalmente ligados ao beneficio e desenvolvemento económico:

Na década de 1920, a produción industrial norteamericana aumentou un 64%. Os Estados Unidos eran, de lonxe, a maior economía do mundo. O comercio exterior tamén acompañou ese crecemento. Para boa parte dos norteamericanos, aqueles tempos foron de prosperidade e optimismo. Por iso, os anos 1920 ficaron coñecidos como "anos felices"... O ideal das familias era posuír o último modelo de coche, neveira, fogón, radio... (páx. 87)



Imaxe de propaganda de xabón coa actriz, nacida en Austria, Hedy Lamarr...

Os ciclos de fortalezas e fraquezas económicas capitalistas teñen unhas causas e unhas consecuencias que sería necesario analizar, e sobre todo, saber a quen benefician ou prexudican as mesmas, xa que neste sentido son sempre as clases máis desfavorecidas as que sofren as crises e as que non se benefician das bonanzas. O máis importante para entender o macroestructural está moi ausente no texto. Por outro lado dáse a entender implicitamente que a felicidade está fundamentalmente relacionada coa boa marcha da macroeconomía, así como coa capacidade de consumir da cidadanía, o que conecta coa denominación de "consumidores" utilizada frecuentemente nas sociedades capitalistas para referirse a esa cidadanía. O filtro economicista ten grande influencia, até no referido á felicidade. Non se reflicte sobre o que supón esa forma de entender a sociedade para todos os grupos sociais, e tampouco se recollen moitas das propostas alternativas a ese tipo de sociedade, como por exemplo a do ministro de exteriores de Bolivia, David Choquehuanca, quen publicou 25 postulados para entender o concepto dese goberno do que é "vivir ben" (2010), onde destacan algúns como:

- O Vivir Ben dá prioridade á natureza antes que ao humano
- O Vivir Ben non é “vivir mellor” como expón o capitalismo

- Traballar en reciprocidade
- Recuperar recursos para comunidades locais
- Exercer a soberanía desde a comunidade e para a comunidade, non para o capital

A prosperidade dos anos 1920 nos Estados Unidos foi acompañada dunha febre de investimentos na Bolsa de Valores. As persoas compraban accións, esperaban algunhas semanas e, entón, as vendían con grande lucro. (páx. 88)

O funcionamento dos sistemas financeiros non se explica; fenómenos como o da especulación nos mesmos reciben na sociedade e na educación pouca atención e críticas. A monocultura do saber naturaliza este tipo de "situacións" e trata ás mesmas como normais e non dignas de denuncia e persecución, tapando a súa relación coa actual crise sistémica do capitalismo e como afectou e afecta directamente ás vidas de millóns de persoas (David Harvey, 2011), tanto polo negocio que se practica con bens primarios como pola complicidade de numerosos gobernos con esas prácticas e en contra da súa propia cidadanía (Javier Lewkovicz, 2012). Tanto na crise do ano 1929 como na de 2008 os bancos e os "mercados" (nome xenérico utilizado para que ninguén sexa acusado) foron sinalados como algúns dos responsábeis fundamentais das mesmas, mas non se explicaron nin se explican cales son os mecanismos de actuación dos mesmos e como afectan as súas accións á vida da cidadanía.



En Wall Street, un especulador tenta vender o seu coche por apenas 100 dólares...

O xurdimento do fascismo en Italia coincidiu co fin da Primeira Guerra. O país tiña grandes perdas materiais e humanas e debía sumas elevadas aos banqueiros norte-americanos e ingleses... (páx. 91)

Para entender boa parte da ficticia paz do capitalismo necesitaríamos coñecer o

funcionamento da débeda, gran protagonista do sistema. Os préstamos, que xeran moitas veces a mesma, son negocios privados enormes, mas frecuentemente denominados como "axuda" ou "rescate" aos estados para a súa lexitimación (David Harvey, 2011). A débeda da maioría dos países cos Estados Unidos tras a Primeira Guerra Mundial era a que, cada vez máis, se denomina como "odiosa"; era así porque esta foi aceptada en contra do benestar da cidadanía deses países, tal e como recolle o fragmento. Esa débeda odiosa está sendo novamente protagonista na actual crise europea, desviándose os fondos sociais para sanear a banca e para pagar os xuros e a propia débeda. Algo que inflúe tan directamente nas nosas vidas ten que ser recollido e analizado.

O goberno de Mussolini usou intensamente a educación para divulgar súas ideas. As escolas da Italia fascista ensinaban, alén das materias tradicionais, temas como a vida de Mussolini e súas "grandes" realizacións... Todo neno entre 8 e 14 anos tiña de decorar unha oración en que, en vez de dicir "Creo en Deus", dicían: "Creo no xenio de Mussolini". (páx. 92)

Neste punto non se relaciona o narrado co noso presente. Desde unha perspectiva crítica, a historia necesita ser contada na educación relacionando a mesma co noso mundo e o que nel acontece. De non facer este exercicio podemos estar contribuíndo indirectamente a enmascarar e silenciar algunhas realidades, e a lexitimar o *status quo*. Hoxe non é o fascismo explícito e nítido como sinala o fragmento, hoxe son as autonomeadas bonanzas do capitalismo. Hoxe non é un ditador único e xenuíno como Mussolini, son as difusas elites económicas e políticas. A autopropaganda é algo consubstancial a calquera réxime (Hannah Arendt, 1998), e o capitalismo non é menos, por ben elaboradas que sexan as súas estratexias a través, por exemplo, do uso do *cuarto poder*, os medios de comunicación, no seu beneficio (Ignacio Ramonet, 1995). Para non lexitimar implicitamente esta realidade é necesario falar dela e desenmascarala.

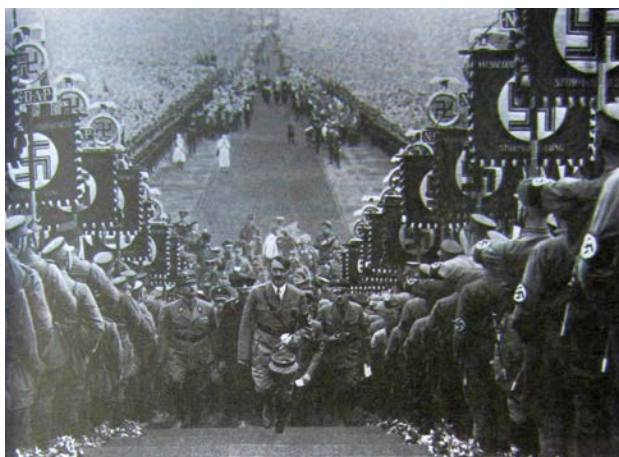


Recentemente electo, Franklin Roosevelt (centro) saúda co sombreiro á xente...

Un segundo aspecto relevante da análise está relacionado coas imaxes. Nas que figuran no capítulo, aparecen fundamentalmente as clases dominantes, mentres que o espazo adicado ás persoas e colectivos que cuestionaban ao poder da época son inexistentes, e poucas as dirixidas a persoas desfavorecidas.

Breve resumo das imaxes e o ámbito co que están relacionadas:

- Economía e o consumo: (4)
- Mundo laboral: (3)
- Vida das persoas desfavorecidas: (5)
- Elites políticas: (8)
- Cuestionamento da "paz" hexemónica: (0)



Hitler, rodeado por tropas de elite, durante cerimonia militar nazi en Nuremberg.

Un terceiro aspecto a destacar é que no capítulo teñen cabida informacións relevantes sobre procesos moitas veces invisibilizados tanto en ambientes educativos como naqueles que non o son. Son informacións valiosas mas que precisarían de maior profundidade e espazo no seu tratamento para garantir unha maior coherencia interna coa educación en rede, e así apostar por aqueles contidos que loiten pola democracia real e, entón, pola xustiza social:

... campaña das mulleres europeas pola conquista do dereito ao voto. Nos Estados Unidos, as mulleres loitaron moito para que fose votada, e despois ratificada, en 1920, a emenda Susan Anthony, que transformou o voto feminino nun dereito constitucional. (páx. 87)

É moi importante a aparición no texto de cuestións moitas veces esquecidas nos libros de texto tales como a reivindicación e lembranza dos dereitos fundamentais como unha loita e consecución social, algo que a ficticia paz hexemónica inclúe sistematicamente como elementos desestabilizadores da "harmonía" social, reflectindo sobre os mesmos como algo do pasado e non como loitas cotiás sen finalizar, que é o que son. É básico mostrar que a mobilización social das mulleres trouxo consigo a consecución de dereitos, o cal aporta luz e esperanza para tentar conseguir novas metas para a xustiza social.

A maioría dos historiadores apunta catro razóns principais para a gran Depresión: - A concentración de riquezas nas mans de poucos, - O descompensación entre o crecemento dos salarios e o aumento dos lucros... (páx. 89)

A aparición no texto de algo esencial para entender as crises capitalistas como é a polarización da riqueza é moi interesante, se ben é certo que fican sen analizar cuestións chave para o entendemento global como a ausencia de responsabilidades políticas xunto co funcionamento do sistema financeiro e bancario, tal e como foi analizado liñas atrás.

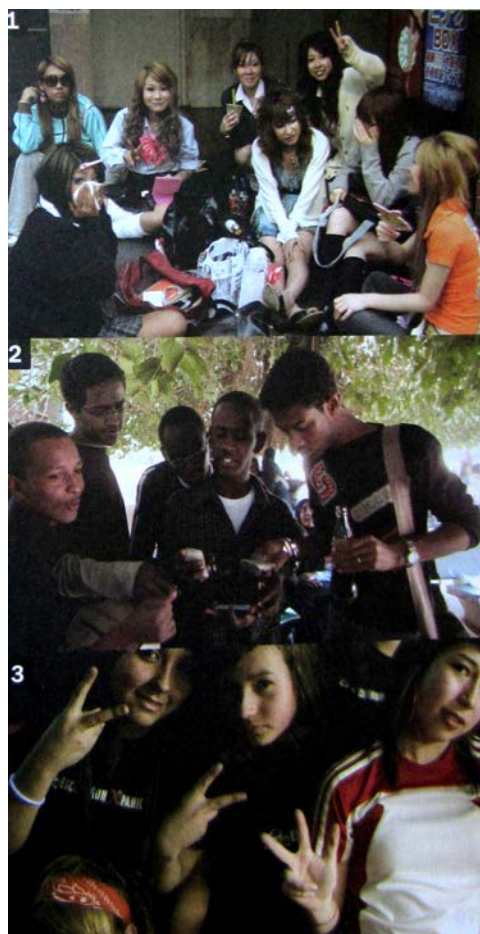
9.2.8.2 Análise do capítulo 18: "A nova ordem internacional"

Na mesma liña que o capítulo 6 deste libro, ***unha conclusión obtida*** sobre a lectura deste é que se percibe a lóxica da monocultura do saber, a través da perspectiva capitalista do chamado "primeiro mundo" e os seus postulados, con organismos encargados de marcar a pauta sobre o que debe ser coñecido, estudado e tido en conta no mundo, relegando así os saberes de persoas, grupos e institucións non hexemónicas ao papel de anecdótico ou marxinal:

... por que mozos do mundo enteiro, sexan eles da Asia, da África ou da América Latina, consumen os mesmos refrixerantes, ouven as mesmas músicas e usan roupas, cortes de cabelo e piercings semellantes... (páx. 275)

Aparecen nesta páxina fotografías de mozas/os con vestimentas, cabelos, aparellos tecnolóxicos, e consumo típicos do mundo occidental e capitalista. Na pregunta efectuada no libro afirmase que mozas/os de todo o mundo teñen todo iso en común, pero non se reflicte sobre

as moitas comunidades nos continentes nomeados que non seguen (porque non poden ou porque non queren) os patróns das imaxes.



Aínda que o capitalismo e a cultura que alimenta son dominantes, existen moitas outras culturas e saberes que non coinciden ou que non queren coincidir con estes patróns, e que son eses saberes populares, leigos, plebeos ou indíxenas invisibilizados por non pertencer ao pensamento dominante (Boaventura de Sousa Santos, 2007). Ademais, unha parte importante do proceso denominado "globalización" debería ser enmarcado dentro da vitoria cultural capitalista. Esa parte da globalización é produto da imposición do pensamento único, non da multilateralidade de perspectivas.

Organización Mundial do Comercio: xurdida en 1994, regula e fiscaliza o comercio internacional visando impedir abusos de poder nas relacións comerciais entre países ou bloques. (Boaventura de Sousa Santos, páx. 277)

Ese é o obxectivo teórico, explicitado nas súas actas, da OMC. Pero non se recolle

información e experiencias sobre os abusos de poder, a inxusta distribución de bens ou a falta de soberanía nacional dos países máis desfavorecidos en favor dos poderosos. A OMC é unha das responsábeis por estas consecuencias, e tivo como predecesora a GATT (en inglés, Acordo Xeral sobre Tarifas Aduaneiras e Comercio), tratado promovido en 1947 polos principais países desenvolvidos, cos Estados Unidos como principal protagonista e interesado, tras a súa vitoria na Segunda Guerra Mundial. A OMC impón a tódolos países integrantes a adhesión á totalidade dos seus acordos, sen poder aceptar só algúns, sendo os pactos entre os Estados Unidos e a Comunidade Europea os que marcan as pautas, en detrimento dos países menos poderosos. A redución de tarifas aduaneiras ou as subvencións son medidas que negan o suposto "libre comercio" para as nacións desfavorecidas en favor das máis poderosas. A alternativa de non se adherir á OMC para os países non é de momento real, xa que supón o seu illamento económico internacional, coas nefastas consecuencias económicas xa coñecidas, como no caso cubano. Por iso, moitos vense obrigados a adoptar o "mal menor".

Esta análise tamén é pertinente para as seguintes liñas da páx. 281 do libro de texto:

Coa globalización, institucións como o Fondo Monetario Internacional (FMI) ou a Organización Mundial do Comercio (OMC) se fortaleceron, mentres o poder de cada país illadamente diminuíu.

No ano 2000, a Organización das Nacións Unidas identificou os maiores problemas mundiais e estableceu o que considerou metas importantes a ser alcanzadas: os oito obxectivos do milenio, chamados no Brasil de oito xeitos de mudar o mundo... (páx. 286)

A ONU está conformada, en relación á súa estruturación principal, pola Asemblea Xeral e o Consello de Seguridade. A primeira está formada por tódolos países que forman parte da ONU (193) e tódolos votos teñen o mesmo valor, pero as súas decisións son só consultivas para o Consello de Seguridade, que é o órgano de decisión real da ONU e que está formado por 15 países, 5 dos cales teñen dereito a veto (Rusia, Francia, Reino Unido, China e Estados Unidos). Co veto dos cinco e a non inclusión da maioría dos países no Consello de Seguridade, as demandas realizadas polos países que non o compoñen son simples "voces no aire", polo que é evidente o nivel de desprotección dos demais estados, como está sucedendo ano tras ano nas distintas tentativas de defensa do medio ambiente, co veto continuado de Estados Unidos, por exemplo.

É certo que os obxectivos do milenio son metas importantes a atinxir, mas no libro non se

analizan os "por que" da existencia desas problemáticas no mundo, o que é coherente coa visión hexemónica capitalista á hora de entendela. Hai países "periféricos" (por exemplo a ALBA: Alianza Bolivariana para os Pobos da nosa América), organizacións (por exemplo o Foro Social Mundial), grupos e persoas que apostan por mudar esas necesidades e analizar problemáticas até agora "non pertinentes", para centrar na forma en como se organiza o mundo, a capitalista, a cuestión. Nas seguintes liñas recóllense algunhas alternativas de metas globais ou estatais a perseguir para o benestar e a xustiza no mundo. Son propostas "non oficiais" mas que teñen como meta que problemas como os que tenta evitar os obxectivos do milenio da ONU non se dean nunca, aínda que iso supoña repensar o sistema hexemónico (Eric Toussaint, 2010):

- Aplicación dunha taxa tipo Tobin (taxa sobre as transaccións financeiras)
- Aumento da axuda oficial ao desenvolvemento para chegar a 0,7% do PIB dos países máis industrializados (por tódolos danos causados no colonialismo e no neocolonialismo)
- Unha nova disciplina financeira internacional: prohibir as transaccións cos paraísos fiscais
- Aplicar en cada país unha reforma tributaria redistributiva
- Devolver aos pobos os bens mal adquiridos polas elites dominantes, que os investiron nos países do norte e nos paraísos fiscais
- Reducir drasticamente os gastos de armamento e investir as sumas aforradas en políticas sociais
- Facer auditorías da débeda pública para determinar a parte ilexítima da mesma e anulala ou repudiala.

Outra conclusión obtida do texto é que os contidos do sector tecnolóxico-económico son os dominantes fronte a outros como os máis sociais ou críticos co status quo, cunha linguaxe dominada por esta cuestión.

A seguir, un pequeno resumo cuantitativo dos eixos sobre os que xiran as imaxes deste capítulo:

- Imaxes relacionadas coa economía: (8)
- Imaxes relacionadas co laboral: (4)
- Imaxes relacionadas coa tecnoloxía: (16)

- Imaxes relacionadas coa organización política: (4)
- Imaxes relacionadas coa crítica ao establecido: (2)

A revolución da información, especialmente o advento da internet, favoreceu a realización de negocios financeiros ao redor do mundo 24 horas ao día, a expansión do consumo globalizado e, no aspecto cultural, a formación dunha cultura global. (páx. 279)

Globalización: vantaxes e desvantaxes. A globalización trouxo algunhas vantaxes como: a) dispoñibilidade de grande variedade de produtos de calidade a prezos relativamente máis baixos; b) rapidez na circulación de informacións e eficiencia en súa obtención; c) libre circulación de mercadorías, capitais, servizos e persoas entre os países dun mesmo bloque económico. (páx. 279)

Podemos ver nestes dous exemplos, que abordan cuestións tan importantes no mundo contemporáneo como internet e a globalización, como de tres aspectos sobre os que se fala, dous son referidos ao consumo ou ao comprado, sendo o terceiro para a cultura no primeiro caso e para a información no segundo. Todo o potencial do proceso globalizador e de internet en relación á interaccións humanas, á construción da democracia ou dun mundo máis xusto, entre moitas outras cousas, non son abordadas polo que parecen aspectos menores ou non necesarios. Igual que sucede con estes exemplos do texto, o resumo cuantitativo anterior das imaxes ofrece as mesmas conclusións. Esas imaxes acompañan aos contidos textuais como os aquí recollidos, sendo o foco de atención, novamente, a tecnoloxía e o consumo.

En relación á cantidade de información relacionada coa economía en comparación con aquela referida ao social, na páxina 281 comézase falando dos bloques económicos existentes a nivel mundial, tales como a Unión Europea, o APEC, a NAFTA, a Unión Africana e o MERCOSUR, centrando novamente a mirada en cuestións mercantís e sen análise do que a formación deses bloques supoñen para os países menos poderosos e as súas poboacións (Hedelberto López Blanch, 2006). A extensión disto é de catro páxinas das 15 que ten o capítulo, deixando unha páxina e media para falar das mobilizacións sociais produto da formación e funcionamento deses bloques.

É importante destacar, despois das reflexións anteriores, que o capítulo ten por título "A nova orde internacional", sen especificar sectores sociais concretos, polo que neste traballo se entende que iso afecta a tódolos aspectos da vida, non só ao económico ou tecnolóxico. Nun

libro didáctico da disciplina de "Historia, Sociedade & Cidadanía", este desequilibrio chama a atención.

Outra conclusión obtida é o pobre análise crítico da realidade no texto. Cando se comenta algún asunto desde unha perspectiva crítica e para reflectir, só se nomea, sen explicar as orixes, o contexto ou os autores. Alén diso, a ausencia xeneralizada máis importante é a dos por que.

Na páx. 276 faise referencia, nas características da globalización, á internacionalización da produción:

As empresas multinacionais ou transnacionais producen xeralmente en lugares onde a man de obra e barata, os impostos son baixos, e as lexislacións laborista e ambiental non son rigorosas.

Fálase máis do funcionamento intrínseco das empresas que dos resultados que esas accións provocan en multitude de persoas no mundo, con traballos en condicións de pseudo-escravitude ou sufrindo a contaminación da natureza, entre outros. Algo parecido sucede na páx. 277:

Os analistas internacionais calculan que para cada dólar investido na produción existan cerca de 30 dólares circulando na economía financeira (especulación).



Novamente, non se explica o funcionamento dos sistemas financeiros, da especulación, da súa relación coa actual “crise” sistémica do capitalismo e de como afectou e afecta directamente ás vidas de millóns de persoas, tanto polo negocio que se fai con bens primarios e públicos e que acaba afectando ás persoas máis desprotexidas, como pola complicidade de numerosos gobernos que acaban retirando prestacións sociais básicas á cidadanía para satisfacer as necesidades do sector financeiro, grande responsábel pola crise (Javier Lewkovicz, 2012).

En relación a internet: ... *supera fronteiras e non ten dono....* (páx. 279). Vivimos nun momento no que a batalla pola información e as novas tecnoloxías é feroz por parte das empresas punteiras no sector, tales como *Google, Facebook* ou *Apple*, entre moitas outras. Se ben é certo que, por definición e estrutura, a rede de redes non pode ter dono/s, tamén o é que as tentativas desas distintas empresas e estados por privatizar e controlar o seu uso están conseguindo importantes adiantos con lexislacións como PRISM e escándalos como o de 2013

da NSA estadounidense, e estas son realidades que deben estar presentes na escola e nos libros de texto pola súa fundamental influencia no mundo contemporáneo.

En xaneiro de 2012, o FBI conseguiu o peche do servizo *Megaupload*, o cal estaba, dentro da legalidade, tendo importantes repercusións na industria discográfica e cinematográfica nos Estados Unidos. Sen os oportunos e debidos procesos xudiciais, o espazo *web* foi fechado e os seus responsábeis presos, nunha actuación considerada como ilegal por un xulgado neozelandés meses despois (Correo do Brasil, 2012). Por outro lado, unha empresa como *Google* é a ferramenta principal das procuras de información no mundo, de todo tipo de natureza, tanto privada como pública. É fácil comprender o perigo de que unha entidade con ánimo de lucro sexa a máxima responsábel e posuidora de información do planeta, algo moi similar ao que acontece con *Facebook*. Xa son numerosas as voces de alarma contra este perigo, e xa estamos a vivir tentativas de control e manipulación (Asociación de Internautas, 2010, Cubadebate, 2012). Mas é especialmente grave que sexan os propios gobernos e os medios de comunicación os que practiquen a censura nun sistema supostamente democrático, tal e como aconteceu durante tódalas protestas acontecidas en 2011 e 2012 contra a crise sistémica capitalista en moitos países do mundo, coa invisibilización e censura de informacións e interaccións relacionadas cos movementos sociais (Elsa García de Blas, 2011).

Unha última conclusión obtida do estudo é que están presentes no capítulo informacións importantes que moitas veces non se tratan neste tipo de materiais, mas que seguen precisando dun tratamento máis serio e profundo.

O Neoliberalismo:

O neoliberalismo é unha doutrina que defende a non intervención do Estado na economía. Para os neoliberais, o Estado debe permitir a libre competencia; vender as empresas estatais a particulares (privatización); diminuír os gastos con seguro-desemprego, xubilación, auxilio-doenza e outros dereitos laborais; abrir o mercado nacional aos capitais e produtos estranxeiros, facilitando súa entrada no país [...]. (páx. 277)

A explicitación no texto da existencia dun proceso socioeconómico tan importante para o planeta e seus habitantes como é o neoliberalismo é unha nota de realidade moi necesaria para os nosos sistemas educativos, xa que a súa existencia e doutrinas son silenciadas e dadas como o "natural" nas nosas sociedades, invisibilizando o que é a causa de moitos efectos adversos para o planeta e os seres humanos, e tamén dificultando a reflexión sobre posíbeis alternativas.

En relación a NAFTA, coméntase:

... Pero o desnivel entre os países dese bloque é grande. Mentres o Canadá presenta o terceiro máis alto Índice de Desenvolvemento Humano (IDH) do mundo (datos de 2008), o México presenta fortes desniveis sociais e ocupa o 51º lugar canto á calidade de vida.". (páx. 283)

O Índice de Desenvolvemento Humano (IDH) é un indicador social elaborado pola ONU e composto por tres parámetros: vida longa e saudábel, educación, e nivel de vida digno. É sen dúbida unha iniciativa máis ambiciosa desde o punto de vista humanístico que outras baseadas no diñeiro (Produto Interior Bruto dos países - PIB). É un adianto con respecto ao PIB, pero non podemos esquecer os motivos alegados nunha das conclusións desta análise ao respecto da ONU. Neste sentido, outras formas de medir o benestar das persoas que non sexan as máis oficiais (a da ONU neste caso) non aparecen, como por exemplo o *Índice de Progreso Real ou Xenuíno* que mide o benestar económico e o progreso social dun país, tendo en conta valores ecolóxicos e o desenvolvemento sustentábel como necesarios para o benestar social, ou a *Felicidade Nacional Bruta*, que mide a calidade de vida en termos máis holísticos e psicolóxicos que o PIB.



Participantes do Fórum Social Mundial realizado em Belém, no Pará, 2009. O tema dos debates era: "América Latina e o Desafio da Crise Internacional".

Os últimos anos, ocorreron varias protestas contra a globalización; os principais albos dos activistas son as empresas transnacionais, o FMI, a OMC e os dirixentes de países ricos.

Foro Social Mundial: orixinalmente, o FSM xurdiu para facer fronte ao Foro Económico Mundial, encontro de grandes empresarios, economistas e líderes políticos pro-globalización... (páx. 285)

Novamente é de destacar a aparición no texto de cuestións moitas veces esquecidas nos

libros escolares tales como os movementos sociais referidos, co Foro Social Mundial como referente. Pero outra vez, o seu tratamento é superficial e non se abordan as cuestións máis importantes como os por que das protestas, os cales obrigarían necesariamente a reflectir sobre o sistema capitalista e a orde global.

10. CONCLUSIÓNS

Foi unha intención clara desde o comezo desta tese de doutoramento facer unha parte teórica profunda e coa maior consistencia que as miñas capacidades conseguiron ofrecer. O tema tratado e, sobre todo, a intención de que esta investigación sirva de axuda alén do meu propio contexto e do estudo de caso realizado e materiais analizados, esixían un soporte teórico o máis rico posíbel.

Esa parte teórica marcou, loxicamente, todo o desenvolvemento posterior da tese. Mas neste caso é especialmente así porque dela beberon os instrumentos neste traballo elaborados, que despois xogaron un papel crucial na parte metodolóxica. Ademais do dito no primeiro parágrafo, é este motivo o que fai da primeira parte da tese un pilar fundamental, e sen o cal o resto carecería de sentido.

Nesa primeira parte dialógase sobre moitos dos asuntos contemporáneos máis importantes ao redor da xustiza social, e tamén do capitalismo. Desde o comezo do traballo se elixiu esta polaridade como vía para contrapor determinadas cuestións que valerían de guía para o mesmo. O capitalismo, como sistema hexemónico contemporáneo, ten, ademais de nas súas propias características definitorias, o papel de gardián do *status quo*, polo que hai unha dobre motivación que pode xustificar para esta polarización.

Un primeiro aspecto relevante que se pode concluír neste punto fai referencia a que a xustiza social é, necesariamente, un núcleo de pensamento e acción plural e cambiante. É plural xa que se parte aquí do suposto de que pode ser un punto de encontro entre tódalas persoas e pobos do mundo comprometidos coa defensa do benestar e felicidade de tódolos seres vivos do planeta, e contrario a toda lóxica, neste caso a capitalista, que atente contra esta intención a través das súas diversas e non sempre explícitas estratexias. Ao mesmo tempo é cambiante, o que se deriva da súa pluralidade, xa que no pasado, no presente e no futuro, os diferentes grupos humanos que loitan pola xustiza social fan constantemente achegas, a través das achegas epistemolóxicas ou da mobilización social por exemplo, para o continuo desenvolvemento da mesma. Estas dúas características son as que se poden desprender do punto no que se fala dalgúns acontecementos históricos da xustiza social, o que é completado neste sentido por outro que dialoga cos diferentes postulados dos movementos sociais contemporáneos. Dos dous puntos é posíbel deducir que diferentes momentos, espazos, persoas e grupos poden estar falando de

asuntos moi conectados entre si e con enormes posibilidades de acción conxunta, a pesares de diferencias como o Estado-Nación ao que se pertence, imaxinando un escenario simplemente humano e polo tanto internacional. Isto é un paso previo indispensábel para elaborar sistemas educativos construídos sobre a radicalidade democrática e os valores da xustiza social, os cales terán despois un papel catalizador fundamental á hora de imaxinar e construír novas sociedades neste sentido.

A relación directa que debe ter a democracia entendida de xeito estrito, coa xustiza social, é outra das conclusións ás que se chegou na elaboración teórica. A superación das democracias formais e estritamente representativas, cara outras onde os contidos e o desenvolvemento das mesmas sexan constantes, participativos e claramente abertos ao control da cidadanía, é un elemento vital para poder avanzar cara esa denominada “Democracia 2.0” por diferentes sociais, e que non é outra que a que recolle esas premisas, tan directamente ligadas á xustiza social, e en contextos socio-tecnolóxicos novos. Nese modelo de democracia, é necesario profundar sobre vellos conceptos que acompañaron sempre ás reivindicacións sociais de xustiza, como igualdade e liberdade, e eleválos a outro nivel para poder defender, ademais dos dereitos colectivos, os individuais. É por iso que conceptos como o de equidade e liberdade relacionada coas capacidades deben xogar un papel protagonista dentro deste novo escenario, e polo tanto dentro dos sistemas educativos, para dar soporte e unidade de base a eses novos compromisos.

O capitalismo e a súa radicalización neoliberal son impedimentos para desenvolver en plenitude e con garantías moitos dos asuntos comentados nos parágrafos anteriores, e esa é outra das importantes conclusións derivadas dos dous primeiros capítulos da tese. Un sistema que a teoría máis tradicional apunta como estritamente económico, o capitalismo, móstrase desde sempre como socioeconómico, a través da súa incidencia na vida cotiá das persoas, co diñeiro (sobre todo a súa excesiva ou escasa posesión) como elemento constituínte dela. Podemos ver como actualmente os seus mecanismos radicalizados contribúen na destrución de servizos sociais básicos, o medioambiente ou pobreza e miseria xeneralizadas, a través da adopción do neoliberalismo como paradigma socioeconómico dominante. Deféndese nesta tese que nun mundo onde a economía, e non o resto de ámbitos humanos, marca a vida da maior parte da poboación do planeta, abordar con determinación as consecuencias sociais deste feito é imprescindible. Así, investigar sobre as consecuencias educativas que iso leva asociado nos leva a percibir que é o que este sistema de valores está provocando nos contextos educativos.

Contrato social e estado de natureza son dous conceptos filosóficos empregados neste traballo na parte relacionada co neoliberalismo, para reflexionar sobre configuracións sociais con asimetrías de poder como protagonistas. Outra das conclusións obtidas aquí é que o sistema

capitalista está reproducindo esas asimetrías contractuais, que implican unha paz ficticia (*pax capitalis*) mediante a naturalización das desigualdades e a imposición dos dogmas capitalistas. O dominio destes no noso tempo é tal que, avaliar a vida e o que ela contén en función de consideracións económico-financeiras se converteu en algo “natural”.

Igual que no caso da xustiza social, desenvolveuse nesta tese a importancia da traxectoria histórica do capitalismo para chegar ao momento actual de total dominio. Non é posíbel entender o mesmo sen o seu carácter internacional, sendo o funcionamento dos mercados financeiros, os procesos de deslocalización ou a destrución do medio ambiente exemplos disto. E para a súa lexitimación como modelo de organización socioeconómica mundial, ademais dos procedementos de intimidación militar, expresouse aquí que a aculturación é un elemento imprescindible para penetrar en diferentes culturas e sociedades, cunha forte utilización de medios de comunicación de masas controlados por grandes corporacións capitalistas. Este control do espazo cultural público tradúcese despois, en relación á educación, nun forte control cos contidos curriculares, en especial a través dos libros de texto.

Outro dos aspectos a remarcar nos resultados desta tese é o que fai referencia ás diferenzas individuais e grupais, e como estas, dentro dun contexto social fundamentalmente inxusto, son máis motivo para fomentar as discriminacións e as desigualdades que para celebrar a riqueza da diferenza. Despois de analizar a diferentes autoras/es e realidades, dedúcese que as chamadas democracias occidentais non responden satisfactoriamente ás esixencias de equidade representativa para os diferentes grupos, e menos aínda ao recoñecemento da interculturalidade. Así, as tradicionais clasificacións de persoas con características comúns en grupos sociais serven ben ao propósito de clasificar e estratificar a quen ten trazos compartidos en función do preto ou lonxe que se sitúe da normalidade. Polo tanto, se ben a identificación grupal serve en determinados momentos para a defensa contras as discriminacións, sostense aquí que é unha das estratexias de estratificación social das que se serve o poder. Apóstase no traballo pola diferenza e a hibridez como ferramentas que nos permitan a tódalas persoas respectar as nosas diferentes características, ao mesmo tempo que nos identificamos co que temos en común, a humanidade.

Continuando coas discriminacións padecidas por diferentes persoas e colectivos, sostense na investigación que estas conforman unha parte nuclear das inxustizas estruturais, aquelas que non só dependen de accións concretas e determinadas, senón que son o froito dun cúmulo estrutural de accións que poden conducir a acadar máis ou menos xustiza. Isto é aplicábel ás discriminacións que son abordadas no capítulo correspondente: económica (clasismo), de xénero (sexismo), racial (racismo), de saúde (exclusión por discapacidade), por especie (especismo). Todas elas son consecuencias derivadas da hexemonía dun patrón normalizado, aquel ao que nun

contexto como o actual se debería tender para ser integrada/o, e que ten na figura do home, burgués ou de clase media, branco, saudábel e forte, e heterosexual, varias das súas características definatorias.

Entrando máis en concreto no terreo educativo, mas sempre como continuación dos primeiros capítulos, foi exposto no traballo como aínda estamos lonxe de poder falar, en diferentes contextos educativos tanto locais como internacionais, de xustiza social. Destacouse o traballo incomparábel que moitos actores desenvolven no día a día dos seus centros educativos para tentar atinxila, mas conclúese que a estrutura capitalista ten forte responsabilidade na submisión de determinados procesos educativos ao negocio do capital, á eficiencia empresarial, ou ao utilitarismo, para o beneficio dunha pequena clase social e o prexuízo da grande maioría da poboación.

Os camiños que diversos organismos internacionais de carácter neoliberal están impondo aos diferentes sistemas educativos de moitos países do mundo, coa complicidade de moitos gobernos, son recollidos e analizados, chegando á conclusión de que as súas estratexias de funcionamento están fortemente baseadas na obtención de rendibilidade económica por enriba doutros factores máis educativos e humanísticos. Así, a privatización de espazos e servizos educativos públicos ou a mercantilización dentro dos mesmos se relaciona fortemente co interese dunha minoría empoderada neste sector como negocio empresarial, dada a súa enorme clientela potencial. Ao mesmo tempo, conclúese que hai elementos suficientes como para valorar que os poderes rexidos pola lóxica capitalista entenden a educación principalmente como o contexto de formación de man de obra cualificada, para responder así ás demandas dos sistemas de produción. Esta visión implica unha perspectiva determinada sobre cada unha das parcelas educativas: alumnado como man de obra en construción, profesorado como garante do bo resultado da formación desa man de obra, dirección como garda de todo o proceso, materiais curriculares facilitadores dese cometido, escolas como centros de coordinación de todo o anterior e, como eixo básico de todo, políticas educativas encamiñadas a garantir o conxunto deses fenómenos.

Expúxose ao longo do texto que para asegurar todos eses procesos anteriores son necesarias políticas educativas que centralicen os deberes e desregulen os dereitos, ao contrario do que a xustiza social demandaría. Nun contexto así, as obrigacións para os colectivos escolares relacionadas co rendemento vólvense o máis importante, deixando asuntos como as liberdades pedagóxicas, a equidade de recursos e o fortalecemento da participación á marxe.

Outra forma de entender a educación, desde a perspectiva da xustiza social, ocupou un lugar prioritario ao longo da elaboración teórica. En relación ao título do capítulo, contéplase

que, para ter sociedades diferentes non chega só con ter sistemas educativos diferentes, contrahexemónicos, mas ao mesmo tempo, sen eles esta labor é imposible. Pénsase na pedagogía crítica como un vehículo válido e potente para levar a cabo ese cometido, no que, ao contrario do visto no capítulo anterior, o centro da vida educativa non sexa a eficiencia económica, senón educar para conseguir un mundo no que tódolos seres humanos se poidan desenvolver satisfactoriamente nos diferentes camiños vitais, e poidan ser felices. Para iso, conclúese que non hai outro camiño que tentar mudar a realidade inxusta do mundo mediante unha pedagogía comprometida con este obxectivo.

Nesta forma de entender a educación, é necesario ver aos centros educativos como algo máis que lugares onde transmitir información e ensinar habilidades. Esta perspectiva require deles que sexan comunidades educativas para a interacción humana, onde se poidan desenvolver sentimentos e proxectos, e onde tódalas persoas involucradas traballen desde a horizontalidade e a colaboración para facer pedagogía de calidade, a cal debe estar necesariamente ligada a construír un mundo de calidade para todas/os. Para isto, é necesario contar cun currículo que facilite e sexa coherente con esta labor, no que todo tipo de voces teñan presenza, e se aposte pola educación comprometida socialmente cos valores democráticos e a xustiza social, entre moitos outros requisitos. Requírese ademais de actores educativos que vexan a súa labor como un compromiso social cara a mellora das condicións de inxustiza, e que ambicionen un mundo novo e diferente.

Outra das conclusións obtidas en relación ao compromiso educativo para o cambio social é que este ten que ir acompañado doutra forma de facer ciencia. Nun mundo crecentemente complexo, e no que para facer fronte ao poder global son necesarias ferramentas globais, a comprensión unilateral das realidades parece un camiño de difícil tránsito. Pero esta contradición está aínda presente nas nosas sociedades, e non é posible o seu entendemento sen reflectir sobre as relacións de poder que están tralas loitas epistemolóxicas, o que ten que conducir a entender e profundar sobre o chamado pensamento único. Así, desenmascarar o proceso de lexitimación da ciencia moderna e á vez a discriminación do resto de formas de saber, é chave para construír outra forma de saber, e por tanto de ser.

Xunto con esa outra forma de facer ciencia, temos na razoábel utilización das novas tecnoloxías e internet, así como na posibilidade de aprender de diferentes movementos sociais, ferramentas de altísima calidade para construír ese outro tipo de educación. Novas formas de entender a vida en sociedade están a abrirse camiño, cunha presenza decisiva de internet e as redes sociais nestes acontecementos. Isto, unido á educación, pode ter un potencial transformador moi interesante para propor outras formas de cohabitar, máis humanas, xustas,

ecolóxicas e que invistan os seus esforzos na construción de democracias participativas. Ao mesmo tempo, defendeuse que a posición que asume a posibilidade de mellorar a sociedade e a educación colocando como actor principal ás “máquinas” é equivocada. Seguimos sendo as persoas, máis que nunca, as encargadas de axudarnos delas para democratizar o coñecemento. A existencia de ferramentas informáticas para a interactividade e a experiencia de aula non é necesariamente sinónimo de bo uso das mesmas. Estas deben ir acompañadas de ferramentas pedagóxicas axeitadas e de traballo de calidade para xerar altas metas socio-educativas relacionadas coa democracia e a xustiza social.

Da elaboración da parte metodolóxica da tese resultaron dous bloques fundamentais; en primeiro lugar o estudo do IES de A Coruña, no que as entrevistas, grupos de discusión e observacións conformaron os tres principais apartados. En segundo lugar a análise do discurso cos libros de texto como protagonistas. En tódolos casos foron utilizados en maior ou menor medida, os instrumentos de análise creados neste traballo.

En relación ás entrevistas do estudo de caso, fixéronse unha serie de preguntas ao alumnado relacionadas coas posibilidades (que elas/es pensaban que a sociedade daría) de acadar postos sociais de importancia a determinadas persoas que representaban diferentes colectivos sociais. Para iso, presentáronse unha serie imaxes con persoas pertencentes a eses grupos (en función do seu sexo, raza, idade, etc.). Mostráronse aquí as conclusións sobre a representatividade xeral (entre tódalas preguntas) de cada colectivo:

- As persoas *orientais* obtiveron resultados cunha representación intermedia, isto é, houbo colectivos que tiveron máis (branco) e outros menos (negro). Influíu moito nesta categoría o factor de levar roupa occidentalizada e ser home.
- As persoas *negras* obtiveron resultados cunha representación baixa. Novamente, ser home e ter vestimenta occidentalizada obtivo, dentro do propio grupo, os mellores resultados de representación.
- As persoas *indíxenas* obtiveron resultados coa representación menor, sen que existisen diferenzas importantes entre elas.
- As persoas *brancas* obtiveron o segundo mellor dos resultados, só superadas pola vestimenta occidentalizada. Outra vez, ser home e con vestimenta occidentalizada favoreceu a elección de figuras brancas, ao que tamén se sumou ser de mediana idade.
- As persoas con *vestimenta occidentalizada* obtiveron o mellor dos resultados de

representatividade. Ser home, branco e de mediana idade axudou novamente na elección.

- As *mulleres* obtiveron resultados cunha representación baixa. Ser branca, moza e con vestimenta occidentalizada influíu á hora de dar mellores resultados de representación.
- As *persoas de idade avanzada* obtiveron unha boa representación. Aquí, ser home e con vestimenta occidentalizada foi definitivo para obter maior representación, sen tanta importancia da raza.

Pódese concluír así que as características ás que se lles outorgou maiores posibilidades representativas son, por orden:

1. Persoas con *vestimenta occidentalizada*
2. Persoas *brancas*
3. Persoas de *idade avanzada*
4. Persoas *orientais*
5. Persoas *negras*
6. *Mulleres*
7. Persoas *indíxenas*

En relación ás diferenzas obtidas polas posibilidades que o alumnado deu aos diferentes grupos de ser presidenta/e de goberno, a persoa máis famosa do mundo, ou a persoa máis rica do mundo, os resultados falan de que cada grupo foi orientado cara o seguinte:

- As persoas *orientais*, claramente colocadas cara os primeiros lugares entre as tres preguntas, acentúan esa posición en relación a “famosa”.
- As persoas *negras*, colocadas cara os últimos lugares entre as tres preguntas, acentúan esa posición en relación a “rica”.
- As persoas *indíxenas*, colocadas case todas elas nos últimos lugares entre as tres preguntas, só saen lixeiramente dos mesmos en relación a “famosa”.
- As persoas *brancas*, colocadas cara os primeiros lugares entre as tres preguntas, acentúan esa posición en relación a “rica”.
- As persoas con *vestimenta occidentalizada*, claramente colocadas cara os primeiros lugares entre as tres preguntas, acentúan esa posición en relación a “presidenta/e”.
- As *mulleres*, claramente colocadas cara os últimos lugares entre as tres preguntas,

acentúan esa posición en relación a “presidenta/e”.

- As persoas de *idade avanzada*, lixeiramente colocadas cara os primeiros lugares entre as tres preguntas, acentúan esa posición en relación a “presidenta/e” e “rica”.

É posíbel concluír que os grupos máis subrepresentados teñen en xeral a vía de ser famosa/o para gozar de algo de representatividade, e son penalizados en relación a poder ser presidenta/e ou rica/o. Pola contra, os grupos máis representados teñen na figura de presidenta/e e de rica/o as dúas claras bazas para gozar des representatividade, mentres que a de ser famosa/o non é tan importante. Pódese apreciar así como os resultados obtidos do alumnado están moi relacionados coa estratificación social existente en moitas sociedades do mundo.

En relación aos grupos de discusión do estudo de caso, as conclusións obtidas que máis interesan a esta investigación teñen que ver con diversas tarefas propostas ao alumnado para ser relacionadas cun perfil determinado de persoa, en función do que ven a nivel social:

- *Seguridade*: foi claramente relacionada con persoas con capacidades físicas como a fortaleza e a xuventude, fundamentalmente masculinas.
- *Limpeza e organización*: foi claramente relacionada con mulleres.
- *Dirección e presidencia*: foi claramente relacionada con homes de clase alta.
- *Educación*: foi máis relacionada coas mulleres, se ben tamén se destacou a participación masculina.
- *Asuntos económicos*: foi relacionada con homes e mulleres, sendo algo maior no primeiro dos casos.
- *Agricultura e pesca*: foi relacionada máis cos homes, principalmente pola pesca.
- *Sanidade*: foi relacionada con mulleres e homes, mas sempre relacionado coa posición de poder (médico e enfermeira, por exemplo)

Polos resultados obtidos nos grupos de discusión, pódese concluír que o alumnado ve na sociedade moitos dos estereotipos tradicionais que relacionan determinadas actividades con características persoais concretas.

Sobre a análise do discurso e dos libros de texto, foi exposto que a crecente complexidade das sociedades contemporáneas fai que tratar de entendelas sen múltiples perspectivas sexa

social e epistemolóxicamente irresponsábel. Así, partiuse da premisa no traballo de que existen factores que interfíren á hora de elaborar un discurso como o que está nos libros de texto, entre os que están as relacións de poder, o modelo de sociedade presentado, a ideoloxía ou as emocións. Todos eles suxeriron que crer na posibilidade de que exista un discurso imparcial poida ser erróneo. Neste sentido, viuse como a aparición dunhas realidades e grupos sociais é máis potenciada que a aparición doutros, e como consecuencia temos material curricular de uso en escolas públicas que non recolle equitativamente a diversidade social e cultural sobre a que reflicte. Así, resultou contradictorio atopar falas en prol da diversidade e diferenza nos discursos, as mesmo tempo que neles se podía apreciar o dominio do padrón hexemónico. A relación de razas, xéneros ou idades con determinadas actividades ou comportamentos, por exemplo, deu pistas sobre a falta de compromiso dos textos cara a complexidade e á visión da verdadeira diversidade dos seres humanos, favorecendo a clasificación dos mesmos en función do que se lles atribúe ser, mediante a identificación.

Tanto dos libros do IES de A Coruña, como doutros complementarios de diversas disciplinas da ESO, foi posíbel extraer boas e variadas conclusións. Os datos obtidos sobre os totais da análise icónica e lingüística nos analizados, centrados en determinadas características persoais dominantes neles, mostraron uns resultados contundentes:

- O sexo *masculino* foi o dominante en tódolos libros
- A idade *adulta* foi a dominante en tódolos libros
- O estado de saúde *san* foi o dominante en tódolos libros
- Cando houbo datos suficientes, a orientación *heterosexual* foi a dominante en tódolos libros
- A *clase media* ou a *burguesía* foron as dominantes en tódolos libros
- O contexto *urbano* foi o dominante en tódolos libros menos no apartado icónico de dous, sendo un deles de ciencias da natureza
- Os *estados poderosos* foron os dominantes en tódolos libros
- A raza *branca* foi a dominante en tódolos libros
- O mundo *occidental* foi o dominante en tódolos libros
- Cando houbo datos suficientes, a crenza *católica* foi a dominante en tódolos libros

Vemos así como o perfil hexemónico concluído dos datos obtidos nos libros de texto é: *home, adulto, san, heterosexual*, clase media ou a burgués, urbano, de estado poderoso,*

*branco, occidental, católico**.

* Cando hai datos suficientes na categoría. A ausencia dos mesmos foi moi significativa, e por elo analizada

Dedúcese tamén dos datos que hai maior presenza nas fotografías dos libros de texto dun determinado perfil: *varón, adulto, clase media e branco*. O mesmo perfil é o que se obtivo en relación ao protagonismo dos personaxes (primeiros planos), coa diferenza da clase media pola burguesía. E contrastando co anterior, o perfil resultante nas imaxes máis pequenas dos libros foi o seguinte: *muller, adulta, clase obreira e branca*. Estes datos mostran novamente a tendencia a dar maior importancia ás características dominadoras a nivel social, e menor ás menos dominantes, contribuindo así co establecido.

Despois de obter os resultados de correlacionar as categorías de “ámbito-ocupación”, “tipo-acción” e “atributos”, coas variábeis “muller“, “varón“, “infancia“, “adolescencia“, “aduldez“, “ancianidade“, “burguesía“, “clase media“, “clase obreira“, “branca, “negra“, “etnias sen poder“, tanto no código icónico como lingüístico, as conclusións obtidas son as seguintes:

- *Muller*: domina só en asuntos tradicionalmente relacionados con este sexo, por exemplo no *doméstico/familiar, subordinación e fermosura/beleza*. Tamén ten unha importante presenza, compartida en ocasións co home, en outras como *relacións interpersoais/afecto, dependencia e actividade/capacidade manual/física*. No resto ocupa posicións secundarias.
- *Varón*: foi dominadora na maioría dos asuntos estudados, con excepción do *doméstico/familiar, subordinación e fermosura/beleza*. Destacou ese dominio no tradicionalmente relacionado co control masculino, como o *intelectual, dominio/poder, actividade deportiva, violencia/conflicto e participación política*.
- *Infancia*: non domina en ningún dos asuntos analizados, e só aparece timidamente relacionada coas *relacións interpersoais/afecto e co familiar/doméstico*, en sintonía co seu baixo poder social.
- *Adolescencia*: non domina en ningún dos asuntos analizados, e só aparece timidamente relacionada coa *actividade intelectual, a participación política e a fermosura/beleza*, en sintonía coa súa falta de presenza social en asuntos importantes.
- *Aduldez*: dominou en tódolos asuntos analizados, incluso nalgúns nos que se podería pensar en maiores posibilidades de presenza doutras idades, como as *relacións*

interpersoais/afecto, por exemplo. Cumpre así co seu rol tradicional de protagonismo hexemónico.

- *Ancianidade*: non domina en ningún dos asuntos analizados, o que está en sintonía co seu habitual silenciamento social.
- *Burguesía e clase media*: son dominadoras na maioría de asuntos (especialmente a burguesía), e en tódolos de maior poder social, como *científico/intelectual*, *político/ideolóxico*, e *dominio/poder*.
- *Clase obreira*: domina en asuntos cos que tradicionalmente podería estar relacionada, como *doméstico/familiar*, *militar/orden público*, *actividade/capacidade manual/física* e *subordinación*. Noutros, máis hexemónicos a nivel social, ocupa lugares secundarios.
- *Branca*: dominou en tódolos asuntos menos na *subordinación*. Incluso o fixo nalgúns como *deportivo*, *doméstico/familiar* ou *militar/orden público*, que poderían ser ocupados tamén por outro tipo de variábeis. O dominio é salientábel nalgunhas tan significativas como a *actividade intelectual*, *participación política* ou o *dominio/poder*, en consonancia coa súa hexemonía social.
- *Negra*: só dominou en relación á subordinación. Tamén aparece timidamente conectada coa *interrelación social* e o *militar/orden público*, quedando ausente no resto, e só aparecendo timidamente relacionada coa *subordinación*, tal e como sucede en diferentes contextos sociais.

Pódese deducir dos datos obtidos das variábeis relacionados cos diferentes asuntos analizados, que cada una delas está ligada fortemente con ámbitos, accións e atributos tradicionalmente relacionados con elas, o que contribúe a consolidar eses estereotipos sociais.

11. BIBLIOGRAFÍA

11.1 Referencias bibliográficas

- ALTHUSSER, Louis (1967). *Sobre o traballo teórico*. Lisboa: Presença.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- ALVES, Nilda (2001). “Descifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas”. En OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda (Comps.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Páxs. 13-38. Rio de Janeiro: DP&A.
- _____ (2008). “Tecer conhecimento em rede”. En: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. *O Sentido da Escola*. Páxs. 91-99. Petrópolis: DP&A.
- AMADEU DA SILVEIRA, Sergio (2009). Novas dimensões da política: protocolos e códigos na esfera pública interconectada. *Revista de Sociologia e Política*. Vol. 17, nº34, páxs. 103-113. Curitiba.
- APPIAH, Kwame A. (2007). *Cosmopolitismo: la ética en un mundo de extraños*. Madrid: Katz.
- APPLE, Michael W. (1986). *Ideología y Currículum*. Madrid: Akal.
- _____ (2002). *Educar “como dios manda”*. Mercados, niveles, religión y desigualdad. Barcelona: Paidós.
- _____ e BEANE, James A. (2005). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata.
- ARENDT, Hannah (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.
- ATIENZA CERREZO, Encarna (2007). “Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales”. *Discurso & Sociedad*. Vol. 1, nº4, páxs. 543-574.
- AYERS, William; QUINN, Therese e STOVALL, David (2009). *Handbook of Social Justice in Education*. Nova York: Routledge.
- BAKAN, Joel (2004). *La Corporación: la búsqueda patológica de lucro y poder*. Barcelona: Volter (Robinbook).
- BAKHTIN, Mikhail (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- _____ (2003). *Problemas de la poética de Dostoyevsky*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- _____ e VOLOSHINOV, Valentin N. (2006). *Marxismo e filosofía da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BAKUNIN, Mijaíl (2008). *Dios y el Estado*. Barcelona: Intervención Cultural.
- BALL, Stephen (2005). “Educação à venda”. *Discursos-Cadernos de Política Educativa e Curricular*, volume C. Viseu: Livraria Pretexto Editora.
- BANKS, Marcus (2010). *Los datos visuales en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- BARTON, Len (Comp.) (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata-Fundación Paideia.
- BARRETO, Raquel G. (2010). “A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior”. *Educação e Sociedade*, vol. 31, nº113 (Out-Dec. 2009), páxs. 1299-1318. São Paulo.
- BAUMAN, Zigmund (2002). *Modernidad Líquida*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2006). *Vida Líquida*. Barcelona: Paidós.
- BECK, Ulrich (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México D.F.: Siglo XXI.
- BELL, Judith (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. Barcelona: Gedisa.
- BENHABIB, Seyla. (2005). *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos*. Barcelona: Gedisa.
- BERNAL, Martin (1993). *Atenea negra: las raíces afroasiáticas de la civilización clásica. La invención de la antigua Grecia, 1785-1985*. Barcelona: Crítica.
- BHABHA, Homi (2001). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- _____ (2011). *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses. O entrelugar das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Rocco.
- BLANCO GARCÍA, Nieves (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, páxs. 41-53.
- BLOOM, Benjamin (1956). *Taxonomía de los objetivos educacionales, Manual I: El dominio cognitivo*. Nueva York: David McKay Co Inc.
- BOLÍVAR, Simón (1815). *Carta de Jamaica*. Kingston.
- BORJA, Jordi (2003). *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza.
- CALLINICOS, Alex (2001). *Contra la Tercera Vía. Un crítica anticapitalista*. Barcelona: Crítica.
- CARBONELL, José L. (2009). “A atención á diversidade e a mellora da convivencia multi/intercultural”. En PAREDES, Joaquín y otros (Comps.). *La práctica de la innovación educativa*. Páxs. 49-57. Madrid: Síntesis.
- CARR, Paul (2007). “Experiencing Democracy Through Neoliberalism: The Role of Social Justice in Democratic Education”. *Journal for Critical Education Policy Studies*. Vol. 5 nº2. Ohio: Youngstown State University.
- CASTAÑO, Carlos e outros (2008). *Prácticas educativas en entornos Web 2.0*. Madrid: Síntesis.
- CASTELLS, Manuel (2002). *La era de la información. Vol I: La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- _____ (2012). *Redes de indignación y esperanza*. Madrid: Alianza.
- CERTEAU, Michael de (1994). *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____ (2011). *História e psicanálise: entre ciência e ficção*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- CHALMETA, Gabriel (2002). *La justicia política en Tomás de Aquino. Una interpretación del bien común*. Pamplona: EUNSA.
- CHAN, Jennifer (2009). “The Alternative Globalization Movement, Social Justice, and Education”. En AYERS, William; QUINN, Therese e STOVALL, David (Comps.). *Handbook of Social Justice in Education*. Páxs. 554-564. Nova York: Routledge.

- CHOMSKY, Noam. (1999). *El beneficio es lo que cuenta*. Barcelona: Crítica.
- _____ (2000). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- _____ e HERMAN, Edward S. (1990). *Los guardianes de la libertad*. Barcelona: Crítica.
- CONNELL, Robert W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- CORIAT, Benjamin (1990). *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*. Madrid: Siglo XXI.
- DAHL, Robert (1999). *La democracia. Una guía para los ciudadanos*. Madrid: Taurus.
- DEWEY, John (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- _____ (1998). *Experience and Education*. Indianapolis: Kappa Delta Pi.
- DIJK, Teun A. Van (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (2000a). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (2000b). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- DIJK, Teun A. Van; TING-TOOMEY, Stella; SMITHERMAN, Geneva e TROUTMAN, Denise (2000). “Discurso, filiación étnica y racismo”. En DIJK, Teun A. Van (Comp.). *El discurso como interacción social*. Cap. 6, páxs. 213-262. Barcelona: Gedisa.
- DUBET, Francois (2005). *La Escuela de las Oportunidades: ¿Qué es una escuela Justa?*. Barcelona: Gedisa.
- DUNCAN-ANDRADE, Jeffrey (2009). “Youth and Social Justice in Education”. En AYERS, William; QUINN, Therese e STOVALL, David (Comps.). *Handbook of Social Justice in Education*. Páxs. 449-454. Nova York: Routledge.
- ECO, Humberto (2001). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación estudio y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- ENGELS, Friedrich e MARX, Karl (1998). *Manifiesto del partido comunista*. Barcelona: Crítica.
- ESCOBAR, Arturo (2004). “Atores, redes e novos produtores de conhecimento: os movimentos sociais e a transição paradigmática nas ciências”. En SANTOS, Boaventura de Sousa. *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente*. Páxs. 639-710. São Paulo: Cortez.
- ESPÍN, Julia e outros (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes.
- EZECHIELI, Eric (2003). *Beyond Sustainable Development: Education for Gross National Happiness in Bhutan*. California: Stanford University.
- FAIRCLOUGH, Norman e WODAK, Ruth (2000). “Análisis crítico del discurso”. En DIJK, Teun A. Van (Comp.). *El discurso como interacción social*. Cap. 10. Barcelona: Gedisa.
- FISCHMAN, Gustavo E. e GANDIN, Luis A. (2008). “Escola cidadá y los discursos críticos de esperanza educativa”. En McLAREN, Peter e KINCHELOE, Joe (Comps.). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Páxs. 287-305. Barcelona: Graó.
- FLECHA, Ramón e PUIGVERT, Lidia (2002). “Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa”. En: REXE: *Revista de estudios y experiencias en educación*. Vol. 1, nº1, páxs. 11-20.

- FLICK, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FOUCAULT, Michael (1982). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid. Siglo XXI.
- _____ (1988). “El sujeto y el poder”. *Revista Mexicana de Sociología*. México, vol. 50, nº3, páxs. 3-20.
- FRASER, Nancy (2008). *Escalas de Justicia*. Barcelona: Herder.
- _____ e HONNETH, Axel (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?*. Madrid: Morata.
- FREIRE, Paulo (2002). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI: Madrid.
- _____ (2008). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI: Madrid.
- FRIEDMAN, Milton (2012). *Capitalismo y Libertad*. Madrid: Síntesis.
- FUKUYAMA, Francis (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- GABEL, Susan L. e CONNOR, David J. (2009). “Theorizing Disability: Implications and Applications for Social Justice in Education”. En AYERS, William; QUINN, Therese e STOVALL, David (Comps.). *Handbook of Social Justice in Education*. Páxs. 377-399. Nova York: Routledge.
- GALEANO, Eduardo (2008). *Espejos: una historia casi universal*. Madrid: Siglo XXI.
- GEE, James P. (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid: Morata.
- GIDDENS, Anthony (1999). *La Tercera Vía: La renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- _____ (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- _____ e PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIROUX, Henry (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- _____ (2005): *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid: Editorial Popular.
- GOHN, Maria da G. e BRINGEL, Breno M. (2012). *Movimentos sociais na era global*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- GOODMAN, Jesse (2001). “Educación para una Democracia Crítica”. *Kikiriki*, Sevilla, nº55-56, páxs. 55-73.
- GORZ, André (1997). *Miserias del Presente, riqueza de lo posible*. Barcelona: Paidós.
- GRAMSCI, Antonio (2010). *Cartas desde la cárcel*. Madrid: Veintisiete Letras.
- GRANDE, Sandy (2008). “Redlake desconsolado: Pedagogía, descolonización”. En McLAREN, Peter e KINCHELOE, Joe (Comps.). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Páxs. 431-461. Barcelona: Graó.
- GUTMANN, Amy (2008). *La identidad en democracia*. Madrid: Kat.
- HABERMAS, Jurgen (2004). *Historia y crítica de la opinión pública: la transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: Gustavo Gili.

- HALL, Horacle R. (2009). "Tensions, Ironies, and Social Justice in Black Civil Rights: Lessons from Brown and King". En AYERS, William; QUINN, Therese e STOVALL, David (Comps.). *Handbook of Social Justice in Education*. Páxs. 43-50. Nova York: Routledge.
- HAMMERSLEY, Martyn e ATKINSON, Paul (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- HARE, Robert (2003). *Sin conciencia*. Barcelona: Paidós.
- HARVEY, David (2011). *O enigma do capital: e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo.
- HERRÁN, Agustín de la (2009). "Técnicas de enseñanza para la innovación didáctica: introducción y programación". En PAREDES, Joaquín y otros (Comps.). *La práctica de la innovación educativa*. Páxs. 235-249. Madrid: Síntesis.
- HERRNSTEIN, Richard e MURRAY, Charles (1994). *The Bell Curve: intelligence and class structure in american life*. Nova Iorque. The Free Press.
- HILL, Dave (2003). "O Neoliberalismo Global, A Resistência e a Deformação da Educação". *Currículo sem Fronteiras*. Revista electrónica. v. 3, nº2, páxs. 24-59.
- HOBBS, Thomas (2009). *Leviatan*. Madrid: Biblioteca del Político.
- HUME, David (1988). *Tratado de la naturaleza humana*. Madrid: Tecnos.
- IYANGA PENDI, Augusto (2003). *Política de la Educación y la globalización neoliberal*. Valencia: Universitat de Valencia.
- JANESICK, Valerie (2008). "Reflexiones sobre la violencia de las pruebas de evaluación estandarizada y la naturaleza tranquilizadora de la pedagogía crítica". En McLAREN, Peter e KINCHELOE, Joe (Comps.). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Páxs. 323-339. Barcelona: Graó.
- KANT, Immanuel (1999a). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Barcelona: Ariel.
- _____ (1999b). *La paz perpetua*. Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- KEDDIE, Amanda e MILLS, Martin (2009). "Global Politics, Gender Justice, and Education: Contemporary Issues and Debates". En AYERS, William; QUINN, Therese e STOVALL, David (Comps.). *Handbook of Social Justice in Education*. Páxs. 107-119. Nova York: Routledge.
- KEMMIS, Stephen (1999). "Aspiraciones emancipadoras en la era Posmoderna". *Kikiriki*. Nº55-56, páxs. 14-34. Sevilla.
- KENWAY, Jane (2008). "The Ghosts of the School Curriculum: Past, Present and Future". *Australian Educational Researcher*. Vol. 35, nº2, páxs. 1-13. Coldstream Victoria Australia.
- KEYNES, Jonh M. (2003). *Teoría General de la Ocupación, el Interés y el Dinero*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- KINCHELOE, Joe (2004). *Critical Pedagogy*. Nova York: Peter Lang Publishing.
- _____ (2008). "La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir". En McLAREN, Peter e KINCHELOE, Joe (Comps.). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Páxs. 25-71. Barcelona: Graó.
- _____ e STEINBERG, Shirley (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- KLEIN, Naomi (2000). *No logo. El poder de las marcas*. Barcelona: Paidós.

- _____ (2010). *La doctrina del shock*. Barcelona: Paidós.
- LADSON-BILLINGS, Gloria (2005). “The evolving role of critical race theory in educational scholarship”. *Race Ethnicity and Education*. vol. 8, nº1 (marzo), páxs. 115-119. Madison: University of Wisconsin.
- LAVAL, Christian (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- LEHER, Roberto (2004). “Para silenciar os campi”. *Educação e Sociedade*. Vol. 25, nº88, páxs. 867-891. Campinas.
- LEISTYNA, Pepi (2008). “Sinsentidos neoliberales”. En McLAREN, Peter e KINCHELOE, Joe (Comps.). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Páxs. 141-181. Barcelona: Graó.
- LEONARDO, Zeus (2009). “Reading Whiteness: Antiracist Pedagogy Against White Racial Knowledge”. En AYERS, William; QUINN, Therese e STOVALL, David (Comps.). *Handbook of Social Justice in Education*. Páxs. 231-248. Nova York: Routledge.
- LEWIS, Amanda; O’CONNOR, Carla e MUELLER, Jennifer (2009). “Discrimination, Culture, or Capital? The Challenges of Underconceptualizing Race in Educational Research”. En AYERS, William; QUINN, Therese e STOVALL, David (Comps.). *Handbook of Social Justice in Education*. Páxs. 249-276. Nova York: Routledge.
- LIMOEIRO CARDOSO, Miriam (1978). *Ideologia do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- LOCKE, John (1995). *Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil*. Barcelona: Altaya.
- LOVELOCK, James (2007). *La venganza de la tierra. La teoría de Gaia y el futuro de la humanidad*. Barcelona: Planeta.
- MARÍ SÁEZ, Víctor M. (2002). *Globalización, nuevas tecnologías y comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (1995). “Interrogando al material curricular (Guión para el análisis y la elaboración de materiales para el desarrollo del curriculum)”. En MÍNGUEZ, Jesús G. e BEAS, Miguel (Comps.). *Libros de texto y construcción de materiales curriculares*. Armilla (Granada). Proyecto Sur de Ediciones S. A. L., páxs. 221-245.
- MATTELART, Armand (2005). “Sociedade do conhecimento e controle da informação e da comunicação”. *V Encontro Latino de Economia Política da Informação, Comunicação e Cultura*. Salvador, Bahía.
- MATURANA, Humberto (1999). “Objetividade- sem -parênteses e objetividade -entre-parênteses”. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Páxs. 42-66. Belo Horizonte: UFMG.
- _____ (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG.
- McCHESNEY, Robert (1999). “Introducción”. *El beneficio es lo que cuenta*. Barcelona: Crítica.
- McLAREN, Peter (1998). *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. México D.F.: Siglo XXI.
- _____ e KINCHELOE, Joe (2008). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.

- MILLER, David e WALZER, Michael (1997): *Pluralismo, justicia e igualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- MILLET, Kate (2010). *Política Sexual*. Madrid: Cátedra.
- MOLNAR, Álex (1999). “The Commercial Transformation of American Public Education”. *Ohio Valley Philosophy of Education Conference*. Bergamo, Ohio.
- _____ e BONINGER, Faith (2007). “Adrift: Schools in a total marketing environment. The tenth annual report on schoolhouse commercialism trends”. *Commercialism in Education Research Unit*. Tempe: Arizona State University.
- MURILLO TORRECILLA, Francisco J. e HERNÁNDEZ CASTILLA, Reyes (2011). “Hacia un concepto de justicia social”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Versión electrónica. Vol. 9, nº4.
- NEGRI, Toni e HARDT, Michael (2004). Prefacio: Vida en común. *Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio*. Madrid: Debate.
- NOZICK, Robert (1988). *Anarquía, estado y utopía*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- NUSSBAUM, Martha (1999). *Los límites del patriotismo*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2000). *Women and Human Development*. Nova York: Cambridge University Press.
- _____ (2001a). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Andrés Bello.
- _____ (2001b). *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (2006). *Las fronteras de la justicia*. Barcelona: Paidós.
- OCDE (2007). *Science, Technology and Innovations Indicators in a Changing World: Responding to Policy Needs*. París. OCDE.
- OLIVEIRA, Inês B. (2007). “Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ ler/ouvir/sentir o mundo”. En: OLIVEIRA, Inês B. e SGARBI, Paulo (Comps.). *Educação e Sociedade*, vol. 28, páxs. 47-72. Campinas.
- OLSEN, Mark (2002). “The Restructuring of Tertiary Education in New Zealand: Governmentality. Neo-liberalism, democracy”. *McGill Journal of Education*, nº37, páxs. 57-88. Surrey, New Zealand.
- PAIS, José Machado (2003). *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez.
- PARASKEVA, João (2011). *Nova teoria curricular*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- PARCERISA ARÁN, Artur (1996). “Propuesta de un instrumento para el análisis de libros de texto y otros materiales que utilizan el papel como soporte”. En PARCERISA ARÁN, Artur. *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Páxs. 97-124. Barcelona: Graó.
- PAREDES, Joaquín; HERRÁN, Agustín de la; SANTOS GUERRA, Miguel A.; CARBONELL, José L.; GAIRÍN, Joaquín (2009). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis.
- PELLEJERO GOÑI, Lucía (2011). "La educación de la sexualidad: el sexo y el género en los libros de texto de Educación Primaria". *Revista de Educación*, nº 354 (xaneiro/abril), páxs. 399 - 427.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

- PINGEL, Falk (2009). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris: UNESCO & Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- PNUD (2010). *Índices de desarrollo humano*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. España: Ediciones Mundi-Prensa.
- POPKEWITZ, Thomas (2006). “La escolaridad y la exclusión social”. *Anales de la educación común*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, año 2, nº4, páxs. 78-94.
- PROUDHON, Pierre-Joseph (2006). *¿Qué es la propiedad?*. Buenos Aires: Prometeo.
- PUELLES, Manuel (2010). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- RAMONET, Ignacio (1995). “Pensamiento único y nuevos amos del mundo”. En CHOMSKY, Noam e RAMONET, Ignacio. *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: Icaria.
- RAWLS, John (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- _____ (2002). *La Justicia como Equidad*. Madrid: Tecnos.
- RODRÍGUEZ ROMERO, María M. (2003). *La Metamorfosis del Cambio Educativo*. Madrid: Akal.
- ROUSSEAU, Jean J. (1992). *El contrato social*. México D.F.: Ed. Altaya.
- RUDDUCK, Jean e FLUTTER, Julia (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- SALINAS IBÁÑEZ, Jesús (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- SÁNCHEZ BELLO, Ana (2002). “El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual”. *Educación*. Nº29, páxs. 91-102.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1995). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- _____ (2002). *Reinventar a democracia*. Lisboa: Gradiva.
- _____ (2004). Introducción. En _____. *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, páxs.17-59.
- _____ (2005). *Semear outras soluções. Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- _____ (2006). *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez.
- _____ (2007), "Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº78, páxs. 3-46.
- SANTOS GUERRA, Miguel A. (1992). “Evaluar los centros escolares: exigencia y necesidad”. En: *Revista Aula de Innovación Educativa*, nº6, páxs. 42-46.
- _____ (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- _____ (2009). “Equipos directivos e innovación”. En PAREDES, Joaquín y otros (Comps.). *La práctica de la innovación educativa*. Páxs. 49-57. Madrid: Síntesis.
- SCANLON, Thomas M. (2003): *Lo que nos debemos unos a otros. ¿Qué significa ser moral?*. Barcelona: Paidós.

- SCHUMPETER, Joseph (1978). *Teoría del desenvolvemento económico*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- SELLAS, Toni (2008). *La voz de la Web 2.0*. Palafrugell: Universidad Internacional de Catalunya.
- SEN, Amartya (1996). “Capacidad y Bienestar”. En NUSSBAUM, Martha y SEN, Amartya (Comps.). *La calidad de vida*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, páxs. 55-56.
- _____ (1997). *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- _____ (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- SCHOR, Juliet B. (2006). *Nacidos para comprar. Los nuevos consumidores infantiles*. Barcelona: Paidós.
- SIMONS, Helen (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata.
- SMITH, Adam (1776). *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*.
- STAKE, Robert (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, Lawrence (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- STIGLITZ, Joseph (2007). *El malestar en la globalización*. Madrid: Punto de Lectura.
- SUBIRATS, Marina (1993). “Propuesta de indicadores para el estudio sistemático del sexismo en los libros de texto escolares”. En SUBIRATS, Marina (Coord.). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales – Instituto de la Mujer, páxs. 265-306.
- TAGORE, Rabindranath (2012). *Nacionalismo*. Madrid: Taurus.
- TAIBO, Carlos (2011). *El decrecimiento explicado con sencillez*. Madrid: La Catarata.
- TAPARELLI D'AZEGLIO, Luigi (1866). *Ensayo teórico de derecho natural apoyado en los hechos*. Madrid: Imp. de Tejado.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1998). *El Currículum Oculto*. Madrid: Morata.
- _____ (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- _____ (2006a). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- _____ (2006b). “Los indicadores de rendimiento como estrategia y medida contrarreformista en las reformas educativas”. En GIMENO SACRISTÁN, José (Comp.). *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Páxs. 155-181. Madrid: Morata.
- _____ (2008). “Diversidad cultural y contenidos escolares”. *Revista de Educación*, nº345, páxs. 83-110.
- _____ (2009). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- _____ (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- VELASCO, Honorio M. e DÍAZ de RADA, Ángel (2003). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- VOLOSHINOV, Valentin N. (1976). *Discurso na vida e discurso na arte*. Nova York: Nova York Academic Press.
- YOUNG, Iris M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.

- _____ (2011): *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata.
- WALZER, Michael (1993). *Esferas de la Justicia*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- WEINER, Eric (2008). “La pedagogía crítica y la crisis de la imaginación”. En McLAREN, Peter e KINCHELOE, Joe (Comps.). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Páxs. 89-117. Barcelona: Graó.
- WEST, Candance; LAZAR, Michelle M. e KRAMARAE, Cheris (2000). “El género en el discurso”. En DIJK, Teun A. Van (Comp.). *El discurso como interacción social*. Cap. 5, páxs. 179-212. Barcelona: Gedisa.
- WODAK, Ruth e MEYER, Michael (Comp.) (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- WOLLSTONECRAFT, Mary (1994). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Madrid: Cátedra.
- ZIZEK, Slavoj (2006). *The universal exception*. London: Bloomsbury Academic.

11.2 Referencias bibliográficas na rede

20Minutos (2011). Aznar es contratado como asesor por Endesa, que fui privatizada durante su mandato. 20Minutos.es: www.20minutos.es. Actualizada o 11 de Xaneiro de 2011. Acceso o 20 de Setembro de 2013. Disponível en: <http://www.20minutos.es/noticia/924502/0/aznar/asesor/endesa/>

AGUILERA KLINK, Federico (2011). *Una burla a la democracia y a la razón argumentada*. Rebelión: www.rebellion.org. Actualizada o 18 de Outubro de 2011. Acceso o 20 de Setembro de 2013. Disponível en: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=137722>

Animanaturalis (2013). *El veganismo ha crecido un 800% en los últimos 3 años en Alemania*. Animanaturalis: www.animanaturalis.org. Actualizada o 11 de Xuño de 2013. Acceso o 20 de Setembro de 2013. Disponível en: <http://www.animanaturalis.org/n/43199>

Asociación de internautas (2010). *¿Facebook censura lo que “no le gusta”?*. www.internautas.org. Actualizada o 6 de Decembro de 2010. Acceso o 20 de Setembro de 2013. Disponível en: <http://www.internautas.org/html/6434.html>

BELLO, Walden (2006). *Milton Friedman y el Sur globalizado*. Sin Permiso: www.sinpermiso.info. Actualizada o 10 de Decembro de 2006. Acceso o 20 de Setembro de 2013. Disponível en: <http://www.sinpermiso.info/textos/index.php?id=905>

COBO, Vicenta (2013). *Un iPad para cada alumno de las escuelas públicas de Los Ángeles*. El País: www.elpais.com. Actualizada o 25 de Xuño de 2013. Acceso o 20 de Setembro de 2013. Disponível en: http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2013/06/25/actualidad/1372129464_071015.html

Correio do Brasil (2012). *Busca e apreensão do Megaupload foi ilegal*. Correio do Brasil: www.correiodobrasil.com.br. Actualizada o 28 de Xuño de 2012. Acceso o 20 de Setembro de 2013. Disponível en: <http://correiodobrasil.com.br/busca-e-apreensao-do-megaupload-foi-ilegal/477489/#.UFHqFo2Tt5F>

Cubadebate (2012). *Escandalosa censura de Google a Cuba*. www.cubadebate.cu. Actualizada o 19 de Xuño de 2012. Acceso o 20 de Setembro de 2013. Disponível en: <http://www.cubadebate.cu/noticias/2012/06/19/escandalosa-censura-de-google-a-cuba-medios-y-blogueros-de-la-isla-no-pueden-acceder-a-estadisticas/>

CHOMSKY, Noam (2005). *El Estado y las corporaciones*. Entrevista a Noam Chomsky de Znet. Rebelión: www.rebellion.org. Actualizada o 1 de Xuño de 2005. Acceso o 20 de Setembro de 2013. Disponível en: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=15960>

CHOQUEHUANCA, David (2010). *25 postulados para entender el “Vivir Bien”*. Rebelión:

www.rebellion.org. Actualizada o 8 de Febreiro de 2010. Acceso o 20 de Setembro de 2013. Dispoñíbel en <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=100068>

DISCIPPIO, Tim (2009). *Como adaptar la red social para desarrollar habilidades del siglo XX*. Eduteka: <http://www.eduteka.org>. Actualizada o 1 de Agosto de 2009. Acceso o 20 de Setembro de 2013. Dispoñíbel en: <http://www.eduteka.org/modulos/10/306/985/1>

El Confidencial Digital (2013). *Del Club Bilderberg a la Comisión Trilateral. Los clubs secretos que hay en el mundo*. El Confidencial: <http://www.elconfidencialdigital.com>. Actualizada o 8 de Xuño de 2012. Acceso o 20 de Setembro de 2013. Dispoñíbel en: http://www.elconfidencialdigital.com/te_lo_aclaro/084445/del-club-bilderberg-a-la-comision-trilateral-los-clubs-secretos-que-hay-en-el-mundo

Folha de São Paulo (2013). *"Anonymous" lidera ativismo digital nos protestos, diz estudo*. Folha de São Paulo: <http://www1.folha.uol.com.br>. Actualizada o 14 de Xullo de 2013. Acceso o 20 de Setembro de 2013. Dispoñíbel en: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/07/1310892-anonymous-lidera-ativismo-digital-nos-protestos-diz-estudo.shtml>

GARCÍA DE BLAS, Elsa (2011). *Veto a las webs del 15-M en las bibliotecas municipales*. El País: www.elpais.com. Actualizada o 10 de Agosto de 2011. Acceso o 20 de Setembro de 2013. Dispoñíbel en: http://elpais.com/diario/2011/08/10/madrid/1312975457_850215.html

GARCÍA MEDINA, Glidden (2011). *Justicia social e ideal en América*. Bibliotecas Virtuales: www.portal.bibliotecasvirtuales.com. Actualizada o 23 de Febreiro de 2011. Acceso o 20 de Setembro de 2013. Dispoñíbel en: <http://portal.bibliotecasvirtuales.com/glidden/justicia-social-e-ideal-en-america-por-glidden-garcia-medina>.

GAUTHIER, Florence (2007). *Soberanía, república, democracia y derechos son bienes comunes de todos los pueblos libres*. Sin Permiso: www.sinpermiso.info. Actualizada o 29 de Xullo. Acceso o 20 de Setembro de 2013. Dispoñíbel en: <http://www.sinpermiso.info/textos/index.php?id=1349>

GÓMEZ, Elena (2012). *El Gobierno destinó a la banca nueve de cada diez euros de las ayudas públicas en 2010*. La Ser: <http://www.cadenaser.com>. Actualizada o 25 de outubro de 2012. Acceso o 20 de Setembro de 2013. Dispoñíbel en: http://www.cadenaser.com/economia/articulo/gobierno-destino-banca-euros-ayudas-publicas-2010/csrsrpor/20121025csrsreco_11/Tes

GONZÁLEZ, Susana (2006). *Las 20 farmacéuticas más grandes del mundo rehúsan cumplir códigos de ética*. La Jornada: <http://www.jornada.unam.mx>. Actualizada o 14 de agosto de 2006. Acceso o 20 de Setembro de 2013. Dispoñíbel en: <http://www.jornada.unam.mx/2006/08/14/index.php?section=economia&article=026n2eco>

GOYTISOLO, Juan (2011). *La voz del nuevo Túnez*. Webislam: <http://www.webislam.com>. Actualizada o 18 de xaneiro de 2011. Acceso o 20 de Setembro de 2013. Dispoñíbel en: http://www.webislam.com/articulos/60582-la_voz_del_nuevo_tunez.html

GUERRERO, Teresa (2013). *El sentido de la justicia de los chimpancés*. El Mundo: www.elmundo.es. Actualizada o 18 de Xaneiro de 2013. Acceso o 20 de Setembro de 2013.

Dispoñíbel en: <http://www.elmundo.es/elmundo/2013/01/14/ciencia/1358170333.html>

JIMÉNEZ CANO, Rosa (2013). *Doce avances para cambiar el mundo*. El País: www.elpais.com. Actualizada o 31 de Mayo de 2013. Acceso o 20 de Setembro de 2013. Dispoñíbel en: http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2013/05/31/actualidad/1370017421_003958.html

LEWKOVICZ, Javier (2012). *No han aprendido de la Argentina en Europa*. Pagina12: <http://www.pagina12.com.ar>. Actualizada o 14 de Agosto de 2012. Acceso o 20 de Setembro de 2013. Dispoñíbel en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-200988-2012-08-14.html>

LÓPEZ BLANCH, Hedelberto (2006). *La OMC, un ALCA en grado superlativo*. Rebelión: www.rebelion.org. Actualizada o 23 de Maio de 2006. Acceso o 20 de Setembro de 2013. Dispoñíbel en: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=31905>

NAVARRO, Vincent (2010). *Afán de lucro y sanidad*. Rebelión: www.rebelion.org. Actualizada o 13 de Novembro de 2010. Acceso o 20 de Setembro de 2013 Dispoñíbel en: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=116623>

OIT - Constitución de la Organización Internacional del Trabajo (1919). <http://www.ilo.org>. Acceso o 20 de Setembro de 2013. Dispoñíbel en: <http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:1:0::NO::>

OLIVERES, Arcadi (2012). *Se da a la banca 92 veces lo que se pide para erradicar el hambre en el mundo*. El Correo: www.elcorreo.com. Actualizada o 21 de Maio de 2012. Acceso o 20 de Setembro de 2013 Dispoñíbel en: <http://www.elcorreo.com/vizcaya/v/20120521/guipuzcoa/arcadi-olivares-banca-veces-20120521.html>

O'REILLY, Tim (2005). *What is web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Oreillynet: www.oreillynet.com. Actualizada o 30 de Setembro de 2005. Acceso o 20 de Setembro de 2013. Dispoñíbel en: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>

PARENTI, Michael (2007a). *Globalización y democracia*. Sin Permiso: www.sinpermiso.info. Actualizada o 3 de Xuño de 2007. Acceso o 20 de Setembro de 2013. Dispoñíbel en: <http://www.sinpermiso.info/textos/index.php?id=1243>

PARENTI, Michael (2007b). *Misterio: cómo la riqueza causa la pobreza en el mundo*. Sin Permiso: www.sinpermiso.info. Actualizada o 25 de Febreiro de 2007. Acceso o 20 de Setembro de 2013. Dispoñíbel en: <http://www.sinpermiso.info/textos/index.php?id=1050>

POURTALES, Aleph de (2012). *Experimento parece mostrar que la conciencia afecta la materia, el observador afecta lo observado*. Pijamasurf: www.pijamasurf.com. Actualizada o 2 de Xuño de 2012. Acceso o 20 de Setembro de 2013. Dispoñíbel en: <http://pijamasurf.com/2012/06/experimento-parece-mostrar-que-la-conciencia-afecta-la-materia-el-observador-afecta-lo-observado/>

RAMONET, Ignacio (2003). *El quinto poder*. Le Monde Diplomatic (ed. española): <http://monde-diplomatique.es>. Actualizada en Outubro de 2003. Acceso o 20 de Setembro de

2013. Dispoñíbel en: <http://monde-diplomatique.es/2003/10/ramonet.html>

SAMIR, Amim (2011). *La Primavera Árabe de 2011*. Rebelión: www.rebellion.org. Actualizada o 30 de Maio de 2011. Acceso o 20 de Setembro de 2013.

Dispoñíbel en <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=129400>

SÁNCHEZ, Ray (2011). *More than 700 arrested in Wall Street protest*. Reuters: www.reuters.com. Actualizada o 2 de Outubro de 2011. Acceso o 15 de Xullo de 2013.

Dispoñíbel en:

<http://www.reuters.com/article/2011/10/02/us-wallstreet-protests-idUSTRE7900BL20111002>

STIGLITZ, Joseph (2011). *Of the 1%, by the 1%, for the 1%*. Vanity Fair: www.vanityfair.com. Actualizada en Maio de 2011. Acceso o 20 de Setembro de 2013.

<http://www.vanityfair.com/society/features/2011/05/top-one-percent-201105>

TIMSIT, Sylvain (2002). *Stratégies de manipulation*. <http://www.syti.net/Manipulations.html>

TOUSSAINT, Eric (2010). *Los objetivos del milenio, aunque demasiado modestos, no se alcanzarán en 2015*. Rebelión: www.rebellion.org. Actualizada o 22 de Setembro de 2010.

Acceso o 20 de Setembro de 2013. Dispoñíbel en: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=113379>

ZIZEK, Slavoj (2013). *A caminho de uma ruptura global*. Outras Palavras: www.outraspalavras.net. Actualizada o 30 de Xuño de 2013. Acceso o 20 de Setembro de 2013.

Dispoñíbel en: <http://outraspalavras.net/posts/zizek-a-caminho-de-uma-ruptura-global/>

11.3 Libros de texto

Libros do IES de A Coruña

Lengua castellana y Literatura, Ánfora (Oxford), 2º ESO (2009-2010). Autoras/es: M.^a Teresa Bouza Álvarez, José Manuel González Bernal, José Luis Pérez Fuente, Alicia Romeu Rodríguez y Amparo Vázquez Sánchez.

Matemáticas, Esfera (SM), 2º ESO (2009-2010). Autores: Máximo Anzola González, José Ramón Vizmanos Buelta, M^a Paz Bujanda Jauregui, Serafin Mansilla Romo.

Ciencias Sociais e Historia, Demos (Vicens Vives), 4º ESO (2009-2010). Autoras: Margarita García Sebastián e Cristina Gatell Arimont.

Libros de 2º da ESO da editorial SM

Ciencias da natureza, Medio (SM), 2º ESO (2009-2010). Autoras/es: Concha Gil, Emilio Pedrinaci, Francisco Carrión, Juan de Dios Jiménez Valladares.

Educación para a cidadanía, SM, 2º ESO (2009-2010). Autor: José Antonio Marina.

Lengua castellana y literatura, Comunica (SM), 2º ESO (2009-2010). Autoras: Elena Fanjul, Nieves Sánchez Mendieta.

Lingua galega e literatura, SM, 2º ESO (2009-2010). Autoras/es: Xosé Xabier Balsas Barbeira, M^a Concepción Louzán Fernández, Miguel Rivero Covelo, Luís Miguel Antelo Lema.

Ciencias sociais, xeografía e historia, Esfera (SM), 2º ESO (2009-2010). Autor/a: Juan Fernández-Mayoralas Palomeque, Carmen Cortés Salinas.

Capítulos do libro brasileiro (Río de Janeiro)

Historia, Sociedade & Cidadania, FTD, 9º ano (equivalente a 2º ESO), (2009) Cap. 6: *A Grande Depressão, o Fascismo e o Nazismo* (páxs. 86-101). Autor: Alfredo Boulos Júnior.

Historia, Sociedade & Cidadania, FTD, 9º ano (equivalente a 2º ESO), (2009) Cap. 18: *A nova ordem internacional* (páxs. 275-289). Autor: Alfredo Boulos Júnior.

11.4 Máis recursos da rede utilizados

Clasificación mundial dos foros de discusión con maior actividade: <http://rankings.big-boards.com/>

Declaración da Asemblea de Movimentos Sociais, Porto Alegre (RS), Brasil 2012: <http://www.sodepaz.org/america-latina-mainmenu-15/45-brasil/1805-declaracion-de-la-asamblea-de-movimientos-sociales-porto-alegre-rs-brasil.html>

Foro de discusión do *15M*: <http://15m.virtualpol.com/foro>

Foro de discusión de *Occupy Wall Street*: <http://occupywallst.org/forum/>

Foro Mundial de Educación: <http://www.forummundialeducacao.org/>

Forocoches: <http://www.forocoches.com/foro/>

Indicador GINI do Banco Mundial: <http://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI>

Manifiesto “Acampada Sol”: <http://madrid.tomalaplaza.net/manifiesto-2/>

Manifiesto “Democracia Real Ya”:
<http://www.democraciarealya.es/manifiesto-comun/manifiesto-en-galego/>

Principios de solidariedade de *Occupy Wall Street*:
<http://www.nycga.net/resources/documents/principles-of-solidarity/>

Propostas “Acampada Sol” do 20 de Maio:
<http://madrid.tomalaplaza.net/2011/05/20/propuestas-20-mayo/>

Propostas “Democracia Real Ya”:
<http://www.democraciarealya.es/documento-transversal/>

Enderezos das imaxes insertas no traballo

<http://paulagranero.blogspot.com.es/>

<http://www.tutehumor.com.ar/>

<http://madrid.tomalaplaza.net/>

<http://www.democraciarealya.es/>

http://fmejsa.forummundialeducacao.org/?page_id=91

<http://sherinefahmy92.wordpress.com/2013/02/06/equality-vs-equity/>

http://es.wikipedia.org/wiki/Coeficiente_de_Gini

<http://robertguyton.blogspot.com.es/2012/06/debt-crisis.html>

http://elpais.com/autor/el_roto/a

http://www.llosa.cat/gat_ant/ant11.jpg

<http://www.e-faro.info/Imagenes/CHISTES/WChmes02/Acudits2008/081117.corazon.capitalismo.jpg>

<http://paraprofesypadres.blogspot.com.es/2012/08/manana-estreno.html>

http://www.thegoodmanchronicle.com/p/wake-up-photos_1.html

<http://www.virusplanetario.net/ana-enne/>

<http://logicaecologica.wordpress.com/2012/05/28/eco-vs-ego/>

<http://www.averdadedamentira.com/pais-salvem-os-vossos-filhos-dos-pedopsiquiatras-e-da-ritalina/>

<http://www.e-faro.info/index.html>

<http://blogs.20minutos.es/eneko/2012/04/23/la-profesora/>

<http://humorpolitico.tumblr.com/post/30763937852/quebre-as-regras>

<http://brochesdemaestra.wordpress.com/2012/12/12/nuestro-sistema-educativo/nuestro-sistema-educativo/>

<http://mafalda.dreamers.com/>

<http://www.blogdelhumor.com.ar/un-naufrago-en-problemas/>

<http://www.reflexionesinstantaneasbymax.com/2012/09/hipocresia-puritana-y-antinatural.html>