

La Complejidad de Vivir la Ciudadanía en el Aula: Análisis en Cuatro Centros de Secundaria

The Complexity of Living Citizenship in the Classroom: Analysis in Four Secondary Schools

A Complexidade do Viver a Cidadania na Sala de Aula: Análise em Quatro Escolas Secundárias

Alba Parareda-Pallarès *
Núria Simó-Gil
Laura Domingo-Peñafiel
Joan Soler-Mata

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

Este artículo describe y analiza un abanico de prácticas democráticas en cuatro centros de secundaria que se basan en principios relacionados con la vivencia de la ciudadanía y pone de relieve las posibilidades y límites que estas plantean. Se enmarcan dentro de un proyecto de investigación que analiza procesos participativos y democráticos en centros educativos, con la intención de promover y mejorar su cultura democrática, participativa e inclusiva y sus prácticas diarias a partir del concepto de democracia escolar. El estudio parte del paradigma interpretativo y plantea: a) la necesidad de promover el aprendizaje de la democracia en la institución escolar desde la perspectiva de la ciudadanía como práctica; b) el análisis del marco legal en que se inscribe la educación para la ciudadanía y las oportunidades para vivirla; c) cuatro estudios de caso en centros de secundaria que describen y analizan distintas prácticas de participación democrática como espacios de ciudadanía. La investigación muestra que todos los centros trabajan la educación democrática con actividades diferentes, pero existen diferencias entre unos y otros. La voluntad de los equipos directivos para dicho aprendizaje es clave.

Descriptores: Democracia, Participación, Centros de enseñanza secundaria, Educación cívica.

This paper shows a range of democratic practices of four secondary schools based on principles related to the experience of citizenship, highlighting the possibilities and limitations they present. They are part of a research project which analyze participatory and democratic processes in schools, with the aim to promote and enhance its democratic, participatory and inclusive culture and daily practices. The study follows the interpretive paradigm and proposes: a) the need to promote the learning of citizenship in the school from the perspective of citizenship as practice; b) analysis of the practices' legal context in the Spanish framework; c) four case studies in secondary schools in order to describe and analyze different practices of democratic participation in schools. The research shows that all the schools implement democratic education from different proposals, but there are differences between them. The leadership of the principals for improving such learning is the key.

Keywords: Democracy, Participation, Secondary schools, Civic education.

*Contacto: alba.parareda@uvic.cat

Este trabalho apresenta uma gama de práticas democráticas de quatro escolas secundárias com base em princípios relacionados à experiência da cidadania, destacando as possibilidades e as limitações que apresentam. Eles são parte de um projeto de pesquisa cujo objetivo é analisar os processos participativos e democráticos nas escolas, com o objetivo de promover e reforçar a sua cultura democrática, participativa e inclusiva e práticas diárias. O estudo segue o paradigma interpretativo e propõe: a) a necessidade de promover a aprendizagem da cidadania na escola a partir da perspectiva da cidadania como prática; b) análise do contexto legal das práticas no âmbito espanhol; c) quatro estudos de caso nas escolas secundárias, a fim de descrever e analisar diferentes práticas de participação democrática nas escolas. A pesquisa mostra que todos os centros trabalham educação democrática a partir de diferentes propostas, mas há diferenças entre eles. A liderança dos diretores para melhorar essa aprendizagem é a chave.

Palavras-chave: Democracia, Participação, Escolas secundárias, Educação cívica.

Introducción

La educación para la ciudadanía es un área de interés creciente a escala europea e internacional (Banks, 2009; EACEA, 2012; Kerr, Keating y Ireland, 2009; Maes, 2005). Ser ciudadano hoy significa vivir en un mundo donde es necesario asumir un rol activo, crítico y comprometido con las injusticias y desigualdades sociales que hacen cada vez más difícil luchar por la justicia social. De hecho, el debate acerca de la necesidad de una educación *para* la democracia según Crouch (2004) surge a raíz del deterioro de las instituciones gubernamentales y de los principios de equidad, elementos clave para el empoderamiento democrático que han sido arrebatados a los ciudadanos por parte de los poderes económicos que definen a escala global las reglas del juego. Si bien compartimos la afirmación anterior, planteamos el siguiente artículo partiendo de la base de que no consideramos que la escuela deba ser la única institución que solucione los problemas que afrontan hoy las democracias occidentales (Biesta, 2006). Dicho de otra forma, en este artículo se plantea la educación para la ciudadanía como una forma de vivir, un proceso en el que todos los seres humanos participan y experimentan, desde el nacimiento hasta la muerte (Lawy y Biesta, 2006), y no como un resultado que conseguir en un futuro. Desde esta perspectiva, el alumnado vive su condición de ciudadanía democrática en el propio centro, porque en él actúan como ciudadanos (Biesta, Lawy y Kelly, 2009).

Por consiguiente, cabe destacar la responsabilidad de la escuela como única institución que puede brindar oportunidades para vivir la democracia y, por lo tanto, el aprendizaje de la ciudadanía (Edelstein, 2011) a *todos* los jóvenes. Así, en este artículo pretendemos centrar el debate en torno a los conceptos de educación democrática y ciudadanía y las formas de vivirla en los centros educativos relatando prácticas escolares –en cuatro institutos de educación secundaria ubicados en España– para dilucidar las posibilidades y los límites de dichas prácticas orientadas al desarrollo democrático.

1. Fundamentación teórica

La conceptualización teórica del presente trabajo se organiza en dos secciones. En la primera, acotamos el significado de la educación democrática según los investigadores del proyecto Demoskole y lo vinculamos con el de ciudadanía. En la segunda parte, nos

aproximamos al actual marco legislativo español en relación a la educación para la ciudadanía y lo relacionamos con la vivencia de ciudadanía y democracia que proponen distintos autores y con la forma como pueden ser comprendidas y vividas en los centros educativos.

1.1. Los conceptos de educación democrática y ciudadanía

Muchos autores reflexionan sobre el papel de la escuela en el fomento de la democracia y distintas investigaciones constatan que a menudo el significado hegemónico del concepto que se da en nuestras escuelas (con excepciones que no podemos despreciar) tiende a ser simple, ambiguo, difuso y frecuentemente situado a medio camino de lo banal y la defensa de unos valores donde cabe casi todo. Democracia, en educación, se asocia indistintamente a gobernabilidad, altruismo, igualdad, bien común, colaboración o participación, sin que haya criterios precisos para establecer la relación de cada uno de estos conceptos con la democracia (Feito, 2010; Fernández Enguita, 1992; Garreta, 2009; Gil Villa, 1995; Santos Guerra, 1999). La mayoría de los profesionales de los centros educativos y de los trabajos desarrollados en el ámbito académico relacionan la democracia casi exclusivamente con el desarrollo de las estructuras y prácticas de gobernanza. La idea de la escuela como “una institución que sea, provisionalmente, un lugar de vida para el niño, en la que éste sea un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya” (Dewey, 1895, p. 224) nos es útil para fundamentar que la democracia no se limita a las estructuras o las prácticas de gobernanza: es también una forma de ser y estar en sociedad, una forma de relacionarse con los demás y debe vehicularse mediante unos valores sin los que estas otras dimensiones no son posibles.

El concepto que hemos tejido de educación democrática tiene que ver con una mirada abierta, integral y compleja que va más allá de la estricta participación. Democracia escolar es participación en los procesos de toma de decisiones, aspecto que tiene que ver con la *gobernanza*, pero dicha participación no es posible si no se crean las condiciones para que las personas se sientan confiadas, sean tratadas de forma justa y se sientan capacitadas para hacer oír su voz en cuantos espacios colectivos haya en la escuela. Dichas condiciones son las que hemos denominado *habitanza*. Si bien estas dos dimensiones son fundamentales para afianzar un concepto de democracia multidimensional, consideramos que ello no es suficiente: una democracia escolar plena y de calidad incorpora una visión positiva del otro, dignificando al máximo cualquier tipo de diversidad. Dicho de otra manera, una democracia completa contempla la *alteridad* en toda su extensión. Y por último, cada una de las dimensiones mencionadas se pone en práctica desarrollando un *ethos* que se articula mediante unos valores y virtudes de corte humanista. Sin ellos, la gobernanza se convierte en partidocracia o burocracia, la habitanza en acomodo y la alteridad deviene imposible. Dichos valores y virtudes, para que sean efectivos, es deseable que impregnen el conjunto de relaciones, constituyendo así el eje de la cultura y de la gramática escolar. El *ethos* es, pues, la cuarta dimensión de la propuesta democrática que defendemos (Feu, Prieto y Simó, 2016).

La perspectiva de escuela democrática que planteamos se alinea con la concepción de Biesta y Lawy (2006) en torno al aprendizaje de la ciudadanía como algo incorporado al ser, a la persona y a los contextos en los que vive, y no como un contenido a transmitir. De manera indistinta utilizan los términos ‘aprendizaje de la ciudadanía’ (*citizenship learning*), ‘ciudadanía democrática’ (*democratic citizenship*) o ‘aprender democracia’

(*learning democracy*) para referirse al aprendizaje de la ciudadanía, a cómo la persona va incorporando en su ser la noción de ciudadanía democrática. Desde dicha perspectiva, el alumnado construye su propia identidad confrontando la realidad e intenta mejorarla tanto en la dimensión personal como en la social (Jacott y Maldonado, 2013).

La ciudadanía como práctica (*citizenship-as-practice*)¹ se aprende con prácticas democráticas cotidianas relacionadas con la vida real de los jóvenes. Dichas prácticas democráticas ofrecen importantes oportunidades de aprendizaje en términos de subjetivación que trascienden la socialización porque:

Mientras que en una concepción del aprendizaje cívico como socialización se trata de aprender para la ciudadanía futura, la concepción de aprendizaje cívico como subjetivación se refiere al aprendizaje de la ciudadanía actual, a partir de las experiencias actuales y la participación en el experimento de la democracia en curso.
(Biesta, 2016, p. 24)

1.2. Del marco legal a la práctica escolar

En España, la educación para la ciudadanía se implanta en la asignatura denominada Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (EpC) en la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Anteriormente, desde 1990 con la LOGSE y después con la LOCE² (2002), se impartían materias relacionadas con la educación ético-cívica. En el preámbulo de la LOE (2006) se destaca la importancia de que la educación para la ciudadanía ofrezca el estudio de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global. Es relevante destacar que con la aprobación de la última ley de educación, la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación), en diciembre de 2013 se justifica la desaparición de la asignatura Educación para la Ciudadanía con la integración de contenidos de educación cívica y de valores de forma transversal en todas las asignaturas del currículo.

El marco legal explicita de forma clara la necesidad de *formar* ciudadanos desde la perspectiva del aprendizaje de la ciudadanía como contenido (Lawy y Biesta, 2006), en lugar del aprendizaje de la ciudadanía como una práctica en la que los jóvenes participan como ciudadanos de pleno derecho. Aunque los centros educativos han implantado dichas asignaturas para el desarrollo de contenidos democráticos en la educación secundaria, se constatan carencias y dificultades de implantación. En cuanto a las dificultades, podemos destacar dos principalmente: la primera, los sucesivos cambios en la ley de educación; la segunda, la visión reduccionista del aprendizaje de la ciudadanía. Es decir, en sus inicios el aprendizaje de la ciudadanía se circunscribió a una asignatura y, aunque en la última ley (LOMCE) el discurso sea el de la transversalidad, no se concreta de ninguna manera el tipo de implicación curricular, metodológica y organizativa que puede suponer para la escuela. Así pues, es una quimera concebir que dichos aprendizajes se puedan implementar desde una perspectiva transversal y puedan estar presentes en todos los espacios del centro, concibiéndolos como el *ethos* de este, como algo que emana del proyecto pedagógico y que no puede desgajarse de él.

Tras haber planteado los conceptos de educación para la ciudadanía desde una perspectiva democrática y situado el marco legal español, nos preguntamos cómo es

¹ En este sentido, Lawy y Biesta (2006) proponen el concepto *citizenship-as-practice* y lo contraponen al de *citizenship-as-achievement*.

² Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE); Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE); Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

posible desarrollar propuestas que posibiliten la experiencia democrática en los centros educativos y de qué formas los centros educativos pueden posibilitar que los jóvenes sean ciudadanos. Según Dewey (1916), para que las personas puedan mantener una forma de vida democrática deben tener oportunidades de aprender y practicar lo que esta forma de vida significa. Esto implica vivir la democracia en todos los espacios del centro y entre todos los miembros de la comunidad educativa. Partimos de la propuesta de Edelstein (2011) que considera la vivencia de la democracia como algo que debe impregnar todo el centro, no únicamente aquellos espacios dedicados a ello. Su propuesta sirve para vehicular cómo vivir desde la escuela la democracia y promover la educación para la ciudadanía:

‘Aprender la democracia’ se trata de una variedad de diferentes actividades interconectadas que se desarrollan en tres dimensiones: (a) el aprendizaje sobre la democracia con el fin de que el alumnado pueda ser protagonista democrático y consciente del papel que podrá ejercer en futuras decisiones sociales y políticas; (b) el aprendizaje a través de la democracia mediante la participación en una comunidad escolar democrática, en la que se puedan adquirir hábitos democráticos sostenibles; (c) el aprendizaje de la democracia, incluyendo la construcción y el desarrollo continuo de las formas democráticas de vida, basadas en la cooperación y la participación en contextos locales, nacionales y transnacionales (...). La variedad aparentemente ilimitada de las prácticas socio-educativas puede agruparse en tres tipos de actividades: (a) actividades basadas en el autogobierno democrático como los consejos de aula; (b) proyectos sociales como los proyectos de aprendizaje-servicio; y (c) actividades de participación ciudadana de voluntariado o servicio comunitario. (Edelstein, 2011, pp. 130-131)

Este autor, desde su propuesta práctica, propone diferenciar tres tipos de aprendizajes: el aprendizaje de la democracia relacionado con los contenidos vinculados a la educación cívica; el aprendizaje a través de la democracia, desde donde se viven experiencias educativas democráticas; y, finalmente, el aprendizaje para la democracia, en el que alude a un contexto comunitario y de vínculo con el entorno para el aprendizaje de la ciudadanía.

A partir de esta propuesta y teniendo en cuenta el concepto de ciudadanía desde la práctica que Biesta y sus colaboradores (2009) y Lawy y Biesta (2006) proponen, desarrollamos el análisis de los cuatro casos.

2. La perspectiva metodológica

Desde el punto de vista epistemológico y metodológico, la investigación que relatamos es de corte interpretativo, ya que pretende profundizar en el conocimiento de una realidad concreta con el fin de analizarla. El método utilizado es el estudio de caso (Denzin y Lincoln, 2000; Stake, 1998), para cada una de las cuatro situaciones analizadas. La muestra se ha elegido aplicando el criterio de casos diferenciados que podemos definir como “cuatro ejemplos en acción” (Merriam, 1998), que en este contexto se traduce en cuatro centros de secundaria que desarrollan un rango variado de experiencias participativas y democráticas. Para el presente artículo, los estudios de caso nos han posibilitado detectar en cada centro las experiencias más relevantes en relación a la educación para la ciudadanía. El trabajo de campo en los centros ha implicado, por un lado, el análisis de documentos relevantes y, por otro, entrevistas y grupos de discusión con informantes clave (docentes, alumnado y familias). Dichas entrevistas han servido para seleccionar las actividades más relevantes en cada centro y realizar

observaciones participantes, con el fin de conocer la dinámica y organización de cada una de ellas y del centro.

Los resultados que se presentan en el apartado siguiente se basan en el análisis de datos categorial con el programa ATLAS.ti. Con este instrumento se ha analizado la información recogida mediante los documentos elaborados para cada centro por parte del grupo investigador, las notas de campo tomadas durante las observaciones de las prácticas seleccionadas que permiten la vivencia de la democracia y la información recopilada a través de entrevistas o grupos de discusión a alumnado y docentes, que nos han permitido un conocimiento más profundo de dichas prácticas.

3. Los casos: cuatros centros de educación secundaria

A continuación se presentan y analizan los cuatro casos del estudio, destacando las actividades participativas más relevantes para abordar la educación para la ciudadanía. Los casos expuestos evolucionan de forma gradual, desde un modelo de actividades participativas, que poca relación tiene con el modelo de ciudadanía planteado en el marco teórico, a otros centros con clara vocación para el aprendizaje de la ciudadanía.

3.1. Centro A: iniciativas puntuales de participación ciudadana

El Centro A se fundó en 1980 y se encuentra en el área metropolitana de Barcelona, concretamente en la segunda ciudad más grande de Cataluña. El instituto consta de tres líneas de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria (de 12 a 16 años), también de dos líneas de primero de Bachillerato (17 años) y una de segundo (18 años). El centro acoge 383 estudiantes que son del barrio, en su mayoría, pero también de otros municipios cercanos. Este centro, aunque no presenta un proyecto pedagógico explícitamente orientado a la vivencia de la democracia escolar, propone algunas actividades en las que se experimenta una implicación ciudadana. Destacamos de forma singular la carrera atlética y una experiencia de aprendizaje-servicio.

La carrera atlética

Es un acontecimiento que tiene lugar en el barrio donde se ubica el centro educativo. Todos los y las estudiantes que quieren participar en su organización lo hacen voluntariamente, de forma que durante todo el curso se encargan de tareas de gestión, logística y promoción para poder llevar a cabo dicha actividad.

Aprendizaje-servicio

Es una experiencia desde la que se trabajan actividades educativas de relación con la comunidad y son de carácter local. Dicha actividad se vehicula a través de la asignatura de Historia y el alumnado de 4º de ESO (15-16 años) asiste a las residencias de ancianos del barrio para mantener conversaciones con ellos. Los jóvenes llevan a cabo entrevistas sobre el pasado laboral de los ancianos y sobre aspectos históricos del barrio.

Análisis de las actividades del Centro A

En este centro solo se trabaja la ciudadanía desde el punto de vista curricular, a través de la experiencia de aprendizaje-servicio, tal como nos indica el equipo directivo del centro en dicho ejemplo:

La intención [del aprendizaje-servicio] es doble, que conozcan el centro por aquellas cosas buenas y a la vez que sea positivo para los alumnos (...). Como estamos estudiando historia en 4º curso, y concretamente la historia actual, pues nos interesa conocer la fuente de la historia oral relatada por los abuelos que están en el hogar [centro para la tercera edad], para que los jóvenes conozcan cómo era el barrio cuando estas personas eran jóvenes (...). (Entrevista_Centro A_Equipo Directivo: 14)

En otro orden de cosas, la carrera atlética se plantea como una actividad lúdica, enmarcada en el ámbito del deporte, que implica compromiso por parte del alumnado participante, responsabilidad hacia una o unas tareas a desarrollar, necesidad de entendimiento y colaboración entre alumnado y profesorado implicado en dicha actividad, etc.

Los profes y los que somos voluntarios nos ponemos, porque es por la ciudad la carrera, y nos ponemos en puntos para explicar a los corredores si tenían que ir para un lado u otro. (Alicia³)

Laura: También preparamos bolsas, como para agradecer que hayan venido, y se las damos. (Grupo Discusión_Centro A_Alumnado: 28)

En dichas experiencias, los estudiantes participan en el barrio con la organización de actividades de implicación ciudadana, entendiendo que cualquier actividad, sea de corte curricular, académico o lúdico, puede y es objeto de vivencia democrática, tal y como Biesta y Lawy (2006) y Biesta et al. (2009) afirman. Si analizamos las actividades según la propuesta de Edelstein (2011), la primera se inscribe en la segunda dimensión, es decir, en aprender *a través* de la democracia; la segunda, en la tercera dimensión, como una forma de voluntariado e implicación con la comunidad. Aun así, en el Centro A no destacan otras propuestas para la vivencia de la ciudadanía.

3.2. Centro B: Propuestas curriculares que avanzan hacia la ciudadanía

Este instituto acoge a la totalidad del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años) de una población pequeña (2.700 habitantes) de la provincia de Barcelona, al noroeste de la ciudad de Vic y de otros municipios rurales cercanos. Se trata de un instituto creado el curso 1995-96 que completó progresivamente su oferta educativa en el curso 1998-99 –ESO y Bachillerato– y finalmente, con el ciclo formativo de formación profesional de grado medio Sistemas Informáticos y Redes, el curso 2009-10. Su tamaño relativamente reducido, con un total de 281 chicos y chicas, lo convierte en una institución de ambiente relativamente familiar y con un clima de convivencia con pocos conflictos, dos cualidades destacadas y compartidas por los distintos sectores de la comunidad educativa. En este centro destacamos dos espacios formativos que podemos relacionar con el eje de trabajo comunitario que conecta las actividades del centro con la comunidad.

Teatro

Esta experiencia se vincula a la asignatura de Educación Ético-Cívica que realiza el alumnado de 4º de ESO (15-16 años). Durante las horas lectivas de dicha asignatura, el alumnado conjuntamente con dos profesores prepara una obra de teatro que les permitirá recoger dinero para el viaje de final de curso. Preparar una obra de teatro que pueda representarse en distintos municipios cercanos al centro educativo requiere de una

³ Todos los nombres son ficticios con el fin de garantizar la confidencialidad de la información.

gran implicación del alumnado y de las familias fuera del horario lectivo asignado y así se plantea al inicio de curso para conseguir el compromiso de toda la comunidad educativa. La participación del alumnado en la obra es voluntaria y, si deciden participar en ella, pueden hacerlo como actores o como técnicos de sonido, de iluminación, realizando los decorados o el *making of*. Durante la preparación de la obra, el alumnado y el profesorado deciden conjuntamente la realización de las siguientes tareas: a) elección de la obra a representar; b) *castings* para que cada alumno pueda valorar las capacidades y habilidades con las que cuenta; c) reparto de papeles y tareas; d) realización de ejercicios de expresión oral, corporal y dramática; e) preparación de los diferentes ensayos; y f) elaboración del vestuario y decorados; g) gestión de la iluminación y sonido, entre otros. Esta actividad traspasa los muros de la escuela y deviene una actividad cultural de compromiso de toda la comunidad educativa con el entorno más próximo.

Proyecto Erasmus +

Es una iniciativa que el centro implantó hace ya 4 años. Consiste en intercambios entre alumnos de 1º de Bachillerato del centro con otros 5 centros de diferentes países de Europa. Es decir, 5 centros, cada uno de un país europeo, participan en este proyecto de dos maneras diferentes: por un lado, alumnos de los otros países asisten a esta escuela (alumnos de Chequia, por ejemplo), y por otro, alumnos del centro asisten a un centro europeo. Durante una semana, el horario escolar preestablecido cambia y todas las actividades giran en torno a un tema concreto. El tema lo elige el centro y cada año varía. Por ejemplo, se han abordado cuestiones culturales de los países participantes, así como cuestiones de índole local, como conocimiento de los bosques, senderos y caminos del municipio, y también aspectos de voluntariado. Durante una semana se visitan distintos organismos según la temática escogida, se llevan a cabo actividades vinculadas a esta, frecuentemente fuera del recinto escolar, y al finalizar la semana se realiza un debate en torno a las actividades y aprendizajes adquiridos durante la semana. Esta actividad exige la colaboración de todo el profesorado, en tanto que el horario escolar cambia completamente, así como la del alumnado, ya que muchos de ellos acogen en sus casas a los jóvenes procedentes de otros países.

Análisis de las actividades del Centro B

Desde nuestro punto de vista, estas son las dos actividades más relevantes del centro para el desarrollo de la ciudadanía. En primer lugar, aunque la actividad del teatro se desarrolla en la asignatura alternativa a la religión y, por lo tanto, podría considerarse como una asignatura con poco peso en el currículum, contrariamente, impregna la acción educativa del alumnado y parte del profesorado de 4º curso de la ESO, tal y como afirman estos jóvenes:

Oriol: Es una actividad que tendría que ser obligatoria.

Mariona: Sí, sí, sí.

Oriol: Es que ayuda mucho, a cohesionar el grupo, también a saber repartir tareas, hay muchas tareas en esto del teatro, también ayuda a saber trabajar en grupo y cosas así.

Mariona: Y de respeto, porque por ejemplo cuando unos actuaban todo el mundo debía estar callado y esperando. Yo creo que esta actividad nos enseña como en la vida.

Investigadora: Se aprenden otras cosas a parte de...

Mariona: Sí, otras cosas a parte de catalán, castellano y todo esto.

Oriol: Es algo práctico. (Grupo Discusión_Centro B_Alumnado 2: 45)

Durante los seis meses del curso en los que transcurre la actividad, los alumnos aprenden a ser, a conocer y a hacer; mantienen debates acerca de cómo organizarse y distribuyen las tareas entre todos. Los jóvenes aprenden a solucionar los problemas que surgen en la planificación y el ensayo de la obra como, por ejemplo, qué hacer cuando algunos alumnos no se presentan cuando deberían o cuando otros no dominan su rol en la obra. Se fomenta su autonomía individual para la toma de decisiones, teniendo en cuenta al grupo y el fin común que les ocupa, en este caso, la consecución de la obra, tal y como afirma el profesorado implicado:

Joana: Y han disfrutado mucho. Y el nivel de implicación por parte de los chicos y chicas y de las familias es brutal, eh, porque sí que puedes decir, eh, ay, es que nosotros dedicamos tantas horas, pero no, las mismas que dedicamos nosotros las dedican ellos, y hay muchos que tienen un calendario de actividades extraescolares brutales, quiero decir, de partidos, de entrenos y tal, y claro que la implicación de los 43 no es la misma, es evidente que hay chicos que no, pero otros se implican al máximo.

Lucas: Este año, por ejemplo, algunos se daban cuenta de que nunca habían hablado con otros compañeros, y a través de esta actividad han hecho nuevas relaciones... y padres, más de uno, eh, que me comentan que nunca se hubieran imaginando a su hijo o hija actuando tal y como lo han visto. (Grupo Discusión_Centro B_Profesorado 2: 15)

El profesorado analiza que en esta actividad trabajan solucionando problemas, relacionando contenidos, se vive la importancia del trabajo de cada uno para las diferentes tareas, aprenden sobre sus emociones y se tejen relaciones que provocan nuevas maneras de aprender:

Joana: Como cambiamos la dinámica, los problemas son diferentes también, o sea, chicos que a lo mejor en clase no tienen conflictos, aquí tienen porque convocas un ensayo un sábado por la tarde que él puede pensar que a esa hora él puede fumar o puede beber o puede hacer, o sea, que pasan cosas que no se dan en las clases. En otro momento se pueden dar por ejemplo en el teatro, eh, o chicos que a lo mejor tienes dificultades para que estén sentados y cojan el boli y tal, claro en el teatro no los tienes porque no se da esta situación, claro es un entorno diferente con unas relaciones diferentes y, por lo tanto, no necesariamente los chicos con los que tienes conflicto en clase, los tienes en la obra de teatro. Y los conflictos son diferentes, porque la relación que se establece con ellos es diferente y lo que les estás pidiendo también es distinto. (Grupo Discusión_Centro B_Profesorado 2: 21)

Dicha actividad se sitúa a medio camino entre la segunda y tercera dimensión de la propuesta de Edelstein (2011) y contribuye a la vivencia de la ciudadanía desde la implicación en una actividad de carácter curricular, pero que sobrepasa los muros de la escuela para establecer vínculo con la comunidad. Asimismo, desarrollar la actividad de teatro significa, para el alumnado, dar valor al proceso de subjetivación que plantea Biesta (2016). Es decir, alcanzar una comprensión amplia de uno mismo en un proceso en el que adquiere sentido compartir un proyecto colectivo, en este caso, la obra de teatro. Si bien este proyecto nos parece un buen ejemplo para el aprendizaje de la ciudadanía, no es menos cierto que solo ocurre durante un semestre de 4º. Esto conlleva que veamos la necesidad de ampliar o exportar la experiencia en formatos similares a otros cursos, para darle continuidad y fomentar el aprendizaje democrático.

En segundo lugar, *el proyecto Erasmus +* se acerca a una forma de proyecto social y también de voluntariado (Edelstein, 2011). Durante dos semanas comparten conocimientos y actividades con estudiantes de otros centros de Europa. La actividad conlleva que jóvenes de distintos orígenes cooperen, trabajen conjuntamente y aprendan unos de otros. La convivencia con personas distintas ofrece la oportunidad de vivir la democracia, porque aprenden aspectos de otras culturas y porque pueden reflexionar en torno a sus experiencias y las de otros. Además, el hecho de que algunos jóvenes acojan alumnos europeos en sus casas voluntariamente es una manera más de aprender democracia, que se inscribe en el tercer eje o forma de vivencia democrática descrita por Edelstein (2011). Aun así, la experiencia es corta: solo dura dos semanas, una semana en el centro de origen y una en el centro de destino.

Para poder llevar a cabo esta semana, el instituto debe reorganizar durante una semana el horario, lo que supone la colaboración de todo el profesorado. Aun así, la iniciativa se valora de forma muy positiva. Y aunque algún año el centro no ha recibido la subvención para poder participar en el Erasmus +, han seguido realizando la iniciativa. Además, el hecho de que jóvenes del pueblo acojan en sus casas chicos y chicas extranjeros requiere una alta disponibilidad por su parte.
(Notas Campo_Centro B_Investigadora AP: 65)

Las dos actividades analizadas describen experiencias donde la dinámica educativa del centro cambia por completo con el fin de desarrollar una metodología de trabajo más participativa. El currículum de dichas actividades exige que el centro, el equipo docente, el alumnado y las familias recuperen un rol nuevo donde cada agente se pone al servicio del proyecto compartido y en el que se hace más presente la relación con la comunidad.

3.3. Caso C: Actividades de ciudadanía que vinculan el currículum y la comunidad

El Centro C nació en 2010 con un proyecto de aprendizaje cooperativo para la Educación Secundaria Obligatoria (de 12 a 16 años) y con la voluntad de garantizar el éxito educativo para todos, desde una perspectiva inclusiva. El centro se ubica en una población pequeña de la provincia de Barcelona, cercana a Vic, ciudad de unos 40.000 habitantes de la Cataluña central. El instituto acoge a unos 250 estudiantes de esta población y de otras de tipología rural cercanas a la zona. Las actividades más destacadas en torno a la educación para la ciudadanía son:

Grupos de trabajo cooperativo

Los alumnos trabajan en grupos heterogéneos de trabajo cooperativo en todas las áreas curriculares. Ello requiere aprender a trabajar con personas distintas, con capacidades diferentes, para la consecución de objetivos comunes. El centro ha desarrollado una organización horaria en la que todas las materias se distribuyen de tal manera que siempre tienen una duración de dos horas –en lugar de una hora, como es habitual– para poder desarrollar las competencias propias de los grupos cooperativos. Cabe destacar que todo el profesorado del centro ha asumido ampliar las horas lectivas de docencia para poder contar con grupos algo más reducidos con un máximo de 20 alumnos por clase (en lugar de los 30 alumnos que correspondería en secundaria).

Equipos de soporte al profesorado

Cada estudiante puede responsabilizarse de algún servicio del centro. Los equipos de soporte se dividen según la tarea que desarrollan y son las siguientes: Verde, de mantenimiento y jardinería; Magíster, refuerzo académico a otros alumnos; Bicicletas, reparación; Interioristas, decoración; Ratón, reparación de aparatos informáticos;

Delegados, la forman los delegados y delegadas del centro, es decir, los jóvenes representantes del alumnado. Los jóvenes deciden el equipo en el que desean integrarse y las responsabilidades que adquieren los equipos surgen de las necesidades que los estudiantes detectan en el centro.

Aprendizaje-servicio

Estas actividades educativas focalizan la acción educativa con la comunidad y son de carácter local e internacional. Se vehiculan a través de la asignatura Educación para la Ciudadanía y es a través de esta que cada alumno realiza, fuera del centro, algún trabajo con la comunidad. Durante el curso 2014-15 se realizaron 23 proyectos distintos. Algunos de ellos son: soporte a alumnado en algunas asignaturas en grupos de educación primaria; organización de actividades intergeneracionales con personas ancianas; preparación de materiales didácticos en inglés para escuelas del Nepal o Ruanda, a petición de las necesidades del alumnado de estas escuelas; o construcción de trabajos de forma colaborativa entre alumnos del centro y de otros países.

Análisis de las actividades del Centro C

En el Centro C vemos que, por un lado, los grupos cooperativos vertebran todo el trabajo curricular; por el otro, los equipos de soporte al profesorado y el aprendizaje-servicio (ApS) son fórmulas cercanas a dos de las propuestas de Edelstein (2011), las relativas al aprendizaje de la democracia mediante la participación de la comunidad escolar en el propio centro y al aprendizaje para la democracia con el compromiso que se establece con el entorno. Dicha participación abarca desde lo local a lo transnacional y se inscribe en los contextos en los que los jóvenes viven. Es decir, mediante estas actividades, los alumnos viven la democracia y la ciudadanía porque, tal y como se ha mencionado, dicha vivencia se inscribe en las actividades cotidianas en las que los jóvenes se comprometen con instituciones sociales. La escuela, pues, es un espacio que ofrece oportunidades para vivir la democracia, ya sea en grupos en los que el alumnado toma decisiones junto con el profesorado o en actividades de voluntariado que traspasan los muros del centro. Los estudiantes, con los grupos cooperativos, los de soporte al profesorado y en las actividades de ApS, tienen la posibilidad de debatir y reflexionar en torno a lo que les ocupa. El trabajo desde el diálogo es fundamental, por ejemplo, en los grupos cooperativos, donde han aprendido a construir relaciones dialógicas y participativas a lo largo de los cursos:

Anna: Bueno, en los grupos cooperativos, todos tenemos un papel importante y podemos dar nuestra opinión. Porque cuando tenemos que decidir algo para hacer cualquier cosa con el grupo, todos pueden dar su opinión y se escucha.

Ariadna: Bueno, a todo el mundo se le dan bien cosas diferentes y siempre hay algo que uno sabe hacer mejor que otro...

Albert: Y los grupos aparte de que los profesores los hacen en relación a los alumnos, es decir, que cada alumno está en ese grupo por algo, y siempre todos los grupos son así.

Anna: Yo creo que este año, como ya hace dos años y eso que estamos, pues tenemos más confianza y todo, y todos nos llevamos mejor, y no hay tantos problemas, no sé, bueno, al menos en mi clase. El año pasado, en primero, sí que había muchos problemas. (Grupo Discusión_Centro C_Alumnado 2: 68)

Los horarios escolares se adaptan a las necesidades educativas curriculares y metodológicas (espacios horarios más amplios en cada asignatura para un desarrollo

apropiado del trabajo cooperativo) y el rol del docente es el de acompañante en el proceso educativo. Por todo ello, vemos que en este centro se promueve la idea de responsabilidad y compromiso social, situando al estudiante en el centro de la actividad educativa en relación con el otro, teniendo en cuenta al otro, para desarrollar la alteridad.

Ángel y Zaida: Pero la idea de la organización está.

Núria: Algo que podemos organizar entre todos. Primero los delegados se reúnen, todos dicen vamos a preparar la Navidad, entonces el delegado de cada clase pide qué podemos hacer y entonces se recogen muchas ideas y las mejores ideas se llevan al Consejo de Delegados que es al final quien lo monta todo, pero, claro, todo el mundo ha participado.

Ángel: Imaginaos si lo organizamos nosotros, que no pasa ni por dirección.

Laura: No, directamente los delegados nos encargamos de enviar un correo a la directora para decir “estaría bien que hiciéramos esto”, comunicando para dar el permiso. (Grupo Discusión_Centro C_Alumnado 1: 32)

3.4. Caso D: La vivencia de la ciudadanía como la base del proyecto de centro

El Centro D se fundó hace 7 años (curso 2007) y cubre desde 1º hasta 4º de la Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años). Se creó sobre las bases de un colectivo de profesores preocupados por el sistema organizativo y pedagógico de la ESO que se había instalado en las aulas de España y, en concreto, de Cataluña. El centro se encuentra en un municipio del interior en el noreste de Cataluña de menos de 10.000 habitantes y acoge alumnos de esta localidad y de la población vecina, de procedencia diversa. El Centro D es, seguramente, el que presenta un proyecto pedagógico más cercano al aprendizaje de la ciudadanía desde una mirada integral, ya que la vivencia de los valores democráticos, como el respeto, la valoración del esfuerzo del alumnado o la reflexión, subyacen en el proyecto pedagógico del centro. Las actividades destacadas en torno a la ciudadanía son:

Trabajo por proyectos

El alumnado dedica unas horas semanales –8 horas para los cursos de 1º, 2º y 3º; 6 horas para los de 4º– a trabajar en proyectos. Definimos los proyectos como un proceso planificado de actividades en grupos cooperativos, centrados en un tema, que parten de un reto o motivación con el objetivo de alcanzar un resultado en forma de producto. Cada proyecto incorpora una motivación inicial, unos objetivos y unos productos a entregar. Para ayudar a seguir este proceso, hay una serie de propuestas o actividades que realizar. Al final, los alumnos deben presentar de forma oral el trabajo. Así, el trabajo por proyectos requiere trabajar con personas distintas y aprender sobre temas diversos, desde aspectos más locales hasta conocimientos de ámbito mundial. Es relevante destacar que en el proceso de toma de decisiones se prioriza el consenso, en detrimento del binomio mayoría-minoría que implica la votación, sabiendo que se parte de la discrepancia.

Buenos días

Es una actividad semanal que tiene lugar durante los primeros 15 minutos de una mañana –cada curso tiene asignado un día diferente de la semana– y donde todos los grupos del mismo curso se reúnen en un aula para escuchar y debatir sobre algún acontecimiento o noticia relevante, ya sea local, nacional o internacional. Este es un

espacio de reflexión y de comunión entre el alumnado y el profesorado de cada curso y su finalidad es promover y fomentar en los jóvenes el ejercicio de la reflexión en torno a temas que de algún modo les interrogan.

Consejo de Alumnos

Es un organismo constituido por alumnos, delegados y no delegados, de todos los cursos que deciden sobre aspectos que afectan a todo el alumnado del centro. Cuentan con el apoyo de una docente que adopta un rol orientador. Este es otro de los espacios donde los jóvenes pueden tomar decisiones, opinar, no solo como grupo o curso, sino también como centro.

Tutoría-asamblea

El espacio de tutoría se convierte en asamblea. Así, los delegados son los que llevan el orden del día y dan los turnos de palabra para opinar y decidir sobre los aspectos que se debaten en cada sesión, con el apoyo de la tutora que asume un papel secundario o de guía, si es necesario. En este espacio los alumnos opinan, influyen e incluso deciden sobre la configuración de los grupos cooperativos, sobre los lugares donde sentarse en el aula, entre otros, y a su vez, también debaten temas de la clase o del centro. En todos los casos, siempre se prioriza el consenso en detrimento de las mayorías como elemento central de la democracia escolar.

Análisis de las actividades del Centro D

El Consejo de Alumnos y la tutoría-asamblea son espacios en donde los alumnos son los protagonistas de sus propias iniciativas y se transforman en espacios para la vivencia de la democracia, tal y como afirma Edelstein (2011) o, dicho de otro modo, son contextos en los que pueden ser ciudadanos (Biesta et al., 2009). Son actividades de aprendizaje a través de la democracia en las que el alumnado vive desde su propio yo actividades basadas en el autogobierno democrático del aula o del centro. Las decisiones tomadas, sobre todo en el Consejo de Alumnos, tienen consecuencias en el entorno.

María: Nosotros [en alusión a todos los alumnos que no ostentan ningún cargo] a lo mejor no podemos participar tanto, pero los delegados de cada clase forman el Consejo de Alumnos, donde pueden opinar sobre un tema que se puede cambiar o mejorar.

Investigadora: ¿Y previamente vosotros habéis decidido los temas a discutir en el Consejo de Alumnos?

María: Los delegados son los representantes de las clases y, una vez han decidido un tema, lo transmiten en la tutoría y todos nos enteramos.

Claudia: Para opinar nosotros en clase, nos dicen un tema y hacemos una asamblea y opinamos todos y después es esto que se lleva al Consejo, o no sé, hacemos una propuesta y ellos [los delegados] la llevan al Consejo y la discuten. (Grupo Discusión_Centro D_Alumnado1: 43)

Por otra parte, el trabajo por proyectos, el 'Buenos días' y otras actividades como los grupos de servicio —o dicho de otro modo, el ApS— son actividades curriculares y de relación con el entorno con las que se vehiculan procesos de aprendizaje de la ciudadanía y la democracia, vinculados de forma preeminente con la segunda dimensión descrita por Edelstein (2011). Por un lado, los proyectos son de temas variados, pero vertebran el trabajo cooperativo, con el que los jóvenes aprenden a trabajar con personas distintas, a producir un resultado de forma conjunta y, por ello, discuten, acuerdan y consensúan

decisiones. Organizar el trabajo por proyectos supone cambiar la estructura habitual del horario escolar. El docente guía el proceso de aprendizaje y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC o TAC) son una herramienta indispensable en dicho aprendizaje. Por otro lado, el 'Buenos días' es otro espacio de reflexión en torno a temas de actualidad que plantea el profesorado. A su vez, los grupos de servicio se inscriben en el trabajo comunitario o de voluntariado. Se parte del diálogo como herramienta para establecer acuerdos entre las personas de la comunidad educativa y como vía para la crítica constructiva de lo que ocurre en el centro; se promueve la participación de todos y cada uno de los estudiantes; se prioriza el consenso en detrimento de la votación por mayorías; los horarios están sujetos a las actividades curriculares y no a la inversa, como en el caso del trabajo por proyectos, en los que los alumnos trabajan en grupo durante dos horas; la relación profesor-alumno es más horizontal y basada en el aprendizaje mutuo, el dar y recibir a la vez y viceversa.

Investigador: Tema proyectos, ¿funciona?

Álvaro: El trabajo en equipo es un valor del instituto.

Mario: Los proyectos son bastante necesarios. Están muy bien porque, por ejemplo, hacemos proyectos de sociales pero a la vez hay mates, castellano o inglés. Es una mezcla de todo, pero aparecen también aprendizajes sobre la vida, proyectos de política, proyectos de globalización, bastante interesantes.

Álvaro: Estos proyectos no sirven únicamente en el instituto, sino que también tienen una utilidad fuera del instituto. (Grupo Discusión_Centro D_Alumnado 2: 33)

Antonia: Pero yo creo que los productos [se refiere al resultado de los proyectos] saldrán con más calidad porque dicen un poco de cada uno de nosotros [en alusión a los miembros del grupo] y no es lo mismo que haya una persona, que si hay cuatro o cinco. (Grupo Discusión_Centro D_Alumnado 1: 21)

El análisis de dicho centro mediante las propuestas descritas revela una concepción de la ciudadanía que intenta apostar por lo comunitario desde el reconocimiento subjetivo de cada individuo. Todo ello desde la participación democrática que plantea Edelstein (2011), promoviendo metodologías participativas en las que el alumnado es el centro del aprendizaje.

4. Conclusiones

Tras el análisis de los cuatro casos podemos concluir que se evidencia una gradación de implementación ascendente en las actividades de ciudadanía: desde actividades puntuales con poca incidencia en el currículo y en la vida del aula, hasta proyectos de ciudadanía que relacionan de forma transversal distintas áreas curriculares y que están presentes en la vida de los centros.

Mientras que en los Centros A y B se desarrollan actividades que vehiculan el aprendizaje de la ciudadanía a través de algunas propuestas específicas, los Centros C y D se aproximan a dicho aprendizaje desde una perspectiva de centro. No son solamente unas actividades las que permiten dicho aprendizaje, sino todo el quehacer de la escuela. Dicha conclusión la basamos en las formas propias y singulares relatadas en el análisis de cada caso.

Aunque el marco legal español entiende "la educación de la ciudadanía" como un resultado de futuro (Lawy y Biesta, 2006), y no como ciudadanos de pleno derecho que viven la ciudadanía en todos los contextos y entre ellos en los centros educativos, los

casos analizados muestran que es posible vivir la ciudadanía como una experiencia democrática, cuando los equipos directivos tienen un proyecto de centro claro. Se puede hacer de forma tangencial o puntual, como es el caso de los Centros A o B, o bien de forma más integral o global, como es el de los Centros C y D.

Los casos evidencian las diferencias entre centros, lo que muestra que la voluntad de los mismos establece qué actividades se priorizan y qué proyecto de centro se desarrolla. Es clave que los equipos directivos expliciten un compromiso con la educación de la ciudadanía y realicen un proceso de reflexión compartido con los equipos docentes primero y con la comunidad educativa después, para que puedan decidir propuestas con un profundo sentido democrático.

A lo largo de la investigación, hemos evidenciado que existe una correlación entre la vivencia de la democracia, a través de espacios educativos democráticos, con el aprendizaje de la ciudadanía. Los centros que generan más espacios en los que profesorado y alumnado viven procesos democráticos, como en los casos C y D, a través de actividades y metodologías de aprendizaje (los grupos cooperativos, los proyectos, el aprendizaje-servicio, los equipos de soporte al profesorado o la tutoría-asamblea) son centros en los que los espacios de debate, de opinión, de decisión por parte del alumnado tienen un gran papel. En ellos se generan más situaciones en las que las decisiones se valoran desde distintos puntos de vista. En definitiva, son centros en los que las dimensiones de gobernanza, habitanza y alteridad están presentes en las formas de organizar la actividad educativa con una dosis elevada de ética, conciencia y reflexividad.

La investigación demuestra que el aprendizaje de la ciudadanía no puede desgajarse del concepto de democracia. Si bien la experiencia de la ciudadanía adopta formas distintas, es necesaria la voluntad de cada centro para poderla vivir de forma subjetiva y compartida. Tal como Biesta et al. (2009) proponen, los jóvenes deben sentir qué significa 'vivir la ciudadanía'. Esta manera de promover y vivir la democracia requiere entender las relaciones humanas de una manera específica, sobre todo cuando estas ponen en relación a personas de diferentes edades que ocupan distintas posiciones en un marco que, por definición, es jerárquico.

Por todo ello, consideramos que la vivencia de la ciudadanía en los centros requiere dotarse de elementos que permitan vivirla de forma transversal, en todos los espacios del centro, es decir, que la democracia impregne el *ethos* del centro. Solamente así los jóvenes podrán aprender lo que ello significa e incorporar esta forma de entender el mundo en su propio yo. Es necesario pues que los centros se planteen la ciudadanía desde el proyecto de centro y no desde actividades complementarias, puntuales, de soporte o de carácter lúdico. En definitiva, la educación democrática supone acoger, negociar y decidir acuerdos sobre una forma de vivir en comunidad que se nutre de las múltiples condiciones sociales y económicas, formas de vida, trayectorias biográficas, aspiraciones y deseos de los individuos que la habitan.

Agradecimientos

Queremos agradecer la disponibilidad de los estudiantes de los centros de educación secundaria que participaron en este estudio, así como la voluntad de los equipos directivos en abrirnos las puertas de los mismos. Sin la colaboración de todos ellos no

hubiera sido posible compartir ideas y opiniones acerca de sus vivencias en relación a la democracia y la participación en los centros.

Proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Demoskole: Democracia, participación, y educación inclusiva en los centros educativos. Es un proyecto de investigación coordinado entre la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC) y la Universitat de Girona (UdG). Plan Nacional I+D. Ministerio de Economía y Competitividad (Ref.: EDU 2012-39556-C02-01 y 02). Investigadores del Grupo de Investigación Educativa de la UVIC-UC (GREUV): IP: Núria Simó, Mar Beneyto, Isabel Carrillo, Laura Domingo, Laura Farré, Esther Fatsini, Cati Lecumberri, Alba Parareda, Joan Soler, Itxaso Tellado y Antoni Tort. Investigadores del Grupo de Investigación en Políticas, Programas y Servicios Educativos y Socioculturales (GRES) de la UdG: IP: Jordi Feu, Paco Abril, Xavier Besalú, Joan Canimas, Margarida Falgàs, Patrícia Melgar, Eduard Mondéjar, Glòria Muñoz, Josep Miquel Palaudàrias, Oscar Prieto y Carles Serra.

Referencias

- Banks, J. A. (2009). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. En J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 303-322). Nueva York: Routledge.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Londres: Paradigm.
- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: De la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21-34. doi:10.14516/fde.2016.014.020.003
- Biesta, G. y Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79. doi:10.1080/03057640500490981
- Biesta, G., Lawy, R. y Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5-24. doi:10.1177/1746197908099374
- Crouch, C. (2004). *Post democracy*. Londres: Polity.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Dewey, J. (1895). *Plan of organization of the University Primary School. The early works of John Dewey*. Carbondale, IL: Illinois University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education. The early works of John Dewey*. Carbondale, IL: Illinois University Press.
- EACEA. (2012). *Citizenship education in Europe*. Bruselas: EACEA P9 Eurydice and Policy Support.
- Edelstein, W. (2011). Education for democracy: reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46(1), 127-137. doi:10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x
- Feito, R. (2010). Democracia participativa frente a segregación y racismo en una época de crisis económica. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(1), 20-40.
- Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Paideia: Barcelona.
- Feu, J., Prieto, O. y Simó, N. (2016). ¿Qué es una escuela verdaderamente democrática? *Cuadernos de Pedagogía*, 465, 90-97.

- Garreta, J. (2009). *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: CEAPA.
- Gil Villa, F. (1995). *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid: MEC.
- Jacott, L. y Maldonado, A. (2013) La educación para la ciudadanía: Nuevos retos y perspectivas desde el enfoque de la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(1), 5–13.
- Kerr, D., Keating, A. y Ireland, E. (2009). *Pupil assessment in citizenship education: Purposes, practices and possibilities. Report of a CIDREE Collaborative Project*. Slough: NFER/CIDREE.
- Lawy, R. y Biesta, G. (2006). Citizenship-As-Practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34–50. doi:10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x
- Maes, B. (Ed.). (2005). *Different faces of citizenship. Development of citizenship education in European countries*. Bruselas: CIDREE/DVO.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: revised and expanded from case study research in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Santos Guerra, M. A. (1999). *El crisol de la participación. Estudio etnográfico sobre la participación en consejos escolares de centro*. Málaga: Aljibe.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Breve CV de los autores

Alba Parareda-Pallarès

Profesora e investigadora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya. Investigadora del GREUV – Grupo de Investigación Educativa de la UVic-UCC (*Grupo Consolidado 2014 SGR 1291*). Actualmente está en fase de finalización de su tesis doctoral vinculada al proyecto *Demoskole: Democracia, participación y educación inclusiva en los centros educativos*, centrada en la vivencia de la ciudadanía por parte de jóvenes de origen inmigrado. Los proyectos de investigación que desarrolla actualmente se relacionan con la línea de investigación: “Educación, territorio y ciudadanía”. Sus líneas de investigación están centradas en la ciudadanía y la democracia escolar. Email: alba.parareda@uvic.cat

Núria Simó-Gil

Profesora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya. Investigadora del GREUV – Grupo de Investigación Educativa de la UVic-UCC (*Grupo Consolidado 2014 SGR 1291*). Actualmente imparte docencia en el Grado de Educación Social. Los proyectos de investigación que desarrolla actualmente se relacionan con la línea de investigación: “Educación, territorio y ciudadanía”. Sus ámbitos de estudio e investigación son: la formación del educador social y del maestro; la escuela democrática; los procesos de inclusión social y educativa con jóvenes. Ha publicado distintos artículos en torno a dichos ámbitos de estudio. Email: nuria.simo@uvic.cat

Laura Domingo-Peñañiel

Profesora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas de la UVic-UCC. Investigadora del GREUV – Grupo de Investigación Educativa de la UVic-UCC (*Grupo Consolidado 2014 SGR 1291*). Actualmente imparte docencia en el Grado de Maestro. Los proyectos de investigación que desarrolla actualmente se relacionan con la línea de investigación: “Educación, territorio y ciudadanía”. Sus líneas de investigación giran en torno a la escuela rural, la didáctica en grupos multigrado y la inclusión. Email: laura.domingo@uvic.cat

Joan Soler-Mata

Profesor del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya. Investigador del GREUV – Grupo de Investigación Educativa de la UVic-UCC (*Grupo Consolidado 2014 SGR 1291*). Imparte docencia en el Grado de Maestro. Los proyectos de investigación que desarrolla actualmente se relacionan con las líneas de investigación: “Educación, territorio y ciudadanía” y “Pensamiento pedagógico e historia de la educación”. Sus ámbitos de estudio son: pensamiento educativo contemporáneo, Escuela Nueva, escuela rural, formación de maestros y educación en pequeños municipios. Email: joan.soler@uvic.cat