

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL CURRÍCULUM DE LA LOE

Escrito por Antonio Bolívar

Antonio Bolívar
Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada
abolivar@ugr.es

RESUMEN

La Educación para la Ciudadanía, bien entendida, no es tarea sólo de una asignatura. Además, comprende las competencias básicas y, particularmente, la competencia social y cívica; es tarea de toda la escuela y, más allá, corresponde a toda la comunidad. El artículo describe estas cuatro dimensiones (asignatura, competencias básicas, toda la escuela, comunidad).

ABSTRACT

Citizenship education, well understood, is not task only of a subject. Besides, it understands the key competences and, particularly, the civic and social competence; is task of whole school and, beyond, corresponds to the community. The paper describes these four dimensions (subject, key competences, whole school, community).

La Educación para la Ciudadanía (EpC), establecida en el currículum de la LOE siguiendo recomendaciones de la Unión Europea, no se limita a una nueva asignatura. El "currículum", entendido en sentido amplio, comprende el conjunto de oportunidades de aprendizaje ofrecidas por el centro escolar. Por eso, además de la asignatura, en primer lugar, es tarea de todo el centro escolar, a través de su Proyecto Educativo; pues es obvio que el primer ámbito de educación para la ciudadanía son las relaciones y experiencias educativas vividas en la escuela. Además, forma parte de las competencias básicas, particularmente la "competencia social y ciudadana". A su vez, en una propuesta nuestra, entendida la ciudadanía en sentido amplio, comprende todas las competencias (Bolívar, 2008a). Por último, en congruencia con determinadas orientaciones pedagógicas a nivel mundial, hay una apuesta decidida por la apertura de los centros al entorno y la implicación de la comunidad. Por eso mismo, la EpC es una tarea comunitaria, como hemos defendido en el Proyecto Atlántida (2007). De todas estas dimensiones vamos a tratar en este artículo.

La preocupación por una educación para el *ejercicio activo de la ciudadanía informada, responsable y democrática* proviene de los graves déficits de participación cuando no desafección política en la juventud, además de la necesidad de asegurar una convivencia en una sociedad crecientemente multicultural. Se comparte la idea de que no bastan las estructuras formales de una democracia para darle fuerza y sostenibilidad, siendo necesarias las virtudes cívicas y la participación activa de su ciudadanía. De ahí las orientaciones promovidas por la Unión Europea que han culminado en el 2005 como "Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación". Estas preocupaciones de la Unión Europea coinciden a su vez con el creciente interés del tema para la teoría ética y filosofía política actuales (Cortina, 1997; Rubio Carracedo, 2007). A estas demandas responde la introducción de la materia en el currículum español y no tanto, como han tratado de extender malévolamente algunos, a una imposición arbitraria del gobierno español actual o a una supuesta "moral de Estado", inexistente en un régimen democrático.

Lo que ha pesado a la hora de establecer la Educación para la Ciudadanía en el currículum ha sido el impulso que, desde 1997, viene haciendo el Consejo de Europa sobre el tema (Birzea, 2004). En particular la recomendación 2012 (2002) del Comité de Ministros del Consejo de Europa para que los Estados introdujesen en sus sistemas educativos la enseñanza de valores democráticos y convivencia. Así declaraba "que la educación para la ciudadanía democrática, en su sentido más amplio, debe ocupar un lugar prioritario en la reforma y ejecución de las políticas educativas; que la educación para la ciudadanía democrática es un factor de innovación en lo que respecta a la organización y gestión de los sistemas educativos globales, así como de los métodos de enseñanza y planes de estudio". Por lo que recomienda a los gobiernos de los Estados miembros que "hagan de la educación para la ciudadanía democrática un objetivo prioritario de la política educativa y de sus reformas, favoreciendo y apoyando las iniciativas en dicho sentido" (Unión Europea, 2002).

Una sociedad, con mayor grado de cohesión social, como la entiende el Consejo de Europa, precisa de una ciudadanía capacitada con, al menos, las competencias básicas para todos; así como comprometida cívicamente, mediante la participación, en las responsabilidades colectivas. Desde esta perspectiva, en último extremo, una Educación para la Ciudadanía se orienta a contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos en las responsabilidades que entraña pensar y actuar teniendo presente la perspectiva de los otros. Su base es la *ética básica o compartida* (como los Derechos Humanos) que cualquier ciudadano debiera suscribir y compartir. Ante la creciente diversidad cultural y múltiples presencias (racial, étnico, cultural) que habitan la escuela, la ciudadanía puede convertirse en factor de integración, renovando en la coyuntura actual los objetivos de la educación pública (Bolívar, 2007).

El Estado moderno, como analiza Cerezo Galán (2007), si bien "tiene que ser neutral con respecto a todas las concepciones comprensivas acerca de la vida buena, como señala Rawls; sin embargo, en cuanto instancia socializadora, no puede hacer dejación de su tarea de educar en los principios, ideales y valores que constituyen las bases axiológicas de la convivencia democrática en la justicia. En este sentido no cabe neutralidad". Un Estado democrático de derecho, como han subrayado tanto la tradición republicana como la liberal, sólo puede asentarse en la virtud cívica de su ciudadanía, siendo esta una tarea de la educación. Los valores en que se debe educar en la educación pública son aquellos que forman parte de la base normativa de la mejor tradición occidental: los derechos humanos y los valores superiores que consagra nuestra Constitución. Esta tarea, dice Cerezo, "no basta confiarla a la familia, si ésta no está asistida por la sociedad civil y por el apoyo socializador del Estado democrático de derecho". Pero para evitar los posibles riesgos de ideologización, conviene poner el énfasis en las virtudes cívicas en cuanto actitudes básicas de convivencia y en los principios éticos que las informan.

1. Entre la transversalidad y la materia

Diversos estudios a nivel internacional constatan que, como también hemos vivido en España, si bien es una buena aspiración la transversalidad, para no acabar dependiendo de la decisión individual de cada profesor o de que exista un buen clima de trabajo conjunto, conviene reforzarla con una materia o asignatura propia, como espacio de reflexión específica. De hecho, así sucede en la mayoría de los países europeos (16 la tienen establecida también como materia propia), según el informe de Eurydice (2005) sobre la situación de la Educación para la Ciudadanía en Europa.

Por otra parte, sigue habiendo temáticas propiamente transversales (educación ambiental, educación para la salud, educación sexual, etc.) que no forman propiamente contenidos de Educación para la Ciudadanía. Esto hace que, por un lado, se continúe abogando por el tratamiento transversal de dichos ámbitos, pero por otro

la materia. Como señala Martín-Cortés (2006: 46) "es importante evitar que la EpC acabe siendo un cajón de sastre que abarque todos aquellos temas en los que se percibe que existe un déficit en la sociedad [...] Sin negar la importancia evidente que tienen estos temas y la necesidad de que sean abordados en la escuela, es dudoso que estén relacionados con el ejercicio de una ciudadanía democrática y con el respeto a los derechos humanos". Así, por ejemplo, en el currículum nacional inglés, que estableció desde el año 2000 la EpC, hay otra materia ("Educación Personal, Social y para la Salud") que trata y recoge todas estas problemáticas transversales.

La *transversalidad* quería conjugar la lógica disciplinar de las áreas/materias con aquellas dimensiones sociales actuales, culturalmente relevantes, ante las que la escuela no debiera inhibirse. Pero esto exigía rediseñar los contenidos y el propio trabajo del profesorado, para que fuera posible el trabajo conjunto en equipo. Algo que el modelo de diseño curricular de la LOGSE no pone en discusión, por lo que los temas transversales se convirtieron -de este modo- en un añadido. De ahí, el problema transferido a los profesores de cómo incluirlos en el proyecto curricular. En la medida en que no son fácilmente integrables, el discurso de la transversalidad, para docentes comprometidos con la mejora, *cuestiona* -en parte- el propio modelo de currículo oficial establecido. En otro extremo, los temas transversales pudieron quedar como la retórica propia de un discurso moralista que, en el fondo, no podía ser encajado en los contenidos disciplinares, establecidos verticalmente.

Han existido, pues, *graves problemas para trabajar la transversalidad* en los centros. Cuando se parte de un diseño curricular disciplinar se genera por ello mismo el problema sin resolver de cómo introducir después los temas transversales en cada área. Además, en otros casos, la transversalidad no es algo que acompaña a los contenidos tratados; tienen también una dimensión conceptual o cognitiva y de procedimientos o hábitos, lo que exigiría un tratamiento específico. Y es que, sin replantear la propia selección y organización de los contenidos escolares, la dimensión valorativa y transversal quedó como un apéndice dependiente, que refuerza a las propias disciplinas escolares.

La integración curricular de los temas transversales en el Proyecto curricular, con la consiguiente corresponsabilidad de todas las áreas, es una tarea difícil que, en la práctica, ha calado escasamente. No obstante, ha posibilitado que grupos comprometidos activamente con el desarrollo curricular de los temas transversales hayan podido -en ejercicio de la autonomía pedagógica y organizativa- introducir innovaciones para responder mejor a las características socioculturales del alumnado de su entorno. En este contexto, los temas transversales han permitido que los equipos de profesores, dentro del marco legal, según sus grados de implicación y de acuerdo con el contexto en que trabajen, puedan *dar un sentido innovador a la práctica educativa*. La incorporación de los temas transversales en los proyectos curriculares, introducen resquicios o "fisuras" en los contenidos habituales, que permiten nuevos modos de "hacer escuela", como ha dicho Yus Ramos (1996), recogiendo ideales de movimientos renovadores.

Desde una mirada retrospectiva, la *educación en valores* de la etapa anterior depositó en la escuela un exceso de expectativas y misiones, delegando todo aquello que la familia o sociedad no podía hacer o le preocupaba. En parte, la llamada crisis de la escuela y el malestar docente proviene de este cúmulo de responsabilidades. A la escuela se le ha pedido cada vez más, "culpabilizándola" además por no poder dar respuesta satisfactoria a estas demandas, cuando es claro que no le corresponden en exclusiva. En su lugar, el *enfoque de ciudadanía* viene a reequilibrar la situación, pues resulta evidente que educar para la ciudadanía es tarea de todos. Hay que responsabilizar también a la sociedad por la educación. Constituir un nuevo espacio público educativo por medio de redes (culturales, familiares, sociales) que construyan

nuevos compromisos en torno a la educación conjunta como ciudadanos de nuestros jóvenes, superando la fragmentación de los espacios y tiempos educativos.

Frente a la propuesta de la transversalidad como única posibilidad de la LOGSE que, como hemos descrito, quedó como una *tarea de todos y de nadie*, al no determinar tiempos y responsabilidades, parece una iniciativa laudable establecer un área y materia dedicada específicamente al cultivo de esta dimensión. En el Preámbulo de la LOE, tras situar la EpC como una de las novedades en el currículo establecido, se señala que el establecimiento de un área/asignatura: "no entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares". Por su parte, Luis Gómez Llorente (2005), después de resaltar cómo inevitablemente todo docente educa en valores, por lo que se requiere los incorpore en su acción docente y trabaje en conjunción con sus compañeros, señala "nada de cuanto va dicho impide que además exista un horario específico, y un personal docente especializado en la impartición sistemática, programada, para todos los alumnos, y en todos los centros, de la EPC. Es falso plantear la EPC como una alternativa a la formación transversal en valores. Por el contrario, es su complemento y refuerzo" (p.59).

Además, entre los ocho dominios de competencias claves, delimitado por la Unión Europea, como vamos a ver después, se ha situado la "*competencia social y ciudadana*", que agrupa aquellas competencias interpersonales, interculturales, sociales y cívicas que permitan comprender la realidad social, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como contribuir a su mejora. Esta competencia, como las restantes, no es asunto de una sola materia, sino que todas ellas contribuyen a su adquisición. Será, pues, preciso establecer de modo *transversal* cómo las distintas áreas/asignaturas pueden contribuir con sus contenidos y tareas para educar en dichas dimensiones.

2. La Educación para la Ciudadanía como asignatura

La tarea de una asignatura es enseñar un conjunto de saberes que permitan conocer y fundamentar, de modo racional y argumentado, las bases de la convivencia democrática, el Estado de derecho, la participación política y los valores asociados a la convivencia. En esto, como en otras cosas, "si el saber a secas no basta para 'fabricar' ciudadanos, tampoco pueden surgir éstos ayunos de aquel", como ha dicho Aurelio Arteta (2008).

La propuesta del MEC ha planteado la Educación para la Ciudadanía como una nueva materia, en conjunción con el Proyecto educativo de Escuela. De acuerdo con el Preámbulo de la Ley,

Su finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global. Esta educación, cuyos contenidos no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa, no entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares. La nueva materia permitirá profundizar en algunos aspectos relativos a nuestra vida en común, contribuyendo a formar a los nuevos ciudadanos.

El área/materia de "Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos" se imparte en Primaria como un área de uno de los cursos (5º o 6º) del último Ciclo, y en Secundaria en uno de los tres primeros cursos. Unas Comunidades Autónomas la han

establecido en uno de los cursos y otras en otro. Además, asignadas al Departamento de Filosofía por su orientación filosófica, están la "Educación ético-cívica" en el 4º curso de la ESO y "Filosofía y ciudadanía" en 1º de Bachillerato. Muchas comunidades gobernadas por el Partido Popular, pero también otras con gobiernos socialistas (como Andalucía y Extremadura) le han asignado el horario mínimo (1.5 en Primaria y 1 hora en Secundaria). Una hora en Secundaria es convertirla, de entrada, en una "maría", pues es poco lo que se puede hacer en ese tiempo.

Por su parte, los contenidos establecidos en Primaria parten de lo *personal* y más próximo (dimensión afectiva, emocional, autonomía, derechos y responsabilidades individuales, igualdad de derechos y las diferencias), para pasar a la esfera *interrelacional de la vida en común* (convivencia, la participación, la vida en común en los grupos próximos) y, en tercer lugar, la *convivencia social* (principios y ámbitos de convivencia, derechos y responsabilidades colectivas). Por su parte, en la propuesta de Enseñanzas Mínimas para Secundaria, la "Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos" se tratan las *relaciones interpersonales y la participación* (autonomía, relaciones humanas, ayuda y cuidado de los otros) para pasar a concentrarse en los *derechos y deberes de los ciudadanos* (Declaración Universal y su defensa, igualdad y diversidad, los derechos de la mujer), las *sociedades democráticas* (modelo político español, convivencia en una sociedad plural, consumo, protección civil, educación vial) y la *ciudadanía un mundo globalizado* (desigualdad, conflictos, interdependencia).

En fin unos contenidos que, en principio, no debieran haber suscitado mayores problemas, pues -al fin y al cabo- si no los rectificamos como si fueran sustancias inmodificables, todo dependerá del tratamiento que de ellos hagan los libros de texto y el profesorado en su desarrollo curricular. Es verdad que, en este ámbito, arrastramos en España unos déficits históricos que han impedido, a diferencia de otros países, tener un consenso acerca de la necesidad de la materia, sus objetivos y contenidos. Durante mucho tiempo, no se ha sabido resolver el problema de dar una cultura política, cívica y ética a las futuras generaciones de ciudadanos. Pero, los objetivos y contenidos de la asignatura, como comenta Carmen Pellicer (2008), "son en sí mismos una reflexión y una invitación a la implicación activa y responsable de profesores y familias en el modelo de persona y de sociedad que queremos en el futuro, algo que, aunque algunos lo olviden, ha formado parte también de la tradición educativa católica, como ya recordaba el Concilio Vaticano II" (p. 12).

Por eso, nada explica la extensa campaña de oposición, orquestada por la Iglesia y otros grupos conservadores, si no son razones de lucha ideológica y política (Jares, 2007; Rivera, 2007). La llamada, aberrante a todas luces, fuera de tiempo y de lugar, a la "objeción de conciencia" esperemos acabe con una sentencia del Tribunal Supremo, así como con las veleidades que algunos gobiernos autonómicos han realizado (impartirla en inglés en Valencia, amparo a la objeción de conciencia" y exención de asistencia a clase, alterar los contenidos de las enseñanzas mínimas, etc.). Quizás, en todo este proceso, quien ha mantenido una actitud más coherente ha sido la FERE y su secretario general (Manuel de Castro), que ha apoyado cumplir con la legalidad de la asignatura. Dado que la materia se puede (debe) adecuar a los principios y valores del Proyecto educativo de cada centro, ha argumentado, presentar (y aceptar) una objeción contra la asignatura, lo sería contra el Proyecto educativo del colegio que han elegido. Lo que parece, a todas luces, un contrasentido.

En cualquier caso, el temario establecido por el MEC en el Decreto de Enseñanzas Mínimas ha sido muy contestado, concentrando en determinados enunciados (valoración crítica de los prejuicios sexistas u homófobos, rechazo de la discriminación por orientación afectivo-sexual, tipos de familias, etc.) las críticas, omitidos en sus respectivos currículos de algunas Comunidades Autónomas gobernadas por el PP. Más relevantes son los tratamientos que se hacen en los libros de texto, por lo demás

plurales. Así, en un análisis de siete de los libros de texto de mayor difusión publicados, Jesús Jares (2008) concluye que presentan "gran disparidad en los contenidos en función de su orientación ideológica, llegando en algunos casos a alterar sustancialmente los contenidos y valores de la asignatura", además de "errores conceptuales graves, deformaciones de determinados conceptos o hechos sociales y ausencia de informaciones clave", llegando a desvirtuar el sentido de la asignatura y, en un caso, se acerca a un adoctrinamiento puro y simple (p. 94).

Por último, el éxito de esta área/materia depende, junto a otros factores, de su *profesorado*. En nuestro caso, un profesorado que, además de su capacitación para enseñar los contenidos, sea capaz de promover enfoques más activos, basados en la participación en el aula y centro, más ampliamente en la vida social. En Primaria, siempre que sea posible (por su capacitación o disposición), el tutor sería la mejor elección, dado que puede actuar -al tiempo- como coordinador de las actuaciones que se realicen, a nivel transversal en las restantes áreas y en el Proyecto educativo, así como con las familias. Por su parte, en Secundaria, mientras el profesorado de Sociales (Geografía e Historia) tiende a acercarla a un enfoque entre legal e histórico, el de Filosofía suele priorizar un enfoque ético, más propio para la materia de 4º de ESO y en 1º de Bachillerato. En cualquier caso, contando con la disposición del profesorado, es normal su vinculación a ambos Departamentos.

En conjunto, los problemas presentados -además de haber sido un objeto de lucha política entre Iglesia y gobierno, unida al partido de la oposición- se deben a que arrastramos históricamente un problema irresuelto, para situar debidamente una formación cívica y ética en nuestro currículum. Este pasado inmediato explica por qué este tipo de conocimientos no han llegado a estar *legitimados públicamente*. En cierta medida, continuamos como tarea pendiente, no lograda en todo el siglo pasado, la que Ortega y Gasset formulaba 1910: "consideramos como aspiración profunda de la democracia hacer laica la virtud e inyectar en nuestro país la moralidad social" (*El Imparcial*, 13-V-1910). Esperemos que el progresivo asentamiento de la materia contribuya a normalizar esta dimensión en nuestro currículum.

3. Enseñar, aprender y vivir la ciudadanía

Hay un cierto consenso en que no hay un modo privilegiado, menos exclusivo, de aprendizaje de la ciudadanía. La enseñanza de una asignatura, como hemos mantenido antes, no es suficiente para educar ciudadanos. Si es necesaria su enseñanza, el tratamiento transversal o la vivencia en el centro y la comunidad, aisladamente no bastan. Frente a la tendencia dominante de individualizar la educación para la ciudadanía, conviene resaltar que el aprendizaje de la democracia está siempre *situado* y son estos ámbitos sociales, en que se desenvuelve la vida de los jóvenes, los lugares relevantes de aprendizaje de la democracia. Por eso no basta confinarla al ámbito escolar si, paralelamente, no se extiende a las diferentes prácticas que marcan la vida cotidiana de la juventud (compañeros, medios de comunicación, instituciones).

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

Además de la representación y participación en la vida escolar, el aprendizaje de la cultura democrática no acontece si no se dan otros procesos paralelos a generar desde el centro y la comunidad (Bolívar y Guarro, 2007). Y es que más que una estructura formal ya dada, es algo que se debe aprender en las relaciones diarias y a fomentar en la vida cotidiana en el centro escolar y fuera de él. La ciudadanía, como la democracia, es -entonces- un proceso, un modo de interacción entre los ciudadanos, una vida comunitaria en todos los ámbitos. Esto implica que debe darse una cierta congruencia, no discontinuidad, entre el aprendizaje experiencial que el alumno/a tiene fuera de la escuela y la creación de comunidades democráticas en el centro escolar. Por eso la educación ética y cívica no debe quedar recluida a los centros escolares.

Hay varias vías para la educación de una ciudadanía democrática. Mientras unos estudios acentúan la importancia de estimular el pensamiento crítico, el razonamiento moral y la toma de decisiones; otros enfatizan los aspectos afectivos y relacionales. En cualquier caso, los procesos del aula, el clima del centro y el servicio a la comunidad son ejes claves en dicha formación:

(a) Enseñar, con la metodología y contenidos propios de cada nivel, los valores propios de una cultura democrática. Esto exige, además del empleo de procesos *deliberativos* (reflexión crítica, aprendizaje cooperativo, etc.), una determinada reconstrucción del *currículum* por el centro para promover procesos (habilidades de pensamiento crítico, ponerse en lugar del otro, aprendizaje cooperativo, etc.) que eduquen en y para una sociedad democrática.

(b) La escuela debe estar *organizada democráticamente*, de modo que permita la participación, toma de decisiones, compromiso y puesta en acción de los valores democráticos. No basta, como a veces se ha creído, que el centro tenga organizada formalmente la participación por representantes, es preciso vivir cotidianamente tales valores en la trama organizativa del centro.

(c) *Aprendizaje servicio*, como actividad que integra el servicio a la comunidad con la enseñanza en el aula, especialmente en Educación Secundaria y Superior. De hecho, el currículum inglés de ciudadanía comprende, en uno de sus bloques, actividades de implicación en la comunidad. Respeto por los demás, atención y cuidado; relevancia de las actividades desarrolladas y reflexión sobre ellas, son algunos de los principios del aprendizaje-servicio (Martínez-Odría, 2007; Puig *et al.*, 2007).

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

Una educación democrática, que pretende el ejercicio de una ciudadanía activa, tiene que promover la participación democrática para vivir el propio ejercicio de la democracia en la escuela. Pero también para mejorar la propia educación. En ese sentido el alumnado puede ser un aliado para la mejora. Un equipo dirigido por Jean Rudduck ha analizado la relevancia de dar la voz al alumnado sobre la enseñanza y el aprendizaje (Rudduck y Flutter, 2007). Lo interesante del proyecto de Rudduck es mostrar que la participación del alumnado puede mejorar la enseñanza y el aprendizaje del centro escolar y del aula, al incrementar -por un lado- su implicación y compromiso; por otro, al posibilitar una enseñanza más cercana a sus demandas y perspectivas. Al respecto, los alumnos tienen buenas ideas sobre cómo mejorar la

enseñanza y el aprendizaje en el aula: sobre cómo ellos y sus compañeros prefieren aprender y cómo motivarlos, sobre las perspectivas que abren la práctica de los profesores o por qué encuentran poco atractivas las tareas.

4. Las competencias básicas y la competencia social y ciudadana

En otro nivel paralelo, resulta necesario resaltarlo, las diversas áreas (en Primaria) o materias (en Secundaria) contribuyen con sus *propios contenidos* a la Educación para la Ciudadanía, pues llegar a ser un ciudadano, sin riesgo de exclusión, implica tener las competencias (de comprensión lectora, matemática, científica o nuevas alfabetizaciones), sin las cuales no llegará a tener plenos derechos en la vida y en el trabajo. Para lograrlo habrá que repensar el diseño de las áreas y materias, especialmente en Secundaria, para que se dé una formación más integrada en ámbitos de conocimientos. En segundo lugar, habrá que velar especialmente porque todos los ciudadanos tengan asegurado su derecho a la educación, en el sentido "democrático" de acceder al *currículum común, básico o indispensable* para promover la integración activa de los ciudadanos en la vida social (Bolívar y Moya, 2007; Bolívar, 2008a).

En el Proyecto Atlántida hemos defendido, desde el principio, que la Educación para la Ciudadanía no debiera reducirse a un área o materia, porque ser un ciudadano activo y libre, sin riesgo de exclusión, al menos, supone también tener las competencias (de comprensión lectora, matemática, científica o nuevas alfabetizaciones), sin las cuales no será ciudadano de pleno derecho en la vida social o en su integración en el mundo del trabajo. Entendida en *sentido amplio*, como algo más que una asignatura (Bolívar, 2007), la Educación para Ciudadanía comprende todo aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la integración y participación activa en la vida pública, que todos los ciudadanos deben poseer al término de la escolaridad obligatoria. Por lo demás es una perspectiva que está presente en los documentos de la Unión Europea dentro de la llamada "Estrategia de Lisboa": una sociedad mínimamente cohesionada supone una formación básica de toda la ciudadanía. Así en Recomendación del Parlamento Europeo (2006), las competencias clave "son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo".

Desde una perspectiva educativa, la ciudadanía consiste en capacitar a todos los alumnos con lo indispensable para moverse y ejercer como ciudadano. Esto comprende, al menos, dos dimensiones: (a) Hábitos, *virtudes cívicas* o comportamientos necesarios para una buena convivencia ciudadana: aquellos "mínimos éticos" que una persona debe tener para saber convivir; y (b) Conjunto de *conocimientos y competencias necesarias* para participar en la vida pública, insertarse laboralmente o proseguir su preparación profesional. En términos de cohesión social, dice Miquel Martínez (2007), plantea dos conjuntos de objetivos que no pueden abordarse de forma independiente:

El primero está orientado a la formación de personas competentes en aquellas dimensiones que les permitan incorporarse en el mundo social, laboral y familiar de forma satisfactoria y eficaz. El segundo está orientado a la formación de personas capaces de construir su modelo de vida buena y a la vez justa, es decir orientado a la competencia moral (p. 13).

Este bagaje imprescindible ha de ser garantizado a toda la población, dado que sin dicho capital cultural y activos competencias será difícil moverse e integrarse en la vida colectiva, por lo que tan necesaria es la "competencia comunicativa en lengua propia y en otras lenguas" como la competencia llamada "social y cívica". Al fin y al cabo, ser competente es articular un conjunto de recursos para resolver una situación problema. Cuando se carece de ellas, la persona no puede hacer frente de modo autónomo a las situaciones.

Si en las últimas décadas la escuela se ha visto sobrecargada con un conjunto creciente de demandas que ella sola no puede satisfacer, importa clarificar su papel en el aprendizaje específicamente escolar. Frente a esta lógica acumulativa, una vía de salida es revisar cuáles son los saberes fundamentales o, mejor, las competencias básicas, en las que conviene centrar prioritariamente los objetivos de la escolaridad obligatoria. Delimitar los niveles de dominio de las competencias básicas que todo ciudadano debe adquirir en cada una de las etapas y, especialmente, al término de la escolaridad obligatoria, se convierte en una tarea relevante en este planteamiento. Particularmente, en aquellos casos con grave riesgo de exclusión, será preciso poner los medios para que todos los alumnos posean los conocimientos y competencias, juzgadas como imprescindibles o fundamentales.

Siguiendo la Recomendación de la Comisión y el Parlamento Europeo, adaptándolo y reelaborándolo a su modo, como también ha hecho Francia (Ministère de l'Education Nationale, 2006), el Ministerio de Educación español ha determinado ocho dominios de competencias claves. Entre ellas, la "*competencia social y ciudadana*" (Marina y Bernabeu, 2007; López de Dicastillo *et al.*, 2008). La "capacitación para ciudadanía" comprende la participación activa y responsable en todos los ámbitos de la vida (social, político, económico y cultural). Esta capacidad se muestra y apoya, entre otros, por conocimientos y comprensiones, valores y actitudes, habilidades y competencias, creatividad e implicación. Ser un ciudadano capaz de actuar no consiste en poseer dichos conocimientos o actitudes, sino tener las competencias para tomar las decisiones oportunas e implicarse en proyectos colectivos.

Cabe, en primer lugar, justificar la necesidad de asegurar la adquisición de las competencias básicas por todo el alumnado basándose en el *derecho a la educación*, entendiendo que representan el contenido propio de dicho derecho. Más particularmente, las competencias básicas suponen determinar los aprendizajes fundamentales que deben adquirir todo el alumnado, pero especialmente aquellos que están en riesgo de vulnerabilidad social o exclusión. Desde la *justicia como equidad*, John Rawls ha defendido que, aun cuando puedan seguir existiendo diferencias, el Estado debe aspirar a maximizar el bienestar de las personas peor situadas de la sociedad, por lo que las desigualdades sólo se justifican en cuanto beneficien a los más desaventajados, de lo contrario no son permisibles (Dubet, 2005). Muy importante en esta cuestión es el principio de diferencia, puesto que obliga a dedicar los mayores esfuerzos en los grupos o personas más desfavorecidos. Una adecuada política compensatoria debe dirigirse, entre otras, a asegurar las competencias básicas en los alumnos más desfavorecidos.

Los principios de equidad, pues obligan a que todo individuo (muy especialmente, los alumnos y alumnas en mayor grado de dificultad) tiene derecho a esa base cultural común, suprimiendo la selección en este nivel, lo que no impide que posteriormente pueda ir más lejos en las diversas posibilidades de desarrollo. El derecho a la educación no puede quedar limitado a la mera "escolarización", es preciso garantizar a cada uno el máximo de formación de que sea capaz y, en los casos más problemáticos, los aprendizajes básicos. Por tanto, todo ciudadano tiene que adquirir y poseer dicha cultura común, justamente porque es la que le permite ejercer de ciudadano.

Se trata, pues, de *conjuguar la máxima formación con la ambición de justicia social*. La propuesta de "competencias básicas", tal como la entiende Atlántida, no se dirige a minimizar los contenidos escolares, cuanto a asegurar aquello que, juzgado como imprescindible en nuestra sociedad, todos los alumnos y alumnas deban poseer al término de la escolaridad obligatoria, dado que condicionará su desarrollo personal y social, poniéndolo en situación de riesgo de vulnerabilidad social si no lo posee. Como señala en un planteamiento similar al que estamos haciendo el sociólogo francés François Dubet (2005), que participó en la Comisión francesa que estableció la base

común de indispensables, "se debe definir aquello a lo que cada uno tiene derecho, sobreentendiéndose que, una vez alcanzado ese umbral, nada impide ir más lejos e incluso mucho más lejos. [...] Así pues, es bueno y justo que los que puedan y quieran estudien más latín, matemáticas...Pero no se les puede ofrecer más, sin que nos aseguremos *primero* de que cada uno ha adquirido lo que le corresponde en términos de conocimientos y de competencias que se consideran indispensables para todos" (pp. 60 y 68).

De ahí que haya que evitar la palabra currículum "mínimo", porque lo básico no es un mínimo sino aquello que nadie puede ignorar. Es decir, si todo alumno debe dominar dicho currículum básico, éste no se identifica con todos los objetivos finales de la escolaridad obligatoria, que deben ser más amplios, culturalmente exigentes. Se puede hablar de "renta básica" de la ciudadanía o, como dicen los franceses, "salario mínimo cultural". En analogía con movimiento de "renta básica", cabe reivindicar una formación cultural básica, que todo ciudadano debe tener garantizada, para asegurar su participación e integración social con unos niveles básicos para ejercicio de la autonomía y la ciudadanía activa. A diferencia de "salario mínimo" no es un "subsidio" (compensación, paliativo), como si fuera una "ciudadanía asistida", sino un derecho inherente a su condición de ciudadano.

El principal problema de las competencias básicas es cómo integrarlas con la estructura disciplinar de división por materias o áreas, particularmente en Secundaria. Si, al final, los contenidos están enteramente organizados disciplinariamente y son los objetivos de cada área los que marcan la evaluación y orientación en el desarrollo curricular en el aula, las competencias son un aditamento que no contribuye a alterar sustantivamente el currículum. Tal como han quedado, por ahora no se han logrado *integrar* con la estructura disciplinar de división por materias o áreas, como hemos señalado en otros lugares (Bolívar, 2008a, 2008b). Existe el grave peligro de que, inmersas en el currículo habitual de materias disciplinares, queden como un sobreañadido que no contribuye, sustantivamente, a modificar los contenidos enseñados y criterios de evaluación, que serán por cada una de las áreas. Una de las tareas actuales es rediseñar el currículum en función de las competencias básicas, para posibilitar, así, un desarrollo curricular acorde con este nuevo planteamiento.

5. La Educación para la Ciudadanía en la vida del centro educativo

Además del tratamiento específicamente curricular, la capacitación para el ejercicio activo de la ciudadanía se tiene que ver acompañado de otros contextos: participación en la toma de decisiones en el aula, centro y vida social, estudio en áreas o materias específicas, relación escuela-comunidad y actividades transversales. Para superar los problemas de sólo una asignatura en horario especial, las acciones de *Educación para la Ciudadanía* deben inscribirse en las estructuras y órganos pedagógicos del centro, reforzando igualmente la acción tutorial, y establecer una adecuada articulación con las familias y la comunidad más cercana. Defendemos, con las lecciones aprendidas de la implementación de la educación en valores, que el desarrollo curricular de este ámbito debe ser compartido por el Proyecto Educativo, el Plan de Acción Tutorial, y la asignatura o asignaturas afines.

La acción conjunta del *Proyecto educativo de escuela* es el *ámbito privilegiado* de EpC, donde se han de vivir los valores que han de "impregnar" una cultura democrática en la vida escolar. Como tal, debe promover *procesos* (diálogo, deliberación, toma de decisiones colegiadas) en el centro y en el aula, donde la participación activa, en la resolución de los problemas de la vida en común, contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes cívicas. La EpC democrática es un proceso, un modo de interacción entre los ciudadanos. Por eso, educar a la ciudadanía (incluidas las propias familias) supone primar la participación en todos los ámbitos escolares, como una comunidad que comparte por igual un conjunto de derechos democráticos de participación así como deberes de responsabilidad, al

tiempo que revisa su cumplimiento. En ese espacio se inscribirá, por tanto, la regulación de convivencia, mediante el Plan de Convivencia. Como dice bien Miquel Martínez (2007),

El mundo de los valores se aprehende en la cotidianeidad del aprender y del convivir. Por ello la escuela, en tanto que espacio donde aprender y convivir, es un buen lugar para aprender los valores de la democracia. Pero no todas las formas de enseñar y aprender son adecuadas para apreciar determinados valores y construir matrices de valores personales orientadas a la consolidación de estilos de vida personales y comunitarios activos y democráticos (p. 26).

En esta perspectiva, es preciso recuperar el Proyecto de Centro como referente para una acción coordinada, más allá del carácter de documento formal que ha adoptado, en muchos casos, especialmente en la escuela pública. Los requerimientos administrativos (regulación de formatos, contenidos y tiempos) dieron lugar a ser percibido -para una mayoría del profesorado- como una programación burocrática. En su lugar, un planteamiento institucional de la acción educativa es el proceso por el que los miembros, junto a las familias, explicitan, consensuan y determinan los principios específicos y propios que van a guiar de modo compartido la acción educativa de un centro escolar, que -luego- pueden plasmarse en determinados documentos. Como tal requiere un largo proceso, inmerso en el desarrollo institucional del centro, generando formas de trabajo para autorrevisar los elementos subyacentes en las prácticas educativas cotidianas, repensar lo que se podría/debería cambiar y entenderse en los planes de acción. Si de lo que se trata es de tender a *hacer del centro un proyecto* de acción conjunta, los documentos deben ser expresión de procesos anteriores que están en la base de la vertebración, continuidad y coherencia que deba tener la educación en un Centro.

La estructura institucional u organizativa de un centro escolar proporciona un conjunto de tareas, procesos y significados en la vida diaria que están promoviendo una determinada ciudadanía. El aprendizaje de valores y actitudes exige, entonces, experienciarlos en la trama organizativa del centro, por lo que hay formas de organización del centro que institucionalizan mejor educar para una sociedad democrática. El centro escolar puede ser un ámbito de reflexión individual y colectiva que permita construir, de modo racional y autónomo, principios generales de valor y ejercitar normas de conducta contextualizadas, para ir capacitando al alumno a adoptar un tipo de conductas personales coherentes con esos principios. No obstante, los alumnos y alumnas no sólo aprenden la democracia practicándola en el centro y aulas, sino también observando los procesos democráticos en el mundo adulto.

Una educación para la democracia pretende habituar a las personas a actuar de modo consistente con las normas y valores que se estiman deseables promover, situar a los alumnos/as en situaciones en las que puedan sentir y vivir las normas acordes; en suma, acostumbrar en modos de conducta que realicen efectivamente una educación en valores y actitudes. Es preciso partir de unas normas, tras un largo proceso -ya de por sí educativo- para establecer un consenso acerca de su deseabilidad en la comunidad educativa, y hacerlas respetar, de tal modo que su repetición y posterior corrección permita ir generando los hábitos deseados y la educación verdaderamente contribuya a formar el carácter. Es la configuración del centro escolar como un grupo que comparte normas y valores la que provoca una genuina EpC democrática, lo que exige una acción conjunta a través de un proyecto educativo y de la práctica docente cotidiana, especialmente mediante la tutoría.

6. Una tarea comunitaria

La escuela, en las últimas décadas, se ha visto "desbordada": todo problema social se ha ido convirtiendo en educativo y, en consecuencia, "delegado" al centro escolar y a su profesorado, cuando sus instancias naturales de origen se inhibían. Esto ha

provocado tal cúmulo de tareas y responsabilidades que, al margen del sentimiento de frustración y malestar causado en el profesorado, el centro escolar sólo no puede. Lo suele decir, con frecuencia, el profesorado: "solos no podemos". Por eso con la EpC se precisa otra lógica, otro modelo, otra forma de organizar los espacios educativos. Siguiendo a Nóvoa (2002), se requiere "reconfigurar" el *espacio público de educación*, sin limitarlo a los centros educativos, sino poniendo de manifiesto que, actualmente, es una tarea comunitaria, de la que todos somos corresponsables. De ahí la necesidad de establecer redes o acuerdos entre instancias sociales y educativas.

En el contexto de cambios actuales, la acción educativa se ve obligada a reorientar su rol formativo con nuevos modos. Entre ellos, la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad se toman imprescindibles. Por eso, no es sólo en el currículum donde hay que centrar los esfuerzos de mejora, paralelamente hay que actuar en la comunidad. Una tradición secular, heredada de la modernidad ilustrada, continúa empeñada en que la palanca clave del cambio es el currículum. Pero, en una sociedad informacional que divide, con contextos familiares desestructurados y con capitales culturales diferenciados del alumnado que accede a los centros escolares, es en los contextos locales donde hay que centrar los esfuerzos de mejora. Incrementar el capital social al servicio de la educación conjunta de la ciudadanía supone, en primer lugar, conexasarla con la acción familiar, pero también extender sus escenarios y campos de actuación al municipio o ciudad, como modo de hacer frente a los nuevos retos sociales.

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

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

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

fortalece el tejido social, construye "lateralmente" la capacidad para mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía, superando la fragmentación de los espacios y tiempos educativos.

Recuerda Antonio Nóvoa (2003) la propuesta de los setenta de Illich sobre sociedades sin escuelas, para referirse a que hoy, justamente, estamos en el peligro opuesto: escuelas sin sociedad. Esta ausencia de sociedad en la escuela, paradójicamente, se proyecta sobre los profesores en un exceso de expectativas y demandas, exigiendo que resuelva los problemas que la sociedad se exige y delega en la escuela. Ante esta situación, se pregunta ¿qué hacer?:

Mi respuesta es simple: cambiar de posición y cambiar de perspectiva. Cambiar de posición: en vez de llamar para nosotros la responsabilidad, colocarnos en un espacio de redes (culturales, familiares, sociales) que construya nuevos compromisos en torno a la educación. Es preciso responsabilizar la sociedad por la escuela. Cambiar de perspectiva: en vez de la escuela cerrada, basada en un modelo arcaico, imaginar nuestra acción como elemento de un nuevo espacio público de educación. Es tiempo de poner la "sociedad al servicio de la escuela" en vez de la "escuela a servicio de la sociedad".

No se debe delegar la tarea sólo en la escuela, al tiempo, hay que incidir en la implicación y responsabilidad de la comunidad, si no se quiere contribuir a incrementar la insatisfacción con la labor educativa, el malestar y la crisis de identidad docente. En último extremo, educar a la ciudadanía no concierne sólo a los educadores y profesorado, porque es una meta de todos los agentes e instancias sociales. Asumir aisladamente la tarea educativa, ante la falta de vínculos de articulación entre familia, escuela y medios de comunicación, es una fuente de tensiones, malestar docente y nuevos desafíos. Y es que educar para la ciudadanía debiera significar crear un entorno o ambiente educativo, como acción conjunta compartida. Pues, en el fondo, la educación cívica apunta a un *proyecto social*, una nueva articulación de la escuela y sociedad, como ámbito educativo ampliado, compartido en múltiples espacios, tiempo y agentes socializadores o educativos. Sin una articulación entre escuela y sociedad, aparte de que siempre será insuficiente la acción educativa formal, lo más grave es que pervivirá la contradicción entre educar en valores deseables y educar para los valores vigentes en la vida. Por ello es preciso reivindicar la dimensión comunitaria en este tipo de educación, dado que esta tarea no es exclusiva de la escuela y de sus maestros y profesoras.

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

Esta perspectiva de la participación conecta con movimientos pedagógicos ("Comunidades de aprendizaje", "Proyecto Atlántida") en España, con líneas actuales de política social ("nuevo localismo") y de teoría ética y política ("republicanismo cívico"). Por otra parte, en lugar del discurso de "educación en valores" que, en gran medida, significó delegar en los centros educativos las nuevas demandas, se trata de vertebrar con otros espacios (familias, municipio), además de la acción conjunta o

institucional a nivel de escuela. En suma, estimamos que no es en el cambio de programas donde se sitúa el cambio en esta segunda modernidad, sino en la acción comunitaria. Para finalizar, como ha dicho Antonio Nóvoa (2002):

Hoy sabemos que este modelo escolar -espacios físico cerrados, estructuras curriculares rígidas, formas arcaicas de organización del trabajo está fatalmente condenado. La escuela tendrá que definirse como un espacio público, democrático y participado, en el cuadro de redes de comunicación y de cultura, del arte y de la ciencia. En una curiosa ironía del destino, su futuro pasa por la capacidad para recuperar prácticas antiguas (familiares, sociales, comunitarias), redefinidas en el contexto de las nuevas modalidades de cultura y de educación. Es preciso reforzar las estructuras sociales y asociativas y darles una mayor consistencia. De ellas depende, en gran medida, la renovación del espacio público de educación.

REFERENCIAS

- BIRCEA, C. y otros (2004). *All-European Study on Policies for Education for Democratic Citizenship* [vers. francesa: *Étude paneuropéenne des politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique*]. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- BOLÍVAR, A. (2008a). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- BOLÍVAR, A. (2008b). "Competencias básicas y ciudadanía". *Caleidoscopio* (Revista digital del CEP de Jaén 1, p. 1-25. Disponible en: <http://revista.cepjaen.es>
- BOLÍVAR, A. y GUARRO, A. (eds.) (2007). *Educación y Cultura Democrática: el Proyecto Atlántida*. Madrid: Wolters Kluwer.
- BOLÍVAR, A. y MOYA, J. (eds.) (2007). *Las competencias básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía*. Carpeta "Construyendo ciudadanía". Proyecto Atlántida. Disponible: <http://innova.usal.es/courses/CL8b31/> (Últimos materiales Atlántida)
- CEREZO GALÁN, P. (2007). "Virtud cívica e ilustración". *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, núm. 87, p. 229-252.
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- DUBET, F. (2005). *La escuela de la igualdad de oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- EURYDICE (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas-Madrid: Eurydice-Cide.
- GÓMEZ LLORENTE, L. (2005). "La Educación para la Ciudadanía". *Escuela Española*, 3665 (12/05/05).
- JARES, X.R. (2007). "Por qué los obispos están en contra de la Educación para la Ciudadanía". *Cuadernos de Pedagogía*, 371 (septiembre), p. 90-94.
- JARES, X.R. (2008). "Educación para la Ciudadanía. Los libros de texto". *Cuadernos de Pedagogía*, 380 (junio), p. 54-69.
- LÓPEZ DE DICASTILLO, N.; IRIARTE, C. y GONZÁLEZ, M.C. (2008). *Competencia social y educación cívica*. Madrid: Síntesis.
- MARINA, J.A. y BERNABEU, R. (2007). *La competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial

- MARTÍN CORTÉS, Irene (2006): *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*. Madrid: Fundación Alternativas. Disponible en: <http://www.falternativas.org>
- MARTÍNEZ, M. (2007). "Aprendizaje, convivencia y pluralismo". *VI Jornadas de Educación y Ciudadanía*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla. Educación y Gobierno Interior, p. 9-28.
- MARTÍNEZ-ODRÍA, A. (2007). "Service-Learning o aprendizaje servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía". *Bordón*, 59 (4), p. 627-640.
- MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L' ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2006). *Décret relatif au socle commun de connaissances et de compétences et annexe* (Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006).
- NÓVOA, A. (2002). "O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas". En A. Prost et al. : *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 237-263.
- NÓVOA, A. (2003). "Cúmplices ou reféns?". *Revista Nova Escola* (São Paulo), 162 (maio), p. 14.
- PARLAMENTO EUROPEO (2006). "Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente". *Diario Oficial de la Unión Europea*, 30/12/2006. Recogido, como apéndice, en A. Bolívar (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM, 223-244.
- PELLICER, C. (2008). Los conflictos de Educación para la Ciudadanía. *Organización y Gestión Educativa*, 3 (mayo-junio), p. 9-13
- PROYECTO ATLÁNTIDA (2007). *Construyendo ciudadanía*. Carpetas disponibles en: <http://innova.usal.es/courses/CL8b31> (Últimos materiales Atlántida).
- PUIG, J.M.; BATLLE, R.; BOSCH, C. y PALOS, J. (2007). *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- RIVERA, J.A. (2007). "¿Cómo educar en valores? Sobre Educación para la Ciudadanía". *Claves de la Razón Práctica*, 176 (octubre), p.34-41.
- RUBIO CARRACEDO, J. (2007). *Teoría crítica de una ciudadanía democrática*. Madrid: Trotta.
- RUDDUCK, J. y FLUTTER, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- UNIÓN EUROPEA (2002). "Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática". Recogido, como apéndice, en A. Bolívar (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM, p. 265-274.
- YUS RAMOS, R. (1996). *Temas transversales. Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.