

Educación para la ciudadanía, competencias básicas y equidad

Antonio Bolívar*

Resumen

La educación para la ciudadanía se ha establecido en España y en los países europeos como una materia con la finalidad educar a los estudiantes, como ciudadanos, para convivir en el espacio público. No obstante es algo más que una asignatura, pues concierne a toda la escuela y a la comunidad. Ejercer activamente la ciudadanía precisa de una cultura común, que debe asegurar para todos la escolaridad obligatoria. El artículo analiza la propuesta de la Unión Europea de las competencias básicas, sus posibles críticas y aboga por un uso alternativo que posibilite una equidad, asegurando su adquisición por todos los estudiantes

Palabras clave: Competencias básicas. Ciudadanía. Equidad. Cultura común. Escuela pública

* Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España). Entre sus principales líneas de trabajo e investigación están: educación moral de la ciudadanía, asesoramiento curricular y formación de profesores, innovación y desarrollo del currículum; sobre las que ha publicado más de treinta de libros y doscientos artículos. Entre sus libros sobre la educación moral se cuentan: *La evaluación de actitudes y valores* (Madrid, 1995); *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía* (SEVILLA, 1998); *Profissão professor: O itinerário profissional e a construção da escola* (Bauru: Edusc, 2002); *Como melhorar as escolas?* (Porto: ASA, 2003), o, más recientemente, *La identidad del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción* (Málaga, Aljibe, 2006). E-mail: abolivar@ugr.es

Recibido: 09/09/2009 – Aprobado: 20/10/2009

Asistimos desde los noventa (KYM-LICKA; NORMAN, 1994) a un creciente interés, tanto desde la teoría ética y política como de la práctica educativa, por la educación para la ciudadanía (BÁRCENA, 1997; GIMENO, 2002; OS-LLER; STRARKEY, 2006), en respuesta a la necesidad de contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos, mediante la participación, en las responsabilidades colectivas. La democracia, como *ethos* o forma de vida exige la adhesión activa de la ciudadanía a los valores que le dan sustento. No son las estructuras formales de una democracia las que le dan fuerza y la hacen sostenible, sino las virtudes cívicas y participación activa de sus ciudadanos. De ahí la importancia del cultivo de la educación para la ciudadanía tanto en la esfera de lo público institucional como, más básicamente, en los comportamientos intersubjetivos, a través de las virtudes cívicas.

La educación pública ha tenido entre sus propósitos fundamentales la *creación de una ciudadanía*, por decirlo con las palabras del libro de Callan (1997), conformada por un conjunto de conocimientos, valores y narrativas compartidas. Por eso, formar a una ciudadanía capaz de convivir en el espacio público significaba hacerlo en una escuela y en un currículum común. Entre los diversos discursos que conforman la ciudadanía (ABOWITZ; HARNISH, 2006), la tradición liberal, con su acento individualista en el ejercicio de los derechos, se nos ha mostrado insuficiente, además de haber dado lugar a una concepción de la democracia como mercado, con unos

ciudadanos pasivos y escasos deberes con lo común. La insatisfacción con esta herencia moderna ha provocado, desde distintos frentes (movimiento “comunitarista” y, desde otros presupuestos, “republicanismo cívico”), reivindicar la educación para una ciudadanía distinta, más cercana a la “libertad de los antiguos”: la ciudadanía republicana, donde los individuos se sientan (“identidad cívica”) miembros de una comunidad, vinculados por un conjunto de *deberes cívicos* y no sólo derechos individuales, en la que –por tanto– participan en todas sus dimensiones.

En la agenda educativa actual no es tanto la información lo que nos preocupa, cuanto la exclusión de hecho de amplias capas de la población, los rebotes de intolerancia y xenofobia o la desafección política. La escuela debe reafirmar su papel de primer orden en la formación de la ciudadanía: abierta a todos los alumnos y alumnas sin discriminación, integrando la diversidad sociocultural y diferencias individuales, tiene que contribuir a una socialización integradora. Se pretende construir ciudadanos iguales en derechos y reconocidos en sus diferencias, que tienen capacidad y responsabilidad para participar en el campo político y social, revitalizando el tejido social de la sociedad civil.

Conscientes de su relevancia, muchas políticas educativas la incluyen en sus agendas de reforma; por su parte, los organismos internacionales le dedican crecientemente una amplia atención en sus orientaciones. Así, entre los objetivos de los sistemas educativos de la Unión Europea para el año 2010 se

incluye “velar porque entre la comunidad escolar se promueva realmente el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática con el fin de preparar a los individuos a la ciudadanía activa”. Por su parte, el Consejo de Europa, que lleva años trabajando en este tema, declaró 2005 como el “Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación”, bajo el eslogan “Aprender y vivir la democracia”, invitando a los Estados miembros a un conjunto de acciones para promover una ciudadanía activa y una cultura democrática. Por último, en España, la nueva Ley de Educación (LOE) de 2006 crea una nueva área y asignatura dedicada a la educación para la ciudadanía.

La educación para una ciudadanía activa, responsable y democrática constituye hoy una preocupación común de los sistemas educativos europeos, como ha documentado un reciente informe de la red Eurydice (2005) sobre su situación en 30 países. La nueva agenda social de la Unión Europea para el año 2010, diseñada en la reunión de Lisboa, requiere entre sus objetivos estratégicos el ejercicio activo de la ciudadanía, con la cohesión e inclusión social de todos los ciudadanos. Así, explícitamente señala: “velar porque entre la comunidad escolar se promueva realmente el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática con el fin de preparar a los individuos a la ciudadanía activa”. De modo paralelo, la Conferencia Internacional de Educación de 2004, en su 47 reunión (“Una educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades”) declara-

ba “la educación para una ciudadanía activa y responsable” como una prioridad para mejorar la educación de los jóvenes. En esta línea, en España, dentro de la nueva reforma educativa actual, se crea una área o asignatura dedicada a la educación para la ciudadanía, además de su tratamiento transversal e institucional.

Algo más que una asignatura

La educación *para el ejercicio de la ciudadanía* debe ser entendida en un sentido amplio, no referida a alguna materia dedicada específicamente a ello, aunque en determinados niveles educativos (Secundaria y Bachillerato) su presencia quede asegurada si existe un tiempo y espacio. En lugar de restringirla al aprendizaje de determinados valores, comportamientos o actitudes, no cabe un ejercicio de la ciudadanía si el ciudadano no posee todo aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la participación activa en la vida pública, sin verse excluido o con una ciudadanía negada (GENTILI; FRIGOTTO, 2000). Por eso, cabe entenderla mejor como el “currículum básico” indispensable (“socle commun” lo llaman en la reforma educativa francesa) que todos los ciudadanos han de poseer al término de la escolaridad obligatoria (capital cultural mínimo y activo competencial necesario para moverse e integrarse en la vida colectiva), lo que comprende también –sin duda– los comportamientos y actitudes propios de una ciudadanía activa.

Una educación para la ciudadanía adecuadamente orientada es algo más que el aprendizaje de los hechos básicos relacionados con las instituciones, los derechos humanos y los procedimientos de la vida política, debe afectar a todo el sistema educativo, incluidas acciones paralelas en otras instancias sociales. Si bien precisa conocimientos, éstos no garantizan el ejercicio de una ciudadanía democrática (BÁRCENA, 1997; GUTMANN, 2001). La educación para una ciudadanía democrática es un conjunto de prácticas escolares y sociales que puedan contribuir a consolidar los valores que cementan una sociedad democrática. Por eso, formar ciudadanos, significa –entonces– no sólo enseñar un conjunto de valores propios de una comunidad democrática, sino estructurar el centro y la vida en el aula con procesos (diálogo, debate, toma de decisiones colegiada) en los que la participación activa, en la resolución de los problemas de la vida en común, contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes ciudadanas. En el sentido comprensivo que venimos defendiendo, Pedró (2003) la define como

El conjunto de prácticas educativas que conducen al aprendizaje de la ciudadanía democrática, lo cual incluye tanto los conocimientos y las habilidades formales requeridas para el ejercicio de la ciudadanía en el sistema político como, en el terreno de los contenidos, los valores y las actitudes que fundamentan un comportamiento cívico sostenido en cualquier esfera de la vida social y política. (p. 239).

Toda una larga generación de literatura (estudios e investigaciones) han subrayado que la educación cívica, como la educación moral, no puede consistir sólo en contenidos a aprender en una materia (es decir, en un aprendizaje conceptual), sino en un conjunto de prácticas pedagógicas y educativas que comprenden, al menos, tres componentes: conocimientos, habilidades y actitudes y valores (CRICK REPORT, 1998; TORNEY-PURTA et al., 2001; EURYDICE, 2005). Como tales, exigen procesos de vivencia en el centro escolar y en la comunidad, que además precisan un cierto grado de consistencia entre ellos. Además, cuando hablamos de “educación para la ciudadanía” nos referimos proactivamente a una *ciudadanía activa*, que –alejados de una posición “minimalista” de la ciudadanía– participa en la amplia esfera de lo público y, como tal, puede ser un antídoto contra la creciente desafección política (McLAUGHLIN, 2000; WESTHEIMER; KAHNE, 2004). Por eso, en las democracias occidentales estamos preocupados sobre el modo mejor como la educación puede contribuir a desarrollar las virtudes cívicas, conocimientos, actitudes y competencias propias en los jóvenes.

De acuerdo con lo anterior, en un libro reciente (BOLÍVAR, 2007) defendemos que un enfoque escolar o académico (asignatura) no basta si no está articulado con otros espacios. Por eso, subrayamos la importancia de la *acción conjunta o institucional* a nivel de centro escolar y, a su vez, conjuntada con su comunidad (familias, barrio, distrito, municipio). Así hablamos de “ciudadanía

comunitaria” y apostamos por recuperar la comunidad educativa, en un proyecto educativo ampliado, con una *nueva articulación de la escuela y sociedad*. La escuela sola, en la *sociedad de la información*, no puede satisfacer todas las necesidades de formación de los ciudadanos. Desde una perspectiva actual, el asunto se liga a la tarea de revitalizar el tejido asociativo de la sociedad civil, para compartir de la educación de los ciudadanos, más ampliamente, en el ámbito de la familia y de la ciudad. Escuela-Familia y servicios sociales y municipales del ámbito local, están llamados a recorrer un camino compartido, integrando a todas aquellas instancias responsables tanto de los comportamientos cívicos como de iniciativas sociolaborales, que inciden en los valores de ciudadanía que es preciso reeducar.

De este modo, en lugar de transferir responsabilidades educativas a los centros escolares, de forma que se incremente la vulnerabilidad de profesores y profesoras al entorno social, al no poderlas asumir en exclusividad, se trata de tomar la tarea de educar a los ciudadanos de modo comunitario o conjunto. Si se ha de reafirmar la función educativa de la escuela, ésta no es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los únicos agentes, al menos la *familia* y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo. Ante las nuevas formas de socialización y el poder adquirido por estos otros agentes en la conformación de la educación de los alumnos y alumnas, la acción educativa se ve obligada a orientar su rol formativo, resignifican-

do su acción con nuevos modos. Entre ellos, la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad se torna imprescindible.

En el contexto de cambios actuales, no es sólo en el currículum donde hay que centrar los esfuerzos de mejora, paralelamente hay que actuar en la comunidad, si queremos situar la enseñanza en la sociedad del conocimiento. Una tradición secular, heredada de la modernidad ilustrada, continua empeñada en que la palanca clave del cambio es el currículum. Pero, en una sociedad del conocimiento que divide, con contextos familiares desestructurados y con capitales culturales diferenciados del alumnado que accede a los centros escolares, es en la comunidad donde hay que centrar los esfuerzos de mejora. Incrementar el capital social al servicio de la educación de los ciudadanos 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.

La escuela sola, en la sociedad de la información, no puede satisfacer todas las necesidades de formación de los ciudadanos. Numerosos análisis sociológicos han puesto de manifiesto cómo la capacidad educadora y socializadora de la familia, progresivamente, está disminuyendo (BECK-GERNSHEIM, 2003; BOLÍVAR, 2006b). Por ello, en lugar de delegar la responsabilidad al centro educativo, se precisa más que nunca la colaboración de las familias y de la “comunidad educativa” (barrios, municipios) con el centro educativo. Desde una

perspectiva actual, el asunto se liga a la tarea de *revitalizar el tejido asociativo de la sociedad civil*, para compartir de la educación de los ciudadanos, más ampliamente, en el ámbito de la familia y de la ciudad. Escuela-familia y servicios sociales y municipales del ámbito local, están llamados a recorrer un camino compartido, integrando a todas aquellas instancias responsables tanto de los comportamientos cívicos como de iniciativas sociolaborales, que inciden en los valores de ciudadanía que es preciso reeducar. A su vez, la mayor autonomía a los centros y, especialmente, la tendencia a una mayor descentralización educativa a los *municipios* debe realizarse con nuevas formas de participación que configuren “ciudades educadoras”.

Establecer redes intercentros, con las familias y otros actores de la comunidad fortalece el tejido 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. Como dicen los teóricos del *capital social*, a los que nos referimos posteriormente, si no hay redes de participación, las posibilidades de la acción colectiva son escasas (PUTNAM, 2002). Familia, escuela y comunidad son tres esferas que, según el grado en que interseccionen y solapen, tendrán sus efectos en la educación de los alumnos. Pero el

grado de conexión entre estos tres mundos depende de las actitudes, prácticas e interacciones, en muchos casos sobreterminadas por la historia anterior.

Asegurar una cultura común, como derecho de la ciudadanía

La educación para la ciudadanía –entonces– no debiera reducirse a una asignatura o área, porque ser un ciudadano activo y libre, sin riesgo de exclusión, implica 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. Aquello que se considere el bagaje indispensable para ser un ciudadano activo e integrado ha de ser garantizado –incluso con programas personalizados– a toda la población.

Por eso, como ha hecho observar el profesor Escudero (2006b), la educación de una *ciudadanía democrática* requiere, previamente o al tiempo, la *educación democrática* de la ciudadanía, es decir recibir y adquirir una educación en condiciones formalmente equitativas. La otra cara del asunto es, pues, una *educación equitativa*, que se propone como tarea clave realizar y asegurar el derecho esencial de todos los alumnos a una buena educación. Al final de la modernidad, ante la “nueva cuestión social” de creciente riesgo de exclusión social (y escolar), una educación democrática tiene como objetivo primero que todo

alumno o alumna adquiriera los conocimientos, aprendizajes básicos o competencias que posibilitan la integración y participación activa en la vida pública. De ahí que, para nosotros (BOLÍVAR, 2007), garantizar un currículum común a toda la ciudadanía configura la primera dimensión de una educación para la ciudadanía. La escolaridad obligatoria, como exigencia democrática, debería asegurar la adquisición del *currículum común, básico o indispensable* para promover la integración activa de los ciudadanos en la vida social.

Los sistemas educativos con un currículum formalmente comprensivo no han sido capaces de asegurar unos conocimientos y capacidades básicas en toda la población. En el caso español, el currículum comprensivo establecido en la LOGSE (1990), está dando lugar a que un porcentaje en torno al 25-30% acaban la escolaridad obligatoria sin poseer, al menos oficialmente, aquellas competencias que posibilitan proseguir su desarrollo académico o profesional. Por eso, una reformulación de la comprensividad debe conducir a cómo garantizar a toda la población este bagaje indispensable para ser un ciudadano activo e integrado. Es, pues, en la perspectiva de lucha contra la exclusión escolar (y social), ante la “nueva cuestión social”, y no tanto en línea anglosajona de estándares de evaluación (y clasificación) de centros, donde el planteamiento de las competencias básicas adquiere su mayor sentido, como una exigencia democrática; que no es contradictoria con la aspiración de la máxima formación y calidad.

Por ello se ha constituido en el centro del debate curricular en los países occidentales cuál es la cultura común necesaria y los aprendizajes que todo el alumnado debiera poder alcanzar para la realización personal y el buen funcionamiento de la sociedad (RYCHEN; SALGANICK, 2006b). Su determinación en *competencias básicas*, aparte de los problemas que tiene, a los que hacemos referencia posteriormente, pretende que todos los alumnos posean aquellas competencias que les permitirán insertarse en la vida social, para lo que deberán formar parte del núcleo de la tarea educativa (ROEGIERS, 2000). Por último, nuestro enfoque lo vinculamos al derecho a la educación, que todo alumno, como ciudadano, debe tener asegurado.

Los principios de equidad 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 los 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 el oficio de ciudadano. Por eso, “el derecho a la educación no puede limitarse sólo a garantizar el acceso y la permanencia en los centros, sino que ha de consistir en

la provisión de oportunidades efectivas para que todos logren los aprendizajes necesarios para estar en condiciones de elegir y proseguir trayectos posteriores de formación y desarrollo”. (ESCUDE-RO, 2006a).

La misión primera del sistema escolar es, en efecto, que todos los alumnos posean los conocimientos y competencias, juzgadas como indispensables o fundamentales, a obtener en esta primera etapa de la vida. La enseñanza obligatoria debe proveer de la “renta básica” de cualquier ciudadano, como –en analogía con lo social (“salario mínimo”)– representaría aquí el salario cultural mínimo, que posibilite la inclusión y cohesión social. Como dice el sociólogo francés François Dubet:

La definición de una cultura común como un bien garantizado a todos no se presenta como una opción pedagógica, sino como una “decisión de justicia”, como una elección política cuyas consecuencias habría que evaluar luego en términos de pedagogía y de organización escolar [...]. Así pues, es bueno y justo que los que puedan y quieren estudien más latín, matemáticas o deportes... 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. (2005, p. 67-68).

Este currículo imprescindible es expresión del principio de equidad que el sistema educativo debe proponerse para todos, independientemente de las inevitables lógicas selectivas, que la sociología de la educación se ha encargado

de documentar. Si todos los alumnos no pueden alcanzar lo mismo, equitativamente todos deben adquirir dicho núcleo básico. Dicho en términos fuertes: todo alumno o alumna debe tener garantizado alcanzar dichas competencias básicas, aún cuando no domine todos los contenidos de las diversas materias. Por tanto, un modo para reducir la desigualdad fundamental es garantizar los conocimientos indispensables y competencias mínimas a los más desfavorecidos, encontrando su propia vía de éxito y realización personal.

De acuerdo con la concepción de la justicia de Rawls, la justicia de un sistema escolar puede ser juzgada por el modo en que trata a los más desfavorecidos o a los posibles “vencidos” en la competición escolar. (BOLÍVAR, 2005). Las desigualdades inevitables sólo pueden ser aceptables siempre que no empeoren las condiciones de los más débiles. En fin, un sistema escolar, si no más justo sí menos injusto, es aquel que puede proveer (como el salario mínimo, la asistencia médica o las ayudas que protegen a los más débiles de la exclusión total) de las competencias mínimas (salario cultural mínimo o renta básica cultural). La educación “democrática” de la ciudadanía es, en este caso, el derecho a recibir una educación en condiciones formalmente equitativas.

En las últimas décadas, si bien el nivel del sistema educativo se ha elevado, sin embargo –como dicen Baudelot y Establet (2006)– la altura del techo no se ha visto acompañada de un incremento de la base. Por tanto nuestro problema es, por decirlo en los que términos que ellos emplean, cómo asegurar

que el alumno más malo del instituto peor situado, al término de la escolaridad, posee ese bagaje básico. En los sistemas escolares actuales, en efecto, hay un porcentaje variable de alumnos (15-30% llegando en algunos contextos marginados al 40%), que no adquieren las competencias básicas. Para estos grupos con grave riesgo de exclusión social hay que garantizar su condición ciudadana, que empieza por una ciudadanía “social”, pero que incluye también la capacitación que puede proporcionar la educación. Para eso, dice Tézanos:

se requieren intervenciones públicas compensatorias –y equilibradoras– que restablezcan las apropiadas condiciones económicas de pertenencia para todos aquellos a los que la falta de ingresos, de vivienda y de oportunidades laborales de calidad les sitúan en unas condiciones que constituyen un grave *handicap* personal y ciudadano. (2003, p. 12).

De modo similar a como se reivindica, para estos colectivos excluidos, la necesidad de una “renta básica”, al margen de otras contraprestaciones, para su pertenencia e integración en la comunidad; cabe defender educativamente la necesidad de acciones educativas especiales o personalizadas para garantizar un “salario cultural mínimo”, que forma parte de la renta básica de la ciudadanía. Dentro de la “renta básica” de la ciudadanía se incluyen, pues, no sólo unos ingresos económicos (en una ciudadanía subvencionada, de modo pasivo) sino, para posibilitar un trabajo social activo, la educación básica debe haber garantizado la adquisición de aquellas competencias necesarias en la

educación. Todo esto, dice Tézanos, “no puede dejarse al mero albur de la lógica del mercado o de las alternancias políticas. Esto es algo tan básico e insustituible que debe formar parte del *contrato social* democrático, de las reglas básicas que regulan la vida social y política” (p. 14).

Por eso, las políticas educativas debieran disponer de medidas y dispositivos para garantizar a todo el alumnado la adquisición de las competencias básicas. Así, por ejemplo, en Francia se ha determinado unos “Programas personalizados de éxito educativo” (*Programmes personnalisés de réussite éducative*) que, al margen de las dificultades iniciales para su implementación (Inspection Générale de l’Éducation Nationale, 2006) obligan –según la ley francesa de educación de 2005 (art. 16)– al director de un centro escolar, cuando un alumno se encuentre en riesgo de no adquirir los conocimientos y competencias indispensables en cualquier momento de la escolaridad obligatoria, a proponer a padres o tutores legales llevar a cabo dicho programa. Como plan coordinado de acciones, para responder a las dificultades del alumno, se formaliza en un documento de compromiso educativo que contiene un conjunto de medidas escolares y extraescolares, que las partes se obligan a cumplir.

Competencias básicas de la ciudadanía

Una vía, actualmente en boga y propuesta por la Comisión de Comunidades Europeas, para determinar los

conocimientos indispensables, son las *competencias clave*. Plantear el tema de determinar las competencias básicas, a cuya adquisición nos obligamos, exige, en primer lugar, replantearse el currículum de la escolaridad obligatoria. Esto posibilita delimitar los saberes en términos de competencias que traduzcan la capacidad del alumno para reutilizar los conocimientos adquiridos. Por eso, no puede consistir en una simple renovación de la fachada de los currículos actuales, tampoco en un aditamento, siendo preciso reconstruir el edificio. Actualmente, la lógica del currículum escolar de la secundaria está estructurado como una preparación para los estudios superiores, sin atender, más que marginalmente, a lo que debe ser el saber base para la vida. Por eso, los programas oficiales deberían definir la cultura básica común (saberes fundamentales) que todos los ciudadanos deben dominar al término de la escolaridad obligatoria, de modo que les permitan proseguir los estudios, recibir una formación profesional o adaptarse al empleo a lo largo de la vida. Precisamente, abordar los conocimientos en la perspectiva de adquisición de competencias, impide que el currículum común se convierta –como muchas veces ha sucedido– en una mera suma de diversos conocimientos disciplinares, exigiendo una integración.

Si bien mantenemos una posición crítica ante el discurso de las competencias, al tiempo, en lugar de demonizar el término, creemos conviene entrar en qué competencias se proponen y, especialmente, en cuáles son sus potenciales usos, cómo se implemente su evaluación o desarrollo en la práctica. Además,

como ha defendido Philippe Perrenoud (2001), una cosa es el uso que se puede estar haciendo y otra si caben usos alternativos, como señalamos. Entre ellos, aquellos que permiten, más allá del principio liberal de igualdad de acceso a la educación, centrar dicha igualdad en unos resultados formalmente equitativos, al nivel –al menos– de “renta básica” de ciudadanía.

En el fondo un enfoque de competencias, por el que estamos abogando, sería asimilable a las “capacidades” de Amartya Sen (1995), es decir, como las competencias de las personas para poder realizar determinadas funciones que amplían su libertad real. Las competencias son los recursos con que cuenta una persona que le permiten “funcionar” realizando con éxito distintas acciones. La igualdad, en este enfoque, se corresponde con las capacidades básicas de una persona, que vienen dadas por los distintos desempeños o “funcionamientos” (*functionings*) que alguien puede conseguir. Si bien la desigualdad de recursos impide la realización humana, también depende de la capacidad y circunstancias personales y sociales para convertir los recursos disponibles en desempeños. La adquisición de capacidades para funcionar permite, además, establecer un criterio para juzgar en función de la equidad: “La capacidad de una persona para realizar aquellas funciones que piensa que tienen valor nos proporciona un punto de vista desde el que valorar las condiciones sociales y ello nos permite una visión especial de la evaluación de la igualdad y de la desigualdad.” (SEN, 1995, p. 17).

El enfoque de capacidades de Sen proporciona, así, un marco y dispositivo con el que conceptualizar y evaluar la pobreza, la desigualdad o el bienestar, al situar el foco de atención en lo que la gente es capaz de hacer o ser, es decir, en sus capacidades. Dada la relevancia de los fines de justicia, bienestar o desarrollo, éstos han de conceptualizarse en términos de las capacidades de la gente para funcionar, esto es, en las oportunidades efectivas para acometer aquellas acciones o actividades que quieren llevar a cabo. Estas capacidades que permiten diversos “funcionamientos” (poder hacer una actividad, salud, felicidad, dignidad, posibilidad de participar en la comunidad, control sobre el entorno, tener una educación, etc.), configuran sus competencias. Si el desempeño es algo que se logra, la capacidad es la facultad de lograrlo. La “capacidad” es el conjunto de oportunidades reales que una persona puede alcanzar, que mide –a su vez– la libertad de que goza, grado de emancipación y la calidad de vida (ROBEYNS, 2005).

Las competencias clave que hayan de garantizarse a todos a través del currículum escolar no es una cuestión técnica objeto de una imposición oficial. El asunto es tan relevante socialmente (aquello que la administración educativa se compromete conseguir para todo alumno) que debe ser fruto de un acuerdo o consenso social básico, tras el necesario debate. Lejos de una propuesta de expertos, la determinación de dicho núcleo cultural debe ser objeto de un debate social y político, como concertación de los compromisos y demandas de una

sociedad en un nuevo “contrato” social.

Contamos con algunas bases, al menos de partida, para el debate sobre las competencias clave. Así, la Unión Europea (2005; COMISIÓN EUROPEA, 2004) ha establecido un marco de referencia europeo con *ocho competencias clave*: comunicación en la lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica; espíritu emprendedor; y expresión cultural.

Por su parte, el Proyecto DeSeCo (RYCHEN; SALGANIK, 2006a) pretende definir no todas las competencias que son necesarias para actuar en la sociedad, sino aquellas que pueden considerarse *básicas o claves (key competences)*. Éstas deben reunir tres características fundamentales:

- contribuir a producir resultados valorados por el individuo y la sociedad;
- ayudar a las personas a abordar demandas importantes en una variedad de contextos específicos;
- ser relevantes no sólo para los especialistas sino que para todas las personas.

El Proyecto DeSeCo ha propuesto, en una concepción holística, no dirigida a las demandas del mundo laboral sino a las competencias que las personas necesitan para llevar adelante una vida plena y para un buen funcionamiento social, una categorización en tres gran-

des dominios (*interactuar en grupos socialmente heterogéneos, actuar autónoma y reflexivamente, y emplear recursos de manera interactiva*), a modo de base o herramienta conceptual para describir y trazar el mapa de todas las competencias clave potenciales. Un primer grupo se refiere a competencias que permiten dominar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento, tales como el lenguaje, símbolos y números, información y conocimiento previo, así como también con instrumentos físicos como los computadores. En segundo lugar establece competencias que permiten interactuar en grupos heterogéneos, tales como relacionarse bien con otros, cooperar y trabajar en equipo, y administrar y resolver conflictos. El tercer grupo está formado por competencias que permiten actuar autónomamente, como comprender el contexto en que se actúa y decide, crear y administrar planes de vida y proyec-

tos personales, y defender y afirmar los propios derechos, intereses, necesidades y límites.

Así, se podría estar de acuerdo, en que las personas deben ser capaces de servirse de un conjunto de instrumentos o recursos para relacionarse con su entorno, ya sean las nuevas alfabetizaciones asociadas con las tecnologías como socioculturales como el lenguaje. En segundo lugar, en un mundo crecientemente multicultural y globalizado, los individuos deben poder establecer relaciones de cooperación con los demás, especialmente con grupos sociales heterogéneos. Por último, un tercer grupo estaría relacionado con la competencia de actuar con autonomía (Cuadro 1). Además, estas categorías son interdependientes entre sí, pues de hecho, en la práctica, cada situación o contexto puede demandar emplear conjuntamente distintas competencias

Cuadro 1: Tres grupos de categorías de competencias clave

Emplear recursos de manera interactiva	Interactuar en grupos socialmente heterogéneos	Actuar con autonomía
<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar interactivamente el lenguaje, los símbolos y el texto. - Utilizar interactivamente el conocimiento y la información - Utilizar interactivamente la tecnología 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionarse bien con los demás - Cooperar con los demás - Gestionar y resolver conflictos 	<ul style="list-style-type: none"> - Actuar dentro de un marco o contexto más amplio - Formar y poner en práctica planes de vida y proyectos personales - Defender y afirmar los propios derechos, intereses, límites y necesidades.

Así, referido al primer grupo, en la utilización de recursos de manera interactiva, no basta que las personas tengan acceso a ellos y posean los saberes que les permitan emplearlos (por ejemplo, leer un libro o elaborar un texto por

ordenador); sino en qué grado pueden servirse de ellos para interactuar con su entorno, ampliando su uso. Por su parte, las *competencias sociales o interculturales* recogidas en el segundo grupo son indispensables para crear capital social

que posibilite vivir y trabajar con otros, máxime en un contexto de incremento de diversidad. Por su parte, la otra cara complementaria es *actuar de manera autónoma*, puesto que supone orientarse con criterios propios para navegar en el espacio social y para gestionar la vida de forma significativa y responsable. Por eso es relevante que los individuos desarrollen una identidad personal con un sistema de valores y estén capacitados para decidir, elegir y jugar un papel activo, reflexivo y responsable en un contexto dado.

En Francia, la llamada Comisión Thélot (2004), que ha dirigido un extenso debate sobre el futuro de la escuela, ha considerado que la base común de indispensables (“*socle commun des indispensables*”) constaría, entre otros, de *dos pilares* (lengua y matemáticas), *dos competencias* para el ciudadano del siglo XXI (lengua extranjera y utilización de las nuevas alfabetizaciones de las tecnologías) y la educación para la *vida en común* en una sociedad democrática. Un posterior decreto (MINISTÈRE de l'Éducation Nationale, 2006) ha determinado *siete competencias* o pilares: el dominio de la lengua francesa; la práctica de una lengua extranjera; los principales elementos de matemáticas y de la cultura científica y tecnológica; el dominio de las técnicas usuales de la información y la comunicación; la cultura humanista; las competencias sociales y cívicas; y la autonomía y la iniciativa.

Por su parte, en España se han incluido las competencias básicas en el currículum de la nueva Ley de Educación (LOE, 2006), al tiempo que se de-

termina que serán objeto de evaluaciones diagnósticas de los centros en 4º de Primaria y 2º de Secundaria. En los Decretos de Enseñanzas Mínimas (2006a), de modo reelaborado y adaptado, como también ha hecho Francia, el marco de referencia europeo de “Competencias clave del aprendizaje a lo largo de la vida”. (COMISIÓN EUROPEA, 2004). Así se determinan ocho competencias (Cuadro 4): competencia en comunicación lingüística; competencia matemática; competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; tratamiento de la información y competencia digital; competencia social y ciudadana; competencia cultural y artística; competencia para aprender a aprender; y autonomía e iniciativa personal.

Conjugar la máxima formación con la ambición de justicia social

No se trata tanto de una definición minimalista de los contenidos escolares, tampoco de dar un papel utilitarista a lo que se aprende en la escuela, cuanto de asegurar aquello que, juzgado como imprescindible en nuestra sociedad, no se va a permitir que todos los alumnos y alumnas dejen de poseer al término de la escolaridad obligatoria, dado que condicionará su desarrollo personal y social, poniéndolo en situación de riesgo de vulnerabilidad social. De ahí que haya que evitar la palabra “currículum mínimo”, porque lo básico no es un mínimo sino aquello que nadie puede ignorar o no ser competente. Al igual que

un salario mínimo no ha impedido salarios máximos, tampoco en la escuela asegurar lo básico va contra alcanzar lo máximo. No se trata de rebajar niveles, sino de garantizar lo básico, como bien comenta Dubet:

Junto a una igualdad de oportunidades que permita a los mejores alcanzar la excelencia, es necesario definir lo que la escuela obligatoria debe garantizar *obligatoriamente* a todos los alumnos [...]. Al ubicar la cultura común en el centro de la escuela, se trata menos de renunciar a la excelencia que de invertir el orden de prioridades. La cultura común es exigente, porque crea una obligación: la de hacer todo lo posible para alcanzar ese resultado. (2005, p. 58 y 63).

Apelar a lo básico, como bagaje común de formación, no puede suponer en absoluto rebajar los niveles educativos. Más bien, determinar aquellos contenidos y aprendizajes esenciales sin los cuales un ciudadano no se encontraría integrado y podría verse en riesgo de exclusión. Por tanto, no se trata de mínimos sino de básicos para desarrollarse personal y profesionalmente en el futuro y para poder participar en la vida social. En fin, dicho en breve, 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.

Cualquier propuesta de currículum básico se ve amenazada por los habituales detractores que temen un nivel por “abajo” de la enseñanza. De ahí la necesidad de aclarar lo que se pretende.

Como señala Perrenoud (2006), “tomarse en serio la idea de una base común de conocimientos y unas competencias básica supone afrontar la tensión entre las dos funciones históricas de la escuela”: proporcionar una educación de toda la ciudadanía y preparar para los estudios superiores. Las nuevas clases medias están optando, en su mayor parte, por lo segundo, en detrimento del primero. De ahí las críticas a cualquier propuesta de este tipo. Pero una cultura de base, en principio, debería ser definida independientemente de los estudios posteriores y de los destinos particulares, aún cuando la evaluación de competencias básicas sirva para establecer lo que es necesario dominar, en un momento dado de la escolaridad, para pasar al ciclo superior de ese nivel.

Cesar Coll (COLL; MARTIN, 2006) ha hecho la distinción entre lo básico “imprescindible” y lo básico “deseable”, entendiendo por este último, “los aprendizajes que, aún contribuyendo significativamente al desarrollo personal y social del alumnado, no lo condicionan o determinan negativamente en caso de no producirse”, mientras que los primeros, su no adquisición condiciona negativamente el desarrollo personal y social del alumnado afectado, comprometiendo su proyecto de vida y situándolo en riesgo de exclusión social. Creo que, si bien apunta a un problema, la distinción, como el mismo señala, es problemática pues, en último extremo, será el contexto social el que determine lo que es imprescindible o deseable.

Es evidente la dificultad de determinarlo y, más aún, su percepción por

parte del profesorado, al situarse entre Escila y Caribdis de una concepción básica que, sin embargo, no puede ser reductora de todo lo que hay que saber. La lógica democratizadora de justicia social no puede ir en contra de una ambición en la cultura escolar, que no puede limitarse a dicha base. Es preciso conjugar ambas dimensiones, sin oponer conocimientos vs. competencias, dado que las competencias se desarrollan, entre otros, a partir de los conocimientos. Por ejemplo, en el Informe Thélot (2004) francés, al que nos hemos referido, se afirma que esta base o zócalo común “no constituye la totalidad de lo que se enseña en la escuela o en los institutos”, debiendo estar articulado con “otras enseñanzas fundamentales comunes o complementarias elegidas”.

Una posición crítica ante el discurso de las competencias

El discurso de las competencias, que recorre –como eslogan ampliamente difundido– las políticas formativas occidentales, se inscribe en el contexto actual de transición de nuestras sociedades de sistemas industriales basados en el trabajo, propios de la primera modernidad, a otros basados en el conocimiento, donde el trabajo, la formación y la educación se orientan a la adquisición de competencias, más que a cualificaciones específicas para tareas prescritas. La llamada “estrategia de Lisboa” (2001) se inscribe, en efecto, en un programa liberal (economía del conocimiento ba-

sada en la libre competencia) para convertir a Europa en 2010 en la economía más dinámica y más competitiva del mundo, donde los asalariados se pueden ver abocados a una precariedad en el trabajo. La demanda de contar con un mercado laboral flexible redirige las políticas a formar individuos que posean activos competenciales que les permitan adaptarse a un futuro laboral cambiante, en un aprendizaje a lo largo de la vida. Pareciera que la función de la educación se reduce a una producción de competencias sometidas a los criterios de racionalidad y eficacia, en una libre circulación de trabajadores, sometidos a una desregulación del mercado de trabajo. En lugar, pues, de “tener” una cualificación para un puesto de trabajo concreto, se impone la lógica de “ser” competente, que posibilite ser capaz de adecuarse a las mutaciones numerosas e imprevisibles que se puedan dar en cada momento. Por último, en el nuevo ordenamiento económico, el conocimiento se transforma en fuerza productiva principal, desplazando al trabajo y al capital, lo que exige trabajadores con altas competencias para moverse en la sociedad del conocimiento, donde la ejecución de tareas ya no es independiente de su diseño.

La procedencia originaria del término “competencia” del mundo empresarial y profesional hace sospechoso el modelo de formación basado en competencias, al vincularlo a las políticas neoliberales que subordinan la educación a las demandas del mercado y a la gestión de los recursos humanos. Los currículos formulados en términos

de competencias se están extendiendo, en parte promovidos por gobiernos conservadores, apoyados por organizaciones internacionales (OCDE, Banco Mundial), extendiendo su matriz originaria del mundo empresarial y de la formación profesional a la educación en general, incluida la universitaria. A su vez, las competencias (“estándares” en el ámbito anglosajón) están siendo usadas para presionar a las escuelas por medio de las evaluaciones externas, en otros casos para rediseñar el currículum en términos de los perfiles profesionales demandados por el mercado laboral. En un contexto neoliberal y mundializado, es lógico que haya suscitado todo tipo de sospechas y críticas.

Pero, por sí mismo no tiene por qué implicar una subordinación a dicho mundo empresarial y mercado laboral. Más bien, defiende Perrenoud (2001), hay una confluencia entre dos corrientes ideológicas (mundo laboral y currículum orientado a competencias), que emplean las mismas palabras, sin tener que compartir las mismas perspectivas. Al fin y al cabo, la transferencia de conocimientos aprendidos ha sido una preocupación de toda buena pedagogía. En ese sentido, bien enfocado, conecta con enfoques defendidos por los métodos activos, pedagogía nueva o enfoques constructivistas.

Revalorizar los saberes vivos, conectados a las prácticas sociales, que sean instrumentos para actuar sobre el mundo, no es un sueño liberal. Esta idea está en la base de una escuela democrática. Permitir a cada uno a aprender a servirse de sus saberes para actuar, es lo que pretende el en-

foque por competencias [...]. Dejar la noción de competencia al mundo de la empresa sería renunciar a la vocación liberadora de la educación escolar y a la idea de que el saber da poder si se sabe servirse de él (*Introducción*).

¿Un uso alternativo en favor de la equidad?

A pesar de las críticas justas que se pueden formular al enfoque de competencias, sobre todo por la forma y uso que han tenido –en su versión de estándares o indicadores– en la evaluación de centros escolares; cabe un *uso alternativo* para asegurar el derecho de todos los alumnos, como ciudadanos, a recibir y alcanzar unos niveles de competencias para la vida formalmente equitativos. Es difícil garantizar el *derecho de aprender de todos* (DARLING-HAMMOND, 2001) si no hay arbitrados dispositivos (indicadores de competencias a adquirir y formas de evaluación) para que la sociedad de cuentas de los niveles adquiridos por sus ciudadanos. Asegurar que todo ciudadano está recibiendo la educación que desarrolla el máximo de sus posibilidades no puede dejarse al arbitrio (y suerte) individual, de la familia, grupo social o sociedad en que vive. Es preciso contar con dispositivos que garanticen la equidad de los alumnos (de “todos” los alumnos) en el derecho a desarrollar las competencias clave.

Por tanto, si es razonable adoptar una posición crítica ante el discurso de las competencias, cabe defender –más progresivamente– un *uso alternativo* o “auténtico” referido a que el sistema

educativo no puede garantizar el derecho de aprender para todos o, lo que es lo mismo, una “educación democrática”, si no se fijan unas competencias a alcanzar (currículum “básico” o “común”) y se evalúa su grado de consecución por la ciudadanía. En este uso alternativo la determinación de competencias clave concierne a asegurar una equidad en la educación. De hecho, en un uso alternativo (o “auténtico”, como lo llaman otros), determinar competencias clave para toda la población puede ser un medio para reducir la brecha entre las metas de equidad y oportunidades iguales, y las prácticas educativas que suelen reproducir las diferencias sociales y económicas. Además, dado que asegurar la consecución de estas competencias sociales no depende sólo del sistema escolar sino de todo el sistema social y que acontece a lo largo de la vida, en un sistema económico y social desigual y altamente diferenciado, se requerirán políticas amplias acerca de un entorno material, institucional y social favorable y formalmente equitativo.

Cualquier política educativa que quiera optar por la definición y selección de competencias básicas, paralelamente y en contrapartida (*quid pro quo*), debe movilizar todos los recursos necesarios para permitir que todos los ciudadanos las puedan adquirir, en condiciones formalmente equitativas. Como resalta Elmore (2003), en un buen ensayo, de poco vale contar con dichos estándares si, paralelamente, no se capacita a los centros educativos y a las instituciones sociales para lograrlos. Entre estas acciones, la primera sería políticas agresivas de dis-

criminación positiva para compensar a aquellos centros que se encuentran en contextos desfavorecidos.

Por eso, un factor crítico del éxito es la adecuada combinación de exigencias externas con dispositivos que desarrollan la capacidad interna. Si los sistemas de evaluación inevitablemente tiende a una uniformidad, es preciso combinarlo con la variabilidad y particularidad de contexto social. Superar este dilema (estándares “sin estandarización”, como dice Darling-Hammond) es difícil, sin que ello sea excusa para rechazar cualquier tipo de determinación de competencias y evaluación externa. En cualquier caso, no basta limitarse a definir y seleccionar competencias clave, para posteriormente ver los niveles de desarrollo en la ciudadanía, recíprocamente exige proporcionar los medios y apoyos oportunos para que puedan conseguir tales competencias.

Una política de evaluación de las competencias básicas no puede defenderse, pues, si paralelamente no conlleva formativamente tomar las medidas oportunas (ELMORE, 2003; BOLÍVAR, 2006a). En efecto, conduce poco lejos hacer evaluaciones externas y, paralelamente, en aquellos casos que se ha mostrado no alcanzan los niveles deseables, no se aportan los medios y desarrollan procesos de mejora que capaciten a los centros para responder a las competencias establecidas. Tal como están diseñados los centros, dice Elmore, no están preparados para responder a las presiones de rendimiento por estándares y rendimiento de cuentas, por lo que –si no se actúa con otras medidas– puede

poner en peligro el futuro de la educación pública. En efecto, para responder a dichas presiones, las escuelas deben comprometerse en procesos sistemáticos de mejora continua de la práctica educativa, para poner el foco en los aprendizajes de los alumnos. Al entender que la unidad de evaluación es la escuela, se está presuponiendo que todos los individuos actúan de modo conjunto y que la publicación de rendimientos de cuentas motivará, en igual medida, a todo el colectivo. Pero las escuelas son, ahora mismo, colecciones de individuos.

Educação para a cidadania, competências básicas e equidade

Resumo

Educação para a cidadania se estabeleceu na Espanha e nos países europeus como uma matéria com a finalidade educar os estudantes como cidadãos para conviver no espaço público. Não obstante, é algo mais do que uma matéria, pois concerne a toda a escola e à comunidade. Exercer ativamente a cidadania exige uma cultura comum, que deve assegurar a todos a escolaridade obrigatória. O artigo analisa a proposta da União Europeia das competências essenciais, suas possíveis críticas, e advoga por um uso alternativo, que possibilite uma equidade, assegurando sua aquisição por todos os estudantes

Palavras-chave: Competências essenciais. Cidadania. Equidade. Cultura comum. Escola pública.

Citizenship, key competences and equity

Abstract

Citizenship has been established in Spain and in European countries as a subject in order to educate the students, as citizens, to live in the public space. However it is more than one subject, then arrange the whole school and community. Active exercise of the citizenship requires a common culture, which should ensure for all the compulsory education. The paper analyzes the European Union proposal of key competences, potential criticisms and pleads for an alternative use that makes an equity possible, ensuring its acquisition by all students.

Key words: Key competences. Citizenship. Fairness. Common culture. Public school.

Referencias

- ABOWITZ, K. K.; HARNISH, J. Contemporary discourses of citizenship. *Review of Educational Research*, v. 76, n. 4, p. 653-690, 2006.
- BARCENA, F. *El oficio de la ciudadanía*. Introducción a la educación política. Barcelona: Paidós, 1997.
- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. Pour un Smic scolaire et culturel. *Cahiers Pédagogiques*, v. 439, p. 26-27, 2006.
- BECK-GERNSHEIM, E. *La reinvenção de la familia: en busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona: Paidós, 2003.

BOLÍVAR, A. Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, v. 3, n. 2, p. 42-69, 2005.

_____. Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gestão em Ação*, v. 9, n. 1, p. 37-60, 2006. Disponible en: <http://www.gestaoemacao.ufba.br/>

_____. Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, v. 339, p. 119-146, 2006b.

_____. *Educación para la ciudadanía*. Algo más que una asignatura. Barcelona: Graó, 2007.

CALLAN, E. *Creating citizens*. Political education and liberal democracy. Oxford: Oxford University Press, 1997.

COLL, E. Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 8, n. 1, 2006. Disponible en: <http://redie.uabc.mx>

COLL, E.; MARTIN, E. Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. In: REUNIÓN DEL COMITÉ INTERGUBERNAMENTAL DEL PROYECTO REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (PRELAC), 2. Santiago de Chile, 11-13 mayo 2006. Disponible: <http://www.unesco.cl/esp/sprensa/noticias/207.act>

COMISIÓN EUROPEA. *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida*. Un marco de referencia europeo. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura, 2004. (Grupo de Trabajo B "Competencias Clave").

CRICK REPORT. *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Londres: Qualifications and Curriculum Authority, 1998. Disponible en: <http://www.qca.org.uk/6123.html>

DARLING-HAMMOND, L. *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel, 2001.

DUBET, F. *La escuela de la igualdad de oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*. Barcelona: Gedisa, 2005.

ESCUADERO, J. M. Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, v. 339, p. 19-41, 2006a.

_____. Educación para una ciudadanía democrática: currículo, organización de centros y profesorado. En: REVILLA, F. (Coord.). *Educación y ciudadanía: valores para una sociedad democrática*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006b.

ELMORE, R. F. Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado – Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, v. 7, n. 1/2, p. 9-48, 2003.

EURYDICE. *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Eurydice, Red Europea de Información en Educación, 2005.

GIMENO SACRISTAN, J. *Educar e conviver na cultura global*. As exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmet, 2002.

GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Comp.). *La ciudadanía negada*. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo. Buenos Aires: CLACSO, 2000. Edición electrónica en <http://www.clacso.org/>

GUTMANN, A. *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós, 2001.

INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Rapport sur les Programmes Personnalisés de Réussite Éducative*. Paris: La Documentation Française, 2006. Disponible en: <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr>

KYMLICKA, W.; NORMAN, W. Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. *Ethics*, n. 104, p. 352-381, 1994. Ed. cast.: El retorno del ciudadano.

Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *La Política*, v. 3, p. 5-39, 1997.

McLAUGHLIN, T. H. Citizenship education in England: the crick report and beyond. *Journal of Philosophy of Education*, v. 14, n. 4, p. 541-570, 2000.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Décret relatif au socle commun de connaissances et de compétences et annexe* (Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006). Disponible en: <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/ME-NE0601554D.htm>

OSLER, A.; STARKEY, H. Education for democratic citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, v. 21, n. 4, p. 433-466, 2006.

PEDRÓ, F. ¿Dónde están las llaves?. Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica. En: BENEDICTO, J.; MORÁN, M. L. (Ed.). *Aprendiendo a ser ciudadanos*. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes. Madrid: Injuve, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2003. p. 235-257.

PERRENOUD, P. *Por que construir competências a partir da escola?* Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades. Oporto: Edições ASA, 2001.

_____. Le socle et la statue. Réflexions pessimistes sur l'éducation fondamentale. *Cahiers Pédagogiques*, v. 439, p. 16-18, 2006.

PUTNAM, R. D. *Solo en la bolera*: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2002.

RYCHEN, D. S.; SALGANICK, L. H. (Dir.). *DeSeCo. Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations*. OECD. 2006a Disponible en: <http://www.deseco.admin.ch>

RYCHEN, D. S.; SALGANICK, L. H. (Ed.). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Una perspectiva interdisciplinaria e internacional. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, 2006b.

ROBEYNS, I. The capability approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, v. 6, n. 1, p. 93-114, 2005.

ROEGIERS, X. *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles: De Boeck, 2000.

SEN, A. *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza, 1995.

TÉZANOS, J. F. La libertad de los iguales. *Sistema*, v. 173, p. 3-14, 2003.

THÉLOT, C. *Pour la réussite de tous les élèves*. Rapport du débat national sur l'avenir de l'école. Paris: la documentation française, 2004. Disponible en: <http://www.debatnational.education.fr/>

TORNEY-PURTA, J. et al. *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age of fourteen*. Amsterdam: IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo), 2001.

UNIÓN EUROPEA. *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: Comisión de Comunidades Europeas, 2005.

WESTHEIMER, J.; KAHNE, J. What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, v. 41, n. 2, p. 237-269, 2004.