

## LA CONVIVENCIA ESCOLAR: DE LA *ESPITEME* A LA *DOXA*. CONCLUSIONES A PARTIR DE UN ESTUDIO DE CASO

**Luna Delgado, Diego**

Universidad de Sevilla

[dielundel@gmail.com](mailto:dielundel@gmail.com)

**Pineda-Alfonso, José A.**

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

Universidad de Sevilla

[apineda@us.es](mailto:apineda@us.es)

### RESUMEN

Se presenta una síntesis general de las conclusiones extraídas en un trabajo de investigación desarrollado en el marco del Máster Universitario en Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MAES), de la Universidad de Sevilla. En concreto esta investigación se ha centrado en la problemática de la convivencia escolar utilizando como instrumento de análisis el constructo *discurso-realidad*. Esto supuso hacer una comparación entre dos objetos de estudio: por una parte, un conjunto de textos curriculares y organizativos seleccionados específicamente por constituir el marco legislativo del contexto escolar estudiado; y, por otra, la situación de convivencia real existente en un Centro Público de Secundaria de la ciudad de Sevilla.

**Palabras clave:** convivencia escolar, educación secundaria, legislación educativa, discurso y realidad.

### SCHOOL LIFE: FROM *EPISTEME* TO *DOXA*. FINDINGS FROM A CASE STUDY

### ABSTRACT

We present an overview of the conclusions drawn in a research developed under the Master in Secondary School Teaching, Baccalaureate, Job Training and Language

Teaching (MAES) of the University of Seville. Specifically, this research has focused on the problem of school life using as an analytical tool the speech-reality construct. This concerned a comparison between two objects of study: first, a set of curricular and organizational texts specifically selected because of constitute the legislative framework of the studied school context; secondly, the actual living situation existing in a public secondary school in Seville.

**Keywords:** school life, secondary school, education legislation, speech and reality.

## 1. INTRODUCCIÓN. ANTECEDENTES

Presentamos una experiencia que se ha desarrollado en el marco del Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MAES), de la Universidad de Sevilla. En concreto se trata de una investigación que tuvo como objetivo la aplicación de los aprendizajes obtenidos en el módulo “Aprendizaje y Enseñanza de las Ciencias Sociales”, a una situación real durante el período de prácticas.

Esta investigación ha tomado la forma de un estudio de caso con observación participante que pretende la descripción y análisis del modelo de convivencia declarado frente a las prácticas de convivencia reales en un Centro de Educación Secundaria.

En el caso español, hemos de señalar ante todo que el interés suscitado en las últimas décadas por los problemas de convivencia escolar no ha sido, en teoría, ni mucho menos menor que en el marco internacional. Al contrario, las actuaciones en materia de convivencia en nuestro país, desarrolladas muchas veces en torno a la idea de “cultura de la paz”, han llegado incluso más allá de lo que se ha podido reflejar en las normativas (cfr. Pineda-Alfonso, 2014), si bien solo a partir del análisis de estas podemos obtener una visión real en torno a la consideración y las directrices con que se ha configurado el marco de actuación estatal por el Gobierno central, específicamente por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y a nivel regional, por las Comunidades Autónomas y sus correspondientes consejerías. En relación a la legislación estatal, un punto de inflexión vino dado por la *Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación* de 1985, que fue precisamente la que en su Disposición Adicional Primera determinó que su texto podía

ser desarrollado por las Comunidades Autónomas que tuviesen reconocida competencia en materia educativa. En el caso concreto de Andalucía, debemos decir que, además de la legislación desarrollada al respecto, han sido muchos los programas y campañas de prevención de la violencia puestos en marcha en los centros educativos (cfr. Puig Gutiérrez y Pineda-Alfonso, 2013).

Pese a todo ello, sin embargo, lo cierto es que lo que parece estar dándose en la actualidad son una serie de contradicciones conceptuales y prácticas que, de entrada, debieran hacernos dudar de la eficacia que pudieran tener los discursos formulados desde el poder. Por esto creímos que un tema de gran relevancia en la actualidad podría ser justamente la comprobación de hasta qué punto los discursos oficiales –*episteme*– reflejan con exactitud de qué forma ciertos factores sociales configuran hoy el funcionamiento real de la convivencia en los centros de Educación Secundaria –*doxa*–.

## 2. METODOLOGÍA

En líneas generales, se partía de la hipótesis de que en los discursos normativos la convivencia sería definida de un modo reduccionista, aséptico, como es propio, por otra parte, de un texto legislativo que debe caracterizarse por su claridad expositiva y por su pretendida adecuación para todo tipo de situaciones reales.

Otra hipótesis de trabajo de la que partíamos era que, en la cultura del centro, y, sobre todo por parte de los profesores, íbamos a encontrar una defensa de la tradicional forma de concebir la convivencia en el ámbito escolar: una visión fundamentada en la ejemplaridad disciplinaria, el orden y el control; y del mismo modo, también una especial tendencia a la concepción del trabajo sobre la convivencia como rareza, celebrándola en días puntuales por medio de acontecimientos de contenido impreciso («Día de la Solidaridad», «Día Escolar por la Tolerancia», «Día de la Violencia de Género», etc.) y relegándola, por ende, de las programaciones habituales (Pineda-Alfonso y García-Pérez, 2014).

Hemos realizado un análisis comparativo entre, por un lado, el discurso que se deriva de una serie de documentos legislativos –nuestras primeras fuentes–, seleccionados por influir directamente en la gestión del Centro estudiado, y, por otro, la situación real de la convivencia registrada en nuestro diario de campo y recogida del análisis de diferentes documentos y testimonios –segundo grupo de fuentes–. Nuestro

trabajo, de corte exploratorio-descriptivo debido a la naturaleza híbrida de su alcance, se ha apoyado por ello en un modelo metodológico de investigación cualitativa y, específicamente, dentro de la variante que supone la etnografía educativa como subclase de ésta (cfr. Bertely Busquets, 2000; Jimeno Salvatierra, 2000). En concreto, el centro donde realizamos nuestra investigación fue el IES Nervión de la ciudad de Sevilla, respecto al cual hemos atendido especialmente a sus documentos organizativos y curriculares, así como a los testimonios personales de los agentes que componen su comunidad educativa (Junta Directiva, profesores, alumnos y PAS).

Para ello se han empleado los siguientes instrumentos de recogida de información: a) el *Diario del Investigador*; b) una serie de documentos internos: el *Plan de Centro* (*Plan de Gestión, ROF y Proyecto Educativo*), el *Proyecto de Implantación del Modelo de Alumnado Ayudante* y sus distintas memorias anuales de seguimiento, y los *Informes Trimestrales Finales de Convivencia* de los tres últimos años; c) y, por último, cuestionarios (80 ejemplares para profesores y alumnos) y entrevistas a representantes de los diversos sectores de la comunidad educativa del Centro: Jefe de Estudios (J), Orientadora del Centro (O), tres profesores de diferentes áreas (P1, P2 y P3), un representante del PAS (PA) y un grupo de unos 15 alumnos de 3º y 4º ESO (A1-A15).

En relación a los métodos empleados, debemos decir que, por una parte, hemos hecho uso del “análisis crítico del discurso” de cara a un estudio de la impronta y el significado contextual de la información expresada en los textos legislativos seleccionados, con el objetivo de ofrecer una aproximación capaz de reflejar la manera en que el discurso sociopolítico se usa para establecer o legitimar ciertas actitudes o conceptos. Por otra parte, atendiendo a nuestro segundo objeto de estudio, nos hemos apoyado en el paradigma investigativo del “estudio de caso” con observación participante (cfr. Herreid, 1994; Cohen, Manion, & Morrison, 2011), estrategia que nos ha permitido combinar distintos métodos complementarios de cara a la producción de una teoría crítica justificada.

### 3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En primer lugar, debemos constatar que, en relación a la descripción de las categorías claves de nuestro tema (convivencia, conflicto, disciplina, castigo, etc.), la imprecisión parece ser la tónica dominante en los discursos legislativos. Si bien parece

haber en ellos una consideración más exacta de lo que supone el conflicto respecto a la convivencia (en la medida en que, desde una perspectiva pragmática, se establecen rigurosas correcciones a las conductas conflictivas), lo cierto es que, fijándonos por ejemplo en el *Decreto 85/1999, de 6 de abril, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los centros docentes públicos y privados concertados no universitarios*, en ningún caso estas subrayan la necesidad de reflexionar sobre la idea de conflicto en sí mismo. Un hecho que, evidentemente, obliga a confiar al castigo una parte excesivamente importante del proceso de mejora del alumnado, inculcando, al igual que con los exámenes, la causalidad disciplinaria. La explicación del concepto de “conflicto”, o de cualquier manifestación de violencia escolar, es obviada en las distintas normativas por medio de dos estrategias distintas: por un lado, dando por hecho que el receptor entiende de lo que se está hablando, por otro, delegando tanto en los discursos de las Naciones Unidas en torno a la “cultura de paz”, como en los diversos informes y estudios realizados al respecto, la obligación de matizar el tipo de conflicto al que se refieren. Resulta curioso, en este sentido, el hecho de que la *Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz* pretendiera funcionar como “punto de partida para sustituir la cultura de la violencia que ha definido el siglo XX”.

Si bien los textos legislativos aluden a expresiones tales como “conflictos disciplinarios” o “prevención de la violencia”, tan solo ha sido en el caso del *Decreto 85/1999, de 6 de abril*, donde hemos podido hallar una mayor aproximación al concepto de “conflicto escolar” a partir de una relación de “conductas contrarias” (Artículo 34) y “gravemente perjudiciales” (Artículo 37). Un hecho que contrasta con la dimensión real que representa el Centro, donde existen unas ideas muy concretas de cuáles son los conflictos. En este sentido, debemos apuntar que las entrevistas reflejaron que el más común de todos es el de *la continua interrupción por parte de determinados alumnos durante el transcurso de las clases* (O, A). Los alumnos afirman que *hay chulos que se hacen los graciosos* (A2) y no tardan en identificar a algunos de ellos como *gitanos o procedentes del Polígono Sur* (A3, 6, 8).

Son los alumnos disruptivos en general quienes, al aburrirse, se dedican a ridiculizar a los que consideran más débiles y a intentar hacer perder el tiempo a los compañeros. A este respecto, es bien conocido por el Equipo Directivo y la plantilla docente que existen 14 alumnos en todo el Centro que presentan las actitudes más

problemáticas (J, O, P3). Por otro lado, si bien no hay prácticamente agresiones físicas ni conflictos étnicos raciales (J, O), sí que están apareciendo últimamente *comportamientos que nunca antes se habían visto* (O). Estos se corresponden en gran medida con casos de *ciberbullying* generados fuera del ámbito escolar, a través de las redes sociales o *Whatsapp*, medios en los que *se malinterpreta todo*, por lo que, por ejemplo, son especialmente propensos a originar problemas de celos entre los adolescentes (J). Se trata de un asunto delicado, respecto al cual, debido a la especial naturaleza digital del medio, no existe un protocolo de intervención directa por parte del Centro, y contra el que tan solo se puede luchar mediante una labor de concienciación y de constante comunicación con las familias (J).

Por todo ello debemos constatar que, según el Jefe de Estudios, en el Centro actualmente *preocupa más la calidad de los problemas que la cantidad*. Conductas contra las cuales las leyes –preocupadas más bien por la *cantidad*– establecen una serie de correcciones graduales, es decir, mecanismos de acción-represión que, lejos de resultar efectivos a medio y largo plazo, tan solo sirven para paliar provisionalmente una determinada situación de descontrol, ignorando o desestimando el alcance real de las problemáticas socioculturales que esconden los comportamientos disruptivos: *El que se pone no se quita*, afirmaba una profesora intentando recalcar la efectividad de los partes disciplinarios (P2); otras medidas eran: aula huésped (estancias en cursos superiores), aula recreo –*la nevera* (A1)–, servicios a la comunidad, designación de asientos en el aula, etc.

En cualquier caso, debemos reconocer que sí que parece haberse dado a lo largo de las sucesivas propuestas legislativas, sobre todo en las de los últimos tiempos, cierta evolución en cuanto a lo que a concreción y matización de las condiciones de la convivencia se refiere, incluyendo un giro desde la concepción de los alumnos como únicos responsables de una convivencia armoniosa hasta la implicación en ella de toda la comunidad educativa. Un hecho que se hace especialmente patente contrastando los discursos del marco estatal y los del marco autonómico y que, según creemos, llegó a alcanzar su punto álgido con el *Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria*, donde se atiende a los derechos de todos los agentes de la comunidad educativa sin excepción, consolidándose al mismo tiempo la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, reflejada esta en el *Proyecto Educativo*, del cual nos llamó la atención: la importancia

otorgada al tratamiento transversal en materia de educación en valores; el *Plan de Atención a la Diversidad*, en cuyos objetivos se recoge el de mejorar la convivencia y el clima general del Centro por medio de la integración escolar y social, la mejora de la autoestima o de la comunicación con las familias; el favorecimiento de la convivencia y la prevención de conflictos a través del *Plan de Orientación y Acción Tutorial* coordinado desde el Departamento de Orientación; y, por último, la importancia de los procedimientos enfocados a suscribir compromisos de convivencia con las familias, dirigidos al alumnado que presenta problemas de conducta o de aceptación de las normas escolares, cuya aplicación se recoge en el llamado *Plan de Convivencia*.

Gracias a todo ello, aunque con precaución, podemos confirmar que paulatinamente se ha ido tomando una mayor conciencia de la peculiar gramática de la escuela y, por ende, fomentando mejores herramientas, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, para ayudar a resolver todo tipo de situaciones de violencia. Así lo hemos podido observar, por ejemplo, tanto en la *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía* como en la *Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas*, desde donde se ha consolidado y fomentado la creación de instrumentos como el *Plan de Convivencia*, la Comisión de Convivencia o el Aula de Convivencia. Instrumentos que, desde la visión del Centro analizado, son generalmente muy valorados por su efectividad comprobada a lo largo de los últimos años.

Desde el lado de la cultura escolar del Centro debemos advertir que es quizás en el Título IV del *Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF)*, que recoge los “Derechos y deberes de los estamentos de la comunidad educativa”, donde se aprecia de un modo más directo la noción de convivencia que se maneja: un clima participativo y cooperativo basado en la confianza y el respeto a los derechos y a las funciones que desempeña cada sector (profesores, alumnos, personal no docente y familias), contrario a cualquier tipo de trato vejatorio, degradante, discriminatorio o indigno, garante, en definitiva, de las prestaciones que por ley han de asegurar el Centro y las administraciones (de orientación, sanitarias, compensatorias, protección social, evaluación objetiva, etc.) y abierto a la libertad de conciencia y de expresión respetuosas.

Una idea de convivencia que, según las entrevistas, se apoya en efecto en un amplio consenso por parte de todos los agentes implicados: por un lado, todos los



representantes de los distintos sectores entrevistados coincidieron en que la convivencia en el Centro era *en general, buena* (O, P1), llegando incluso a ser calificada de *familiar* (A3), aunque en cualquier caso *mejorable* (P2); y dentro de unos índices de supuesta normalidad que se explican únicamente en base a la existencia de un 10% del alumnado procedente de familias con dificultades económicas y de zonas socialmente deprimidas – porcentaje que varía mínimamente según el año –, que es ubicado en su mayoría dentro de la tipología *víctima-verdugo* (P2), que en la Educación Primaria ya ha dado algunos problemas, y que suele ir ligado al absentismo (O). En relación a este alumnado, casi siempre se alude a las precarias situaciones familiares, que en los últimos años de crisis económica han llegado a gestar *problemáticas gordas que nunca se habían visto* (J)–, las cuales suelen llevar parejo el llamado síntoma de *la familia ausente*, aunque se piensa que este, en realidad, puede darse en todas las clases sociales (P1).

A través de las entrevistas se hizo patente que todos los sectores coincidían en que un buen ambiente de convivencia se definiría por la cordialidad y el respeto mutuos, haciendo especial hincapié en la importancia de la capacidad de resolución pacífica de los conflictos, del apoyo familiar, o, en general, del buen trato entre profesores y alumnos. Una serie de ideas bastante concretas que podríamos interpretar, paradójicamente, como inversas a la laxitud que prima en la mayoría de los discursos normativos y que, sin duda alguna, responde a la conciencia de la experimentación directa de esa pluralidad de identidades, cada una de ellas fruto de una experiencia personal y un origen cultural determinados, que se encuentran y friccionan en un ámbito real tan complejo y dinámico como es el de la escuela. El propio *Proyecto Educativo* del Centro, donde en principio se refleja la situación de la convivencia, asumía a este respecto la existencia de dos tipos de factores ineludibles: estructurales, elementos ajenos al alumnado (el sistema educativo, el espacio físico del Centro, la ratio de alumnos, las características del profesorado, etc.); y actitudinales del alumnado (estatus sociolaboral de la familia, responsabilidad, estado emocional, historial académico, entorno, etc.) y del profesorado (cohesión y compromiso, sintonía con el Equipo Directivo, capacidad de adaptación y formación, etc.).

En nuestro análisis de la situación real percibimos además una opinión generalizada de que la convivencia, en la acepción práctica que allí predomina, había mejorado notablemente en los últimos años. Así pudimos comprobarlo a través de las entrevistas y los cuestionarios, mediante los cuales observamos que profesores y alumnos (sobre todo de los últimos cursos de la ESO y de Bachillerato) creen que se respetan las



normas de convivencia, que abundan las buenas relaciones y valoran positivamente los esfuerzos del Centro por frenar los conflictos. Así lo demostraban además los informes de convivencia de los últimos años y el *Proyecto Educativo*, donde se expresaba que la mayoría del alumnado no recibe ningún parte (93%); las conductas reiteradas contrarias a las normas se concentran básicamente en el alumnado de 1º y 2º de ESO y en algún alumno/a de 3º de ESO; o que entre 2º y 3º de ESO se produce un importante descenso del número de partes debido a que el alumnado de peor comportamiento coincide con el que fracasa académicamente y abandona el Centro en el tránsito entre 2º y 3º.

Unas mejoras que se debían interpretar a la luz de una importante labor de los tutores y tutoras, del Departamento de Orientación en colaboración con la Jefatura de Estudios, así como, en general, de la participación de todo el profesorado y de la buena coordinación de los equipos educativos en la organización y la gestión de las clases. Concretamente, entre las causas de la mejora de la convivencia eran dignas de destacar: el importante trabajo de prevención de las conductas conflictivas por parte de los tutores/as, llevado a cabo tanto en grupo como de forma personalizada, incluyendo a las familias; la firma de compromisos de convivencia con cierta familias desde Jefatura de Estudios; la mayor efectividad y rapidez en las respuestas, tanto por parte de los tutores como de Jefatura de Estudios, con correcciones inmediatas y comunicación a las familias en todos los casos; la realización de reuniones semanales tanto de tutores/as como del Equipo Directivo para informar sobre los incidentes producidos; y, especialmente, la aparición de la figura del “alumno ayudante”, que ha servido, en tanto que alternativa al tratamiento tradicional de la convivencia (tutorías, Comisión de Convivencia y Jefatura de Estudios), como instrumento para construir colectivamente un ambiente donde las relaciones interpersonales no se basan en la competencia o en la sumisión, sino en el crecimiento personal, en el debate de ideas y en el intercambio de experiencias. Según hemos podido corroborar por medio de nuestra propia observación, la experiencia del *Alumnado Ayudante* ha sido realmente muy enriquecedora y satisfactoria durante los tres años que lleva poniéndose en práctica y así lo expresan tanto el alumnado como el profesorado que en ella han participado.

Todo ello, finalmente, derivaría en el que según creemos es uno de los temas más significativos y esclarecedores en relación a la convivencia: el derecho y el deber, por parte de todos los agentes implicados, de participar en los procesos educativos, y, concretamente, de sentirse convenientemente representados en ellos. En cuanto a

participación, los propios alumnos afirmaron sentirse realizados, si bien, no obstante, debemos apuntar que, según nuestras observaciones realizadas desde el interior del Centro, lo cierto es que la convivencia parece seguir interpretándose en el 80% de los casos en base a la disciplina que deben conocer y profesar los alumnos y no como fenómeno compartido o contenido transversal educativo concerniente a toda la comunidad, primando siempre el academicismo por encima de la formación en valores. Un hecho al que, sin duda alguna, afecta la masificación de los grupos y el propio sistema educativo, pero también la propia inercia de la práctica docente, guiada con frecuencia por ideas de sentido común fuertemente arraigadas en el imaginario colectivo, apoyadas en mecanismos de vigilancia y control e incapaces, por tanto, de reconocer verdaderamente el protagonismo de los alumnos en los procesos educativos. En cuanto a la participación de los alumnos en la gestión de la convivencia y los conflictos en el Centro estudiado, debemos confirmar que efectivamente estos mismos sí que sentían ser partícipes de un modo u otro, señalando algunas vías como ejemplo: *un documento a rellenar enviado por el Director a principio de cada curso, el consenso de cara a las normas de clase, la atención permanente de la Orientadora, etc.*

En resumen, lo primero que llama la atención al contrastar discursos y realidades en torno a la convivencia escolar es la apariencia de que no faltan las buenas intenciones por ninguna de las dos partes. Sin embargo, debemos intentar mirar siempre más allá de lo que se nos muestra, como es propio de toda investigación cualitativa, y descubrir, en este caso, que la complejidad primera del ámbito escolar oculta un segundo nivel aún más complejo: una dimensión constituida por la riqueza y pluralidad de identidades que conforma toda comunidad humana en estrecha relación con otras comunidades de muy distintos tipos. Un entramado relacional infinito que, aunque obligado por mucho tiempo a responder y a ceñirse a un determinado molde piramidal, dispone hoy de las herramientas necesarias para rebelarse y hacer frente a los conflictos tanto externos como a los gestados en su propio ámbito. Sería cuestión, por tanto, de un cambio de actitud. Por todo ello, debemos concluir que, desde nuestra posición de investigador participante que nos obliga a deconstruir todas las informaciones, trabajos como el que aquí hemos presentado nos enseñan que, en realidad, los moldes no son rígidos sino permeables y, por ello mismo, tenemos hoy la oportunidad de concebir y asumir los conceptos de *doxa* y *episteme* como un camino de ida y vuelta, esto es, como un continuo diálogo entre lo que hay y lo que debería ser, disfrutando de la posibilidad de reajustar las condiciones a

cada situación y en cualquier momento, y no contentándonos con falsas imágenes de éxito y opulencia.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

Ballarín Tarrés, A. (2002). Conflictividad en la Educación Secundaria. Breve historia de una experiencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 5, nº 5.

Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D. F.: Fontamara.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education: An Introduction*. New York: Routledge.

Herreid, C. F. (1994). Case Studies in Science. A Novel Method of Science Education. *Journal of College Science Teaching* vol. 23, nº 4, pp. 221-229.

Jimeno Salvatierra, P. (2000). De la etnografía antropológica a la etnografía educativa. *Revista Complutense de Educación*, vol. 11, nº 2, pp. 219-228.

Pineda-Alfonso, J. A. (2014). Problems of School Coexistence and Initiatives to Address Them. *8th International Technology, Education and Development Conference*. Valencia, pp. 2715-2721.

Pineda-Alfonso, J. A. y García-Pérez, F. F. (2014). Convivencia y disciplina en el espacio escolar: discursos y realidades. *Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, vol. 18.

Puig Gutiérrez, M. y Pineda-Alfonso, J. A. (2013). Citizenship Education: Projects and Programs in Andalusia. *6th International Conference of Education, Research and Innovation*, Sevilla.