

# ESCUELA Y FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

ANTONIO BOLÍVAR  
Universidad de Granada

Esta ponencia marco presenta —referidos a ciudadanía, diversidad y convivencia— los cuatro principales ámbitos de la Sección IV, con algunas de sus principales dimensiones y tópicos:

- a) *Curriculum*. Un currículum para asegurar una buena educación para todos; la educación como derecho de toda la ciudadanía; selección y organización del currículum; competencias básicas como currículum común; aprendizajes relevantes; Educación para la Ciudadanía; estructura y organización curricular en distintos países, etcétera.
- b) *Didáctica*. La ciudadanía como práctica en el aula y centro; comunidades sociales de aprendizaje y desarrollo cívico; aprendizaje cooperativo; personalización de la enseñanza y el aprendizaje; buenas prácticas para hacer frente al fracaso escolar y a otras formas de exclusión; una evaluación integradora.
- c) *Formación del profesorado*. Una formación (inicial y permanente) capaz de preparar equitativamente a todos los alumnos para una participación activa y democrática; competencias docentes necesarias; el ejercicio docente como servicio social a la comunidad; una nueva formación inicial del profesorado de Secundaria; comunidades profesionales de aprendizaje; metodologías y actividades relevantes de la formación continua.
- d) *Organización escolar*. Estructuras organizativas (tiempos, espacios y participación de los agentes) que favorecen el aprendizaje de la ciudadanía y la integración de la diversidad; liderazgo distribuido y transformacional; cultura organizativa inclusiva para atender la diversidad: gestión y escuelas democráticas; trabajo en equipo y colaboración; enfoque comunitario de colaboración entre escuela, familia y municipio; redes intercentros, etcétera.

**Palabras clave:** *Ciudadanía democrática, Formación para la ciudadanía, Currículum, Estrategias didácticas, Formación del profesorado, Organización escolar.*

La educación pública, en conjunción con el proceso de formación de los Estados nacionales en la Modernidad, ha tenido entre sus propósitos fundamentales, en el imaginario liberal, contribuir a «crear» una ciudadanía, conformada por un conjunto de narrativas y valores compartidos. En este sentido, ha desempeñado la misión de integrar y socializar políticamente a los individuos en una comunidad de ciudadanos

(Schnapper, 2001). Por lo demás, su legitimidad y necesidad se ha visto acrecentada por un conjunto de factores en las últimas décadas. De ahí, las diversas iniciativas para incluirla en los currículos escolares. En esta ponencia marco planteamos, además, un cierto panorama sobre cómo organizarla pedagógicamente en el currículum escolar y qué formación del profesorado es más adecuada, por otro.

Antonio Bolívar

De acuerdo con la tradición clásica recibida, desde Sócrates y los sofistas, para construir ciudadanos capaces de deliberar en común y de tomar decisiones autónomamente, la democracia requiere la educación para la ciudadanía. Los crecientes déficits de participación en los procesos democráticos y desafecho en los asuntos públicos, junto al bajo capital social por un lado y, por otro, la creciente multiculturalidad y diversidad, convierten en un objetivo de primer orden *educar para el ejercicio activo de la ciudadanía*. De ahí la necesidad de preparar a los jóvenes para el ejercicio informado, activo y responsable de la ciudadanía, a ejercer en los distintos ámbitos y dimensiones de la vida (política, social, cultural, ecológica y económica), constituyéndose en una de las agendas de las reformas educativas de la Unión Europea (Eurydice, 2005).

Educar para el ejercicio activo de la ciudadanía puede seguir dando sentido a la educación pública como «escuela común», entendida no sólo como espacio geográfico, sino como marco común compartido. En efecto, lo que da coherencia a la educación pública es *aprender a vivir en común*, con el conjunto de «virtudes públicas» que dan estabilidad y vigor a las instituciones democráticas. La educación juega un papel de primer orden en promover el compromiso cívico (Hauser, 2000). Mayores niveles de educación, normalmente, correlacionan con mayores grados de participación de la ciudadanía. Por eso, como muestran las investigaciones empíricas al respecto, la democracia necesita de la educación (Glaeser, Ponzetto y Shleifer, 2007).

Dentro de los diversos discursos contemporáneos sobre la ciudadanía (Abowitz y Harnish, 2006; Ochman, 2007; Rubio Carracedo, 2007), una democracia robusta exige la participación activa de su ciudadanía en los asuntos públicos. Por eso, una cosa es el «buen» ciudadano, que cumple las leyes, y otra, el ciudadano «activo», que toma parte en la vida cívica y que, inevitablemente, es un ciudadano político (Crick, 2007). Si bien el primero ha sido la propuesta del liberalismo, el

segundo está siendo crecientemente demandado desde el llamado «republicanismo cívico».

Educar para el ejercicio pleno de la ciudadanía, desde una opción comprometida y crítica, debe posibilitar la *profundización social de la democracia*, capacitando a los ciudadanos con las habilidades y conocimientos necesarios para una participación activa en la arena pública. Una formación para la ciudadanía adquiere —así— su pleno sentido como forma de participación y deliberación en los asuntos comunes de lo público, y se plasma en valores tales como la solidaridad, la cooperación, la justicia, la tolerancia o el desarrollo sostenible, que deben formar parte del currículum escolar. Además, para esta tarea, requiere un proceso de transformación de la escuela, que se concreta en la construcción de un currículum y de unas condiciones organizativas que permitan vivenciar y practicar el aprendizaje de los valores democráticos (Santos Guerra, 2007).

En último extremo, educar para la ciudadanía es una tarea compartida y comunitaria, por lo que es preciso abandonar la soledad de la escuela para corresponsabilizar a toda la comunidad, teniendo los centros educativos que establecer pactos, redes y alianzas con familias, ayuntamientos e instituciones sociales de la comunidad en la que se insertan. En tiempos complejos como los actuales, nuevas formas de implicar a la comunidad educativa son posibles. Como hemos propuesto y estamos haciendo experiencias desde el Proyecto Atlántida (Bolívar, 2007b), establecer redes intercentros, acuerdos con las familias, municipios y otros actores de la comunidad, fortalece el tejido social, construye «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.

La multiculturalidad y, paralelamente, la reivindicación de las identidades, junto a las demandas

feministas, han cuestionado el proyecto originario de crear una ciudadanía común u homogénea (Durkheim, 1902). La educación para una ciudadanía democrática puede proporcionar una base renovada para una identidad colectiva, al integrar lo común con lo diverso, lo que requiere una redefinición de la ciudadanía en un sentido ampliado o complejo (Feinberg, 1998; Tyack, 2003). La ciudadanía ya no define un mero estatus del individuo frente al Estado, se sitúa en el discurso del reconocimiento social. Por eso, conciliar el reconocimiento identitario cultural (y la propia diversidad individual) con la cultura común, debe ser el objetivo. Por tanto, más allá de la tradición liberal, pero sin caer en los excesos comunitaristas, conjuntando propuestas del republicanismo cívico, la educación para la ciudadanía puede ser debidamente resituada (Kymlicka, 2001), actualizando la misión originaria de la educación pública y dándole vigencia.

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 el 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 (Ochman, 2007). Las prácticas pedagógicas que se puedan desarrollar y el sentido mismo que se de 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.

En el *escenario social y educativo* actual, con una sociedad de la información que divide, unos contextos familiares desestructurados y una población inmigrante con capitales culturales

diferenciados, la escuela sola no puede satisfacer las necesidades de formación de una ciudadanía. Por eso, dado que asegurar estos objetivos no depende sólo del sistema escolar sino de todo el sistema social y que acontece a lo largo de la vida, en un sistema económico y social desigual y altamente diferenciado, se requerirán políticas amplias acerca de un entorno material, institucional y social favorable y formalmente equitativo. La escuela, en conjunción con las familias, servicios sociales y municipales están llamados a recorrer un camino compartido.

La ciudadanía, de acuerdo con la base robusta que aporta la conceptualización republicana, es la capacidad real para participar en la cosa pública. Además de responsabilidad y capacidad para tomar decisiones, exige la existencia de un espacio público donde los individuos puedan tomar decisiones comunes. Educar para la ciudadanía implica, por eso, promover oportunidades de participación en los diversos ámbitos de la propia vida escolar. Un ciudadano debe estar capacitado para reflexionar de modo autónomo sobre la democracia y la justicia social, la mejora de la estructura social establecida, y promover los valores y hábitos cívicos. Mediando entre el liberalismo y los comunitarismos, la actual reivindicación del republicanismo cívico puede proporcionar una buena base para dicha reformulación. El ideal republicano de una ciudadanía activa aboga por cultivar la virtud cívica, así como la intervención «en la esfera pública para mejorar las condiciones de la vida democrática, ejercer sus propia libertad y, sobre todo, cultivar la virtud suprema de la república, la fraternidad. Los ciudadanos activos son, esencialmente, proactivos, es decir, toman iniciativas para cumplir estos fines, al margen o más allá de las situaciones que les hayan perjudicado o dañado» (Giner, 2005: 19).

La escuela comprensiva, en este sentido, es la escuela de formación de la ciudadanía: abierta a todos los alumnos y alumnas sin discriminación, conjuga la diversidad sociocultural y diferencias individuales, contribuye a una socialización

Antonio Bolívar

intercultural. Se pretende construir ciudadanos iguales en derechos y reconocidos en sus diferencias, que tienen capacidad y responsabilidad para participar en el campo político y social, revitalizando el tejido social de la sociedad civil. Queremos entender dicha educación *para el ejercicio de la ciudadanía*, en un sentido amplio, y no referido a alguna materia dedicada específicamente a ello. La educación para el ejercicio del oficio de ciudadano comienza, entonces, con el acceso a la escritura, lenguaje y diálogo; continúa con todo aquello que constituye la tradición cultural y alcanza sus niveles críticos en la adolescencia, con el aprendizaje y práctica de contenidos y valores compartidos. Por eso, la ciudadanía comprende también el dominio de unos conocimientos de base y una formación cultural amplia que permita al ciudadano analizar, pensar y criticar las propuestas sociales y políticas. Aprender a vivir juntos supone, entre otras cosas, capacidad para intercambiar ideas, razonar, comparar, que una escuela inclusiva debe activamente promover.

De cómo se resuelva el problema entre la homogeneización cultural y la heterogeneización cultural o identitaria va a depender, en gran medida, la tarea educativa y la propia convivencia. La educación intercultural de la ciudadanía busca compatibilizar un núcleo ético y cultural común con el reconocimiento de las diferencias de cada grupo y con los contextos locales comunitarios. Además de la lengua propia, el currículo ha de ser rediseñado de manera que incluya también los saberes, conocimientos y valores de la cultura originaria. Esto no excluye incorporar los elementos y contenidos de la cultura mayoritaria y de la universal.

### **Un currículo para formar ciudadanos**

De acuerdo con una teoría republicana de la democracia, reivindicada con fuerza en las últimas décadas (Rubio Carracedo, 2007), no basta contar con estructuras formales democráticas para

darle fuerza y sostenibilidad, como se pensó desde el modelo liberal; más prioritariamente, se precisan las virtudes cívicas y participación activa de la ciudadanía. Por eso, asistimos desde los noventa a un creciente interés, tanto desde la teoría ética como desde las políticas educativas, por la Educación para la ciudadanía, en respuesta a la necesidad de contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos, mediante la participación, en las responsabilidades colectivas. De ahí la preocupación creciente por una *educación para el ejercicio activo de la ciudadanía* informada, activa y responsable (Naval, Print y Veldhuis, 2002).

La nueva agenda social de la Unión Europea para el año 2010 requiere entre sus objetivos estratégicos la participación, cohesión e inclusión social de todos los ciudadanos. Por lo demás, como es conocido, su inserción en el currículo ha recibido un decidido impulso a partir de 1997. En particular la recomendación 2.012 (2002) del Comité de Ministros del Consejo de Europa apelaba a que los Estados introdujesen en sus sistemas educativos la enseñanza de valores democráticos y convivencia. Por su parte, el Consejo de Ministros del Consejo de Europa ha declarado a 2005 como «Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación», desarrollando un conjunto de acciones en los Estados miembros. Por lo demás, el Consejo de Europa tiene en marcha el programa «Aprender y vivir la democracia para todos» (2006-09) con los objetivos de desarrollar y aplicar políticas de inclusión social y Educación para la ciudadanía, funciones y competencias de los profesores y otros profesionales de la Educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos, y el Gobierno democrático de los centros educativos.

Introducir la Educación para la ciudadanía en el currículo conlleva problemas porque, por una parte, es algo más que una asignatura, dado que concierne a todo el centro escolar y, más allá, a la comunidad. Si bien es mejor un tratamiento transversal, también su carácter ubicuo

hace que pueda ser elusivo, por lo que —para no acabar dependiendo de la decisión individual de cada profesor— debe formar parte del proyecto de escuela y, en otros casos, 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 sólo transversal o esté integrada en los contenidos de las áreas, dado que la enseñanza está más globalizada y, posteriormente, se pueda ver apoyada con una materia propia, como reflexión específica. Su situación en el currículum adopta tres modalidades en los países europeos (Birzea *et al.*, 2004; Eurydice, 2005): como materia específica (en los últimos años de Primaria y Secundaria), distribuida o compartida por todas las áreas (transversalidad) o integrada en los contenidos de las materias del ámbito social y antropológico.

La escuela republicana francesa tiene una larga tradición desde fines del XIX de la «educación moral y cívica» (*éducation morale et civique*). Más recientemente (curso 1999/2000) ha establecido un nuevo currículum, acentuando el aprendizaje de la democracia en una sociedad tolerante (Audigier, 2002). La Comisión Thélot (2004), que ha dirigido el largo debate francés sobre el futuro de la escuela, ha considerado que la educación básica ha de centrarse en un currículum base común (*socle commun de connaissances et de compétences*), indispensable para poder moverse autónomamente en el mundo, que ha culminado en un reciente Decreto (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006), en el que se encuentran las «competencias sociales y cívicas». En Portugal está establecida (desde 1997 y 2001), como materia propia (*formação cívica*) en Primaria y Secundaria inferior, además de temática transversal (*educação para a cidadania*), con el objetivo de desarrollar la conciencia de los alumnos como ciudadanos críticos, activos y responsables, y participantes en la vida del centro escolar, la comunidad y el país.

Inglaterra introdujo, como nueva materia, la «ciudadanía» (*Citizenship*) en el currículum

nacional en 2002 en Secundaria (11-16 años), siguiendo el conocido informe (*Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*) de un comité presidido por Bernard Crick (1988). A la vez, en Primaria es un elemento esencial del ámbito transversal «Educación personal, social y para la salud». El currículo incluye un conjunto de tópicos referidos a conocimientos políticos (instituciones políticas, leyes y prácticas de la democracia), otros con el objetivo de promover la responsabilidad social y moral, y uno tercero dirigido al ejercicio activo mediante la implicación en la comunidad. Esta última dimensión hace que sea algo más que una asignatura. Los cambios metodológicos y didácticos que implican la nueva materia se han hecho con desigual grado de éxito. Así, uno de los informes de la Ofsted (2006) indica que está presentando problemas y su implementación es inadecuada en un 25% de las escuelas inspeccionadas. Por su parte, el quinto informe de la NFER (Kerr *et al.*, 2007) sobre cómo está siendo implementada y sus efectos en la educación de los estudiantes, ve grados de desarrollo diferenciales en la acción conjunta de la escuela y de ésta con la comunidad. En conjunto, como materia curricular depende de la preparación y formación del profesorado; por su parte, como vía transversal está presentando mayores problemas, según el proyecto conjunto de la escuela (Pike, 2007).

En España, la experiencia de la introducción curricular de la llamada «educación en valores» y los «temas transversales» con motivo del desarrollo de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), debe servir para aprender de los problemas que se han presentado y la manera de articular mejor y apoyar su puesta en práctica. El asunto es cómo vertebrar e interrelacionar las distintas dimensiones en iniciativas y acciones integradas, pues la verdadera dificultad está en abordarlos 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 confluír en un tratamiento educativo integrado, en función de los valores que se han determinado, en el Proyecto de Escuela, como líneas de acción pedagógica común. Considerar aisladamente los contenidos de actitudes de cada disciplina, la trama organizativa de la vida escolar en el centro y el tratamiento individualizado de cada tema transversal merma la incidencia educativa (Bolívar, 1998).

Los problemas presentados han llevado a establecer una área de Educación para la ciudadanía que, como afirma el propio preámbulo de la Ley Orgánica de Educación, «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». En efecto, la materia no debe plantearse como un modo alternativo a una formación transversal, sino como su complemento y refuerzo. La tarea de una asignatura es enseñar saberes que permitan conocer y fundamentar, de modo racional y argumentado, las bases de la convivencia democrática, el Estado de derecho, la participación política y los valores asociados. Con todo, al final, en los currículos establecidos en las Comunidades Autónomas (Cataluña, Andalucía, Extremadura), la materia ha quedado fijada en una hora semanal en la Educación Secundaria (más una o dos horas en Ética cívica de 4º de la ESO, con una orientación filosófica), con lo que es poco lo que se puede hacer en el aula, si no se ve apoyado como tarea de todo el centro escolar. Hemos propuesto (Bolívar, 2007a), entender que la Educación para la ciudadanía se juega en la propia manera de trabajar los saberes escolares, en cómo se construyen los conocimientos en clase y, sobre todo, en la propia vida del centro.

La polémica generada en España con motivo del establecimiento de la asignatura, a parte de estar fuera del tiempo y del lugar (Jarés, 2007;

Rivera, 2007), sólo comprensible por la pesada herencia de nuestra historia anterior; pone de manifiesto también los límites del Estado liberal para educar la conciencia moral, en una moral pública compartida en una democracia (Levinson, 1997). Más allá de estas tradiciones, desde el republicanismo cívico se defiende la necesidad de un conjunto de normas compartidas que contribuyan a crear ciudadanía. Por otro, desde la herencia liberal, se ha de cultivar la autonomía y el juicio crítico. Esta tensión entre lo común y lo individual delimita las dificultades de establecer una educación cívica en las democracias liberales.

Hemos defendido en otro lugar (Bolívar, 2007a) que educar para una ciudadanía activa no se reduce a un conjunto de valores cívicos o éticos; en sentido amplio e inclusivo, comprende todo aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la integración y participación activa en la vida pública. Éste debiera ser el objetivo primero de la educación pública: asegurar para todos las competencias (de comprensión lectora, matemática, científica o nuevas alfabetizaciones) sin las cuales no serán ciudadanos o ciudadanas de pleno derecho en la vida social o en su integración en el mundo del trabajo. Cabe, pues, considerar que no se es ciudadano pleno, es decir, con una vida digna, si no se posee el capital cultural mínimo y activo competencial necesario para moverse e integrarse en la vida colectiva (Bolívar, 2008).

Desde esta perspectiva, la Educación para la ciudadanía no puede reducirse a educar para comportarse cívicamente o ejercer la democracia mediante una participación activa en los asuntos públicos («competencia social y ciudadana»). Al tiempo, o prioritariamente, se ha de posibilitar alcanzar las otras competencias básicas que le permitan participar activamente en el mundo social y laboral. Por eso, como ha observado Escudero (2006a), la educación de una *ciudadanía democrática* requiere, previamente o al tiempo, la *educación democrática* de la ciudadanía, es decir, recibir y adquirir una educación

en condiciones formalmente equitativas. Este currículo imprescindible es expresión del principio de equidad que el sistema educativo debe proponerse para todos, independientemente de las inevitables lógicas selectivas, que la sociología de la educación se ha encargado de documentar (Dubet, 2005).

Amartya Sen (1995), desde su *enfoque de capacidades* (*capability approach*), ha defendido que las libertades fundamentales para los individuos no residen tanto en los recursos con que cuenta, sino en las capacidades que tienen para alcanzar sus objetivos. Dicho enfoque sitúa el foco de atención en lo que la gente es capaz de hacer o ser, es decir, en sus capacidades, como dispositivo para conceptualizar y evaluar la desigualdad, pobreza o el bienestar. Estos modos de ser o hacer, que Sen llama «funcionamientos» (*functionings*) forman sus competencias. La «capacidad» es el conjunto de funcionamientos que una persona puede alcanzar, que mide —a su vez— la libertad de que goza y la calidad de vida. Por tanto, las capacidades son las competencias para poder hacer o ser algo (más técnicamente: para lograr un cierto funcionamiento). Coincido con otros autores (Walker y Unterhalter, 2007), en que tiene un máximo interés su aplicación en educación, en especial para fundamentar las competencias básicas o clave como un modo de asegurar una equidad en educación.

El enfoque de *competencias clave o básicas* permite reorientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y a aprender a adquirir nuevos conocimientos. Además de las competencias instrumentales, imprescindibles para la adquirir otros conocimientos, hay un conjunto de competencias necesarias para la vida personal y social. Como hemos señalado en otro lugar (Bolívar y Pereyra, 2006: 30), siendo relevantes e imprescindibles los resultados escolares, el enfoque de competencias básicas aporta una ampliación de la mirada, considerando que, además de los

indicadores habituales de niveles de dominio en materias instrumentales del currículo, hay otras competencias necesarias para que el bienestar individual y social.

Desde la perspectiva DeSeCo se entiende por competencia la capacidad para responder con éxito a exigencias complejas en un contexto particular, movilizand o conocimientos y aptitudes cognitivas, pero también aptitudes prácticas, así como componentes sociales y comportamentales como actitudes, emociones, valores y motivaciones (Rychen y Salganik, 2006). *La funcionalidad de los aprendizajes* supone tener en cuenta que las competencias son más amplias que la adquisición de conocimientos relacionados con las materias típicamente enseñadas en las escuelas. La enseñanza ha de estar contextualizada, en contextos cercanos a la vida de los alumnos, para que el aprendizaje sea funcional. La funcionalidad se logra cuando éstos ven que el aprendizaje en la escuela encierra una utilidad para ellos, para poder comprender mejor el mundo que les rodea e intervenir en él.

No se debe delegar la tarea sólo en la escuela, al tiempo, hay que incidir en la implicación y responsabilidad de la comunidad, si no se quiere contribuir a incrementar la insatisfacción con la labor educativa, el malestar y la crisis de identidad docente. En último extremo, educar en valores hoy no concierne sólo a los educadores y profesorado, porque el objetivo de una ciudadanía educada es una meta de todos los agentes e instancias sociales. Asumir aisladamente la tarea educativa, ante la falta de vínculos de articulación entre familia, escuela y medios de comunicación, es una fuente de tensiones, malestar docente y nuevos desafíos. Y es que educar en valores debiera significar crear un entorno o ambiente educativo, como acción conjunta compartida. Pues, en el fondo, la educación en valores apunta a un *proyecto social*, una nueva articulación de la escuela y sociedad, como ámbito educativo ampliado, compartido en múltiples espacios, tiempo y

Antonio Bolívar

agentes socializadores o educativos. Sin una articulación entre escuela y sociedad, aparte de que siempre será insuficiente la acción educativa formal, lo más grave es que pervivirá la contradicción entre educar en valores deseables y educar para los valores vigentes en la vida. No siempre, como viven los alumnos, los valores vividos en la escuela son los adecuados para triunfar en la vida. Por ello es preciso reivindicar la dimensión comunitaria en este tipo de educación, dado que esta tarea no es exclusiva de la escuela y de sus maestros y profesoras.

### Enseñar y aprender ciudadanía

Una educación para la ciudadanía exige, por sí misma, una renovación didáctica. Los objetivos son socializar en la enseñanza de los valores presentes en la convivencia democrática; para otros, la tarea principal es promover la tolerancia y comprensión entre los distintos grupos culturales, y una tercera dirección se dirige a la participación activa. La cuestión es cómo puede la escuela preparar a los alumnos para participar activamente y comprometerse como ciudadanos en una sociedad democrática y hacerlo desde criterios autónomos (Schuitema, Geert y Veugelers, 2008). Vinculado este objetivo a las competencias básicas se habla de la «competencia social y cívica» (Audigier, 1999; Ten Dam y Volman, 2007; Marina, 2007). Además de una fase en el desarrollo evolutivo (desarrollo prosocial), la competencia social y cívica comprende un conjunto de dimensiones, centradas en la esfera interpersonal y social, cognitivas, destrezas y actitudes.

Los procesos de enseñanza han de dar lugar a unos resultados de aprendizaje; por otro, 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: 242). Formas de participación en el centro escolar y de aprendizaje en servicio en la comunidad son expresiones (al

tiempo que refuerzan) del compromiso cívico. Ya desde Educación Infantil se pueden proporcionar buenas *prácticas sociales de iniciación al ejercicio de la ciudadanía*, como las asambleas de clase, donde se incite a deliberar en común sobre las normas de la clase, las posibilidades alternativas de organización y el compromiso por asumir roles. Esperamos en esta sección que los participantes presenten 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; una evaluación integradora.

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 a generar 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 a fomentar en la vida cotidiana en el centro escolar y fuera de él. La ciudadanía, como 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, no discontinuidad, 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 la educación ética y cívica no debe quedar recluida a los centros escolares.

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; 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:

- a) 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 lugar del otro, aprendizaje cooperativo, etc.) que eduquen en y para una sociedad democrática.
- b) La escuela debe estar *organizada democráticamente*, de modo que permita la participación, toma de decisiones, compromiso y puesta en acción de los valores democráticos. No basta, como a veces se ha creído, que el centro tenga organizada formalmente la participación por representantes, es preciso vivir cotidianamente tales valores en la trama organizativa del centro.
- c) *Aprendizaje servicio*, como actividad que integra el servicio a la comunidad con la enseñanza en el aula, especialmente en Educación Secundaria y Superior. De hecho, el currículum inglés de ciudadanía comprende, en uno de sus bloques, actividades de implicación en la comunidad. Respeto por los demás, atención y cuidado; relevancia de las actividades desarrolladas y reflexión sobre ellas, son algunos de los principios del aprendizaje-servicio (Puig *et al.*, 2007).

Entre los diversos niveles de participación, la discusión en clase y en grupos pequeños se constituyen en un medio privilegiado para el diálogo, interacción, ponerse en lugar del otro, 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 (Maiello, Oser y Biedermann, 2003). 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 (Power, Higgins y Kohlberg, 1989), que podemos ahora llamar «comunidad democrática de aprendizaje», recogiendo ideas de Dewey.

Por su parte, el *aprendizaje-servicio* se constituye en el «texto» que puede, en el aula, ser leído, analizado y cuestionado para formar para la ciudadanía, tanto para promover el compromiso cívico de cooperación, como la justicia allí donde persisten situaciones inequitativas. No obstante, desde un análisis crítico (Butin, 2003) se puede cuestionar su limitado impacto en la comunidad, las buenas prácticas que conduzcan a resultados significativos y relevantes para los alumnos, así como la propia evaluación de los resultados. Con todo, constituye una alternativa a modos transmisivos, para conectar de modo decidido la teoría y la práctica, la escuela y la comunidad.

### Un profesorado para una educación equitativa

La formación del profesorado (inicial y permanente) es un *pilar irrenunciable* para la mejora de la enseñanza y —por el tema que nos concierne— para educar a toda la ciudadanía, por lo que tiene que situarse como una condición y base. Las investigaciones educativas muestran que hay una correlación significativa y positiva entre la calidad del profesorado y los logros de los alumnos (Darling-Hammond *et al.*, 2005), siendo una de las principales dimensiones internas a la escuela que explica el rendimiento de los estudiantes. Lo que el profesorado, en conjunción con sus colegas, hacen y promueven en clase es lo que, en último extremo, marca la diferencia en las *buenas experiencias de aprendizaje* proporcionadas a los alumnos. Los profesores, efectivamente, cuentan e importan (Moreno y Marcelo, 2006).

Toda una tradición de estudios sobre mejora y eficacia de la escuela, así como la teoría del

Antonio Bolívar

cambio educativo, ha situado la formación del profesorado como una de la claves de la *mejora de la educación*. De lo que se trata, plantea Escudero (2006), es cómo «garantizar a todos con eficacia una buena educación» y, en relación con esta meta, qué formación sería más congruente. Esto significa que lo que se pretenda hacer en formación del profesorado debiera tener como parámetros en qué grado contribuye a una mejora de la educación de toda una ciudadanía diversa y plural. Como estableció Darling-Hammond (2001):

«El sine qua non de la educación es si los profesores son capaces de conseguir que todos y cada uno de los alumnos diferentes accedan a contenidos relevantes, y consiguen trabajar en cooperación con las familias y otros educadores para favorecer su desarrollo. Ahora bien, si sólo son unos pocos los docentes capacitados, la mayor parte de los centros jamás ofrecerá una educación de calidad para todo el abanico de estudiantes que acuden a los mismos. El éxito para todos depende del desarrollo de una base de conocimientos ampliamente compartida por toda la profesión, así como de su compromiso con el aprendizaje de todos los alumnos» (369-70).

En educación, lo que importa es el aprendizaje. El reto actual es que los centros escolares garanticen a *todos los alumnos*, equitativamente, la adquisición de las *competencias básicas* que les permitan integrarse, como ciudadanos, en la esfera pública. Las políticas sociales de discriminación positiva, así como los apoyos educativos, deben incrementarse en los centros escolares con riesgo de vulnerabilidad social, para atacar el fracaso escolar, impidiendo el peligro de que puedan convertirse en «guetos» que refuerzan escolarmente la propia exclusión social. Como hace unos años (2003) planteó el Gobierno británico en un libro verde: cada niño importa (*Every child matters*), lo que supone maximizar las oportunidades de desarrollo de todos los jóvenes, especialmente aquellos que se encuentran en una situación de riesgo o vulnerabilidad social.

He dado cuenta en otros trabajos (Bolívar, 2005) sobre cómo en las últimas décadas el *locus* de los esfuerzos de mejora ha ido desplazándose progresivamente de la política educativa a tomar el centro escolar como unidad de cambio para pasar a situarlo a nivel del espacio del aula (enseñanza-aprendizaje de los alumnos). Algunos de los esfuerzos emprendidos al nivel de centro —por su «débil articulación»— no siempre han incidido significativamente en el aprendizaje de los alumnos; lo que ha motivado que el aula se haya constituido en la meta, al que deben subordinarse los esfuerzos de mejora emprendidos, aun cuando precise el apoyo congruente de los restantes (Bolívar y Domingo, 2007).

La *práctica docente* es, pues, el *núcleo de mejora*, aun cuando, para ello, deba verse acompañada por una acción conjunta a nivel de escuela, que la haga sostenible, más allá de individualidades o voluntarismos. No obstante, en esta puesta en primer plano de la acción docente en el aula, se recogen las lecciones aprendidas al nivel de la escuela, por lo que el aula aparece ahora anidada en otros muchos entornos, procesos y relaciones. Y, por tanto, si el blanco central es el aprendizaje y rendimiento del alumno, para mejorarlo hay que actuar paralelamente en los otros. Además, el aprendizaje no debe ser visto como un producto en resultados cuantificables en materias básicas; sin desdeñarlos, deben entrar otras dimensiones requeridas en la educación actual de la ciudadanía.

La mejora escolar es una estrategia para el cambio educativo que se focaliza en el aprendizaje y niveles de consecución de los estudiantes, modificando la práctica docente y adaptando la gestión del centro en modos que apoyen la enseñanza y el proceso de aprendizaje que queremos (Hopkins, 2007). Por eso, el blanco o núcleo duro al que deben tender todas las acciones es a la mejora de la práctica docente, de modo que las *buenas experiencias de aprendizaje* proporcionadas afecten al progreso educativo de todo el alumnado. Es cierto que dichos resultados no pueden limitarse a los niveles de

consecución académica para, sin desdeñarlos, incluir también dimensiones afectivas, sociales y personales (capacidades y habilidades sociales y personales, educación cívica y responsabilidad social, etc.). Se tienen que valorar, además, no sólo los niveles finales de consecución obtenidos sino también los procesos como los han alcanzado (calidad de la enseñanza ofrecida) y cómo son atendidos los alumnos más desaventajados socialmente.

En el caso concreto de formar para la ciudadanía, precisamos de un profesorado que, además de su capacitación para enseñar los contenidos, sea capaz de promover enfoques más activos, basados en la participación en el aula y centro, más ampliamente en la vida social. La Educación para la ciudadanía abarca toda acción educativa formal e informal a lo largo de la vida. Por eso, el Consejo de Europa dice en un buen informe (Huddleston, 2005: 13) sobre el tema, «en todo caso, la formación debe cubrir el contenido y la metodología de enseñanza de la EPC, así como las cuestiones ligadas a la creación de un enfoque más democrático y participativo de la vida escolar en general».

En el informe europeo (Eurydice, 2005: 48) sobre la situación de la materia en Europa, se señala que, respecto a la formación del profesorado, «se distinguen tres enfoques diferenciados de capacitación: 1) en la formación inicial de todos los docentes, 2) en un programa especial dirigido únicamente a aquellos que pretenden impartir educación para la ciudadanía, o 3) sólo en la formación permanente del profesorado». En la práctica, en más de la mitad de los países europeos, las oportunidades de formación dependen de la oferta de formación continua, por no estar incluida en la inicial. En general, en la formación inicial en Primaria, por el carácter generalista, no hay una formación propia en Educación para la ciudadanía. Al nivel de Secundaria, en otros, además de una especialización principal (Historia, Geografía, Ciencias sociales o Políticas, Filosofía), se posibilita, como especialización secundaria. La

formación principal, en cualquier caso, se vuelca en la permanente.

Siendo tarea de todo el centro, una formación general a todos los docentes debiera ser necesaria. ¿Hasta qué grado una formación especializada? Como señalé en otro lugar (Bolívar, 2007c), es preciso distinguir entre el profesorado de Primaria y el de Secundaria, dentro de este último, el de Educación para la ciudadanía y el de Ética y Filosofía. En los programas de *formación inicial* de Secundaria una formación inicial en Educación para la ciudadanía debería ser común para todo el profesorado; por otro, específica para los de Ciencias sociales y Filosofía. Siendo casi imposible en la propia carrera, el futuro Máster en Formación del Profesorado de Secundaria debía incluir módulos en este sentido y, quizá, dentro de los itinerarios, formación específica para el profesorado encargado de la materia.

En cualquier caso, la formación no debiera quedar limitada a alguna materia optativa en la formación inicial o relegada a ofertas opcionales en la formación permanente. Se requieren programas apropiados y coordinados. En la formación permanente, junto a los cursos de sensibilización y orientación general sobre la materia, en que se ofrezcan materiales y prácticas ejemplares, extensivos en la etapa de implantación, la formación basada en el centro tendría como base el asesoramiento de los Centros de profesores y recursos u otros profesionales. El objetivo final debiera ser consolidar un enfoque comunitario, en el que un conjunto de personas (docentes, familias y otros agentes sociales) comparten y promueven un conjunto de valores y prácticas propios de una ciudadanía educada.

Por su parte, Linda Darling-Hammond (2006) señala tres componentes críticos de programas de formación del profesorado relevantes y eficaces: alta coherencia e integración entre cursos y entre éstos y el *practicum*; vincular bien la teoría y la práctica, tanto en un trabajo clínico supervisado intensa y extensamente al tiempo

Antonio Bolívar

que integrado en el trabajo del curso y, finalmente, relaciones proactivas con las escuelas donde aprendan a desarrollar modelos de buena enseñanza. Habría que ponerse de acuerdo en qué *conocimiento para la enseñanza* (el «qué» de la formación del profesorado), así como en *diseñar los programas adecuados* (el «cómo»). En relación con este segundo, importan tres aspectos:

«Aprender a enseñar requiere que los nuevos profesores lleguen a comprender la enseñanza en modos bastante diferentes de sus propias experiencias como estudiantes; en segundo lugar, que aprendan no sólo a gustarle ser profesor sino también a actuar como profesor; por último, comprender y responder a la densa y multifacética vida en las aulas» (Darling-Hammond, 2006: 305).

El «núcleo» de la *formación permanente* debe dirigirse al modo como los profesores comprenden la naturaleza del conocimiento y se intercambian dichos conocimientos con los colegas, el papel que tienen los alumnos en el aprendizaje, así como estas ideas sobre conocimiento y enseñanza se manifiestan en la enseñanza-aprendizaje en el aula. Dos prácticas de mejora son, pues, incidir en los modos como los profesores enseñan y los alumnos aprenden, así como crear comunidades profesionales de aprendizaje. La primera es, al fin y al cabo, el núcleo del trabajo docente. Es verdad que deba ser rodeada por otros círculos que lo apoyen, pero de poco valdrá si, al final, no tiene su impacto en lo que se hace en el aula. La segunda, alternativa al individualismo predominante así como a las políticas competitiva intercentros, es crear *comunidades profesionales de aprendizaje* que trabajen conjuntamente, lo que exige unas condiciones organizativas y laborales que refuercen las oportunidades para aprender unos de otros.

La mejora de la educación de los alumnos depende de la interacción de un conjunto de factores: reordenación de los centros, tales como distribución de las clases, agrupamientos de

alumnos, responsabilidades de los profesores, relaciones entre los profesores en su trabajo cotidiano, así como el proceso de evaluar el aprendizaje y comunicarlo a otras partes. Si la competencia del profesorado —y su incremento, mediante el aprendizaje profesional— es el fundamento de la mejora de la práctica docente, para que de modo continuado afecte al alumno a lo largo de los cursos escolares, debe integrarse en un trabajo colectivo de todo el centro. Todo ello enmarcado en un contexto organizativo, en unos contextos familiares y comunitarios y en una determinada política educativa, que pueden favorecerlo o impedirlo. Knapp *et al.* (2003) establecen cinco áreas de acción: a) establecer el foco en el aprendizaje, b) construir comunidades profesionales que valoren el aprendizaje, c) comprometer el entorno externo en lo que importa para aprender, d) actuar estratégicamente y compartir el liderazgo y, finalmente, e) crear coherencia. Estas cinco áreas están, lógicamente, interrelacionadas y se aplican, conjuntamente, a los tres niveles del sistema (aprendizaje del sistema, aprendizaje profesional, aprendizaje de los alumnos).

En último extremo, si el objetivo deseable es *hacer de cada escuela una buena escuela* (Hopkins, 2007), paralelamente, habría que pensar qué hacer para que haya un buen profesor en cada aula (Darling-Hammond y Baratz-Snowden, 2005). Al respecto, uno de los parámetros para juzgar la formación del profesorado es cómo contribuye a mejorar el aprendizaje de los profesores y, en última instancia, el aprendizaje de los alumnos. La formación del profesorado se dirige a generar procesos de mejora que conviertan al centro escolar en un lugar donde el aprendizaje no sólo es una meta, sino una práctica capaz de asegurar unos niveles educativos deseables para todos los alumnos. Además de una estrategia horizontal de coherencia en la acción conjunta de la escuela, se deben reclamar impulsos verticales de apoyo y presión de las políticas educativas.

Para *hacer de cada escuela una buena escuela*, además de una estrategia horizontal de coherencia

en la acción conjunta de la escuela, se deben reclamar impulsos verticales de apoyo y presión de las políticas educativas. Mientras tanto, entre unos y otros, si los grandes cambios tienen el peligro de no «calar» ni afectar a lo que ocurre en el aula y a lo que aprenden los alumnos; pequeñas innovaciones pueden ser un buen modo de comenzar, catalizadores —a su vez— de cambios más profundos.

Uno de los problemas principales de la formación del profesorado (permanente o en servicio) es cómo vincular la teoría y la acción o práctica. Desde luego, determinados formatos no lo consiguen (y, en esa medida, son poco eficientes), pero hay otros, como la formación centrada en la escuela, trabajo en torno a proyectos comunes, etc., con mayor poder de incidencia. Si en sus formatos más tradicionales se ha limitado a cursos escolarizados de formación, nuevas perspectivas han abogado por el aprendizaje con los colegas en el contexto de trabajo, vinculando el desarrollo profesional con el organizativo. Desde esta perspectiva, apostamos por una formación que articule las necesidades de desarrollo individual y las de la escuela como organización, donde los espacios y tiempos de formación estén ligados con los espacios y tiempos de trabajo, en que los lugares de acción puedan ser —a la vez— lugares de aprendizaje. Además, la propia formación del profesorado deberá estar basada en una visión curricular, y no en un catálogo de actividades dispersas, a escoger según preferencias.

Este «modelo escolarizado» en la formación continua de adultos, realizada de manera puntual, como complemento o reciclaje de la formación inicial y poco articulado con las situaciones de trabajo, ha tenido escasas transferencias y efectos muy reducidos sobre las escuelas y en la actividad docente en el aula. La reproducción de este modo escolar de formación por parte de las ofertas institucionales ha llegado a tales límites de saturación en nuestro país, que —tal vez— haya llegado el momento de repensar qué pueda ser la formación permanente del profesorado,

para incidir en otras propuestas alternativas (el lugar del trabajo como contexto formativo), que puedan contribuir a insertar la formación en las propias trayectorias de vida y proyectos de escuela.

De acuerdo con el modelo dominante, se ha entendido que, para que un nuevo currículum funcione, es preciso suplir déficits en los modos tradicionales del saber hacer de los profesores, aportando los nuevos conocimientos/habilidades requeridos, mediante los correspondientes cursos de formación. Este *modelo de déficit* asume que: a) la formación continua del profesorado puede ser concebida como un proceso definido y determinado externamente al centro y al profesorado, y b) que hay un cuerpo de conocimiento generalizable, universal y validado externamente, que todo profesor puede aplicar en el lugar en que esté, con el que llevar a cabo la innovación, su implementación y la consiguiente mejora de la práctica. Por eso, han predominado, en la práctica, formatos de formación continua del profesorado como una formación inicial «retardada», para lo que es preciso «actualizar» con nuevos conocimientos que suplen carencias iniciales, al margen de las necesidades individuales de profesionales adultos (con una experiencia profesional, que debiera ser punto de partida) y de los contextos organizativos donde trabajan.

Formarse primero para aplicar los currículos después, en espacios y tiempos separados, es la materialización de una epistemología de la práctica, como aplicación técnica de la teoría, que criticara bien Donald Schön (1992). La formación se convierte en un *deus ex máchina* (el pilar fundamental de la reforma, creían sus gestores), que venga a resolver todos los problemas, ocultando sus limitaciones internas. Es un profesionalismo «gestionado» al servicio de la lógica del cambio institucional, al margen de la identidad profesional (Day y Sachs, 2004).

Si la formación tradicional continua, en sus diversas modalidades, se ha mostrado —es una

crítica común y compartida— inadecuada para resolver los problemas de la clase o del centro escolar, contamos con un amplio saber acumulado sobre otros modos de llevarla a cabo. A título de ejemplo, una investigación sobre las formas más eficaces de aprendizaje del profesorado (Garet *et al.*, 2001), basada en una amplia muestra de profesores de Secundaria, destaca seis aspectos:

- *Forma.* Redes de profesores o trabajo en grupo son más efectivas que los cursos tradicionales y conferencias.
- *Duración.* Programas sostenidos e intensivos tienen mucho mayor impacto que aquellos limitados y cortos.
- *Participación colectiva.* Son mejores las actividades diseñadas para profesores que trabajan juntos en el mismo centro, grado o disciplina.
- *Contenido.* Es clave focalizarlas tanto en lo que se enseña como en el modo de enseñarlo.
- *Aprendizaje activo.* Son más relevantes estrategias que impliquen la observación mutua de los modos de enseñar, planificar y poner en práctica en el aula.
- *Coherencia.* Los profesores deben percibir el desarrollo profesional como parte coherente de otros programas de aprendizaje y enseñanza que se reflejan en sus centros, tales como la adopción de nuevos currículos.

En lugar de acciones puntuales sin conexión directa con las situaciones de trabajo, el proceso formativo debe movilizar los saberes poseídos en los contextos de trabajo a los momentos formativos, de modo que permitan reapropiar críticamente y recursivamente éstos a las nuevas situaciones de trabajo. Sin una seria apuesta por reestructurar los centros y por rediseñar la profesión docente en la estructura organizativa de los centros, la mejora educativa no ocurrirá, provocando —si acaso— la aversión del profesorado. Tomar en serio la idea de los establecimientos educativos como unidades básicas

del cambio significa resituar la formación continua de los profesores de modo que, por una parte, contribuya a incrementar sus propios saberes y habilidades profesionales para reutilizarlos en las nuevas formas de hacer escuela; por otra, promover una *comunidades profesionales de aprendizaje*, aun cuando su establecimiento no esté exento de problemas (Stoll y Louis, 2007).

### Una organización para aprender a ejercer la ciudadanía

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, redes intercentros, comunidad y municipio. Por último, la participación del alumnado (y la colaboración entre el profesorado) puede ser un medio aliado para mejorar la propia educación, como ejemplifican Rudduck y Flutter (2007). En este sentido, la participación se pone al servicio de la construcción de un currículo 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. Por eso, la participación forma parte de la misma mejora y la participación de familias y alumnado pueden ser sus mejores aliados. 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» (182).

Enseñar y aprender a ejercer la ciudadanía requiere la construcción de una comunidad educativa que pueda inducir un proceso de socialización congruente. De ahí la apuesta por recuperar la *comunidad educativa*, en un proyecto educativo ampliado, para educar comunitariamente a la ciudadanía (Bolívar, 2007b). Dado que la educación para la ciudadanía es resultado de la acción de muchos agentes e instituciones, para funcionar de modo congruente precisa ser compartida cooperativamente por las restantes instancias sociales, pues —de otro modo— las posibilidades educativas se verán mermadas, por la propia debilidad estratégica de la sola acción escolar.

Dentro de una perspectiva actual de *revitalizar el tejido asociativo de la sociedad civil*, la educación de la ciudadanía aspira —en un nuevo «pacto» educativo— a ampliarse y conjuntarse en el ámbito de la familia (Escuelas de padres y madres, AMPA), el barrio (Asociaciones), organizaciones no gubernamentales (acciones educativas conjuntas), y la ciudad («ciudades educadoras», «Proyecto educativo de ciudad», «pacto cívico» de Ayuntamiento). Sólo reconstruyendo una comunidad (en el centro escolar en primer lugar, y —más ampliamente— en la comunidad educativa y social) cabe —con sentido— promover unas virtudes cívicas, en prácticas del bien socialmente reconocidas. Se requiere un nuevo «pacto educativo», a articular por los centros y la comunidad local. De ahí la propuesta de Atlántida de crear «Comités de Ciudadanía» u otros órganos que permitan conjuntar el eje Escuela, Familia y Agentes locales y municipales.

Esta perspectiva de la participación conecta con movimientos pedagógicos («Comunidades de aprendizaje», «Proyecto Atlántida») en España, 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 al nivel de la 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.

Se trata, pues, en las escuelas democráticas de «hacer de cada escuela una buena escuela» (Hopkins, 2007), 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 sólo 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.

En este contexto, la implicación del alumnado resulta esencial. No sólo porque educar requiere ya algún grado de participación de los que aprenden y, a la vez, participar es un modo de aprender, sino porque dar la voz al alumnado, hacer visible sus perspectivas, contribuye decididamente 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 pero, al tiempo, a mejorar la propia educación recibida.

Nosotros, en el Proyecto Atlántida (Bolívar, 2007b), hemos abogado, como nota distintiva de su propuesta, por implicar a las comunidades locales en la tarea educativa con una *nueva articulación de la escuela y sociedad*. Por eso, hablamos de *corresponsabilidad* y denominados al proceso *ciudadanía comunitaria*. Establecer redes intercentros, con las familias y otros actores de la comunidad incrementa el *capital social*

Antonio Bolívar

y facilita que la escuela pueda mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía. 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.

Educar comunitariamente a la ciudadanía en un contexto de globalización ha de plantearse de nuevos modos. No se trata sólo, aunque sea un primer paso, de lograr mayores cotas de colaboración de las familias o de la comunidad, sino de constituir comunidades locales como redes cívicas que puedan ser una alternativa a los procesos de globalización. Se trata de hacer una globalización desde la base, solidaria o dialógica, constituida por redes estratégicas entre actores e instituciones en cada comunidad local (Subirats, 2002). Se ha empleado el constructo híbrido de «g-local» para indicar la necesidad de constituir comunidades locales de redes solidarias que construyan una globalización desde abajo. En cierta medida, la antigua conciencia de clase, propias de la sociedad industrial, se reemplazan por la «conciencia del lugar», como el nuevo espacio público de construcción de la ciudadanía.

A su vez, educar para la ciudadanía 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 (Lawy y Biesta, 2006). 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 son estos ámbitos organizativos y sociales de la escuela primero, y de aquellos en que se desenvuelve la vida de los jóvenes (compañeros, medios de comunicación,

instituciones), después, los lugares relevantes de aprendizaje de la democracia

Por eso, formar ciudadanos, significa —entonces— no sólo enseñar un conjunto de valores propios de una comunidad democrática, sino 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 cívicas. Es la configuración del centro escolar como un grupo que comparte normas y valores la que provoca una genuina educación cívica. Toda una larga generación de literatura (estudios e investigaciones) han subrayado que la educación cívica, como la educación moral, no puede consistir sólo 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 escuela que, además de lugar de trabajo, se configura como unidad básica de formación e innovación, desarrolla en su seno un aprendizaje institucional u organizativo, donde las relaciones de trabajo enseñan y la organización como conjunto aprende. Las *comunidades profesionales de aprendizaje* se pueden entender actualmente como una configuración práctica de las Organizaciones que Aprenden, así como de las llamadas «culturas de colaboración». Esta innovación organizativa es vista como un poderoso enfoque para el desarrollo profesional y una potente estrategia para el cambio y mejora escolar. Si los beneficios son indudables y están documentados por la literatura (Louis y Stoll, 2007), también los problemas para establecerlos son paralelos, pues supone un cambio organizativo e individual de lo que se entiende por el ejercicio profesional.

Las comunidades profesionales de aprendizaje no existen sólo para que los profesores trabajen más a gusto o para que haya un mejor ambiente en los centros, sino para incrementar la capacidad del profesorado como profesionales, en beneficio de lo que importa como misión de la escuela: la mejora del aprendizaje de todos los alumnos. Por eso queremos comunidades de aprendizaje *efectivas*. En una buena investigación sobre el tema (Bolam, McMahon, Stoll *et al.*, 2005), definen que:

«Una comunidad de aprendizaje efectiva tiene la capacidad de promover y mantener el aprendizaje de todos los profesionales en la comunidad escolar con el propósito colectivo de incrementar el aprendizaje de los alumnos» (iii).

Una escuela configurada como una comunidad profesional de aprendizaje (Louis y Kruse, 1995) se estructura en torno a estas dimensiones: valores y visión compartidos; responsabilidad colectiva; focalizada en el aprendizaje de los estudiantes y en el mejor saber hacer de los profesores; colaboración y desprivatización de la práctica; aprendizaje profesional a nivel individual y de grupo; apertura, redes y alianzas; comunidad inclusiva, confianza mutua, respeto y apoyo.

Una comunidad profesional no pretende alcanzar mayores niveles de colaboración entre los profesores como un fin en sí mismo, es un medio para la finalidad básica de la institución escolar: el núcleo del trabajo conjunto debe ser el currículum escolar, con el objetivo prioritario de mejorar el aprendizaje de todos los alumnos. Además, una comunidad profesional respeta el «derecho a la diferencia» de sus miembros, donde la individualidad no supone individualismo, sin que esto impida una acción común, pues la colegialidad es también una virtud profesional; por lo que, como pautas organizativas de las relaciones en un centro, el *trabajo en colaboración y equipo* se combinan con el ejercicio de la autonomía profesional.

El cuestión que tenemos delante es, pues, cómo las culturas escolares, dominadas por normas de privacidad, pueden ser transformadas en lugares en los que predominan las características anteriores. Esta cuestión ha sido la «piedra de toque» de numerosas propuestas de mejora que han recorrido los últimos tiempos. Reconstruir, rediseñar o reestructurar lugares y espacios atrapados por burocracia, trabajo individualista y toma de decisiones jerárquicas, por un trabajo en colaboración no es —en efecto— tarea fácil, como muestra el reciente libro editado por Stoll y Louis (2007). Y sin embargo, abre una amplia avenida para la mejora.

Hacer de los centros educativos unidades básicas de cambio significa resituar la formación continua de los profesores de modo que contribuya a incrementar sus propios saberes y habilidades profesionales. Una escuela que mejora se va configurando como *comunidad profesional de aprendizaje* a través de la reflexión y revisión conjunta de la propia práctica, que incrementen su propia satisfacción y efectividad como profesionales en beneficio de los alumnos. Esta innovación organizativa es vista como un poderoso enfoque para el desarrollo profesional y una potente estrategia para el cambio y mejora escolar. Si los beneficios son indudables y están documentados por la literatura, también los problemas para establecerlos son paralelos, pues supone un cambio organizativo e individual de lo que se entiende por el ejercicio profesional.

Una educación «democrática» ha de proveer a todos, de un modo eficaz, el derecho esencial a una buena educación. De ahí que, para nosotros, educar para el ejercicio activo de la ciudadanía tiene dos dimensiones: las virtudes cívicas necesarias para una buena convivencia ciudadana pero, también, aquel conjunto de conocimientos y competencias necesarias para participar en la vida pública, insertarse laboralmente o proseguir su preparación profesional. Ése es el currículum «democrático» o indispensable en la construcción de la ciudadanía. Máxime, ante el reto de

las sociedades actuales, en las que la «nueva cuestión social» es el grave riesgo de exclusión (social y escolar) de un tercio de la población. Una equidad en la educación debe garantizar, con todos los medios necesarios, los aprendizajes básicos a esta población con riesgo de vulnerabilidad social. En proveer de estos «funcionamientos» necesarios para tener un grado de libertad y de autonomía, como ha visto Amartya Sen (1995), consiste básicamente la igualdad.

Desde esta perspectiva, en esta sección, tienen cabida contribuciones referidas a estructuras organizativas (tiempos, espacios y

participación de los agentes) que favorecen el aprendizaje de la ciudadanía y la integración de la diversidad; estructuras organizativas que favorecen la participación; liderazgo distribuido y transformacional; cultura organizativa inclusiva para atender la diversidad: gestión y escuelas democráticas; trabajo en equipo y colaboración; enfoque comunitario de colaboración entre escuela, familia y municipio; redes inter-centros, etc. Esperamos que esta Sección IV del Congreso suscite un amplio interés y acoja múltiples aportaciones en Currículum, Didáctica, Formación del profesorado y Organización escolar.

## Referencias bibliográficas

- ABOWITZ, K. K. y HARNISH, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Review of Educational Research*, 76 (4): 653-690.
- AUDIGIER, F. (1999). Basic concept and core competents of education for democratic citizenship. *The School Field*, 10 (1/2): 57-88.
- AUDIGIER, F. (2002). L'éducation civique dans l'école française. *Sowi-Online*, 2 : 1-21.
- BIRZEA, C. et al. (2004). *All-European study on policies for education for democratic citizenship*. Strasbourg: Council of Europa.
- BOLAM, R.; McMAHON, A.; STOLL, L.; THOMAS, S. y WALLACE, M. (dirs.) (2005). *Creating and sustaining Effective Professional Learning Communities*. Bristol: University of Bristol y Departament of Education and Skills. Research Report, nº 637.
- BOLÍVAR, A. (1998). *Educar en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- BOLÍVAR, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, escuela y aula. *Educação e Sociedade*, núm. 92 (oct.): 859-888.
- BOLÍVAR, A. (2007a). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- BOLÍVAR, A. (2007b). Ciudadanía democrática y comunitaria. En A. BOLÍVAR y A. GUARRO (eds.), *Educación y Cultura Democrática: el Proyecto Atlántida*. Madrid: Wolters Kluwer: 13-33.
- BOLÍVAR, A. (2007c). El profesorado de la Educación para la Ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 366 (marzo): 73-75.
- BOLÍVAR, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- BOLÍVAR, A. y PEREYRA, M. A. (2006). El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En D. RYCHEN y L. SALGANIK (eds.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe: 1-13.
- BOLÍVAR, A. y DOMINGO, J. (eds.) (2007). *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid: Ed. PPC.
- BUTIN, D.W. (2003). Of what is it? Multiple conceptualizations of service learning within education. *Teachers College Record*, 105 (9): 1674-1692.

- CRICK, B. (1998). Report: *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. London: Qualifications and Curriculum Authority. Disponible en: [http://www.qca.org.uk/qca\\_4851.aspx](http://www.qca.org.uk/qca_4851.aspx).
- CRICK, B. (2007). Citizenship: The political and the democratic. *British Journal of Educational Studies*, 55 (3): 235-248.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- DARLING-HAMMOND, L. (2006). Constructing 21 st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3): 300-314.
- DARLING-HAMMOND, L. y BARATZ-SNOWDEN, J. (2005). *Good teacher in every classroom: preparing the highly qualified teachers our children deserve*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DARLING-HAMMOND, L.; HOLTZMAN, D. J.; GATLIN, S. J. y HEILIG, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n42/>.
- DAY, C. y SACHS, J. (eds.) (2004). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead (Berkshire): Open University Press.
- DUBET, F. (2005). *La escuela de la igualdad de oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- DURKHEIM, E. (1902). *La educación moral* (ed. e intr. de J. Taberner y A. Bolívar). Madrid: Editorial Trotta, 2002.
- EURYDICE (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC.
- ESCUDERO, J. M. (2006a). Educación para la ciudadanía democrática. Currículo, organización de centros y profesorado. En F. REVILLA (coord.), *Educación y ciudadanía: valores para una sociedad democrática*. Madrid: Biblioteca Nueva: 19-53.
- ESCUDERO, J. M. (2006b). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J. M. ESCUDERO y A. LUIS (eds.), *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro: 21-51.
- FEINBERG, W. (1998). *Common schools/Uncommon identities; National unity and cultural difference*. New Haven y Londres: Yale University Press.
- GARET, M.; PORTER, A. C.; DESIMONE, L.; BIRMAN, B. F. y YOON, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38 (4): 915-945.
- GLAESER, E. L.; PONZETTO, G. y SHLEIFER, A. (2007). Why does democracy need education? *Journal of Economic Growth*, 12 (2): 77-99.
- GINER, S. (2005). Ciudadanía pública y sociedad civil republicana. *Documentación Social*, 139: 13-34.
- HAUSER, S. M. (2000). Education, ability, and civic engagement in the contemporary United States. *Social Science Research*, 29 (4): 556-582.
- HOPKINS, D. (2007). *Every school a great school*. Maidenhead: Open University Press.
- HUDDLESTON, E. (ed.) (2004). *Tool on teacher training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights education*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- JARES, J. (2007). Por qué los obispos están en contra de la Educación para la Ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 371 (septiembre): 90-94.
- KERR, D.; LOPES, J.; NELSON, J.; WHITE, K.; CLEAVER, E. y BENTON, T. (2007). *Vision versus pragmatism: citizenship in the secondary school curriculum in England*. Citizenship Education Longitudinal Study: Fifth Annual Report. London: National Foundation for Educational Research y Departament for Education and Skills. Research Report, nº 845.
- KNAPP, M. S.; COPLAND, M. A.; McLAUGHLIN, M. W. et al. (2003). *Leading for learning: Sourcebook: Concepts and Examples*. Washington: Center for the Study of Teaching and Policy.
- KYMLICKA, W. (2001). Educación para la Ciudadanía. En F. COLOM (ed.), *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo*. Barcelona: Anthropos: 251-282.

- LAWY, R. y BIESTA, G. J. J. (2006). Citizenship as practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54 (1): 34-50.
- LEVINSON, M. (1999). Liberalism versus democracy? Schooling private citizens in the public square, *British Journal of Political Science*, 27, 333-360.
- LOUIS, K. S. y KRUSE, S. D. (eds.) (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Sage Pubs.
- MAIELLO, C.; OSER, F. y BIEDERMANN, H. (2003). Civic knowledge, civic skills and civic engagement. *European Educational Research Journal*, 2 (3): 384-395.
- MARINA, J. A. y BERNABEU, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2006). *Décret relatif au socle commun de connaissances et de compétences et annexe* (Décret n°2006-830 du 11 juillet).
- MORENO, J. M. y MARCELO, C. (coords.) et al. (2006). Monográfico: La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado. *Revista de Educación* (MEC), núm. 340.
- NAVAL, C.; PRINT, M. y VELDHIJS, R. (2002). Education for democratic citizenship in the new Europe: context and reform. *European Journal of Education*, 37 (2): 107-128.
- OCKMAN, M. (2007). *La reconfiguración de la ciudadanía. Los retos del globalismo y de la posmodernidad*. México: M. A. Porrúa e Instituto Tecnológico de Monterrey.
- OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (Ofsted) (2006). *Towards consensus? Citizenship in secondary schools*. London: Ofsted.
- PIKE, M. A. (2007). Values and visibility: the implementation and assessment of citizenship education in schools. *Educational Review*, 59 (2): 215-229.
- POWER, F. C.; HIGGINS, A. y KOHLBERG, L. (1989). *La educación moral según Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- PUIG, J. M.; BATLLE, R.; BOSCH, C. y PALOS, J. (2007). *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- RIVERA, J. A. (2007). ¿Cómo educar en valores? Sobre Educación para la Ciudadanía. *Claves de la Razón Práctica*, 176 (octubre): 34-41.
- RUBIO CARRACEDO, J. (2007). *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*. Madrid: Trotta.
- RUDDUCK, J. y FLUTTER, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- RYCHEN, D. y SALGANIK, L. (eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- 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*. Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria: 177-200.
- SANTOS GUERRA, M. A. (ed.) (2005) *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas*. Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2007) *Arte y parte: desarrollar la democracia en la escuela*. Alcalá de Guadaíra, Sevilla: MAD.
- SCHNAPPER, D. (2001). La comunidad de los ciudadanos. Acerca de la idea moderna de nación. Madrid. Alianza Editorial.
- SCHUITEMA, J.; TEN DAM, G. y VEUGELERS, W. (2007). Teaching strategies for moral education: a review'. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1): 69-89.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SEN, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.
- STOLL, L. y LOUIS, S. K. (eds.) (2007). *Professional learning communities. Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- SUBIRATS, J. (coord.) (2002). *Redes, territorios y gobierno: nuevas respuestas locales a los retos de la globalización*. Barcelona: Diputación Provincial de Barcelona.

- TEN DAM, G. y VOLMAN, M. (2007). Educating for adulthood or for citizenship: social competence as an educational goal, *European Journal of Education*, 42 (2), 281-298.
- THÉLOT, C. (dir.) (2004). *Pour la réussite de tous les élèves*. Rapport du débat national sur l'avenir de l'école. Paris: La Documentation Française.
- TYACK, D. (2003). *Seeking common ground: Public schools in a diverse society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WALKER, M. y UNTERHALTER, E. (eds.) (2007). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. New York: Palgrave Macmillan.

## Abstract

### School and forming citizenship

This paper presents —referred to citizenship, diversity and coexistence— the Section IV four main parts, with some of its dimensions and topics:

- a) Curriculum. A curriculum to guarantee good education for everybody; education as every citizen's right; curriculum selection and organisation; basic competencies as common curriculum; relevant learning contents; education for citizenship; curriculum structure and organisation in different countries, etc.
- b) Didactics. Citizenship as a practice in classroom and educational institution; social communities of learning and civic development; cooperative learning; teaching and learning personalisation; good practices to face performance failure and other exclusion forms; integrating evaluation.
- c) Teacher's training; pre and in-service training able to equitably preparing every student for active and democratic participation; necessary teaching competencies; teaching activity as social service to community; new pre service teacher's training for secondary education; learning professional communities; relevant methodologies and activities of in service training.
- d) School organisation; organisation structures (timing, spaces and agent's participation) that promote citizenship learning and diversity integration; shared and transformational leadership; inclusive organisational culture to treat diversity; management and democratic schools; team teaching and collaboration; community approach of collaboration among school, family and municipality; inter-centres networks, etc.

**Key words:** *Democratic citizenship, Education for citizenship, Curriculum, Teaching strategies, Teacher education, School and learning citizenship.*