

Aprendizaje de la ciudadanía a través de la participación de cuatro jóvenes: posibilidades y límites
Citizenship learning through the participation of four young girls: limits and possibilities

Alba Parareda Pallarès¹

¹Universitat de Vic- Universitat Central de Catalunya, email: alba.parareda@uvic.cat
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5278-276X>)

Resumen: Este artículo parte de la tesis doctoral “Aprendizaje democrático y ciudadanía a través de la participación de cuatro jóvenes: una perspectiva narrativa” que versa sobre cómo las experiencias de participación –comprendiéndolas desde una perspectiva amplia y atendiendo a los contextos familiar, escolar y de tiempo libre– de cuatro jóvenes de origen familiar inmigrado contribuyen a la vivencia de la ciudadanía.

Palabras clave: ciudadanía, jóvenes, ciudadanía-como-práctica, participación, democracia, aprendizaje democrático, aprendizaje de la ciudadanía, vivencia de la ciudadanía.

Abstract: This article departs from the doctoral thesis “Democratic learning and citizenship through four girls’ participation: a narrative perspective”. It analyses how the experiences of participation –understood from a wide perspective and taking into account the family, school and leisure contexts– of four immigrant origin young girls contribute to the living of their citizenship.

Keywords: citizenship, youth, citizenship-as-practice, participation, democracy, democratic learning, citizenship learning, citizenship living.

Recepción: 18 de diciembre de 2017.

Aceptación: 04 de junio de 2018.

Forma de citar: Parareda Pallarès, Alba. (2018). Aprendizaje de la ciudadanía a través de la participación de cuatro jóvenes: posibilidades y límites, *Voces de la Educación, número especial*, 75-88.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Aprendizaje de la ciudadanía a través de la participación de cuatro jóvenes: posibilidades y límites

Introducción

Tal y como explican Gray (2008) y Blackman (2007), aquello que investigamos mantiene un vínculo con nuestras emociones y nuestra reflexividad. Es por ello que durante mi trayectoria como dinamizadora juvenil en ocasiones me preguntaba por qué algunos jóvenes participaban, mientras que otros no, coincidiendo éstos últimos con jóvenes de origen inmigrado.

Profundizando en la idea de la participación vinculada al aprendizaje democrático o de la ciudadanía de los jóvenes inicié mi investigación a partir de la siguiente pregunta: ¿cómo las experiencias de participación de cuatro jóvenes contribuyen a la vivencia de la ciudadanía? Los objetivos son, de un lado, conocer los espacios donde las jóvenes aprenden o viven la ciudadanía y, por otro, comprender las relaciones interpersonales que establecen en cada uno de los espacios.

Marco teórico

Para fundamentar la pregunta de la investigación, el marco teórico se articula a través de dos conceptos: participación y ciudadanía.

Distintos autores explican que la participación de los jóvenes se vincula a tres aspectos; participar significa a) formar parte de algo (Checkoway, 2011; Simovska, 2007; Soler-Masó et al., 2015); b) implicar-se en las decisiones y responsabilidades que afectan la vida, en este caso, de los jóvenes (Checkoway, 2011; Mager & Nowak, 2012; Simovska, 2004, 2007; Soler-Masó et al., 2015); c) y tener capacidad real de incidencia en las acciones y en los procesos de toma de decisiones que se emprenden (Checkoway, 2011; Soler-Masó et al., 2015).

Aunque dicha definición me era útil como punto de partida, en lugar de ofrecer una mirada amplia de la participación, limitaba sus formas, establecía tipos de participación que requerían visibilizarse en la vida pública de los jóvenes. Es por ello que adopto el concepto de Biesta, Lawy & Kelly (2009) los cuales explican que las experiencias a través de las cuales los jóvenes viven la ciudadanía son todas, sean a través de formas de participación explícita, o a través de otras formas de participación. Por tanto, son las prácticas y comunidades que constituyen las vidas de los jóvenes las que permiten la vivencia de la ciudadanía (Biesta et al., 2009).

Desde este punto de vista, el término experiencias de participación o no-participación es suficientemente amplio porque acoge todas las experiencias que los jóvenes viven, sean de tipo participativo más evidente o de tipo más implícito. Cabe añadir que hablamos de *experiencias de participación* y no únicamente de *participación* porque es la experiencia de las jóvenes participantes en la investigación la que genera conocimiento; porque el término *experiencia* otorga concreción a la participación; y porque la experiencia es la que nos obliga

a pensar, “la que nos imprime la necesidad de repensar” (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p. 21). Referir-me a experiencias (de participación) es adecuado en la medida en que las jóvenes protagonistas de la investigación recuperan o recuerdan hechos o situaciones que vivieron y reflexionan sobre ellas.

Por otro lado, podemos entender el concepto de ciudadanía como un derecho (Osler & Starkey, 2005; Zapata-Barrero, 2001); como un sentimiento de pertinencia (Cabrera Rodríguez, 2002; Osler & Starkey, 2005); o como práctica (Biesta & Lawy, 2006; Cabrera Rodríguez, 2002; Lawy & Biesta, 2006; Osler & Starkey, 2005; Smith et al., 2005). La investigación se sitúa en la tercera acepción.

La *ciudadanía como práctica* se comprende como un proceso que parte de los derechos humanos y que no depende de pertenecer a un estado u otro (Cabrera Rodríguez, 2002; Osler & Starkey, 2005). No es algo a adquirir, sino que es un proceso que se vive y tiene lugar desde que el individuo nace hasta que muere (Biesta & Lawy, 2006; Bolívar, 2007; Lawy & Biesta, 2006). A su vez, la *ciudadanía como práctica* se entiende a través de las actividades y relaciones en que los jóvenes participan, a través de la participación y la apropiación de la vida pública (Blitzer-Golombek, 2009); o tal y como explican Lerner (2004) y Biesta et al. (2009), la ciudadanía tiene que ver con las relaciones y las interacciones entre la persona y su mundo. Y es precisamente desde esta mirada de la ciudadanía –la de *ciudadanía como práctica*– (Biesta & Lawy, 2006; Cabrera Rodríguez, 2002; Lawy & Biesta, 2006; Osler & Starkey, 2005; Smith et al., 2005) que podemos entender los niños y jóvenes como ciudadanos, no ciudadanos-en-espera (Osler & Starkey, 2005) o aún-no-ciudadanos (Biesta et al., 2009), sino sujetos activos que tienen pleno derecho a ejercer la ciudadanía.

Pero, ¿dónde tiene lugar la *ciudadanía como práctica*? Biesta et al. (2009) argumentan que la ciudadanía es un proceso *situado, relacional* y que tiene que ver con la *trayectoria vital* del individuo; por tanto, para comprender cómo las jóvenes participantes a la investigación viven o aprenden¹ ciudadanía, focalizo en comprender qué i cómo son las relaciones que establecen en cada uno de los contextos en los cuales habitan, que se resumen en tres: a) la familia o contexto *inevitable* (Biesta et al., 2009); b) la escuela o contexto *obligatorio* (Biesta et al., 2009); y c) el espacio de tiempo libre y de relación con el grupo de iguales o contexto *voluntario* (Biesta et al., 2009).

Epistemología y metodología de la investigación

Respecto al marco epistemológico y metodológico de la investigación, se desarrolla a partir de tres elementos: el construccionismo, la narrativa y la investigación visual.

En primer lugar, la investigación parte de la perspectiva construccionista, es decir, se entiende que mediante los datos del trabajo de campo lo que hace la persona investigadora es una producción, algo que se construye y que lo que pretende es dibujar un posible recorrido, una posible manera de entender o interpretar los datos, y por tanto, es la

¹ Aunque prefiero hablar de *vivir* la ciudadanía en lugar de *aprender* ciudadanía atendiendo al hecho que es un proceso que se vive, en esta investigación los términos *vivir la ciudadanía* o *aprender ciudadanía* se entienden como equivalentes.

construcción de una cierta mirada. Desde este punto de vista, se considera que es imposible obtener un conocimiento sin la huella de las condiciones que producen dicho conocimiento (Ema & Sandoval, 2003; Ibáñez, 2001); es decir, que la realidad forma parte intrínseca de nosotros y de nuestras formas de conocer y acercarnos al conocimiento (Ema & Sandoval, 2003). Esto implica descartar el acceso a una realidad objetiva ya que toda investigación está mediatizada por la interpretación subjetiva del investigador, la cual es imposible de separar de aquello que se investiga (Ibáñez, 2001, p. 254).

En segundo lugar, la narrativa es la forma como se concreta la perspectiva construccionista en esta investigación. Utilizo el término *narrativa* desde tres niveles: a) como modo de conocimiento (Bruner, 2004); b) como metodología de trabajo de campo; y c) como la manera de articular el informe de la investigación.

La narrativa trata de entender las personas en relación con los contextos en los que se encuentran (Porres, 2011); tiene que ver con cómo los seres humanos experimentamos el mundo y, por tanto, se relaciona con la construcción y reconstrucción de historias, tanto personales como sociales (Connelly & Clandinin, 1995). Así, la presente investigación trata de cómo las jóvenes viven las experiencias que configuran sus vidas y –lo más relevante– cómo las explican y se las explican a ellas mismas. Y es precisamente esto lo que crea conocimiento, por tanto, la narrativa se basa en el saber de las personas y en sus experiencias.

Pero adoptar la narrativa como forma de aproximarnos a una realidad humana no es tan solo un opción que explica nuestra manera de entender como se produce el conocimiento, o sea, no es solamente una opción epistemológica, sino también una opción política (Elbaz, 1991) o ideológica (Rivas Flores, 2007); ya que reconociendo el derecho de las jóvenes a expresarse y representando sus voces, nos posicionamos en referencia a cual es nuestra visión sobre la construcción del conocimiento. Es decir, se deduce de este posicionamiento que las jóvenes han de poder expresarse libremente y sus voces también deben ser representadas.

En tercer y último lugar, la investigación visual es el tercer eje de la metodología de la investigación y consiste en elaborar productos visuales como un elemento del proceso de investigación, ya que lo que hicimos –tanto las jóvenes como yo misma– fue aportar o producir imágenes como parte intrínseca del proceso de la investigación. Aún así, trabajar con material visual no significa olvidar la palabra (Thomson, 2008), ya que la imagen necesita ser explicada por aquel que la aporta o la elabora, pero el punto de partida es otro: no es la palabra propiamente la que inicia la conversación sino la imagen.

¿Cómo se concreta la epistemología de la investigación en el trabajo de campo? Las jóvenes participantes fueron estudiantes de 3º y 4º de la ESO de dos centros vinculados a la investigación *Demoskole*², de la cual la tesis forma parte: uno de los centros está ubicado en la provincia de Gerona, en una región del interior, el otro en la zona de la Cataluña central. En cuanto a las herramientas de recogida de datos, desarrollé el trabajo de campo a partir de seis conversaciones o encuentros con cada joven. Durante los encuentros, siempre partíamos del mismo punto: se iniciaba la conversación a partir de un dibujo o una imagen que ellas y yo misma producíamos o aportábamos entorno al foco del diálogo. Así, la primera

² *Demoskole: Democracia, participación y educación inclusiva en los centros educativos*. Ministerio de Economía y Competitividad (Ref.: EDU 2012-39556-C02-01 y 02).

conversación se centró en los espacios o personas con quienes las jóvenes sentían que podían expresar sus opiniones; la segunda, se focalizó en el contexto escolar; la tercera, en el contexto de tiempo libre; la cuarta, en el contexto familiar; la quinta, se articuló alrededor de una línea de vida para conocer los eventos positivos y negativos en la trayectoria vital³ de las jóvenes; y la sexta, fue un encuentro de cierre y de agradecimiento en el cual se buscó un contexto distinto al habitual.

Análisis

El presente apartado pretende ofrecer herramientas de reflexión a las personas educadoras para entender los porqués de la participación de los jóvenes desde una mirada amplia sobre qué significa participar y ser ciudadano o ciudadana. De un lado, pretende mostrar desde la concreción de las experiencias narradas por las jóvenes, cuáles son los elementos que configuran las oportunidades de los jóvenes, en sus prácticas cotidianas, para participar, para opinar, para decidir, en definitiva, para ser ciudadanos (Biesta et al., 2009; Biesta, 2011); y, por otro, evidenciar qué responsabilidad tenemos nosotros, como educadores, para que estas oportunidades sean exitosas.

En primer lugar, analizaré las dimensiones que emergen del trabajo de campo y que a mi entender configuran la vivencia de la ciudadanía en las jóvenes. En segundo lugar, reflexionaré sobre las experiencias de las jóvenes en el contexto escolar vinculadas a las posibilidades de acción, a la *ciudadanía como práctica* y a los procesos de reflexión.

Posibilidades y límites para vivir la ciudadanía

Planteo la Figura 1 como un elemento de reflexión para las personas educadoras que, desde ámbitos distintos, trabajan con jóvenes con el objetivo de evidenciar que para comprender como los jóvenes aprenden y viven la ciudadanía, diversos aspectos o dimensiones intervienen en dicho proceso:

³ Las líneas de vida permiten comprender la trayectoria de vida de las jóvenes pero no emergen nuevos elementos respecto a las conversaciones anteriores respecto a la vivencia de la ciudadanía.



Figura 1. Dimensiones que condicionan la vivencia de la ciudadanía. Fuente: elaboración propia

La primera dimensión que desarrollo es la agencia. Explican Biesta y Lawy en distintas publicaciones que la ciudadanía-como-práctica (Biesta et al., 2009; Biesta & Lawy, 2006; Lawy & Biesta, 2006) se vincula a la agencia de las personas, a su capacidad para ser, actuar y participar. Así, la agencia de las jóvenes se visibiliza en los contextos donde tienen lugar sus vivencias y relaciones. Cuando las relaciones que las jóvenes establecen ofrecen más posibilidades para incidir en los procesos de toma de decisiones, su agencia es mayor. Y a la inversa. Por tanto, disponer de agencia se traduce en más oportunidades para opinar, incidir en la toma de decisiones, decidir y escoger lo que uno quiere hacer; en definitiva, en poder participar. En el contexto escolar, por ejemplo, todas las jóvenes reconocen que sus voces tienen incidencia en los procesos de toma de decisiones que les afectan. En cambio, en cuanto al contexto familiar, la agencia de cada una de las jóvenes es distinta y depende, en gran medida, de la intersubjetividad de los individuos (Lawy, 2014) que componen la unidad familiar, dicho de otro modo, del tipo de relaciones que se establecen entre las jóvenes y sus progenitores. Esto nos indica que la agencia es un aspecto que contribuye a la vivencia de la ciudadanía en la medida que la persona tiene más oportunidades para participar en procesos de toma de decisiones. No obstante, vivir una situación en que la estructura es limitadora no significa no tener agencia, ya que el sujeto siempre tiene agencia, a pesar de encontrarse ante condiciones adversas o limitaciones mayores; tal y como explica Sibeon (2004, p. 4), un agente o un actor es una entidad que en principio tiene capacidad para “formular, tomar y actuar sobre decisiones”. Precisamente, verse limitado por las estructuras también puede facilitar la vivencia de la ciudadanía. Así lo vemos en algunas jóvenes cuando narran situaciones que viven en el contexto familiar o escolar: aunque su agencia es más limitada porque hay elementos externos a ellas que condicionan sus decisiones, esto no significa que no dispongan de agencia suficiente para escoger entre algunas opciones.

En referencia a la red social, constatamos que las redes fuera del núcleo familiar y centradas en las amistades o de tiempo libre posibilitan que las jóvenes puedan participar más allá del

contexto familiar, es decir, participar a la comunidad. Es en este sentido que Biesta et al. (2009) destacan los beneficios del tiempo libre cuanto al aprendizaje de la ciudadanía, ya que se desarrollan actividades que permiten a los jóvenes relacionarse con otras personas pero de una forma que es estructuralmente distinta a las relaciones que mantienen con sus progenitores o profesores. Si analizamos los contextos de tiempo libre de las jóvenes, vemos que en algunas de ellas sí que predomina la participación en actividades con otros jóvenes; en cambio, en otras jóvenes esto no es tan evidente o más bien parece el contrario. Lo que vemos a través de las jóvenes participantes es que cuanto más amplia es la red de amistades o del ámbito del tiempo libre, más posibilidades tienen de participar con el grupo de iguales o la comunidad. Y a la inversa, cuanto más reducida es la red de amistades, menos posibilidades tienen. Es decir, disponer de una amplia red social permite tener más oportunidades para participar y, por tanto, de aprender ciudadanía. Aún así, discrepo que las experiencias que viven las jóvenes dependan únicamente de las relaciones que establecen ya que, de un lado, su capacidad para decidir también influye en las experiencias que viven y, por otro, como la sociedad de acogida recibe y acoge estas jóvenes en los diversos espacios en qué pueden participar también configura como viven la ciudadanía.

La identidad, entendida como manera de ser o de ser ciudadano-sujeto (Lawy, 2014) apareció en varias ocasiones a lo largo de las conversaciones con las jóvenes. Con frecuencia, se vincula la ciudadanía con la identidad, como si ambas se materializasen en una única acción: una de las jóvenes cuestionaba por qué muchos jóvenes quieren ser populares aún y sabiendo que se les critica por su comportamiento y forma de actuar. A partir de este ejemplo vemos como las reflexiones de la joven establecen conexiones con su ciudadanía, porque es crítica hacia las actitudes que no considera adecuadas, pero también con su identidad, con su forma de mostrarse, en este caso, distinta a los populares.

En síntesis, uso el concepto de identidad comprendiéndolo como la forma o formas que tenemos de ser, y como estas también definen e influyen en nuestra forma de vivir la ciudadanía (Biesta et al., 2009). Por tanto, cuando afirmo que algunas acciones de ciudadanía materializan también una identidad, me refiero que evidencian también una determinada forma de ser.

Respecto a la religiosidad desarrollo dos consideraciones: a) la religión como elemento que puede influir en la vivencia de la ciudadanía; y b) la religión como elemento que contribuye a la reflexión. En cuanto a la primera consideración, Regnerus et al. (2003) y Mason et al. (2007) corroboran que la religiosidad en los jóvenes se relaciona con la religiosidad de la familia. Esta afirmación se manifiesta en las experiencias que las jóvenes explican: son musulmanas o ortodoxas porque el entorno familiar lo es, porque las prácticas religiosas forman parte de su cotidianidad; o al revés, la religión es menos presente en sus vidas porque el entorno familiar también lo es menos. Así, la religión, en la medida en que forma parte de todas las dimensiones de la vida de las jóvenes, tiene influencia y, por tanto, también configura la vivencia de la ciudadanía.

En referencia a la segunda consideración, y teniendo en cuenta que la religión es presente en la vida de las jóvenes es, a su vez, motivo de reflexión, también en los casos en que se pone en duda la creencia en algún tipo de fe. Es decir, la religión ofrece posibilidades para vivir la ciudadanía porque aquello que dicta es motivo de reflexión y fomenta el espíritu crítico de

las jóvenes. Así, si partimos de la idea que lo que se aprende a través de la religión se puede considerar un aprendizaje, podemos inferir que las jóvenes establecen una relación con este. Esto tiene que ver, en primer lugar, con apropiarse de un saber, en segundo lugar, con otorgarle significado desde el punto de vista de cómo se percibe uno mismo, y en tercer lugar, con como quiere ser percibido por los otros (Charlot, 2007). Precisamente a raíz de estas tres dimensiones que se establecen con los saberes, para unas jóvenes aprender religión tiene sentido, porque se identifican tanto a nivel personal como social, mientras que para otras tiene menos sentido porque el aprendizaje de la religión casi no forma parte de su cotidianidad. En resumen, podemos decir que desde el momento que la religión es presente en la vida de estas jóvenes es objeto de reflexión: porque se cuestionan aquello que leen o aquello que en teoría deben o deberían seguir con más o menos rigor, y en la medida que esto es así es motivo para vivir la ciudadanía.

Por lo que respecta a las dimensiones ética, género y clase social, tal y como dice Weis (2009), hace falta comprenderlas como aspectos anidados (“nested”, Weis, 2009): “Class, race and gender must, then, be understood as *nested* rather than single nodes of difference. Each node embodies and simultaneously embeds another (émfasis en el original) (Weis, 2009, p. 56).

Así, por ejemplo, en las elecciones familiares en cuanto al futuro de las hijas sobresalen los aspectos que priorizan: en tres de las jóvenes se da prioridad al ascenso social. En el caso de una de las jóvenes, se prioriza la etnia y el género de la chica (ver también Gibson, 1988; Zhou, 1997) durante un cierto tiempo. A su vez, la forma como las familias contribuyen a la elección del futuro de las hijas explica como son las interrelaciones que se establece entre género, clase social y etnia en cada una de las familias: que las familias escuchen, tengan en cuenta la opinión de la hija y la dejen escoger o no son aspectos que nos explican como las familias comprenden el género de las hijas y qué papel juegan la etnia, la religiosidad y la clase social en el momento de escoger.

Por tanto, las situaciones que viven las jóvenes se explican por la forma como las familias se comprenden y se visibilizan a sí mismas y a sus hijas teniendo en cuenta como las tres dimensiones se interrelacionan en cada caso, y también las formas que tienen las familias de abordar las situaciones que viven —es decir, cuales son sus disposiciones familiares. Solamente analizando estos factores de forma conjunta podemos entender porque unos jóvenes tienen unas oportunidades y otros jóvenes, otras.

En efecto, tal como muestra la figura, son todas las dimensiones las que, de manera interrelacionada, sin preeminencia de una sobre la otra, y de manera diferente en cada joven, actúan facilitando que unos jóvenes tengan unas oportunidades y otros, otras por a la vivencia de la ciudadanía. Finalmente, cabe destacar que la vivencia de la ciudadanía no depende únicamente de los elementos estructurales, sino que son todas las dimensiones, como las que dependen de las mismas jóvenes, las que se ponen en juego y articulan en cada chica, como son ciudadanas.

Conexiones entre las experiencias de las jóvenes y las posibilidades de acción

Algunas de las experiencias que las jóvenes cuentan con relación al contexto escolar son: la participación en el Consejo de alumnos o la tutoría y las actividades de aprendizaje servicio. Son prácticas que plantean aprender qué significa convertirse en un actor en los procesos sociales y políticos de toma de decisiones, es decir, aprender *about democracy*, y aprender a participar en la comunidad educativa para adquirir hábitos democráticos, es decir, aprender *through democracy* (Edelstein, 2011).

Podríamos decir que los centros en los cuales estudiaron las jóvenes plantean estructuras a través de las cuales experimentar la democracia (Apple & Beane, 1997; Bolívar, 2007). De hecho, todas las chicas participantes explican situaciones en las cuales tienen la oportunidad de vivir de forma democrática (Dewey, 1916/1995).

Lo relevante de las actividades que he mencionado, aunque una parte sean obligatorias, es que las jóvenes las visualizan como espacios donde aprenden aspectos relacionados con la ciudadanía: es decir, tienen la posibilidad de decidir, de opinar sobre como desarrollar una tarea o tienen que aprender a consensuar decisiones.

En mi opinión, implementar prácticas que se inscriben en la dimensión de aprender *through democracy* (Biesta, 2006; Dewey, 1916/1995; Edelstein, 2011) puede ser positivo siempre y cuando seamos conscientes del planteamiento subyacente, es decir, que son prácticas encaminadas a preparar a los jóvenes para el ejercicio (futuro) de la ciudadanía y por tanto, se les considera todavía-no-ciudadanos. Por tanto, es necesario partir de un enfoque diferente: cuestionarnos qué oportunidades tienen los jóvenes para ser y actuar como sujetos democráticos (Biesta, 2006) en el marco escolar, ya que una democracia es aquella donde todas las personas pueden ser sujetos, pueden actuar en un mundo de pluralidad y diferencia (Arendt, 1998).

Así, más allá de ofrecer oportunidades para que los jóvenes vivan de forma democrática (*learning through democracy*), es necesario que los educadores planteen su acción cotidiana desde una nueva pregunta: ¿qué posibilidades tienen de ser sujetos y de actuar todos los jóvenes los centros educativos o los ámbitos comunitarios? Partiendo de esta pregunta los educadores pueden articular el ejercicio de la ciudadanía de todos los jóvenes como una práctica cotidiana pensada en la acción presente y no la acción futura.

Más allá de las oportunidades que los educadores brindan a los jóvenes para ser ciudadanos, cabe destacar que la reflexión que las jóvenes hacen con relación a sus experiencias, como las interpretan y qué sentido les otorgan es relevante para comprender cómo entienden y viven su condición de ciudadanas. De hecho, las oportunidades para ser, actuar y aprender en los diferentes contextos son el resultado, en parte, de cómo las jóvenes viven estas oportunidades y los significados que les confieren (Biesta et al., 2009).

Esta afirmación me sugiere la siguiente pregunta: si no hubiera conversado con las jóvenes pidiéndoles que reflexionaran sobre qué momentos vivían o aprendían ciudadanía, hubieran llegado a las mismas conclusiones o hubieran otorgado significado a algunas experiencias? Las jóvenes explicaron que participar en la investigación les hizo reflexionar de forma profunda sobre sus acciones y los porqués de actuar de una u otra manera. Tal y como dicen Connelly & Clandinin (1995), el sentido otorgado a una experiencia puede cambiar a lo largo

del tiempo dado que contamos de nuevo las historias vividas en relación con las experiencias que vamos experimentando. Por tanto, no únicamente son importantes las acciones o las oportunidades que ofrecemos para la acción de los jóvenes, sino también los procesos de reflexión que planteamos, como docentes o educadores, vinculados a las experiencias de participación.

Referencias

- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1997). La defensa de las escuelas democráticas. In *Escuelas democráticas* (pp. 13–47). Madrid: Morata.
- Arendt, H. (1998). *The human condition*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future*. London: Routledge.
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society. Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. *Zhurnal Eksperimental'noi i Teoreticheskoi Fiziki*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-512-3>
- Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63–79.
- Biesta, G., Lawy, R., & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5–24. <https://doi.org/10.1177/1746197908099374>.
- Blackman, S. J. (2007). “Hidden Ethnography”: crossing emotional borders in qualitative accounts of young people's lives. *Sociology*, 41(4), 699–716. <https://doi.org/10.1177/0038038507078925>.
- Blitzer-Golombek, S. (2009). Infancia y ciudadanía. In B. N. Checkoway & L. M. Gutiérrez (Eds.), *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario* (pp. 19–41). Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Cabrera Rodríguez, F. A. (2002). Hacia una concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. In M. Bartolomé Pina (Ed.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (pp. 79–104). Madrid: Narcea.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Checkoway, B. (2011). What is youth participation? *Children and Youth Services Review*, 33(2), 340–345. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.09.017>.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. In M. L. Rodríguez & J. Larrosa (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11–60). Barcelona: Laertes.
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. In J. Contreras & N. Pérez de Lara (Eds.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21–86). Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Edelstein, W. (2011). Education for Democracy: reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46(1), 127–137. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x>
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1–19.

- Ema, J. E., & Sandoval, J. (2003). Mirada caleidoscópica al construccionismo social. *Política Y Sociedad*, 40(1), 5–14.
- Gibson, M. A. (1988). *Accommodation without assimilation. Punjabi sihks immigrants in an american high school*. Ithaca: Cornell University Press.
- Gray, B. (2008). Putting emotion and reflexivity to work in researching migration. *Sociology*, 42(5), 935–952. <https://doi.org/10.1177/0038038508094571>
- Ibáñez, T. (2001). *Municipiones para disidentes*. Barcelona: Gedisa.
- Lawy, R. (2014). Education beyond socialisation: on becoming and being a citizen-subject in everyday life. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(4), 599–610. <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.871227>
- Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34–50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x> Vol.
- Leitch, R. (2008). Creatively researching children's narratives through images and drawings. In P. Thomson (Ed.), *Doing visual research with children and young people* (pp. 37–58). Abingdon: Routledge.
- Lerner, R. M. (2004). *Liberty. Thriving and civic engagement among America's youth*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38–61.
- Mason, M., Singleton, A., & Webber, R. (2007). The spirituality of young Australians. *International Journal of Children's Spirituality*, 12(2), 149–163. <https://doi.org/10.1080/13644360701467451>
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University Press.
- Porres, A. (2011). Sujetos que preguntan. In F. Hernández (Ed.), *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria* (pp. 14–18). Barcelona: Esbrina - Recerca.
- Regnerus, M., Smith, C., & Fritsch, M. (2003). *Religion in the lives of american adolescents: a review of the literature*. Research Report #3 of the National Study of Youth and Religion, Chapell Hill, NC, University of North Carolina.
- Rivas Flores, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. In J. I. Rivas Flores & D. Herrera Pastor (Eds.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17–36). Barcelona: Octaedro.
- Sibeon, R. (2004). Social Action, Power and Interests. In *Rethinking social theory* (pp. 323–333). London: Sage.
- Simovska, V. (2004). Student participation: A democratic education perspective - Experience from the health-promoting schools in Macedonia. *Health Education Research*, 19(2), 198–207. <https://doi.org/10.1093/her/cyg024>.
- Simovska, V. (2007). The changing meanings of participation in school-based health education and health promotion: the participants' voices. *Health Education Research*, 22(6), 864–878. <https://doi.org/10.1093/her/cym023>.
- Smith, N., Lister, R., Middleton, S., & Cox, L. (2005). Young people as real citizens: Towards an inclusionary understanding of citizenship. *Journal of Youth Studies*, 8(4), 425–443. <https://doi.org/10.1080/13676260500431743>

- Soler-Masó, P., Novella-Cámara, A. M., & Planas-Lladó, A. (2015). Les estructures de participació juvenil a Catalunya d'ençà de la transició democràtica. *Educació I Història: Revista d'Història de l'Educació*, 25, 211–237. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.148>.
- Thomson, P. (2008). Children and young people: voices in visual research. In *Doing visual research with children and young people* (pp. 1–19). Abingdon: Routledge.
- Weis, L. (2009). Social class, youth and young adulthood in the context of a shifting global economy. In A. Furlong (Ed.), *Handbook of Youth and Young Adulthood: new perspectives and agendas* (pp. 49–57). Abingdon: Routledge.
- Zapata-Barrero, R. (2001). *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*. Rubí: Anthropos.
- Zhou, M. (1997). Segmented assimilation: Issues, controversies, and recent research on the new second generation. *International Migration Review*, 31(4), 975–1008.

Acerca de la autora

Alba Parareda Pallarès es doctora en Innovación e Intervención Educativas por la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC). Actualmente trabaja como profesora en el Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya en la etapa de educación secundaria. A su vez, es profesora asociada de la Facultat d’Educació, Traducció i Ciències Humanes de la UVic-UCC. Es miembro del Grupo de Investigación Educativa de la Universitat de Vic (GREUV) y forma parte de distintos proyectos, entre otros “Camins”, un proyecto de acompañamiento entre estudiantes universitarias de origen marroquí y estudiantes del mismo origen que se encuentran en las etapas de educación secundaria y bachillerato. Participa como investigadora en el proyecto “Democ”, sobre el servicio comunitario visto desde las perspectivas de todos los agentes implicados y el proyecto “Mirades polièdriques”, centrado en las percepciones sobre las violencias que viven los jóvenes durante la educación secundaria obligatoria.