

## Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa

### Democratic Education for an Active Citizenship

### Educação Democrática para a Cidadania Ativa

Antonio Bolívar \*

Universidad de Granada

Una educación democrática, en el doble sentido de educar *para* la democracia y *en* democracia, es a la vez un fin y un medio de la educación. La educación pública debe capacitar a los futuros ciudadanos para poder participar activamente en la esfera pública sin riesgo de exclusión, lo que supone asegurar que toda la población adquiera aquellas virtudes, conocimientos y habilidades necesarios para la participación política y la inserción social. El artículo realiza un análisis y una revisión actual de lo que significa una ciudadanía activa y su construcción tanto en la enseñanza como en la trama organizativa de la escuela. Finalmente, se resalta que educar democráticamente es una tarea comunitaria, por lo que se ha de inscribir local y socialmente.

**Descriptor:** Educación democrática, Ciudadanía activa, Aprender ciudadanía, Construcción comunitaria, Participación.

Democratic education has a double meaning: educating for democracy by exercising democracy, it is –at the same time– a goal and context of education. Public education should train future citizens to actively participating in the public sphere, without risk of exclusion. This includes ensuring that all people acquire virtues, values and skills required in order to become participating citizens, and to insert socially. The article is an analysis and current review of what active citizenship and its construction means both in teaching and in the organizational culture of the school. Finally, it is emphasized that it is a matter to build local and social community.

**Keywords:** Democratic education, Active citizenship, Learn citizenship, Community building, Participation.

Educação democrática, é tanto um fim como um meio de educação no duplo sentido de educar para a democracia e democracia. A educação pública deve treinar futuros cidadãos a participar ativamente na esfera pública, sem risco de exclusão, o que significa garantir que todas as pessoas adquirem as virtudes, o conhecimento e as habilidades necessárias para a participação política e inclusão social. O artigo analisa e uma avaliação atual do que ativa os meios de cidadania e construção tanto no ensino e tecido organizacional da escola. Finalmente, destaca-se que a educação democrática é uma tarefa da comunidade, por isso tem de registrar-se localmente e socialmente.

**Palavras-chave:** Educação democrática, Cidadania ativa, Aprendizagem da cidadania, Construção da comunidade, Participação.

---

\*Contacto: abolivar@ugr.es

## Introducción

Una educación democrática, en el doble sentido de educar *para* la democracia y *en* la democracia, es a la vez un fin y un medio de la educación. En una sociedad democrática constituye una obligación de la educación pública capacitar a los futuros ciudadanos para poder participar activamente en la sociedad civil y política sin riesgo de exclusión, lo que supone asegurar que toda la población adquiera aquellas virtudes, conocimientos y habilidades necesarios para la participación política y la inserción social. En este sentido, como afirma Guttman (2001, p. 351) en su excelente texto sobre la educación democrática, “podemos decir que en una sociedad democrática la ‘educación política’ (el cultivo de las virtudes, el conocimiento y las habilidades necesarias para la participación política) tiene primacía moral sobre otros objetivos de la educación pública”.

El ejercicio de la ciudadanía exige un adecuado nivel de educación, necesario para vitalizar una democracia y participar en ella con autonomía y de modo informado. Además, se requiere, por un lado, de una cultura cívica que posibilite dicho ejercicio activo y, por otro, del reconocimiento de la cultura propia. No hay democracia en sentido pleno sin la participación activa de la ciudadanía y, paralelamente, la democracia es el sistema político que reconoce y respeta los derechos humanos, políticos y sociales, al mismo tiempo que exige –en contrapartida– ciertos deberes políticos y jurídicos.

La democracia reposa últimamente, además de en las leyes que regulan la convivencia, en una determinada cultura política acorde, que debe promover decididamente la educación. Por eso, la salud y profundización democrática de una sociedad depende no solo de las leyes o reglas de juego establecidas, sino de las competencias, actitudes y valores democráticos de su ciudadanía. Justo porque la democracia es intrínsecamente frágil es por lo que hay que cuidarla, a fin de asegurarla, por medio de la educación. Como ha dicho Giovanni Sartori (2007):

*Más que cualquier otro régimen político, la democracia va contra la corriente, contra las leyes inerciales que gobiernan los grupos humanos. Las monocracias, las autocracias, las dictaduras son fáciles, nos caen encima solas; las democracias son difíciles, tienen que ser promovidas y creídas.* (p. 118)

El ciudadano en una democracia se hace, no nace, y la democracia se aprende; por lo tanto, hay que enseñarla, ejerciéndola al tiempo. La educación es el medio a través del cual se pueden transmitir las virtudes cívicas que posibilitan la vida en común en una democracia. Si queremos preservar de forma viva la democracia, el primer desafío es educar para una ciudadanía activa. Como dice Cristian Cox (2006), cuando las encuestas muestran grados crecientes de desafección política, apatía en la juventud y una baja participación en la vida pública, debiera ser de especial preocupación de los educadores el distanciamiento de los jóvenes con la política y la esfera pública.

Sabemos pues que lo que da fuerza y estabilidad a una democracia no es la mera existencia de instituciones democráticas, dado que pueden pervertirse o –en cualquier caso– desnaturalizarse o desvirtuarse, sino más prioritariamente la *virtud cívica* de sus ciudadanos. De ahí la importancia del cultivo de la educación para una ciudadanía democrática. Concebir la democracia como una implicación activa de los ciudadanos en

todos los ámbitos de acción, como *forma de vida cívica*, implica considerar que la educación tiene un relevante papel en la formación e ilustración para el ejercicio de la ciudadanía.

Desde posiciones liberales o conservadoras no preocupa que los ciudadanos intervengan en la esfera pública, más bien interesa su despreocupación (delegada en sus representantes políticos), y se prescinde de la voz de los ciudadanos, excepto en el momento de elecciones. Incluso se estima que la no intervención de la ciudadanía en política es un modo de legitimar la acción de los políticos. Desde el modelo de mercado, dominante en la vida pública, se rechazan –como hizo Schumpeter (1943) en aquel ensayo memorable (“Capitalismo, socialismo y democracia”)– tales ideales morales como irreales o ilusorios: es una forma de seleccionar a los líderes políticos entre élites políticas en competencia (“los individuos adquieren el poder de decidir por medio de una lucha competitiva por el voto del pueblo”, decía textualmente), así como de limitar su poder, preservando la libertad individual (p. 269). En este caso, cuando no es suficientemente democrática, la educación para la democracia se convierte en una socialización pasiva al orden político establecido (Biesta, 2016), por lo demás poco atractiva.

Solo cuando se apuesta social y políticamente por incrementar la participación de los ciudadanos en todas las decisiones colectivas, llega a adquirir todo su papel la educación ética y cívica, no recluida –por lo demás– a las escuelas. Y es que confiar en perfeccionar el sistema democrático establecido para acercarlo a formas de intervención más directa del conjunto de la ciudadanía significa incidir en la cultura cívica y política de los ciudadanos por medio de la educación. En una democracia “fuerte” los diversos grupos de ciudadanos participan activamente para llegar a tener propósitos comunes y acciones mutuas por virtud de sus actitudes cívicas e instituciones participativas (Rubio Carracedo, 1997).

Un sistema educativo en un sistema democrático tiene, pues, como objetivo de primer orden promover una cultura política y cívica de implicación de la ciudadanía en los problemas colectivos. Como ha resaltado Guttman (2001), en una sociedad democrática es una obligación de las escuelas capacitar a los futuros ciudadanos para poder participar activamente en la sociedad civil y política, lo que implica que “estamos comprometidos a recrear colectivamente la sociedad que compartimos” (p. 39).

## 1. Una educación democrática

Una educación democrática que pretende el ejercicio de una ciudadanía activa tiene que promover la participación democrática para vivir el propio ejercicio de la democracia en la escuela. Por eso, entendemos la democracia, en sentido fuerte, como un modo de vida que reclamaba Dewey, definido por un ideal no del todo realizado y con unos valores que deben informar todos los ámbitos (sociales, escolares y personales), en lugar de un mero procedimiento para elegir representantes que tomen decisiones en la gestión política, de acuerdo con la caracterización liberal. Una educación democrática toma como valor de primer orden, educativo en sí mismo, *la participación en todos los niveles*: gestión del centro y del aula, de la convivencia, etc., y tiene que afectar más radicalmente a las decisiones básicas que determinan la naturaleza misma de la escuela y del currículum.

Pero, en segundo lugar y vinculado al anterior, como la otra cara del asunto, es una *educación equitativa*, que se propone como tarea clave realizar y asegurar “el derecho esencial de *todos* los estudiantes a una buena educación” (Escudero, 2006a, p. 14). En este sentido, la participación se pone al servicio de la construcción de un currículum y escuela

democrática, que incluye como valor y tarea esencial proveer y garantizar con eficacia una buena educación a todo el alumnado, de modo que puedan ejercer una ciudadanía activa o proseguir, sin graves carencias, su desarrollo profesional, académico o inserción sociolaboral posterior. Al final de la modernidad, ante la “nueva cuestión social” de creciente riesgo de exclusión social (y escolar), una educación democrática debe tener como prioridad que todo alumno o alumna adquiera los conocimientos, aprendizajes básicos o competencias que posibilitan la integración y participación activa en la vida pública. De ahí la vinculación que hemos mantenido entre ciudadanía y aprendizajes básicos (Bolívar, 2007a).

La democracia es entonces un proceso, un modo de interacción entre los ciudadanos, una vida comunitaria en todos los ámbitos. Esto implica que debe darse una cierta congruencia entre el aprendizaje experiencial que el alumno o alumna tiene fuera de la escuela y la creación de comunidades democráticas en el centro escolar. Además, la educación para una ciudadanía democrática no se puede reducir a la educación (e incluso vivencia en el centro escolar) de un conjunto de valores democráticos, también la propia educación ha de ser democrática en el sentido fuerte de *garantizar a toda la población la adquisición de un currículum común o básico*, sin el cual corre graves riesgos de ver negada su ciudadanía en determinadas formas de exclusión social. Así, en una zona en que los porcentajes de no obtención del Graduado en Educación Secundaria son elevados, el sistema educativo no practica una *educación democrática* de la ciudadanía.

Un centro escolar se define como democrático cuando persigue unos fines y objetivos acordes con lo que entendemos como “educación democrática”, al tiempo que practica una participación entre todos, con el objetivo último de resolver de modo consensuado los problemas cotidianos y proporcionar la mejor educación posible a todo su alumnado. Para lograrlo, el centro escolar cuenta con *instancias dialógicas* que afectan a todos sus ámbitos de acción y promueven la participación de todos los miembros. En un segundo sentido (*educación equitativa*), precisamente para ser “democrática”, debe garantizar los aprendizajes imprescindibles a todo su alumnado.

El *currículum de una escuela democrática*, como ha sido propio de todo movimiento de renovación pedagógica, tiende a dirigirse a un *paradigma ampliado u holístico de la cultura escolar*, donde –como educación global– la dimensión cognitiva debe conjugarse con la afectiva y con otras dimensiones o ejes que configuran la educación por la que apostamos. Por eso, frente a la tradicional división parcelada o compartimentada de la cultura escolar, se tiende a incluir otras dimensiones que habitualmente se han excluido del currículum formal, al tiempo que una *integración curricular e interdisciplinariedad* en la educación obligatoria. La nueva apuesta de *ciudadanía*, entendida ahora como el conjunto de saberes básicos y competencias que un ciudadano debe poseer al término de la escolaridad obligatoria, debe permitir *integrar las distintas materias y áreas en torno a los aprendizajes o competencias clave*.

Además de la representación y participación en la vida escolar, el aprendizaje de la cultura democrática no acontece si no se dan otros procesos paralelos que se generan desde el centro y la comunidad. Y es que, más que una estructura formal ya dada, es algo que se debe aprender en las relaciones diarias y fomentar en la vida cotidiana en el centro escolar y fuera de él. La democracia es entonces un proceso, un modo de interacción entre los ciudadanos, una vida comunitaria en todos los ámbitos. Esto implica que debe darse una cierta congruencia entre el aprendizaje experiencial que el alumno o alumna tiene fuera

de la escuela y la creación de comunidades democráticas en el centro escolar. Por eso, también es preciso apostar social y políticamente por incrementar la participación de los ciudadanos en todas las decisiones colectivas, por lo que la educación ética y cívica no debe quedar reclusa en los centros escolares.

Una escuela democrática debe significar, al menos, tres cosas (Feito y López, 2008):

- Organizar la educación de modo que se creen las condiciones que garanticen el éxito escolar para todo el alumnado, un éxito con unas metas de calidad para todos y basado en la consecución de una base común de conocimientos o competencias básicas, no en “rebajar” los niveles.
- Democratizar la vida en las aulas y en el centro, partiendo de las necesidades del alumno como protagonista de su propio aprendizaje y llevando a cabo procesos y modos de enseñar que posibiliten una autonomía, cultura cívica y capacidad de aprender.
- Potenciar la participación del profesorado, del alumnado y de los padres y madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. Además de revitalizar los órganos formales de participación, esta se vive en todos los niveles de la actividad escolar, donde las decisiones se toman con el consenso de los afectados.

Educar para el ejercicio de la ciudadanía supone primar la participación en todos los ámbitos escolares de todas las personas (incluidas las propias familias), como una comunidad que comparte por igual un conjunto de derechos democráticos de participación y comunicación. Además de la representación y participación de los distintos sectores en las instituciones escolares, el aprendizaje de la cultura democrática no acontece si no se dan otros procesos paralelos a generar desde la escuela y la comunidad. Y es que –como señalaba Dewey– más que una estructura formal ya dada, es algo que se debe aprender en las relaciones diarias y fomentar en la vida cotidiana en el centro escolar y fuera de él.

Si es preciso aprender y vivir los valores compartidos que constituyen la mejor tradición democrática, también se debe analizar y reconocer, mediante procesos deliberativos, lo no compartido o diferente: pluralidad de modos de vida, distintos puntos de vista en la argumentación, creencias e ideologías. Esto debe motivar la necesidad de llegar a acuerdos en términos mutuamente aceptables, mediante la negociación, contraste y discusión de las distintas posiciones o perspectivas. En ese sentido, el alumnado puede ser un aliado para la mejora. Un equipo dirigido por Jean Rudduck ha analizado la relevancia de dar la voz al alumnado sobre la enseñanza y el aprendizaje (Rudduck y Flutter, 2007). La participación de los estudiantes puede mejorar la enseñanza y el aprendizaje del centro escolar y del aula al incrementar, por un lado, su implicación y compromiso y al posibilitar, por otro, una enseñanza más cercana a sus demandas y perspectivas. Al respecto, los alumnos tienen buenas ideas sobre cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el aula: sobre cómo ellos y sus compañeros prefieren aprender y cómo motivarlos, sobre las perspectivas que abren la práctica de los profesores o por qué encuentran poco atractivas las tareas (Susinos, 2013). Por su parte, el movimiento español de Comunidades de Aprendizaje sitúa la participación en el aula y el centro de todos los recursos de la comunidad en el núcleo de la mejora y aceleración de los aprendizajes del alumnado (Flecha y Larena, 2008).

El ciudadano en una democracia no nace, se hace. Por ello, la democracia se aprende y, por tanto, hay que enseñarla. La educación es el medio a través del cual se pueden transmitir las virtudes cívicas que posibilitan la vida en común en una democracia. Frente a la polémica extendida por sectores conservadores contra la asignatura Educación para la Ciudadanía, reclamando que no pertenece a la esfera escolar sino familiar, es preciso resaltar que si la democracia consiste en transmitir a los estudiantes cómo debe organizarse el ámbito de lo público, la responsabilidad le corresponde a los poderes públicos. Por idénticos motivos, la educación en las creencias de los padres respecto a las cuestiones privadas corresponde a estos. Como resalta Aurelio Arteta (2008) en un libro sobre el tema,

[...] de manera que a los padres les toca transmitir las virtudes que tengan por necesarias para la vida buena de sus hijos, pero a la sociedad democrática le incumbe la responsabilidad de educarlos en las virtudes necesarias para una sociedad justa de ciudadanos. (p. 52)

## 2. Educar para una ciudadanía activa

*La democracia solo funciona para un pueblo educado para la democracia. Y solo en la democracia puede un pueblo educarse para la democracia.* (Hannah Arendt, Diario filosófico)

No cabe una democracia de calidad sin educación cívico-política. Como ha subrayado la tradición republicana, en la que se inscribe el pensamiento de Arendt, la educación cívica es necesaria para conformar una comunidad política de ciudadanos. Más allá del liberalismo, se aboga por una representación directa que promueva y precise una ciudadanía activa. Y esto no se podrá conseguir si, en lugar de cederlo a los medios de comunicación de masas, no tiene un lugar específico en la escuela. Impulsar una democracia robusta, con un incremento de calidad, implica, pues, educar para el ejercicio de una ciudadanía activa.

Cabe preguntarse qué tipo de ciudadano supone una ciudadanía activa. Westheimer y Kahne (2004) distinguen tres tipos de ciudadano que, normalmente, están subyaciendo en los programas educativos: un *ciudadano responsable personalmente*, que cumple con los deberes normalmente estipulados en su comunidad; un *ciudadano participativo*, implicado activamente en los asuntos cívicos y sociales de su comunidad; y un *ciudadano orientado a la justicia*, que además juzga críticamente las realidades sociales insatisfactorias y lucha por su transformación. Es preciso, pues, plantearse conjuntamente y desde una educación crítica a qué tipo de ciudadanía responden las relaciones sociales y educativas que se están dando en cada centro educativo. Como mantiene Biesta (2016), “la forma en que entendemos el aprendizaje para participar en la ciudadanía no es neutral con respecto a la forma en que entendemos la ciudadanía en sí misma” (p. 27).

Por eso, en lugar de entender la educación para la ciudadanía en un sentido de socialización cívica y política, que busca primariamente la reproducción del orden social y político existente y su adaptación a él, en el sentido de Durkheim, la educación para una ciudadanía activa va más allá: promover acciones que mejoren la democracia, en particular en un orden social más justo (Biesta, 2011). De este modo, en lugar de aprender conocimientos para luego pretender que se ejerzan, Biesta defiende (2016, p. 33), entendiendo el aprendizaje cívico como socialización, que convendría cambiar “la suposición de que las personas deban adquirir una serie de conocimientos, habilidades y disposiciones cívicas antes de que ‘se les permita’ ejercer su ciudadanía y comprometerse con el experimento de

la democracia”. El supuesto ilustrado de entender que se actúa en función del conocimiento debiera ser cambiado, pues son las prácticas las que generan el conocimiento.

Las prácticas pedagógicas que se puedan desarrollar y el sentido mismo que se da al currículum del centro educativo son dependientes de las concepciones subyacentes que se tengan dentro de estos tres grandes marcos heredados: republicano, liberal y comunitario (Ochman, 2006). En el *espacio público común de la escuela*, una ciudadanía “integrada” –según el imaginario de la tradición liberal– corre el grave riesgo de ser homogeneizadora o asimiladora, pero una ciudadanía “diferenciada” –según las identidades culturales– no nos llevaría lejos, dado que el derecho a la diferencia y al reconocimiento identitario debe seguir siendo reequilibrado con el imperativo de la equidad. Por el contrario, *una concepción republicana de ciudadanía puede constituir una buena base* para conciliar las diversas demandas de visibilidad y reconocimiento, surgidas en la “segunda modernidad”, y la educación pública.

Con la creciente multiculturalidad y reivindicación de las identidades, el proyecto originario de la escuela pública de crear una ciudadanía homogénea, conformada por un conjunto de valores y narrativas compartidas, se ha visto reformulado para integrar las reivindicaciones identitarias y las demandas de reconocimiento cultural. Integrar lo común con lo diverso es también uno de los propósitos de redefinición de la ciudadanía en la escuela pública en el actual momento, donde el principio de igualdad ha de ser compensado con el derecho a la diferencia, lo común conjugado con lo diverso. Frente a una concepción comunitarista que aboca a una ciudadanía “diferenciada”, apostamos con Habermas (1999) por una noción de ciudadanía inclusiva de la diversidad étnica y cultural, de forma que no sea excluyente sino integradora, en una ciudadanía universal o cosmopolita. Dentro de las orientaciones teóricas predominantes actualmente en teoría social y política (liberalismo, comunitarismo y republicanismo cívico) apostamos por un republicanismo cívico (Pettit, 1999) capaz de potenciar el ejercicio activo de la ciudadanía, entendida en sentido ampliado.

### **3. Modos de enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía**

Educar para ejercer la ciudadanía democrática no se limita a nuevas asignaturas, aunque puedan significar un refuerzo. Por eso, la educación para el ejercicio de la ciudadanía democrática debe ser entendida en un sentido amplio, no referido a alguna materia dedicada específicamente a ello. No obstante, en determinados niveles educativos (Secundaria) su presencia puede quedar mejor asegurada si existe –como complemento y refuerzo– un tiempo y espacio, mediante una asignatura, dedicados específicamente. En general, actualmente abogamos por un enfoque amplio “que no solo incluye la enseñanza y el aprendizaje en el aula, sino también las experiencias prácticas obtenidas a través de la vida escolar y de las actividades desarrolladas en la sociedad” (Eurydice, 2012, p. 9). Del mismo modo se plantea actualmente en la mayoría de países (Tibbitts, 2015).

El currículum, entendido en sentido amplio, comprende el conjunto de oportunidades de aprendizaje ofrecidas por la escuela. Por eso, además de una asignatura, la educación para una ciudadanía democrática es, en primer lugar, una tarea de todo el establecimiento, a través de su Proyecto Educativo Institucional, pues es obvio que el primer ámbito de esta educación son las relaciones y experiencias educativas vividas en la escuela. Por último, en congruencia con determinadas orientaciones pedagógicas a nivel mundial, hay una apuesta decidida por la apertura de las escuelas al entorno y la implicación de la

comunidad. Por eso mismo, el asunto es una tarea comunitaria, como defendemos en la última parte del artículo.

### ***3.1. Un currículum para formar ciudadanos: entre la transversalidad y la materia***

Una educación para el ejercicio cívico de la convivencia, adecuadamente orientada, es algo más que el aprendizaje de los hechos básicos relacionados con las instituciones y los procedimientos de la vida política: debe afectar a todo el sistema educativo, incluidas acciones paralelas en otras instancias sociales. Si bien precisa conocimientos, estos no garantizan el ejercicio de una ciudadanía democrática. El asunto es cómo vertebrar e interrelacionar las distintas dimensiones en iniciativas y acciones integradas, pues la verdadera dificultad está en abordarlas desde un planteamiento global y continuado. Si, por el contrario, se limita a acciones puntuales o separadas, además de perder parte de su potencial educativo, siempre será percibido como una intensificación del trabajo docente. Las distintas dimensiones transversales, aun cuando tengan elementos de incidencia diferenciales, tienen que confluir en un *tratamiento educativo integrado*, en función de los valores que se han determinado en el Proyecto Educativo de la escuela como líneas de acción pedagógica común. Considerar aisladamente los contenidos de cada disciplina, la trama organizativa de la vida escolar en el centro escolar y el tratamiento individualizado de determinadas cuestiones o acciones transversales merma la incidencia educativa.

Hemos defendido desde el primer momento (Bolívar, 2007a), en conexión con nuestra implicación en el Proyecto Atlántida, que la educación para la ciudadanía es *algo más que una asignatura*, dado que concierne a toda la escuela y, más allá, a la comunidad. A esto se le llama *tratamiento transversal*, pero situarla como responsabilidad de todos también conduce a que en la práctica pueda ser eludida, por lo que –para no acabar dependiendo de la decisión individual de cada profesor– debe formar parte del Proyecto Educativo de la escuela y, en otros casos, ser reforzada con una materia curricular. Por eso, se tiende a que en los primeros niveles de la escolaridad (Infantil y primeros ciclos de enseñanza) tenga un carácter más transversal o esté integrada en los contenidos de las áreas, dado que la enseñanza está más globalizada, y posteriormente, a nivel de final de Primaria y, sobre todo, en Secundaria, se pueda ver apoyada con una materia propia, como reflexión específica. Su situación en el currículum adopta tres modalidades en los países europeos (Eurydice, 2005, 2012): como asignatura diferenciada (en los últimos años de Primaria y Secundaria), distribuida o compartida por todas las áreas (enfoque transversal) o integrada en los contenidos de las materias del ámbito social y antropológico. Igualmente, de modo paralelo, se cultiva la participación en el gobierno de los centros y en su comunidad.

El problema, como hemos vivido en España y constatan diversos estudios a nivel internacional, es que, si bien es una buena aspiración la transversalidad, para no acabar dependiendo de la decisión individual de cada profesor o de que exista un buen clima de trabajo conjunto, conviene reforzarla con una materia o asignatura propia, como espacio de reflexión específica. De hecho, así sucede en la mayoría de los países europeos (20 la tienen establecida en el currículum central o común), según el informe de Eurydice (2012) sobre la situación de la Educación para la Ciudadanía en Europa. Esta problemática se plantea de modo similar en Iberoamérica. Como señalan en su informe Cox, Jaramillo y Reimers (2005):

*Todas estas competencias, que tienen que ver más con el comportamiento y actitudes en la relación con otros, se adquieren y son una parte importante de la socialización política. Pero su adquisición depende tanto de la organización y cultura de la escuela, de la naturaleza de las interacciones entre pares y entre estudiantes y personal docente y administrativo, de las formas pedagógicas utilizadas por los profesores como de la instrucción explícita de contenidos para desarrollar dichas competencias.* (p. 8)

Por otra parte, sigue habiendo temáticas propiamente transversales (educación ambiental, educación para la salud, educación sexual, etc.) que no forman propiamente contenidos de Educación para la Ciudadanía. Esto hace que, por un lado, se continúe abogando por el tratamiento transversal de dichos ámbitos, al tiempo que como materia específica. Como señala Martín-Cortés (2006),

*[...] es importante evitar que la Educación para la Ciudadanía acabe siendo un cajón de sastre que abarque todos aquellos temas en los que se percibe que existe un déficit en la sociedad [...]. Sin negar la importancia evidente que tienen estos temas y la necesidad de que sean abordados en la escuela, es dudoso que estén relacionados con el ejercicio de una ciudadanía democrática y con el respeto a los derechos humanos.* (p. 46)

Así, por ejemplo, en el currículum nacional inglés, que estableció desde el año 2000 la EpC, hay otra materia (Educación Personal, Social y para la Salud) que trata y recoge todas estas problemáticas transversales.

Sin embargo es un grave problema, particularmente en Secundaria, establecer la enseñanza de unos contenidos con un carácter transversal. Por eso, actualmente pensamos que, además de considerar prioritarias su enseñanza y vivencia en todo el centro educativo, es preciso reforzarlas con unos tiempos y responsabilidades específicas mediante el establecimiento de un área y materia dedicada específicamente al cultivo de esta dimensión. Así se hizo en España con la Ley Orgánica de Educación (2006), en cuyo preámbulo, tras situar la Educación para la Ciudadanía como una de las novedades en el currículum establecido, se señalaba que el establecimiento de un área/asignatura “no entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares”. Por su parte, Luis Gómez Llorente (2005), después de resaltar cómo inevitablemente todo docente educa en valores, por lo que se requiere que los incorpore en su acción docente y trabaje en conjunción con sus compañeros, señala:

*Nada de cuanto va dicho impide que además exista un horario específico, y un personal docente especializado en la impartición sistemática, programada, para todos los alumnos, y en todos los centros, de la Educación para la Ciudadanía. Es falso plantear la Educación para la Ciudadanía como una alternativa a la formación transversal en valores. Por el contrario, es su complemento y refuerzo.* (p. 59)

### **3.2. Enseñar y aprender ciudadanía**

La Educación para una Ciudadanía Democrática es un conjunto de prácticas escolares que pueden contribuir a consolidar los valores que cementan una sociedad democrática. Por eso, formar ciudadanos no significa solo enseñar un conjunto de valores propios de una comunidad democrática. Es también estructurar el centro y la vida en el aula con procesos (diálogo, debate, toma de decisiones colegiada) en los que la participación activa en la resolución de los problemas de la vida en común contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes ciudadanas. En el sentido comprensivo que venimos defendiendo, Pedró (2003) la define como:

*El conjunto de prácticas educativas que conducen al aprendizaje de la ciudadanía democrática, lo cual incluye tanto los conocimientos y las habilidades formales requeridas para el ejercicio de la ciudadanía en el sistema político como, en el terreno de los contenidos, los valores y las actitudes que fundamentan un comportamiento cívico sostenido en cualquier esfera de la vida social y política. (p. 239)*

Toda una larga generación de literatura (estudios e investigaciones) han subrayado que la educación cívica, como la educación moral, no puede consistir solo en contenidos a aprender en una materia (es decir, en un aprendizaje conceptual), sino en un *conjunto de prácticas pedagógicas y educativas* que comprenden, al menos, tres componentes: conocimientos, habilidades y actitudes y valores. Como tales, exigen procesos de vivencia en el centro escolar y en la comunidad, que además precisan un cierto grado de consistencia entre ellos.

Una educación para la ciudadanía exige, por sí misma, una *renovación didáctica*. Por una parte, los procesos de enseñanza han de dar lugar a unos resultados de aprendizaje; por otra, se han de cultivar con esmero los modos mismos de trabajo y adquisición. En último extremo, el asunto se juega “no en la enseñanza de la ciudadanía, sino en el aprendizaje de la ciudadanía” (Crick, 2007, p. 242). Formas de participación en el centro escolar y de aprendizaje en servicio en la comunidad son expresiones del compromiso cívico, al tiempo que lo refuerzan. Contamos al respecto con todo un conjunto de experiencias didácticas y de buenas prácticas: en el aula y en el centro, comunidades sociales de aprendizaje y desarrollo cívico, aprendizaje cooperativo, personalización de la enseñanza y el aprendizaje, buenas prácticas de hacer frente al fracaso escolar y a otras formas de exclusión y una evaluación integradora.

Hay varias vías para la educación de una ciudadanía democrática. En una revisión reciente (Schuitema, Geert y Veugelers, 2008), se señala que unos estudios acentúan la importancia de estimular el pensamiento crítico, el razonamiento moral y la toma de decisiones; mientras que otros enfatizan los aspectos afectivos y relacionales. En cualquier caso, los procesos del aula, el clima del centro y el servicio a la comunidad son ejes claves en dicha formación:

- Enseñar, con la metodología y contenidos propios de cada nivel, los valores propios de una cultura democrática. Esto exige, además del empleo de procesos *deliberativos* (reflexión crítica, aprendizaje cooperativo, etc.), una determinada reconstrucción del *currículum* por el centro para promover procesos (habilidades de pensamiento crítico, ponerse en el lugar del otro, aprendizaje cooperativo, etc.) que eduquen en y para una sociedad democrática.
- La escuela debe estar *organizada democráticamente* en sus órganos de gobierno, toma de decisiones y debate sobre los asuntos de interés común. Construir un sentimiento de pertenencia a una comunidad y el empleo de metodologías activas facilitan el compromiso y puesta en acción de los valores democráticos. No basta, como a veces se ha creído, con que el centro tenga organizada formalmente la participación por representantes: es preciso vivir cotidianamente tales valores en la trama organizativa del centro (Carrillo y Feu, 2015).
- *Aprendizaje servicio* como actividad que combina la participación en el servicio a la comunidad con la enseñanza de conocimientos y valores, especialmente

en Educación Secundaria y Superior. Es una metodología idónea para la “práctica de ciudadanía”, proporcionando la formación de una ciudadanía participativa y capaz de contribuir al bien común. El respeto por los demás, la atención y el cuidado, el partenariado entre instituciones, la relevancia de las actividades desarrolladas y la reflexión sobre ellas son algunos de los principios del aprendizaje-servicio (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011).

Entre los diversos niveles de participación, la discusión en clase y en grupos pequeños se constituye en un medio privilegiado para el diálogo, la interacción, ponerse en el lugar del otro y las actitudes de respeto, tolerancia y responsabilidad. Un clima de clase abierto para el diálogo y la discusión favorece el desarrollo de habilidades cívicas y es, por ello mismo, conformador de una ciudadanía. Las *asambleas de clase* son el primer y mejor ámbito de educación en valores democráticos en la medida en que permiten, de modo directo, la deliberación y decisión en asuntos comunes. Esto permite conectarla con uno de los más potentes modelos de educación moral: la “comunidad escolar justa” de Kohlberg (Kohlberg, Power y Higgins, 1997), que podemos ahora llamar “comunidad democrática de aprendizaje”, recogiendo ideas de Dewey.

### ***3.3. Una ciudadanía democrática en la trama organizativa de una escuela***

Además del tratamiento específicamente curricular, la capacitación para el ejercicio activo de la ciudadanía se tiene que ver acompañada de otros contextos: participación en la toma de decisiones en el aula, el centro escolar y la vida social. Las acciones deben inscribirse en las estructuras y órganos pedagógicos del centro, reforzando igualmente la acción tutorial, y establecer una adecuada articulación con las familias y la comunidad más cercana. Defendemos, con las lecciones aprendidas de la implementación de la educación en valores y con todos los problemas que suele conllevar, que el desarrollo curricular de este ámbito debe ser compartido.

La acción conjunta establecida en el Proyecto Educativo es el ámbito privilegiado para aprender y ejercer una ciudadanía democrática, donde se han de vivir los valores que han de impregnar una cultura democrática en la vida escolar. El Proyecto Educativo, más allá del carácter de documento formal, es el proceso por el que los miembros, junto a las familias, explicitan, consensuan y determinan los principios específicos y propios que van a guiar de modo compartido la acción educativa de un centro escolar y que luego pueden plasmarse en determinados documentos. Como tal, requiere un largo proceso, generando formas de trabajo para auto-revisar los elementos subyacentes en las prácticas educativas cotidianas, repensar lo que se podría o debería cambiar y entenderse en los planes de acción. Si de lo que se trata es de tender a hacer de la escuela un proyecto de acción conjunta, los documentos deben ser expresión de procesos anteriores que están en la base de la vertebración, continuidad y coherencia que deba tener la educación en un establecimiento escolar.

La estructura institucional u organizativa de un centro escolar proporciona un conjunto de tareas, procesos y significados en la vida diaria que están promoviendo una determinada ciudadanía. El aprendizaje de valores y actitudes exige, entonces, *experimentarlos en la trama organizativa de la escuela o establecimiento escolar*, por lo que hay formas de organización que institucionalizan mejor educar para una sociedad democrática. Una escuela para aprender a ejercer la ciudadanía ha de promover, en primer lugar, la participación activa en todos los niveles (gestión del centro y del aula o en la propia gestión de la convivencia). Además, la participación no debe quedar limitada al centro escolar,

tiene que ampliarse a las familias, la comunidad y el municipio. En este contexto, la implicación del alumnado resulta esencial. No solo porque educar requiere ya algún grado de participación de los que aprenden y, al mismo tiempo, participar es un modo de aprender, sino porque dar la voz al alumnado, hacer visibles sus perspectivas, contribuye decididamente a su implicación con el aprendizaje. A su vez, la escuela puede configurarse en una comunidad democrática de aprendizaje siguiendo, por ejemplo, las propuestas de John Dewey y de Lawrence Kohlberg. Esta participación tiene un doble objetivo: aprender a ejercer la democracia y la ciudadanía, así como a mejorar la propia educación recibida.

En este sentido, la participación se pone al servicio de la construcción de un currículo y una escuela democrática, que incluye como valor y tarea esencial proveer y garantizar con eficacia una buena educación a todo el alumnado, de modo que puedan ejercer una ciudadanía activa o proseguir, sin graves carencias, su desarrollo profesional, académico o inserción sociolaboral posterior. Por eso, la participación forma parte de la misma mejora y la participación de familias y alumnado puede ser su mejor aliada. Como dice José Luis San Fabián (2005):

*La participación en la educación está vinculada a la eficacia de los propios procesos educativos, entendida como formación de la ciudadanía y, también, como mejora de los resultados académicos: optimiza los recursos, responsabiliza educativamente a la sociedad, da legitimidad social a la educación, genera apoyo político a las escuelas, es un medio para aproximar la cultura escolar a la cultura familiar y social. [...] La participación no está reñida con la calidad, al contrario, muchas escuelas alternativas son escuelas participativas.*  
(p. 182)

En las escuelas democráticas se trata, pues, de “hacer de cada escuela una buena escuela”, tanto porque tiene buenos profesores (comprometidos con la mejora) como porque se ha configurado el centro escolar como un lugar de aprendizaje de la ciudadanía, no solo para el alumnado sino también para el propio profesorado (“comunidades profesionales de aprendizaje”) y, en la medida de lo posible, para las familias y la comunidad.

A su vez, educar para una ciudadanía activa más que el resultado de una enseñanza es una práctica, aprendida en los contextos cotidianos en que se mueven las vidas de los jóvenes, junto a los procesos y prácticas sociales predominantes. Por eso, si la acción escolar, sea por una asignatura, por la acción conjunta o por la propia vida escolar, es relevante, se juega –en último extremo– en las experiencias cotidianas. Frente a la tendencia de confinarla a una asignatura escolar, conviene resaltar que el aprendizaje de la democracia está siempre *situado* y que son estos ámbitos organizativos y sociales de la escuela primero, y aquellos en que se desenvuelve la vida de los jóvenes (compañeros, medios de comunicación, instituciones) después, los lugares relevantes de aprendizaje de la democracia.

#### **4. Una tarea comunitaria**

El aprendizaje del oficio de ciudadano, como aprendizaje *situado*, se realiza en los ámbitos sociales en que viven los jóvenes. Por eso, la capacitación para el ejercicio activo de la ciudadanía se tiene que ver acompañada de otros contextos, sin confinarla al ámbito escolar y extendiéndola, paralelamente, a las diferentes prácticas que marcan la vida cotidiana de la juventud (compañeros, medios de comunicación, instituciones). Como señala al comienzo de su libro Biesta (2011):

*El potencial impacto de la enseñanza de la ciudadanía está siempre mediado por las experiencias que niños y jóvenes tienen en su vida cotidiana acerca de las formas democráticas*

*de actuar y de ser y sobre su propia posición como ciudadanos - y tales “lecciones” de todos los días en la ciudadanía no siempre envían mensajes positivos. La responsabilidad del aprendizaje de la ciudadanía y, a través de este, por la calidad de la vida democrática más en general, por lo tanto no puede limitarse a las familias, las escuelas, colegios y universidades, sino que tiene que ser visto como una responsabilidad de la sociedad en su conjunto. (p. 1)*

En tiempos complejos como los actuales, en que la educación ya no es un asunto solo de la escuela, se deben intentar nuevas formas de implicar y corresponsabilizar a la comunidad educativa, más allá de fórmulas meramente representativas. Como hemos propuesto y estamos llevando a cabo desde el Proyecto Atlántida (Bolívar, 2007b), experiencias como establecer redes intercentros, acuerdos con las familias, municipios y otros actores de la comunidad fortalecen el tejido social, construyen “lateralmente” la capacidad para mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía, superando la fragmentación de los espacios y tiempos educativos. En una sociedad informacional que divide, con contextos familiares desestructurados y con capitales culturales diferenciados del alumnado que accede a los centros escolares, es en los contextos locales donde hay que centrar los esfuerzos de mejora. Incrementar el capital social al servicio de la educación de los ciudadanos supone, en primer lugar, conectarla con la acción familiar, pero también extender sus escenarios y campos de actuación al municipio o la ciudad, como modo de hacer frente a los nuevos retos sociales. Familia, escuela y comunidad son tres esferas que, según el grado en que interseccionen y solapen, tendrán sus efectos en la educación de los alumnos (Luengo, 2006).

En las últimas décadas, la escuela se ha visto desbordada: todo problema social se ha ido convirtiendo en educativo y, en consecuencia, delegado al centro escolar y a su profesorado, cuando sus instancias naturales de origen se inhibían. Esto ha provocado tal cúmulo de tareas y responsabilidades que, al margen del sentimiento de frustración y malestar causado en el profesorado, el centro escolar solo no puede. Lo suele decir, con frecuencia, el profesorado: “solos no podemos”. En el contexto de cambios actuales, la acción educativa se ve obligada a reorientar su rol formativo con nuevos modos. Entre ellos, la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad se tornan imprescindibles. Por eso, educar para el ejercicio cívico precisa otra lógica, otro modelo, otra forma de organizar los espacios educativos. Siguiendo a Nóvoa (2002, 2009), se requiere reconfigurar el espacio público de educación, sin limitarlo a los centros educativos, sino poniendo de manifiesto que, actualmente, es una tarea comunitaria, de la que todos somos corresponsables. De ahí la necesidad de establecer redes o acuerdos entre instancias sociales y educativas. El “discurso del exceso” alimentó el mito que le concedía a la escuela y a su profesorado el papel de salvadores y redentores de la humanidad. Hoy esas imágenes se han vuelto contra ellos y son usadas para responsabilizarlos por la crisis de la escuela. Los profesores pueden mucho. Pero no lo pueden todo.

La implicación de la familia con la educación es dispar, como constatan Escudero y Martínez (2011) desde “centros que ofrecen educación a familias que la consumen” (p. 84) a centros que se limitan a la participación de modo formal y por representación, a colegios que tratan de hacer corresponsables a los padres y madres. Si bien, en general, predominan los primeros, contamos con experiencias, como ellos constatan, con conjunción de las familias con la educación: Proyecto Atlántida, Comunidades de Aprendizaje, Ciudades Educadoras, Aprendizaje-Servicio, entre otras. El asunto, como dicen los autores citados anteriormente, es que

*No solo es bueno trabajar activa y conjuntamente con los centros para mejorar la educación del alumnado y la educación pública como una organización de primera importancia cultural y social. Al hacerlo, se está asumiendo y ejerciendo el deber y el ejercicio de una ciudadanía activa, corresponsable y comprometida con valores de justicia y democracia y, si no lo hace, se incurre en una fuerte dejación.* (p. 87)

Un planteamiento coherente para este tipo de educación requiere ampliar los escenarios y campos de actuación para extenderse, por ejemplo, al municipio o la ciudad, tanto para asegurar que los alumnos tengan una participación e implicación en sentido horizontal (actividades de la comunidad, asociaciones, voluntariado etc.), como vertical de la comunidad en el centro escolar. Es tarea del Proyecto Educativo de Centro especificar qué entornos y contextos van a posibilitar para promover el ejercicio de ciudadanía en el centro escolar, como acción conjunta compartida, y también, mediante su implicación, en la comunidad en la que se vive y educa. Debido a que ha de darse una cierta congruencia entre el aprendizaje experiencial que el alumno o alumna tiene en el centro escolar y fuera de la escuela, dicho Proyecto tendrá que referirse a las acciones previsibles que se llevarán a cabo con las familias y con el entorno.

Nosotros, en el Proyecto Atlántida (Bolívar y Guarro, 2007), hemos abogado, por un lado, por vincular las competencias básicas con la ciudadanía, convirtiéndose en centro de atención el alumnado en riesgo de exclusión. Por otro, como nota distintiva de su propuesta, por implicar a las comunidades locales en la tarea educativa con una nueva articulación de la escuela y la sociedad. Por eso, hablamos de *corresponsabilidad* y denominados al proceso *ciudadanía comunitaria*. Incrementar el capital social de la escuela facilita que esta pueda mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía. Las comunidades locales y los barrios de las grandes ciudades, las escuelas y el profesorado están llamados a establecer acuerdos y lazos para recorrer un camino compartido, buscando fórmulas mancomunadas para educar a la ciudadanía.

En fin, la educación para la ciudadanía democrática no puede centrarse en los alumnos como individuos aislados, sino en jóvenes en interacción con unas determinadas condiciones sociales y políticas en sus vidas. Como defiende Biesta (2011), esto supone un giro “de enseñar ciudadanía a aprender la democracia”, convirtiendo las cuestiones privadas en asuntos públicos, pues el aprendizaje cívico se produce en lugares públicos. Y esto exige una comprensión contextualizada de los modos en los que los jóvenes aprenden la democracia y se mueven dentro y fuera de diferentes contextos, prácticas e instituciones, con el fin de entender cómo aprenden la participación. Por eso, “si el aprendizaje de la democracia está situado en la vida de los jóvenes, entonces, la educación para la ciudadanía debe facilitar un examen crítico de las condiciones reales de la ciudadanía de los jóvenes, incluidas sus limitaciones y restricciones” (Biesta, 2011, p. 16).

#### **4.1. La ciudadanía entre lo local y lo global**

Los problemas educativos y, en sentido amplio, la educación para el ejercicio de una ciudadanía activa desbordan el ámbito escolar, requiriendo establecer acciones conjuntas con el entorno comunitario del centro. Por eso, en congruencia con algunas de las líneas más prometedoras para el cambio educativo, estamos proponiendo establecer redes, acuerdos o consorcios entre centros escolares, familias y municipios (Luengo, 2006; Bolívar, 2007a). Dependiendo de cada lugar, nuestras experiencias aportan un potencial inexplorado para la mejora de la educación.

La ciudadanía, pues, ha de construirse en primer lugar localmente, ampliando espacios de participación y lugares donde trabajar conjuntamente (Bolívar, 2015). La ciudad, en lugar de un escenario, ha de pasar a ser un agente que incide positivamente en la educación de los ciudadanos. Una perspectiva radical de la democracia, en el contexto actual, supone basarla en los contextos inmediatos. De ahí el auge actual del movimiento del nuevo localismo como base privilegiada para desarrollar las políticas de bienestar, la educación y los servicios comunitarios. Como señalaba Joan Subirats (2003):

*La escuela, por su parte, ha de encontrar en la ciudad el marco esencial en el que integrar su trabajo, proyectar toda su potencia formativa, aprovechando las grandes potencialidades educadoras del entorno local y comunitario; de esta manera se puede afirmar que no podemos entender el futuro de la ciudad sin tener en cuenta sus centros educativos, ni tampoco podrá trabajarse en el futuro de la escuela separándolo del futuro de las comunidades locales en la que se inserta. (p. 231)*

Al respecto, son cada vez más comunes las iniciativas de *Ciudades Educadoras* por parte de los municipios, entendidas como ciudades que, siendo conscientes de su función educativa, planifican estratégicamente y de modo participativo actividades para potenciar sus recursos culturales en beneficio de la educación de todos sus ciudadanos. Así, por ejemplo, se están estableciendo *Proyectos Educativos de Ciudad*, como un conjunto de objetivos y líneas de acción que van a guiar colectivamente la acción educativa en el ámbito de la ciudad, en el marco actual de sociedad de la información y el aprendizaje a lo largo de la vida. Estos proyectos son un compromiso para extender la educación más allá de las aulas, estableciendo nuevas relaciones entre escuela y comunidad. A partir del principio de corresponsabilidad social en la educación, se establece un compromiso consensuado entre la administración local, las entidades y los diversos colectivos de la ciudad, en tanto que agentes educativos, para avanzar de la mano hacia un proyecto común.

Epstein y Sanders (2000), basándose en la *teoría de solapamiento entre esferas de influencia*, mantienen que familia, escuela y comunidad son tres esferas que, según el grado en que interseccionen y solapen, tendrán sus efectos en la educación de los alumnos. La colaboración entre estos agentes educativos es un factor clave en la mejora de la educación. Esta superposición de esferas explica también cómo se adquiere el capital cultural y social. Este último se acumula por las interacciones de la familia, la escuela y los miembros de la comunidad y se incrementa, por tanto, cuando hay establecido un plan para que aumenten estas interacciones de manera efectiva.

Esta perspectiva de la participación conecta con movimientos pedagógicos en España (Comunidades de Aprendizaje, Proyecto Atlántida), con líneas actuales de política social (nuevo localismo) y de teoría ética y política (republicanismo cívico). Por otra parte, en lugar del discurso de educación en valores que, en gran medida, significó delegar en los centros educativos las nuevas demandas, se trata de vertebrar con otros espacios (familias, municipio), además de la acción conjunta o institucional a nivel de escuela. En suma, estimamos que no es en el cambio de programas donde se sitúa el cambio en esta segunda modernidad, sino en la acción comunitaria. Para finalizar, como ha dicho Antonio Nóvoa (2002):

*Históricamente los sistemas de enseñanza adoptaron estructuras burocráticas, corporativas y por disciplinas que fueron disolviendo modos locales, familiares y tradicionales de promover la educación. La escuela fue sustituyendo estos procesos «informales», asumiendo el monopolio de la enseñanza. Los profesores se hicieron los responsables públicos de la educación de los niños. Hoy sabemos que este modelo escolar —espacios físicos cerrados, estructuras curriculares rígidas, formas arcaicas de organización del trabajo— está fatalmente condenado. La escuela tendrá que definirse como un espacio público, democrático y participado, en el cuadro de redes*

*de comunicación y de cultura, del arte y de la ciencia. De ello depende, en gran medida, la renovación del espacio público de educación.* (p. 20)

Una profundización de la democracia requiere pasar de una concepción de la democracia meramente representativa a una democracia deliberativa. Pero ello también supone, más ampliamente, la reconstrucción del espacio público para la participación ciudadana en una deliberación de los asuntos que le conciernen (Guttman, 2001). Cuando en lugar de una ciudadanía activa se incrementa el número de clientes que exigen mejores servicios educativos para sus hijos, el modelo participativo entra en grave crisis. Su revitalización pasa, entonces, por formas de participación auténtica que, en la formulación de Anderson (2002), “debe ser resultado tanto del fortalecimiento de los hábitos de participación en formas de democracia directa y en el logro de mejores resultados de aprendizaje y justicia social para todos los participantes” (p. 154). Educar para una ciudadanía activa y participativa requiere pasar de una concepción de democracia formalista, procedente del ámbito político, a una concepción distinta de comunidad democrática de aprendizaje, en modos deliberativos, apropiada a una organización que se define como “educativa”.

#### **4.2. Formas de construir ciudadanía: participación y democracia**

Sucesivos informes e investigaciones sobre la participación de la comunidad escolar en los Consejos Escolares han ido poniendo de manifiesto de modo reiterado, en el caso español, además de la baja participación de los padres y madres, el papel más bien formal de estos órganos, tanto en lo que respecta a los contenidos como a los procedimientos de participación. Rafael Feito (2007), en un análisis retrospectivo sobre por qué no ha funcionado la participación democrática en los Consejos Escolares establecidos en la LODE, señala como condiciones previas que, por un lado, “no pueden funcionar adecuadamente si no hay una ciudadanía participativa en el ámbito educativo. Y, por otro lado, no puede haber Consejos Escolares participativos si al mismo tiempo la vida del centro, sus aulas, no son también democráticos” (p. 12). Asimismo, revitalizar la democracia en la escuela es ir más allá de los Consejos Escolares, estableciendo al menos otros “mecanismos intermedios de participación entre el Consejo y los estamentos que constituyen la comunidad educativa” (p. 13). En el contexto de cambios actuales, de acuerdo con los principios y experiencias del Proyecto Atlántida, hemos defendido (Bolívar, 2007a) que no es solo en el currículum donde hay que centrar los esfuerzos de mejora: paralelamente hay que actuar en la comunidad si queremos resituar la enseñanza en la sociedad actual.

El capital social que existe en los entornos de los centros educativos no se limita a las asociaciones de padres ni a otros grupos oficialmente reconocidos. Es preciso ampliarlo e incorporar a todas aquellas redes sociales y personas que pueden potencialmente movilizarse tanto en la planificación como en las acciones acordadas. Todos los sectores y actores de la ciudadanía (institucionales, asociativos y de base social) han de participar y tener voz en la realización de planes educativos para una ciudadanía democrática. Una participación ciudadana más activa supone ampliarla más allá de los cauces institucionalizados. Se trata de articular las potencialidades educativas de una acción conjunta e integrada entre todos los agentes e instituciones de la educación formal y los espacios de la educación no formal: planes comunitarios con presencia educativa, proyectos educativos de ciudad, planes de medio ambiente, articulación de servicios educativos y comunitarios, etc.

Por lo demás, el movimiento de Investigación-Acción Participativa (Villasante, Montañés y Martí, 2000) proporciona una metodología para analizar y comprender mejor la realidad

de la población (sus problemas, necesidades, capacidades y recursos), posibilitando a los implicados planificar acciones y medidas para transformarla y mejorarla. La ciudadanía ha de “tomar la palabra”, interviniendo en los asuntos públicos que le conciernen. Es un proceso que combina la teoría y la praxis y que posibilita el aprendizaje, la toma de conciencia crítica de la población sobre su realidad, su empoderamiento, el refuerzo y la ampliación de sus redes sociales, su movilización colectiva y su acción transformadora.

Se trata de articular las potencialidades educativas de una acción conjunta e integrada entre todos agentes e instituciones de la educación formal y los espacios de la educación no formal: planes comunitarios con presencia educativa, proyectos educativos de ciudad, planes de medio ambiente, articulación de servicios educativos y comunitarios, etc. Todos los sectores y actores de la ciudadanía (institucionales, asociativos y de base social) han de participar y tener voz en la realización de planes educativos para una ciudadanía democrática. Una participación ciudadana más activa supone ampliarla más allá de los cauces institucionalizados.

El *stock* de capital social viene dado por el sistema de redes, basadas en la confianza mutua, que facilitan la coordinación y cooperación para el beneficio mutuo. Las redes generan unas obligaciones y expectativas recíprocas de apoyo, al tiempo que un potencial de información y recursos, derivadas de la relación de confianza establecida. La acción educativa, de este modo, mejorará al tender puentes entre los diversos agentes e instituciones de la zona, contribuyendo a incrementar el stock de capital social en sus respectivos contextos. Establecer lazos de confianza entre familias, centros y ciudadanos en general, promover el intercambio de información y consolidar dichos lazos en redes sociales son formas de potenciar el tejido social y la sociedad civil. Una mejora sostenible de la educación pasa por movilizar el capital social de cada escuela.

## Referencias

- Arteta, A. (Ed.). (2008). *El saber del ciudadano. Nociones capitales de la democracia*. Madrid: Alianza.
- Biesta, G. J. J. (2011). *Learning democracy in school and society*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Biesta, G. J. J. (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
- Bolívar, A. (2007a). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2007b). Une autre école en Espagne. Le projet Atlántida. *Revue Internationale de l'Éducation*, 46(4), 35-44.
- Bolívar, A. (2015). Una educación para una ciudadanía activa: una tarea comunitaria en el espacio público de la ciudad. En A. Monclús y C. Saban (Coords.), *Ciudad y educación: Antecedentes y nuevas perspectivas* (pp. 39-57). Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. y Guarro, A. (2007). *Educación y cultura democrática*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Carrillo, I. y Feu, J. (2015). La participació en educació com a expressió de qualitat democrática. *Temps d'Educació*, 48, 151-172.
- Cox, C. (2006). Jóvenes y ciudadanía política en América Latina: desafíos al currículo. *Revista PRELAC*, 3(4), 64-73.
- Cox, C., Jaramillo, R. y Reimers, F. (2005). *Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo.

- Crick, B. D. (2007). The political and the democratic. *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 243-248.
- Epstein, J. L. y Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, and community: new directions for social research. En M. Hallinan (Ed.), *Handbook of sociology of education* (pp. 285-306). Nueva York: Plenum.
- Escudero, J. M. (2006). La construcción de un currículo democrático y la cultura de colaboración del profesorado. *Participación Educativa*, 3, 12-17.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Eurydice. (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Eurydice.
- Eurydice. (2012). *La educación para la ciudadanía en Europa*. Bruselas: Eurydice.
- Feito, R. (2007). Balance de la participación de los padres en los Consejos Escolares de Centro. *Participación Educativa*, 4(1), 4-15.
- Feito, R. y López Ruiz, J. I. (Comps.). (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatía.
- Gómez Llorente, L. (2005). La educación para la ciudadanía. *Escuela Española*, 3665, 29-30.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Ensayos sobre teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Kohlberg, L., Power, F. C. y Higgins, A. (1997). *La educación moral según Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Luengo, F. (2006). El proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. *Revista de Educación*, 339, 177-194.
- Martín Cortés, I. (2006). *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Nóvoa, A. (2002). O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas. En A. Prost, A. Lobo Antunes, A. Nóvoa, C. Amaral Dias, C. Reis, C. Rodrigues... y R. Canário (Coords.), *Espaços de educação, tempos de formação* (pp. 237-263). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (2009). Educación 2021: para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 181-199.
- Ochman, M. (2006). *La reconfiguración de la ciudadanía. Los retos del globalismo y la posmodernidad*. Monterrey: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Pedró, F. (2003). ¿Dónde están las llaves? Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica. En J. Benedicto y M. L. Morán (Eds.), *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (pp. 235-257). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Pettit, P. (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.
- Pose, H. (2006). *La cultura en las ciudades. Un quehacer cívico-social*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, Núm. extraordinario, 45-67.
- Rubio Carracedo, J. (2007). *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*. Madrid: Trotta.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar. Dar la voz al alumnado*. Madrid: Morata.

- San Fabián, J. L. (2005). Participar en las organizaciones educativas: un ejercicio de ciudadanía. En M. A. Santos Guerra (Ed.), *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (pp. 177-200). Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Sartori, G. (2007). *¿Qué es la democracia?* Madrid: Taurus.
- Schuitema, J., Ten Dam, G. y Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: a review. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 69-89.
- Subirats, J. (2003). Participación y responsabilidades de la comunidad en la educación. *Revista de Educación*, 330, 217-236.
- Susinos, T. (2013). Desde el mismo lugar no vemos lo mismo. Investigar la participación de los estudiantes como un proceso multivocal. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 120-132.
- Tibbitts, F. (2015) *Curriculum development and review for democratic citizenship and human rights education*. París: UNESCO.
- Villasante, T. R., Montañés, M. y Martí, J. (2000). *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

## Breve CV del autor

### Antonio Bolívar

Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Ha publicado diversos libros y más de cien artículos en editoriales y revistas nacionales e internacionales, referidos a las siguientes líneas de trabajo e investigación: educación para la ciudadanía, asesoramiento curricular y formación de profesores, innovación y desarrollo del currículum, liderazgo y desarrollo organizacional e investigación biográfico-narrativa. Es Patrono fundador de la Liga para la Educación y la Cultura Popular y posteriormente del “Proyecto Cives”, desde los que ha estado activamente comprometido con la defensa de la Educación cívica y para la Ciudadanía. Forma parte del Consejo directivo del “Proyecto Atlántida” de Educación democrática, en el que ha participado en la puesta en marcha de proyectos comunitarios de educación de los jóvenes, en que participen familias, escuelas y municipios. Entre sus libros relacionados con la temática del artículo: *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía* (Sevilla: Consejería de educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 1998); *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura* (Barcelona: Graó, 2007); *Ciudadanía y competencias básicas* (Sevilla: Fundación ECOEM, 1998); (con A. Guarro), *Educación y Cultura Democrática: el Proyecto Atlántida* (Madrid: Wolters Kluwer, 2007). Email: abolivar@ugr.es