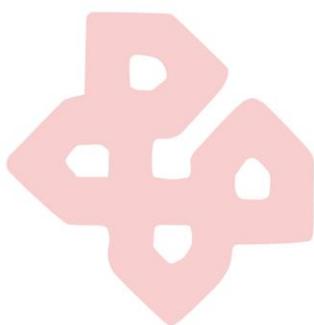




Vol., 27 Nº 2 (Julio, 2023)
ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395
DOI:10.30827/profesorado.v27i2.22852
Fecha de recepción: 13/12/2021
Fecha de aceptación: 31/01/2023

PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE PRÁCTICAS DEMOCRÁTICAS EN CENTROS EDUCATIVOS DE PORTUGAL Y ESPAÑA

*Teaching perceptions on democratic practices in educational centres in
Portugal and Spain*



*Preciosa Fernandes¹, Guillermina Belavi²,
Carla Figueiredo¹ & Maitane Basasoro³*

¹ Universidade de Oporto

² Universidad Complutense de Madrid

³ Universidad del País Vasco

E-mail: preciosa@fpce.up.pt;

guillermina.belavi@ucm.es;

cfigueiredo@fpce.up.pt; maitane.basasoro@ehu.eus

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4318-3308>;

<https://orcid.org/0000-0002-6471-7583>;

<https://orcid.org/0000-0003-3261-4907>;

<https://orcid.org/0000-0002-9388-2131>

Resumen:

Las escuelas son contextos ideales para aprender la democracia a través de su ejercicio, por ello el objetivo del artículo es conocer y caracterizar las prácticas democráticas de centros educativos en Portugal y España a partir de discursos de docentes. Basado en el análisis de 51 entrevistas, el artículo presenta las percepciones docentes sobre prácticas que reconocen ser fundamentadas en principios democráticos. Para ambos países, los resultados sugieren tres categorías diferentes de prácticas democráticas: i) prácticas que promueven la apertura al diálogo y a la participación del alumnado en la toma de decisiones; ii) prácticas que fomentan la convivencia y las buenas



relaciones interpersonales, tanto en el aula como en la escuela; iii) prácticas dirigidas al aprendizaje de normas, procedimientos y valores característicos de una sociedad democrática. Los datos muestran que docentes de España y Portugal reconocen un amplio abanico de prácticas, iniciativas y experiencias educativas fundadas en principios de democracia y de justicia social en sus centros educativos.

Palabras clave: Democracia; democratización; educación; escuela

Abstract:

Schools are privileged contexts to learn democracy through practice, therefore the objective of the article is to know and characterize the democratic practices developed in Portuguese and Spanish schools based on teachers' statements. Based on the analysis of 51 interviews, the article presents the teachers' perceptions about practices that they recognize to be based on democratic principles. For both countries, the results suggest three different categories of democratic practices: i) practices aiming to promote openness to dialogue and student participation in decision-making; ii) practices based on coexistence and interpersonal relations, both in the classroom and at school; iii) practices aimed at learning the norms, procedures and values characteristic of a democratic society. The data show that teachers in Spain and Portugal recognize a wide range of educational practices, initiatives and experiences based on principles of democracy and social justice in their schools.

Key Words: Democracy; democratization; education; school

1. Presentación y justificación del problema

La relación entre democracia y la educación se sabe importante desde los tiempos antiguos. Ya los griegos entendieron que la paideia estaba tan ligada a la calidad y la supervivencia de la democracia, que de ella dependía el destino de la polis (Castoriadis, 1998; Straume, 2014). Y no se trataba tanto de un asunto de libros, sino de aprender la democracia en el ejercicio. Es que la paideia implica la práctica de un tipo de ciudadanía activa que ve en la participación política un fin en sí mismo y no un medio (Fotopoulos, 2003).

Los inicios de la investigación educativa, por su parte, se vinculan a la obra de Dewey (2002, 2010) en la que destaca el libro *Democracia y Educación*. También en este caso la relación entre democracia y educación se concibe desde la acción y la experiencia. Las posibilidades de la democracia se sustentan en el cultivo de hábitos que dan a las personas valor para actuar, para comprometerse, para constituirse a sí mismas través de la acción y la reflexión, para responder positivamente a la presencia de nuevas personas, nuevos valores, nuevas prácticas culturales (Hansen y James, 2015). De esta manera, tanto en el caso de la Antigua Grecia como en los inicios de la investigación educativa, la enseñanza/aprendizaje de la democracia no se concibe como una cuestión demasiado abstracta o solo teórica, sino que se trata de un proceso práctico (o pragmático) que consiste en ejercitar la democracia, en aprenderla en el transcurso de darle realidad (Frega, 2019).

La investigación contemporánea también enfatiza la relación estrecha que existe entre el ejercicio y el aprendizaje de la democracia, reconociendo que las escuelas son contextos privilegiados para este aprendizaje. Apple y Beane (1997) sostienen que la labor de crear escuelas democráticas implica desarrollar, a la par, estructuras y procesos democráticos que ordenen la vida en el centro, y un currículum que aporte experiencias democráticas al alumnado. Lawy, Biesta y colegas (Biesta y Lawy, 2006; Biesta et al., 2009; Lawy y Biesta, 2006) resaltan la importancia de los contextos y las relaciones, además de la disposición del estudiantado en el aprendizaje de la democracia. También incorporan el término ciudadanía-como-práctica (citizenship-as-practice) a la literatura educativa, enfatizando que el aprendizaje es un proceso permanente de asumir prácticas democráticas, de darles realidad a través de la experiencia cotidiana y en el propio contexto.

Está estudiado y probado que para aprender la democracia es esencial vivirla y experimentarla. La investigación educativa, por lo tanto, asume que el ejercicio y la experiencia democrática en los centros escolares es la clave de su aprendizaje (Collins et al., 2019; de Groot y Lo, 2021; Gearon, 2014; Hope, 2012). Las escuelas tienen un papel fundamental en la tarea y, en ello, resultan claves las experiencias, prácticas o iniciativas que promuevan que la democracia sea un tema familiar y valorado por los educandos. Partiendo de esta idea y teniendo en cuenta la revisión de la literatura, nos preguntamos qué prácticas¹ relacionan los docentes de escuelas públicas de Portugal y de España con la democracia y qué características tienen.

En Portugal, varias normativas destacan la importancia de una educación democrática a lo largo de la historia, normativas que promueven el acceso y éxito educativo para todo el alumnado. Empezando por la publicación de la Ley Básica del Sistema Educativo Portugués (Ley n.º 46/86), la creación del área curricular no disciplinar “Educação para a cidadania” (decreto lei 6/2001) y, más recientemente, la Estrategia Nacional de Educación para la Ciudadanía² y el Decreto-Ley nº 54/2018, que instituyó la educación inclusiva en consonancia con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU. Esta legislación ha enfatizado, por un lado, la importancia de que la formación del estudiantado se centre en el desarrollo de valores, actitudes y competencias transversales, así como en el conocimiento de los principios fundamentales de una sociedad democrática. Por otro, ha enfatizado la importancia de los contextos educativos en la tarea de crear espacio y oportunidad para que todo el estudiantado participe en la educación escolar y tengan condiciones para el éxito educativo. En España, a partir de la transición democrática una serie de reformas y leyes educativas ha impulsado también el carácter democrático de la educación trabajando en distintos ejes: primero la extensión y garantía del derecho a

¹ El término "prácticas" se utiliza en el artículo indistintamente con otros términos como "iniciativa", "experiencia" o "proyecto". La opción se funda en la perspectiva de autores como Maitles y Deuchar (2006), que aluden a "iniciativas", Andersson (2019) que refiere a "experiencias", o Feu et al. (2017) que hablan de "prácticas democráticas".

²https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_a_cidadania_original.pdf

la educación y luego la gestión democrática de los centros educativos y la incorporación al currículo de contenidos de educación cívica y democrática. Puede comprobarse en un amplio rango de regulaciones que van desde la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE 1980) que, aunque nunca llegó a entrar en vigor, impulsaba la creación de entidades colegiadas y la organización de los centros educativos mediante sistemas democráticos, hasta la nueva la nueva Ley Orgánica de Modificación de Ley Orgánica de Educación (LOMLOE 2021) que incorpora más competencias para el consejo escolar y asignaturas obligatorias de valores cívicos y éticos. Se reconoce así que la demanda de una educación democrática, con prácticas igualmente democráticas, es importante e incluso ha ganado relevancia en el contexto de ambos países. Aunque no es la única, esta razón justifica por sí misma la importancia de conocer y caracterizar, según la perspectiva del profesorado, qué forma concreta toman estas prácticas democráticas que se promueven en las escuelas.

1.1. Democracia escolar y prácticas democráticas en los centros educativos

La literatura educativa que asume que la democracia se enseña y aprende a través del ejercicio e indaga sobre las formas concretas en que se desarrolla es abundante. Ya las llamen iniciativas (Maitles y Deuchar, 2006), experiencias (Andersson, 2019; de Groot y Lo, 2021), prácticas democráticas (Feu et al., 2017) o incluso hábitos democráticos (Hansen y James, 2016; Stitzlein, 2014), se trata de investigaciones que estudian acciones y experiencias que las comunidades educativas realizan (o deberían realizar) para promover la democracia y el aprendizaje de la democracia en los centros.

Entre estas investigaciones, algunos trabajos recogen las experiencias democráticas de centros educativos y, a partir de ellas, proponen dimensiones y estrategias útiles para las escuelas. Esta información promueve la acción, incluso la autoevaluación de los centros educativos, en tanto identifica áreas claves en el ejercicio y aprendizaje de la democracia (Belavi y Murillo, 2020; de Groot y Lo, 2021; Feu et al., 2017; Korkmaz y Erden, 2014). Un buen ejemplo es la investigación Demoskole (Feu et al., 2017; Parareda-Pallarés et al., 2016; Simó et al., 2016; Simó-Gil y Feu, 2018). Desarrollada en el contexto español, esta investigación identifica una gran cantidad de prácticas democráticas y las relaciona con cuatro dimensiones para promover la democracia en las escuelas: a) gobernanza en los procesos de toma de decisiones; b) habitanza para la creación de condiciones justas para ser y estar; c) alteridad en la construcción de una visión positiva de la diversidad y d) ethos sobre valores y virtudes de corte humanista. Otros estudios se centran en prácticas como los presupuestos participativos, especialmente en Portugal, que buscan estimular la participación cívica y democrática del estudiantado a partir de elaborar proyectos y desarrollarlos en el contexto escolar (Cunha, 2018; Tomas, 2011).

Groot y Lo (2021) consideran todo el conjunto de experiencias escolares que suelen enmarcarse como democráticas, independientemente de que se juzguen como más o menos sustanciales, y elaboran desde allí un marco teórico que contempla distintas dimensiones de la democracia. Este marco se compone de tres ejes

interrelacionados, lo que da lugar a ocho sectores diferentes. Estos tres ejes constituyen polaridades básicas presentes en las experiencias democráticas: individuo vs. sociedad; educación vs. participación, y democracia básica vs. democracia crítica. La primera contrasta entre experiencias orientadas a promover la agencia de los individuos o grupos específicos y aquellas orientadas a fortalecer una comunidad democrática. La segunda diferencia entre experiencias orientadas a participar utilizando las competencias acumuladas y experiencias orientadas a mejorar las habilidades de participación. La tercera contrasta entre aquellas experiencias que enfatizan lo formal y procedimental de la democracia y aquellas que enfatizan el compromiso político crítico.

Así como estas investigaciones relacionan prácticas democráticas con distintas dimensiones de la educación, otros trabajos analizan las prácticas y experiencias educativas para encontrar qué tan democráticas resultan. Haraldstad et al. (2021), por ejemplo, estudian las experiencias del alumnado en escuelas noruegas. Para ello, centran su atención en los diálogos alumnado-profesorado, en el consejo del alumnado y en los debates en el aula. Los datos son analizados a partir de tres indicadores democráticos: apertura del contexto, participación y capacidad de participar en discusiones democráticas. Los resultados sugieren que los tres indicadores de democracia están presentes en las áreas estudiadas, aunque distribuidos de manera diversa. A través de la investigación concluyen que la enseñanza/aprendizaje de las habilidades para la democracia son limitadas y, sobre todo, que existe potencial para un mayor desarrollo de prácticas que posibiliten que el estudiantado sea escuchado y atendido cuando se trata de tomar decisiones educativas.

Entre las investigaciones que estudian la enseñanza/aprendizaje de la democracia, otro grupo centra su atención en las prácticas educativas democráticas de los centros escolares para comprenderlas en profundidad, caracterizarlas y/o clasificarlas (Collins et al., 2019; Eldestein, 2011; Haraldstad et al., 2021; Kahne, 2008; Nikolaou, 2021). La investigación de Eldestein (2011) es una referencia ya clásica dentro de este grupo. Eldestein sostiene que la enorme cantidad de prácticas normalmente relacionadas con la educación cívica o democrática pueden clasificarse en tres grandes grupos: a) autogobierno democrático, representado por las prácticas de consejos escolares; b) proyectos sociales, representados por proyectos de aprendizaje servicio, y c) compromiso cívico en contextos comunitarios, que tiene como prototipo las prácticas de voluntariado.

Collins et al. (2019) buscan comprender cómo docentes de las escuelas públicas crean y mantienen prácticas democráticas y encuentran seis maneras privilegiadas: 1) fomentar las relaciones entre docente y estudiantes; 2) empoderar a estudiantes, promover que se comprometan con sus visiones, identifiquen sus necesidades y expresen sus voces; 3) enseñarles habilidades democráticas (pensamiento crítico, argumentación, habilidades sociales, etc.) y generar espacios para que las practiquen; 4) respetar una estructura educativa democrática que mantenga el equilibrio entre obligación y libertad, creando un ambiente a la vez

productivo y participativo en el aula; 5) fomentar una praxis democrática entre docentes de la escuela, investigando, reflexionando y colaborando colectivamente; 6) conocer los obstáculos a una educación democrática (por ejemplo, los estándares emitidos por la autoridad pública o las pruebas estandarizadas), y desde allí enfocarse en incorporar la educación democrática.

Aunque existe literatura sobre prácticas educativas democráticas, es aún limitada. La literatura educativa ya lo reconoce, pues Collins et al. (2019) sostienen que el profesorado generalmente sabe qué enseñar en materia de democracia y por qué enseñarlo, sin embargo, no está tan claro cómo hacerlo. Haraldstad et al. (2021), por su parte, también reconocen que existen pocos estudios que exploran las prácticas y experiencias democráticas del estudiantado en las escuelas a partir de enfoques cualitativos. Se hace evidente, por lo tanto, que necesitamos conocer mejor qué prácticas y experiencias relacionadas con la democracia son promovidas en las escuelas.

2. Método

Para cumplir con el objetivo de conocer y caracterizar las prácticas democráticas de centros educativos en Portugal y España a partir de discursos de docentes se optó por un abordaje cualitativo de investigación (Amado, 2017; Popart et al., 2012). El estudio se llevó a cabo en centros educativos públicos de primaria y secundaria ubicados en Portugal y España que aceptaron participar en el proyecto de investigación que engloba³ este trabajo. En el caso de Portugal, se trata de escuelas de la región norte, alrededor de la ciudad de Porto. En el caso de España, los centros educativos se ubican en la Comunidad de Madrid y en Andalucía. En el estudio participaron un total de 51 docentes: 22 en Portugal y 29 en España de diferentes áreas disciplinares y que se desempeñan en distintos grados o niveles de la educación primaria o secundaria. En ambos contextos, el contacto del profesorado entrevistado fue facilitado por los equipos directivos de los centros educativos, teniendo en cuenta su experiencia y desempeño en proyectos y acciones de carácter democrático.

Los datos se recogieron mediante entrevistas individuales semiestructuradas (Amado, 2017). Se escogió este tipo de entrevista por ser el más adecuado para recoger opiniones, perspectivas y experiencias del profesorado sobre el tema de estudio. En todos los casos, las entrevistas han procurado recoger las percepciones de profesores sobre la realidad de sus escuelas, siguiendo un guion con algunas preguntas generales y amplias que suscitaran la reflexión y sirvieran de punto de partida y orientación para la conversación. Las preguntas cubrieron aspectos relacionados tanto con las prácticas que identifican en su rutina diaria, como

³ Este artículo ha sido desarrollado en el marco del proyecto financiado por el Plan Estatal I+D+i del Gobierno de España “La democracia en las escuelas como fundamento de una educación para la Justicia Social” (Ref. EDU2017-82688-P).

aquellas que consideran que deberían existir para que la escuela y el aula fuesen más democráticas.

Durante la recogida de datos se contemplaron las cuestiones éticas pertinentes de la investigación: las personas participantes fueron informadas previamente sobre los objetivos del estudio; se informó del carácter voluntario de su colaboración, pudiendo, en cualquier momento, dejar de participar si así lo deseara; se firmó un consentimiento informado y se garantizó el anonimato y la confidencialidad de los datos proporcionados.

Las entrevistas se realizaron en las escuelas de origen de los y las participantes, con el fin de facilitar su desarrollo y asegurar un ambiente de seguridad y confianza. Fueron registradas en formato audio, cuya grabación fue también autorizada a través del consentimiento informado. Finalmente, las entrevistas fueron transcritas a formato texto para su análisis. A cada persona entrevistada se le atribuyó un código para garantizar el anonimato y la confidencialidad de los datos. Los códigos obedecen a la siguiente lógica: 1) inicial del país (P para Portugal o E para España); 2) inicial del cargo ocupado por la persona entrevistada (P de profesorado); y un número correspondiente al orden de entrevista. Durante la exposición de los resultados, por lo tanto, se encontrará una codificación similar a “P_P3” o “E_P22”.

La lectura y análisis de la información transcurrió en fases secuenciales y complementarias. Se inició con una lectura cuidada e individual de cada una de las entrevistas para identificar las categorías emergentes principales. En cada categoría se asignaron citas representativas del contenido que ejemplificasen prácticas democráticas en las escuelas. Finalmente, las categorías fueron revisadas y reorganizadas, constituyendo el sistema categorial que puede apreciarse en el Cuadro 1.

Cuadro 1
Categorías de análisis

I	Apertura al diálogo y a la participación del alumnado en la toma de decisiones
II	Convivencia y relaciones interpersonales
III	Aprendizaje de normas y valores de una sociedad democrática

Los datos fueron analizados mediante el software Nvivo 12 y se empleó la técnica de análisis de contenido (Lima, 2013; Krippendorff, 2003). Esta técnica permitió la identificación de temáticas o tendencias discursivas principales que han constituido la base para las categorías y la organización de las citas en las categorías. También ha permitido una lectura cruzada de los datos y su interpretación, que se presenta en las secciones de Resultados y Discusión.

3. Resultados

En esta sección se presentan los resultados de la investigación ordenados según las categorías expuestas en el Cuadro 1: i) apertura al diálogo y a la participación del alumnado en la toma de decisiones; ii) la convivencia y las relaciones interpersonales; iii) el aprendizaje de normas y valores de una sociedad democrática. En cada sección se presentan testimonios que dan cuenta de prácticas reunidas en cada una de las categorías.

3.1. Apertura al diálogo y a la participación del alumnado en la toma de decisiones

Al analizar los discursos del profesorado sobre prácticas democráticas en sus centros se encuentra que en parte refieren a iniciativas de apertura al diálogo y a la participación del alumnado en la toma de decisiones, tanto al nivel de la organización escolar como en el contexto del aula.

Los siguientes testimonios dan ejemplos de prácticas dialógicas y de fomento de la participación a nivel escolar que consisten en propiciar momentos para que el alumnado pueda ser oído y presentar sus cuestiones, sus ideas, sus opiniones sobre lo que pasa en el centro:

En “Conversación con la directora”, tenemos prevista ahora para el final del período, una sesión para el 2° y 3° ciclo [...], para que ellos puedan expresarse sobre una serie de cuestiones que entienden que no están tan bien, pueden expresarse sobre algunos aspectos que les gustaría ver implementados en la escuela. (P_P4);

... asambleas estudiantiles [son muy importantes] para escuchar al alumnado, porque nuestra visión de la escuela y nuestras preocupaciones no son las de los estudiantes. Escucharlos y a partir de ahí filtrar de qué forma sus preocupaciones pueden mejorar la escuela. (P_P6);

Los alumnos saben que los profesores nos reunimos para debatir y organizar [actividades relacionadas con ellos]... Ellos lo saben, y luego dicen “profesor, mañana en la reunión, no olvides hablar de esos temas”. Llevamos algunos temas, problemas, intereses que tienen... Organizamos las actividades con ellos [estudiantes], luego llevamos la propuesta de organización [a dirección], y la aceptan o no. (P_P15)

En el contexto del aula, los discursos docentes refieren también a iniciativas desarrolladas con la intención de fortalecer el diálogo, promoviendo que el alumnado de su opinión y fomentando la confianza y el respeto por las opiniones ajenas. Así menciona una de las personas participantes refiriéndose a su forma de trabajar en el aula con su grupo:

En ello estoy [trabajando en un aula democrática], pero estamos intentándolo, una toma y daca continuo, estoy intentando [...] introducirlo al ámbito democrático y respeto la opinión de los demás. [...] Me dan su opinión, intento darles confianza y

eso es la democracia: darle una oportunidad al otro o quitársela cuando no tenga razón, siempre que se le razone. (E_P26);

Entre otros, este testimonio revela la importancia que tiene para la formación que el estudiantado tenga espacio y "voz" para participar en la toma de decisiones sobre su escuela. Muestra también que la posibilidad de participar en la vida escolar permite tomar progresiva consciencia sobre los principios democráticos y sobre normas y valores de una sociedad democrática. Todo ello queda también sugerido en los siguientes fragmentos:

Cuanta más voz tengan los estudiantes, mejor. Si a los niños se les acostumbra a eso, va mejorando. Al principio no tienen tanto criterio, pero cuando ven que es serio, que sus decisiones importan, los niños sí que van a ser responsables. Nos sorprendería el buen criterio que tendrían. Yo sí que creo que se debería dar más voz a los niños. (E_P21);

Si un profesor tiene que tomar una decisión, pues que los alumnos se sientan escuchados. Por ejemplo, si tenemos que establecer las normas de clase, no hacerlo de forma autoritaria e imponiendo las normas. Sino entre todos hacer una lluvia de ideas y que todos estemos de acuerdo en que esas son las normas; que tienen que ser consensuadas. Es decir, darles opción a tomar decisiones que nos atañen a todos. (E_P2);

Debemos trabajar lo que queremos que se trabaje en la sociedad. Si vivimos en democracia, no puedo tener un sistema dentro del centro donde no promulgue con el ejemplo. Es decir, tengo que hacer partícipe a todos los miembros del centro, con esto incluyendo a la comunidad, los padres que participan en forma de AMPA, el claustro y los niños. Si realmente queremos ser el reflejo de lo que es la democracia debemos dejar a todos ser partícipes, en la medida en que cada uno le corresponde la toma de decisiones, de celebrar determinados momentos donde todos se sientan partícipes de algo. Porque lo interesante de la democracia es ser parte de algo, de las decisiones, de lo que te rodea, de saber que tienes la opción de decir algo que te gusta o que no te gusta. (E_P22)

A través de estos testimonios se percibe que el profesorado concede importancia al hecho de que el estudiantado cuente con espacios para expresar sus opiniones y participar en la toma de decisiones sobre asuntos cotidianos de la escuela. Los discursos destacan también la necesidad de establecer una relación estrecha entre la vida cotidiana en la escuela y la vivencia de la democracia, enfatizando la responsabilidad de toda la comunidad educativa, incluidas las familias.

3.2. Convivencia y relaciones interpersonales

Al analizar los discursos docentes, se reconocen una serie de prácticas que promueven las buenas relaciones interpersonales. Se trata de iniciativas tales como proyectos y programas a favor de la convivencia y de las relaciones cordiales entre estudiantes. Estas prácticas se clasifican bajo la categoría de convivencia y relaciones interpersonales.

Una de las preocupaciones que parece orientar este tipo de prácticas es el fomento de un espíritu de grupo entre el estudiantado y la capacidad de trabajar de manera conjunta y cooperativa, así como el sentido de responsabilidad de cada persona dentro del grupo. Así lo muestra uno de los testimonios:

... yo los pongo agrupados en grupos de cuatro o de cinco niños y cada uno [...] tiene un rol. El que va por las fotocopias, el que sube y baja la persiana, el que se encarga del ordenador [...]. Lo que se intenta hacer es que cada mes, mes y medio, cambien para que vayan cogiendo confianza los unos con los otros, no se queden ahí estancos en grupos. Entonces tienen obligatoriamente que cambiar de compañeros y que cambiar de rol. (E_P1);

En la misma línea se identifican iniciativas que promueven el respeto entre estudiantes, la escucha mutua y el respeto de la diversidad de opiniones e ideas. Los siguientes fragmentos ilustran esta cuestión al referirse a cuestiones como el testimonio de un docente con su alumnado (E_P9) o la función del Servicio de Psicología de la escuela como espacio de escucha y promotor de las buenas relaciones interpersonales (P_P12).

[...] el hecho de poder escuchar cuando alguien hable en un grupo de personas, respetar los turnos de palabra, las opiniones de los demás que es lo que debería ocurrir dentro del congreso y que muchas veces no lo vemos. Entonces esa idea de respetar a los demás, de escuchar las opiniones de todos se podrían llevar a otras facetas de la vida. (E_P9);

Tenemos también algunos proyectos, que están asociados al Servicio de Psicología y Orientación que pasan precisamente por ubicar al curso en círculo, hacer hablar a la gente, cada uno tiene que escuchar. (P_P12)

Dentro de esta categoría hay otros discursos que refieren a prácticas orientadas a la mediación y a la resolución de conflictos entre estudiantes, así como a la promoción de buena convivencia. Los siguientes testimonios dan cuenta de iniciativas, como las asambleas de clase, donde situaciones de conflicto entre estudiantes son debatidas y trabajadas para su resolución:

Intentamos hacer una asamblea una vez a la semana donde se tratan los problemas que ha podido haber, o cómo estamos en clase.... (E_P1);

A veces en esta Asamblea de Clase [Espaço Turma] se tratan muchas cosas, pero estos problemas de relacionarse, de llevarse bien con los demás, de amistades, deben ser abordados. (P_P15)

Los testimonios citados sugieren que la promoción de la convivencia y las relaciones interpersonales se apoya en cierta intención del profesorado por un ambiente cordial en el desarrollo de las clases y en una manera más cercana de planificar y gestionar las actividades diarias en la escuela. También revelan que existen prácticas y espacios construidos y pensados para trabajar con el estudiantado aspectos de una dimensión 'social' inherentes a la convivencia y relaciones interpersonales, y que se pueden asociar al pilar que Delors et al. (1996) denominan "aprender a convivir, aprender a convivir con los demás". Se reconoce, sin embargo,

que los espacios como las asambleas de clase representan solamente al estudiantado y no a otros actores escolares y sociales, por lo que no es claro, por ejemplo, como se solucionan los conflictos que surgen entre alumnado y profesorado.

3.3. Aprendizaje de normas y valores de una sociedad democrática

Esta categoría incluye discursos de docentes sobre prácticas que buscan promover el aprendizaje de normas y valores propios de una sociedad democrática. Se destaca, como ejemplo, la imitación de procedimientos electorales en el contexto escolar como forma de aprender y comprender cómo se desarrollan estos procesos. También se destacan iniciativas que ofrecen al alumnado la oportunidad de aprender valores morales y sociales como la solidaridad, la justicia y la responsabilidad, y así profundizar su reflexión y conciencia sobre el significado de estos valores.

Un ejemplo de estas iniciativas es el proyecto “Presupuesto participativo de las escuelas”⁴:

En este proyecto [de Presupuesto participativo], el alumnado tiene que reflexionar, en las clases [sobre] qué hacer con 500€... Tiene que reflexionar, tiene que pensar, tiene que presentar propuestas, tiene que tener suscriptores, tiene que tener simpatizantes... Los estudiantes tienen que discutir las propuestas... los promotores de estas propuestas, en la Asamblea, exponen el motivo de la propuesta y cuál es la ventaja de la propuesta, y luego los estudiantes tienen que votar [...] y la votación más tarde será expuesta, y [la propuesta ganadora] será implementada aquí en la escuela. Y nosotros, como resultado de este Presupuesto Participativo, por ejemplo, hemos cambiado por completo la estructura y funcionamiento en la Sala de Estudiantes [Sala do Aluno]. (P_P9);

[El Presupuesto Participativo] es un proyecto en el que los estudiantes postulan... Luego hay una votación y el proyecto con más votos es el que gana... Si queremos, aquí hay una mayor proximidad con lo que la gente entiende por democracia. Es una forma de hacer que los estudiantes aprendan el sentido de la democracia. (P_P7)

También en el contexto portugués destaca la experiencia de los procesos electorales, enmarcados en contenidos curriculares de carácter disciplinar. Se trata de una práctica curricular a través de la cual se potencian aprendizajes de contenido matemático y, al mismo tiempo, aprendizajes sobre procedimientos electorales, inherentes a una práctica de democracia representativa. Esta iniciativa se expresa en el siguiente discurso:

El 6 de octubre era el momento de las elecciones en Portugal, por lo que se decidió realizar, en esa fecha, unas elecciones... Hicimos una campaña política...

⁴ El Presupuesto Participativo [...] ha sido adoptado por un grupo creciente de instituciones públicas y órganos de la administración local, reconociendo sus activos en el sentido de profundizar la reflexión, la transparencia y la participación ciudadana en las decisiones políticas, es decir, en relación con las necesidades e inversiones más urgentes de sus comunidades locales. Para muchos estudiantes, la creación de un Presupuesto Participativo de las Escuelas será una primera oportunidad de participar en un proceso formal de presentación y discusión de propuestas de intervención, así como de votación, con impactos significativos en su formación como ciudadanos responsables, informados y participativos” (Despacho n.º 436-A/2017, preámbulo).

de las 4 clases de 8º curso salieron miembros que construyeron un partido... tuvimos 4 partidos, tuvimos un Presidente de la República, con una secretaria, para autorizar las listas, tuvimos una Asamblea, tuvimos la constitución de las mesas electorales. Los estudiantes votaron, [...] ganó un partido y a través del método de Hondt, que también trabajaron con los profesores de Matemáticas, crearon una Asamblea Ecológica... son los Eco-Vigilantes que, como ganaron, ahora tienen que demostrar que su proyecto político-ecológico se va a implementar, de lo contrario los votantes perderán credibilidad en quien votaron. (P_P15)

A través de los testimonios de docentes descritos se puede inferir la existencia de prácticas, integradas en contenidos curriculares (Beane, 2000), orientadas al contacto con procedimientos electorales. Estas prácticas permiten la socialización y el aprendizaje del alumnado con/de normas propias de un sistema de gobierno democrático.

Por otro lado, los discursos dan cuenta de otro tipo de iniciativas más orientadas al aprendizaje de valores sociales como la solidaridad, la justicia social y la responsabilidad, tal como se refleja en las siguientes citas:

En Navidad se promovió una colecta, la Oficina de apoyo a estudiantes y familias [Gabinete de Apoio ao aluno e à família], se trata de una colecta, y estos bienes son para las familias de aquí de la escuela. Pero sí, también hacen, recuerdo que lo hicieron para la IPO⁵, fabricaron objetos, los vendieron y luego entregaron el dinero, pero fue poco. Aquí parece que es al revés, estos son los que necesitan, y por eso, es para ellos que estamos. (P_P5);

Al final la democracia no es solo la participación, sino también un poco la responsabilidad [...] La democracia yo creo que es delegar. Delegar en algo deja participar y ellos van a ver la responsabilidad de su propia participación. (E_P2)

En el primer ejemplo, nos encontramos ante iniciativas de carácter social y solidario en las que subyacen valores de solidaridad social, apoyo y contribución a la creación de condiciones de vida dignas, y que promueven la adquisición y el desarrollo de estos mismos valores a través de la implicación de estudiantes. En el segundo fragmento, en una lógica similar, existe una forma de comprender el trabajo en el aula y una intención en la manera en que se organiza y orienta al desarrollo de estos valores.

Los discursos de docentes expresan también prácticas relacionadas con una preocupación por garantizar principios de equidad, de justicia social y de una educación para todas las personas, como ilustran los siguientes testimonios:

Tenemos... una sala de estudios para estudiantes que no pueden permitirse económicamente una sala de estudios en el exterior. Con profesores y alumnos más mayores. (P_P3);

Lo que nosotros pensamos: estos niños en casa no tienen un gran apoyo ... y nosotros en la escuela proporcionamos un entorno de aprendizaje. Porque la

⁵ IPO es el Instituto Portugués de Oncología (Oporto).

escuela existe, precisamente, para que los alumnos puedan aprender. Y creamos este ambiente de aprendizaje ya sea con clubes, cuando hacemos la distribución de servicio por diferentes niveles y vemos que ese alumno necesita tutoría, tendremos tutoría, o más apoyo... (P_P7)

Estos testimonios expresan la importancia de crear entornos educativos que promuevan una educación equitativa y con más justicia social, principios imprescindibles para la inserción activa y crítica del alumnado en la sociedad.

En resumen, los discursos atestiguan también la existencia de prácticas que pueden vincularse a un sentido ‘moral’ de la democracia, ya que se orientan al aprendizaje de normas y valores de convivencia en una sociedad democrática.

4. Discusión y Conclusiones

Esta investigación contribuye a la literatura sobre educación democrática, específicamente, a conocer cómo se enseña la democracia en las escuelas a partir de la experiencia (Collins et al., 2019). Los datos muestran que docentes de España y Portugal reconocen el desarrollo de prácticas, iniciativas y/o experiencias educativas fundadas en principios de democracia y de justicia social en sus centros educativos. El profesorado da importancia a estas prácticas, lo que enfatiza y confirma una vez más que la democracia se aprende en el ejercicio cotidiano en las aulas y centros escolares (Dewey, 2002, 2010).

En una discusión más explícita de los datos, destaca en primer lugar la intención de promover espacios y oportunidades para que el alumnado sea escuchado y pueda expresar su opinión sobre los asuntos y problemas de la escuela, contribuyendo y participando en los procesos de toma de decisiones (Collins et al., 2019; Simó et al., 2016). En este sentido, los datos muestran prácticas que oscilan entre dar opinión y tomar parte activa en las decisiones. La actividad “Conversación con la directora”, referida por docentes de Portugal, es un ejemplo que refleja una intención de escucha y de ‘dar voz’ al estudiantado en la toma de decisiones sobre aspectos del funcionamiento de su escuela, que les afectan y que son de su interés (Simó et al., 2016). Al mismo tiempo, sobre la participación del alumnado en la toma de decisiones, se destacan los discursos que dan énfasis a la existencia de representantes de curso o a las asambleas como espacios de discusión de cuestiones y de problemas existentes.

A partir de los discursos docentes no es posible aclarar si y de qué manera estas prácticas de apertura al diálogo y participación en la toma de decisiones impactan en el centro educativo. Dicho de otra manera, hacer referencia al énfasis de los discursos docentes no significa que estas prácticas se materialicen, de hecho, en las aulas y centros educativos estudiados. Frega (2019) afirma que el aprendizaje de la democracia se realiza a través del ejercicio de sus principios (entre los cuales es central la participación). Al considerar esta idea, se reconoce una limitación del estudio, pues queda por comprobarse el ejercicio efectivo de las prácticas sugeridas.

Sin embargo, la intención y percepción docente de apertura al diálogo es un paso importante para la gestión democrática, indispensable para que el estudiantado pueda hacer oír su voz y entrenarse en el ejercicio de la democracia.

Los datos permitieron también constatar que las personas entrevistadas tienen la intención de fomentar ambientes educativos favorables al desarrollo de relaciones interpersonales armoniosas, sobre todo entre el alumnado. El ‘Espacio de Turma’ o el ‘Servicio de Psicología y Orientación’, iniciativas institucionales a las que se refieren docentes de escuelas portuguesas, y también las ‘Asambleas’, prácticas desarrolladas en los centros educativos de España y de Portugal, son ejemplos de iniciativas educativas en las que las situaciones de conflicto son solucionadas a través del diálogo y la promoción del respeto mutuo. El profesorado cree que este tipo de experiencias permite al alumnado aprender a estar en una sociedad democrática, donde pueden tener una participación amplia (Feu et al., 2017) y activa, con respeto, con diálogo y capacidad de colaboración, contribuyendo así a la equidad y la justicia social (Belavi y Murillo, 2020).

En todos los casos se reconoce que se trata de percepciones de docentes sobre prácticas democráticas que consideran desarrollar, o que aspiran a ver desarrolladas en sus centros educativos. Desde este punto de vista, es importante profundizar recurriendo a otras técnicas de recolección de datos que extiendan el estudio a otras dimensiones, como la cultura operativa de las escuelas, otros actores y espacios educativos y sociales.

En el caso de ambos países, las prácticas relatadas por el profesorado refieren a una concepción de la educación y de los centros educativos como tiempos y espacios participativos para todas las personas, vividos con mutuo respeto y diálogo, y reconocidos como democráticos (Apple y Bean, 1997). Es decir, reconocidos como espacios que promueven y son responsables por la creación de hábitos democráticos (Dewey, 2002; Hansen y James, 2016; Stitzlein, 2014) y que buscan construir relaciones horizontales positivas entre las personas y una mayor participación (Feu et al., 2017).

Esta idea se relaciona con otro enfoque que surge del análisis de los datos y que refiere a prácticas que vivencian la socialización y el aprendizaje de normas y valores de convivencia democrática en sociedad, como los procesos de elección mimetizados, y que permiten al alumnado recrear/experimentar procedimientos de democracia representativa (Frega, 2019). Estas experiencias permiten al alumnado ganar conocimiento y aprender normas y valores sociales, y los prepara para lecturas críticas sobre la realidad social (Apple y Bean, 1997). Los datos muestran, además, la existencia de una preocupación de docentes de España y Portugal por promover una mayor conciencia cívica y la adquisición de valores de solidaridad social y de ayuda al prójimo. Estas iniciativas van al encuentro del concepto de ‘ciudadanía como práctica’ (citizenship-as-practice) de Lawy y Biesta (2006), y otros autores que defienden que la participación en procesos democráticos origina aprendizajes efectivos (Cohen, 2017; Eldestein, 2011; Whestheimer y Kahne, 2004). Además, los datos muestran prácticas curriculares para la promoción y garantía de una educación

justa y equitativa para el estudiantado, en la que todos y todas tienen igual oportunidad de aprender (Apple y Bean, 1997).

Retomando el objetivo de este artículo, conocer y caracterizar las prácticas democráticas en las escuelas de Portugal y España a partir de las percepciones de docentes de la enseñanza primaria y secundaria, se puede concluir que, en los dos países, en las escuelas en que trabajan las personas entrevistadas, se encuentran iniciativas, prácticas y proyectos orientados a la creación de ambientes escolares promotores de la participación del alumnado en la toma de decisiones. Los datos muestran que son iniciativas que pueden contribuir al sentido de la democracia participativa o representativa y que aluden a prácticas de gobernanza (Parareda-Pallarés et al., 2016; Simó et al., 2016; Simó-Gil y Feu, 2018); la promoción de relaciones más armoniosas; el aprendizaje de valores y normas de convivencia que aseguren una educación para todas las personas, más humanizada y equitativa, y que aluden a contribuir a la habitancia (Parareda-Pallarés et al., 2016; Simó et al., 2016; Simó-Gil y Feu, 2018).

Aunque no se pueda afirmar que esta es una realidad en todas las escuelas, o transversal a cada país, el hecho de que las personas entrevistadas identifiquen fácilmente ejemplos de prácticas democráticas puede ser un indicio de que la educación formal está pensada desde un punto de vista de formación del alumnado no solo para el conocimiento científico y disciplinar, sino también para la vida en sociedad, democrática, participativa y con equidad y justicia. Así mismo, el estudio permitió identificar prácticas que pretenden no sólo enseñar y aprender lo que es la "democracia", sino que se orientan a la vivencia de entornos efectivamente democráticos, en el sentido de una escuela 'de todas las personas' y 'para todas las personas' (Dewey, 2002).

Las principales limitaciones del estudio son algunas sugeridas con anterioridad. Por un lado, se recogieron y analizaron las percepciones que tienen de su trabajo y de sus centros educativos quienes participaron en las entrevistas, pero no se han observado las prácticas concretas o el funcionamiento de las escuelas. Como consecuencia, no puede darse por sentado la existencia efectiva y real de esas prácticas ni descartarse que existan tal vez otros tipos de participación con impacto en el centro educativo que están ausentes de los discursos docentes. En este sentido, será preciso profundizar en ello en futuras investigaciones usando otras técnicas de recogida de datos y una muestra más amplia, entre los cuales podrían participar otros actores educativos además del profesorado. La participación de estudiantes tendría especial relevancia, pues podrían traer diferentes visiones sobre el tema, contrastando la visión docente y contribuyendo a ampliar el debate. Finalmente, se reconoce que este es un estudio situado, por lo que las conclusiones extraídas no pueden generalizarse ni tomarse como representativas en lo que se refiere a iniciativas y/o prácticas democráticas de todos los contextos escolares en Portugal y España.

Referencias bibliográficas

- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação (3ª Ed.)*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andersson, E. (2019). The school as a public space for democratic experiences: formal student participation and its political characteristics. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(2), 149-164. <https://doi.org/10.1177/1746197918776657>
- Apple, M. W. y Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Ediciones Morata.
- Beane, J. (2000). O que é um currículo coerente? En J. A. Pacheco (Ed.). *Políticas de Integração Curricular* (pp. 39-58). Porto Editora.
- Belavi, G., y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Biesta, G. y Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36 (1), 63-79.
- Biesta, G., Lawy, R. y Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life. The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5-24.
- Castoriadis, C. (1998). La polis griega y la creación de la democracia. En C. Castoriadis, *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto* (pp. 97-131). Gedisa.
- Collins, J., Hess, M. E. y Lowery, C. L. (2019). Democratic spaces: how teachers establish and sustain democracy and education in their classrooms. *Democracy and Education*, 27(1), Article 3.
- Cunha, B. (2018). *Dinâmicas de participação das crianças: orçamento participativo das escolas. Estudo de caso* [Tesis de maestría, Universidade do Minho]. Archivo de la Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/59149>
- de Groot, I. y Lo, J. (2021). The democratic school experiences framework: A tool for the design and self-assessment of democratic experiences in formal education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 16(3), 211-226. <https://doi.org/10.1177/1746197920971810>
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. Santillana/UNESCO.
- Dewey, J. (2002). *Democracia y educación*. Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.

- 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>
- Feu Gelis, J., Serra, C., Canimas, J., Làzaro, L. y Simó-Gil, N. (2017). Democracy and education: a theoretical proposal for the analysis of democratic practices in schools. *Studies in Philosophy and Education*, 36, 647-661. <http://doi.org/10.1007/s11217-017-9570-7>
- Fotopoulos, T. (2003). From (mis)education to paideia. *Democracy & Nature*, 9(1), 15-50. <https://doi.org/10.1080/1085566032000074931>
- Frega, R. (2019). *Pragmatism and the wide view of democracy*. Palgrave. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-18561-9>
- Gearon, L. (2014). *Learning to teach citizenship in the secondary school. A companion to school experience*. Routledge.
- Hansen, D. T. y James, C. (2016). The importance of cultivating democratic habits in schools: enduring lessons from democracy and education. *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 94-112. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1051120>
- Haraldstad, Å., Tveit, A. D. y Kovač, V. B. (2021). Democracy in schools: qualitative analysis of pupils' experiences of democracy in the context of the Norwegian school. *Cambridge Journal of Education*. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1935738>
- Hope, M. A. (2012). Becoming citizens through school experience: a case study of democracy in practice. *International Journal of Progressive Education*, 8(3), 94-108.
- Kahne, J. E. y Sporte, S. E. (2008). Developing citizens: the impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), 738-766. <https://doi.org/10.3102/0002831208316951>
- Korkmaz, H. E. y Erden, M. (2014). A delphi study: the characteristics of democratic schools. *The Journal of Educational Research*, 107(5), 365-373. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.823365>
- Krippendorff, K. (2003). *Content analysis: An introduction to its methodology*. SAGE.
- Lawy, R. y Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x>

- Lima, J. Á. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista portuguesa de pedagogia*, 47(1), pp 7-29. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_1
- Maitles, H. y Deuchar, R. (2006). 'We don't learn democracy, we live it!'. Consulting the pupil voice in Scottish schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(3), 249-266. <https://doi.org/10.1177/1746197906068123>
- Nikolaou, S. M. (2021). Democratic practices at school. Theoretical and research ascertainments. *European Journal of Development Studies*, 1(1), 1-5. <https://doi.org/10.24018/ejdevelop.2021.1.1.11>
- Parareda-Pallarès, A., Simó-Gil, N., Domingo-Peñafiel, L. y Soler-Mata, J. (2016). La complejidad de vivir la ciudadanía en el aula: análisis en cuatro centros de secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 121-138. <http://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>
- Popart, J., Deslauriers, J. P., Groulx, L. H., Laperrière, A., Mayer, R. y Pires, A. (2012). *A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos* (3ª ed.). Editora Vozes.
- Simó-Gil, N., Parareda-Pallarès, A. y Domingo-Peñafiel, L. (2016). Towards a democratic school. The experience of secondary school pupils. *Improving Schools*, 19(3), 181-196. <https://doi.org/10.1177/1365480216631080>
- Simó-Gil, N. y Feu Gelis, J. (2018). Ampliar la participación democrática del alumnado en los centros educativos ¿Es posible? *Voces de la Educación, Número especial*, 3-10.
- Stitzlein, S. M. (2014). Habits of democracy: a Deweyan approach to citizenship education in America today. *Education and Culture*, 30, 61-86. <http://doi.org/10.1353/eac.2014.0012>
- Straume, I. S. (2014). Paideia. En S. Adams (Ed.), *Cornelius Castoriadis: Key concepts* (pp. 143-154). Bloomsbury.
- Tomás, C. (2011). A escola como um espaço de participação cidadã: orçamento participativo com crianças e jovens de Sevilha. En O. Costa e Sousa, C. Cardoso y M. Dias (Eds), *Formar professores, investigar práticas. Actas do IV Encontro do CIED* (pp. 74-78). Escola Superior de Educação.
- Whestheimer, J. y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

Contribuciones del autor: El estudio se elaboró a lo largo de varios meses de trabajo en los que se mantuvieron reuniones de equipo periódicas, de esta manera, aunque algunas autoras focalizaron su trabajo en un apartado específico, el resultado es

producto debates y consensos en los que participaron las cuatro. P.F. Participó en la concepción original del estudio, en el diseño de la investigación, en su desarrollo total y evaluación final, focalizándose en el análisis de los resultados. G.B. participó en la concepción del estudio, en la coordinación de las reuniones de grupo y en el desarrollo del estudio, focalizándose especialmente en la revisión de la literatura. C.F. participó en el desarrollo del estudio, focalizándose especialmente en el apartado de metodología y en el análisis de los resultados. M.B. participó en el desarrollo del estudio, focalizándose especialmente en la revisión de la literatura. Todas las autoras participaron en la recogida de datos.

Financiación: Este artículo ha sido desarrollado en el marco del proyecto financiado por el Plan Estatal I+D+i del Gobierno de España “La democracia en las escuelas como fundamento de una educación para la Justicia Social” (Ref. EDU2017-82688-P).

Agradecimientos: Las autoras agradecen el apoyo institucional de la Comunidade Prática de Investigação: Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas (CAFTe) do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto y de la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social de la Universidad Autónoma de Madrid.

Conflicto de intereses: Los autores deben declarar que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: Los autores deben indicar que el proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica, aportando, si es posible, el código de referencia de aprobación de la investigación por el comité ético de su institución.

Cómo citar este artículo:

Fernandes, P., Belavi, G., Figueredo, C. y Basasoro, M. (2023). Percepciones docentes sobre prácticas democráticas en centros educativos de Portugal y España. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 27(2), 195-213. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.22852>