

Módulo 3: Las competencias básicas: un compromiso educativo con la participación en prácticas sociales.

Autores. Rafael Feito, José Moya y Dolores Limón

Interrogantes que trataremos de responder: ¿cómo se puede aprender competencias básicas practicando el conocimiento?

¿Qué tipo de escuela puede facilitar el aprendizaje de las competencias básicas?, ¿cómo lograr que los estudiantes participen en prácticas sociales a través del currículo formal, no formal e informal?, ¿qué es una escuela abierta al entorno?, ¿por qué la participación en la vida escolar puede contribuir al aprendizaje de las competencias básicas?, ¿cómo podremos conectar la mejora del currículo con la mejora de la convivencia y ambas cosas con las mejoras en la organización?

Contenidos

- 3.1. Una escuela de todos y para todos.
- 3.2. Organización escolar y participación.
- 3.3. Técnicas para la participación y el desarrollo de las competencias básicas.

3.1. Una escuela de todos y para todos

Nuestra escuela – y hablo de la escuela en general, no solo de la española- es una institución que corre el serio riesgo de verse desbordada por una arrolladora dinámica social que va desde la incorporación de toda la población de hasta dieciséis años –e incluso más-, la escolarización de inmigrantes y minorías étnicas, los cambios en la estructura familiar, la rápida extensión de nuevas formas de acceso al conocimiento y un largo etcétera. Como se insistirá una y otra vez esta es la escuela creada, más allá de la alfabetización básica, para la minoría dominante del siglo XIX –gente de raza blanca, varones, hijos de altos funcionarios y profesionales o de propietarios-. A esa escuela minoritaria se incorporan los excluidos: las mujeres lo hacen a la escuela de los varones, las clases trabajadoras a la de la burguesía y los inmigrantes o las minorías étnicas lo hacen a la del grupo étnico dominante.

La escuela es, además, una institución cuyo profesorado –buena parte de él instalado en la inmovilista posición del funcionario- ni ha sido ni está siendo formado adecuadamente –ni se forma de un modo autónomo- para responder a los retos del

presente. La formación inicial del profesor de primaria es no solo corta sino que sus contenidos apenas capacitan para la práctica. En el caso de secundaria, la situación roza el escándalo. Quizás tengamos buenos historiadores, filólogos, químicos, etcétera pero salvo honrosas excepciones no tenemos buenos profesores. Simplemente, con la posible excepción del profesorado de educación física, la formación inicial en las licenciaturas obvia la cuestión de la docencia. Por fortuna, en breve, quienes quieran dedicarse a la educación secundaria habrán de cursar un máster al efecto. Por fortuna, las cosas cambiarán sustantivamente en la formación inicial del profesorado de secundaria y no tanto en la del de primaria.

Sobre la formación inicial lo importante es, como dijera Santos Guerra, que sea la escuela la que aprenda, no tanto el profesor. ¿De qué sirve que un profesor, en sus horas de formación permanente, haga un curso hiperespecializado en algún aspecto de la historia medieval si eso no repercute ni en su docencia ni en el funcionamiento del centro? Con esto no quiero decir que no sea interesante que se hagan ese tipo de cursos, sino que el énfasis, o buena parte de la formación, debería estar orientada a la mejora de la enseñanza.

Uno de los principales problemas de nuestra escuela es que sigue siendo una institución escasamente democrática. Formalmente lo es. Es incluso posible que sea una de las instituciones más democráticas de nuestra sociedad. Sin embargo, sabemos que de nuestras escuelas no salen ciudadanos participativos, protagonistas del mundo que les ha tocado vivir. En su lugar formamos *idiotas* en el sentido que daban los griegos al término: personas incapaces de comprender y de participar en la *polis* en la que viven. Si bien es cierto que en los centros sostenidos con fondos públicos –la mayoría de los que existen– constituye un consejo escolar en el que participan representantes de cada uno de los estamentos de la comunidad educativa difícilmente podríamos considerar que sean la clave de la vida del centro. Habría que ir más lejos: hay que luchar por conseguir derechos de ciudadanía del estudiante dentro del aula. Nuestro preponderante modelo de pedagogía de corte transmisivo (el profesor habla y los alumnos escuchan) condenan al silencio y a la apatía a la mayor parte del alumnado. Francisco Laporta¹ señalaba que el objetivo de la educación debe ser el de conseguir una persona que sea creadora de sus pensamientos, de sus actos, de su interpretación de mundo. Esto no es posible con una educación pasiva o memorística. Con estos planteamientos, cabría concluir que nuestra escuela está profundamente alejada del espíritu liberal.

¹ Francisco J. Laporta, “Ser liberal”, *El País*, 18 de marzo de 2006.

La educación preuniversitaria trabaja con personas menores ¿Cómo es posible que se plantee que la educación pueda ser democrática? ¿No sería, precisamente, la condición de menores un obstáculo insalvable para la democracia? Por otro lado, profesores y maestros son profesionales expertos que saben lo que hay que hacer con independencia de lo que digan tanto sus alumnos como sus padres. ¿Acaso alguien pide una medicina democrática? ¿No espera el paciente simplemente ser curado por el saber experto de su médico? ¿Qué sentido tiene, en consecuencia, proponer una educación democrática?

El símil de la medicina, tan querido por los sectores más corporativos del profesorado, no sirve de referencia. Para empezar, a diferencia de lo que ocurre con la escuela, no es obligatorio acudir al médico. Y, una vez que se acude a él, el paciente es muy libre de seguir o no las prescripciones de aquel. Por otro lado, salvo excepciones de personas hospitalizadas por largas temporadas o enfermos crónicos, la gente acude esporádicamente al médico –quizás dos o tres veces al año para ser atendido en poco menos de cinco minutos en cada consulta. Sin embargo, la asistencia a la escuela supone muchas horas –un mínimo de cinco- muchos días –en torno a 180- al año durante al menos diez cursos.

Por otro lado, cuando se pide una medicina democrática –o un sistema sanitario democrático- se suele hacer referencia a que todo el mundo tenga la posibilidad de recibir una asistencia sanitaria eficaz. Se podría ir más lejos: hay grupos o expertos que piden una medicina más sensible al entorno del paciente, que tome en consideración su vida familiar y laboral o la percepción que de la salud tienen los distintos grupos sociales.

En definitiva, de qué hablamos cuando hablamos de una educación democrática. Si bien es cierto que hay experiencias como las de Summerhill en la que los niños y niñas deciden sobre lo que quieren estudiar y si acuden o no al aula –al colegio si lo hacen puesto que es un internado- no parece que este modelo sea el más adecuado si lo que queremos es una escuela para todos.

Que la escuela sea democrática ha de significar como mínimo tres cosas –y esto es lo que da sentido a la estructura de la primera parte del libro-. La primera es que la educación obligatoria debe organizarse de tal manera que se creen las condiciones que garanticen el éxito escolar para todo el alumnado. Este éxito escolar debe suponer una educación de calidad para todo el mundo, nunca rebajar los niveles. Más bien, se trataría

de conseguir una escuela de calidad gracias a la escolarización en un tronco común de todo el grupo de edad de entre los seis y los dieciséis años.

El segundo requisito es que la vida de las aulas y de las escuelas debería democratizarse. Esto significa que nuestra vida escolar debería pivotar en torno a la persona que aprende y no, como hasta ahora, en torno a la persona que enseña. Lo fundamental es que la gente salga de la escuela con la capacidad para preguntarse sobre lo que le rodea, para analizar con criterios propios la realidad, para ser alguien dispuesto a seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida. Un planteamiento así requiere se parta de las inquietudes y de los conocimientos previos de los niños, de crear las condiciones que hagan posible que se escuche la voz de los niños.

El tercer elemento es que la participación de profesores, alumnos y padres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos –aunque no veo por qué no también en los privados no concertados- salga del estado de atonía y de inutilidad general en que se encuentra actualmente.

¿Qué tipo de persona deseamos que salga de nuestras escuelas, de una experiencia mínima de diez años de permanencia obligatoria en el sistema educativo? Este ha sido un debate ausente en la sociedad española pese a los avatares legislativos. Habitualmente, quien abandona la escuela tras estos diez años –normalmente a los 16 años de edad- suele ser una persona a la que no le ha ido demasiado bien su experiencia escolar. Sin embargo, nuestro reto debe consistir en conseguir que quien salga de la educación secundaria obligatoria –con independencia de que continúe o no en la secundaria post-obligatoria- ha de ser una persona culta. No obstante, lo esperable es que a casi todo el mundo le vaya bien, de manera que, tal y como se planteaba en la Conferencia de Lisboa, en torno al 80% de cada cohorte educativa pase al bachiller o a los módulos de formación profesional.

Sin lugar a dudas, deseamos que salgan de la escolarización obligatoria personas capaces de encontrar un empleo –o una concatenación de empleos- relativamente bien retribuido y con posibilidades de promoción; personas capaces de convivir en armonía con los demás, respetuosas, dignas de confianza; ciudadanos participativos, conocedores de la vida de la *polis*, lectores de la prensa diaria; buenos padres y madres, hijos e hijas, capaces de crear un ambiente familiar de amor y concordia; personas al tanto de las innovaciones artísticas y científica, que leen libros, que asisten a exposiciones y conciertos; personas habituadas al uso de las nuevas tecnologías.

En definitiva, queremos personas que aprendan permanentemente, a lo largo de toda su vida. Es un mensaje a la vez de humildad y de orgullo para el profesorado: el verdadero aprendizaje es el que comienza una vez que se abandona la escuela. De la escuela se debe salir con las herramientas que permitan seguir avanzando y profundizando en los aprendizajes. En un mundo en constante cambio como este que estamos viviendo no queda más remedio que adquirir esta capacidad. Si uno no se actualiza permanentemente quedará desconectado, camino de la exclusión. Nada de esto será posible en una escuela que condena al aburrimiento a la inmensa mayoría del estudiantado, si no hace ver que el proceso de aprendizaje es una aventura, es el *sapere aude* de los ilustrados.

Lo que no puede seguir durando.

Vivimos en un mundo en continua transformación y futuro difícilmente previsible. La mayor parte del conocimiento tiene fecha de caducidad. Muchas de las tecnologías actuales estarán obsoletas en los próximos diez años. De acuerdo con la OCDE, la nueva generación que llega hoy al mundo laboral puede esperar seis o más cambios de trabajo a lo largo de la vida laboral. Esta misma organización calcula que el 40% de los trabajos no se ha inventado aún.²

Todo esto significa que el conocimiento es efímero y que hay que renovarlo constantemente. No sabemos qué conocimientos –más allá de la alfabetización elemental- serán precisos para cuando los escolares de hoy en día sean adultos. Esto nos sitúa en un escenario en el que el aprendizaje no puede concluir al abandonar la escuela sino que ha de tener lugar a lo largo de toda la vida.

La explosión de conocimientos en cualquier campo es de una magnitud tal que, salvo profesionales altamente especializados, es casi imposible mantenerse al día. Esto complica enormemente, cuando no imposibilita, la patética figura del profesor sedicentemente omnisciente que se dirige a un aula de niños que en actitud de silencio reverencial escuchan a su profesor.

Uno de los debates ausentes en nuestros procesos de reforma y contra-reforma en España ha sido el de si estamos de acuerdo en lo que entendemos por ciudadano

² Norman Longworth, *El aprendizaje a lo largo de la vida. Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 2003.

educado para el siglo XXI. Apenas hemos hecho esfuerzo alguno por considerar cómo han cambiado las cosas desde la época en que la educación estaba reservada a una elite a la época actual en que todo el grupo de edad de entre seis y dieciséis ha de pasar por la escuela. No parecemos ser conscientes de que nuestra escuela está pensada, más allá de la alfabetización elemental, para la formación de altos funcionarios y profesionales de elite. Paulatinamente, a esta escuela de elite se incorpora el resto de los grupos inicialmente excluidos desde donde se origina el discurso sobre la diversidad: trabajadores, mujeres y minorías étnicas. Para estos grupos acceder a la escuela significa adaptarse, respectivamente, a la escuela de la burguesía, del varón y del grupo étnico mayoritario.

Parece como si pensáramos que los conocimientos académicos tradicionales son lo más importante. Una buena formación académica no es, por sí sola, garantía para afrontar con éxito los retos que habremos de afrontar en los diversos escenarios que conforman nuestra vida adulta. Uno de los grandes hallazgos de la última década del siglo XX es el de la existencia de múltiples inteligencias más allá de las dos que entroniza la escuela: la verbal y la lógico-matemática.

Como explicaba Goleman³ en realidad tenemos dos mentes: una que piensa y otra que siente. Cada una de ellas suministra una fuente de conocimiento en interacción que es la clave de la vida de la mente. Se ha comprobado, en diversos estudios, que un alto cociente intelectual no es garantía por sí solo, a veces es lo contrario, del éxito en la vida personal y profesional. Goleman explica el ejemplo del seguimiento de noventa y cinco titulados por Harvard que dejó bien claro que los estudiantes con mejores notas no obtuvieron mejores puestos de trabajo que sus compañeros con peores calificaciones.

Da la impresión de que no nos damos cuenta de que la misión de la educación es preparar y dar herramientas a nuestros jóvenes para enfrentar con garantías la vida que tienen por delante y la que están viviendo en el presente. Cuando hacemos más hincapié en los aspectos estrictamente intelectuales en detrimento de aspectos como las relaciones interpersonales (pareja, hijos, amigos, compañeros), comunicación, introspección, pensamiento crítico, creatividad, innovación o imaginación es porque seguimos arrastrando la visión de la educación de remotas épocas elitistas.

³ Daniel Goleman, *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 1996.

Como se decía desde el Concejo Educativo de Castilla-León, “*para afrontar lo que nos toca vivir, necesitamos algo más que un alto cociente intelectual, hablamos de la habilidad para reconocer nuestras propias emociones y actuar “adecuadamente” a partir de ello; para crecer como personas, para relacionarnos con las emociones propias y ajenas*”.⁴

Andy Hargreaves planteaba que “enseñar más allá de la economía del conocimiento implica desarrollar los valores y las emociones de la personalidad de los jóvenes; dar especial énfasis al aprendizaje emocional además del aprendizaje cognitivo”.⁵

Desgraciadamente, la mayor parte de la enseñanza se asemeja a la practicada hace décadas. A pesar de que sabe mucho más sobre cómo enseñar de un modo eficaz - especialmente para el caso de aquellos alumnos que no aprenden fácilmente- la mayoría de los profesores no tiene acceso a esos conocimientos. Decía Darling-Hammond⁶ que aunque algunos profesores están muy preparados, los profesores como grupo no comparten un conjunto de compromisos éticos y un conocimiento para enseñar debido a que la preparación inicial es muy desigual y deficitaria y la socialización en la profesión es débil.

La evidencia científica que acabamos de aducir apunta a la necesidad de una nueva escuela, una escuela democrática en contacto con su entorno en la que se oiga la voz de los niños y de las niñas. Quizás el ejemplo más conocido de este tipo de escuelas es el que aparece en libro compilado por Michael Apple y James Beane titulado precisamente *Escuelas democráticas*. De acuerdo con ellos, las condiciones para la existencia de una escuela democrática son las siguientes:

- La libre circulación de ideas, independientemente de su popularidad, lo que permite que la gente esté lo más informada posible.
- Fe en la capacidad individual y colectiva de la gente para crear condiciones que permitan resolver los problemas.

⁴ www.concejoeducativo.org/alternat/basi_cri.htm

⁵ *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*, Barcelona, Octaedro, 2003, p. 13.

⁶ Linda Darling-Hammond, *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, Barcelona, Ariel, 2001.

- El uso de la reflexión crítica y del análisis para evaluar ideas, problemas y políticas.
- Preocupación por el bienestar de los demás y el bien común.
- Preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y de las minorías.
- Una comprensión de la democracia no tanto como un ideal que deba ser alcanzado sino como un conjunto de valores que deben ser vividos y que deben guiar nuestras vidas.
- La organización de las instituciones sociales para promover y extender el modo de vida democrático.

En estas escuelas cada estudiante asume la responsabilidad de trabajar dos horas por semana en pro del bien común, dentro o fuera de la escuela, sirviendo en la cafetería, en la biblioteca, llevando alimentos a los compañeros más necesitados del vecindario, etc.

En este tipo de centros se plantea que la cualidad distintiva de los seres humanos es su capacidad de pensar. Se parte de la idea elemental de que no se puede aprender bien lo que no se ha experimentado previamente. El objetivo es formar personas reflexivas y críticas, personas que se acostumbren a abordar las cinco cuestiones siguientes:

- Primero, aprender a comunicarse eficazmente. El lenguaje no es solo otra asignatura, sino que es el medio de interacción social y pensamiento específicamente humanos.
- En segundo lugar, adquirir un núcleo de conocimiento esencial. Todos los estudiantes están bien informados. Aprenden sobre su mundo conociendo la historia, la ciencia, la literatura y otras asignaturas clásicas.
- En tercer lugar, a ser un estudiante competente y motivado. Los estudiantes aprenden a recoger y a evaluar la información, a resolver problemas y a desarrollar destrezas necesarias para estudiar por su cuenta.
- En cuarto lugar, a tener un sentido del bienestar. El núcleo es el niño en su conjunto.
- En quinto lugar, a vivir responsablemente. Hay un compromiso con el buen carácter.

Un recurso didáctico clave de estas escuelas se encuentra en el funcionamiento en torno a los portafolios (*portfolios* en inglés) o, si se prefiere, carpetas de investigación. Como se dice en el proyecto educativo de una de las escuelas democráticas, el objetivo fundamental es enseñar a los estudiantes a utilizar correctamente su mente y prepararles para una vida satisfactoria en los planos productivo, social y personal. Son cinco los hábitos mentales a los que se presta especial atención:

1. Hay que examinar críticamente los datos.
2. Se debe ser capaz de ver el mundo desde diferentes puntos de vista. Este sería el ámbito de la perspectiva.
3. Analizar las conexiones que se pueden establecer entre unos acontecimientos y otros.
4. Ser capaz de imaginar alternativas: ¿qué ocurriría si las cosas fueran diferentes?
5. Preguntarse por los motivos que explican que lo que se estudia o analiza es importante.

En definitiva, se trata de interrogarse, respectivamente, por los datos, la perspectiva, las relaciones, las suposiciones y la relevancia.

Este tipo de escuelas asume el compromiso de que la experiencia escolar debe ser atractiva para los estudiantes. Tal y como señalaba P. C. Schlechty⁷ tener esta visión significa que es obligación de las escuelas inventar un trabajo lo suficientemente motivador para que los estudiantes lo hagan voluntariamente. Esto implica que el profesorado debe aceptar que el aprendizaje es un proceso activo. Los estudiantes aprenden a partir de lo que ya saben y hacen. Las escuelas deben estar centradas en los estudiantes, hay que conocer las necesidades de los clientes. De este modo, por ejemplo, el profesor que presenta *Romeo y Julieta* como un romance entre adolescentes lo tiene más fácil que aquel que lo presenta como una de las obras cumbre de Shakespeare. Se trata de saber escuchar a los niños y adolescentes, pues en estas escuelas innovadoras el profesorado pretende abrir la ventana del pensamiento de los chicos y chicas. Por este motivo la enseñanza sitúa su foco en las ideas, experiencias, intereses, destrezas y necesidades del alumnado.

⁷ *Inventing Better Schools, An action plan for Educational Reform*, Jossey-Bass, San Francisco, 1997.

Tal vez sean demasiados los docentes que piensan –sobre todo en secundaria- que salirse de los límites de su materia para enseñar un currículum más interdisciplinar conlleva excesivos riesgos e incertidumbres. En concreto, suelen creer que romper el corsé de su asignatura puede llevarles a adentrarse en un terreno pedagógico menos firme, en el que el dominio de su parcela de saber más o menos especializado es condición necesaria pero ya no suficiente. La posibilidad de analizar en profundidad y rigurosamente una limitada serie de temáticas a lo largo del curso puede ser considerada amenazante por un buen número de profesores y profesoras que temen la inseguridad que se deriva de las tensiones y contradicciones que surgen en este tipo de experiencias innovadoras. A menos que profesores y profesoras se conviertan también en personas reflexivas y críticas en lugar de meros consumidores del conocimiento empaquetado en asignaturas y libros de texto no podrán valorar el espíritu de aventura intelectual que todo niño y toda niña lleva consigo a la escuela.

Una escuela abierta al entorno: la implicación de la comunidad.

Un proverbio africano numerosas veces citado plantea que se necesita toda una tribu para educar a un niño. Sus primeros educadores son su padre y su madre. La participación de padres y madres en la escuela, pese a estar regulada en la Constitución, siempre ha sido problemática. A la pasividad participativa general de nuestra sociedad se une la hostilidad de importantes sectores del profesorado hacia lo que contemplan como un intrusismo intolerable. Si es fuerte el rechazo hacia las competencias que la ley otorga a un Consejo Escolar de centro con una minoritaria presencia de padres y madres más lo es la aversión hacia su posible presencia en las aulas como colaboradores educativos. Pese a que hay experiencias sobradamente exitosas de tal implicación –como prueban los casos del CEIP Trabenco de Leganés o la *Open Classroom School* en Salt Lake City en el norteamericano estado de UTA - <http://www.ocslc.org/ocap08.pdf> - la presencia del otro despierta suspicacias.

Para los niños y niñas la presencia de sus padres en la escuela refuerza los aprendizajes. Entre estar tres horas a la semana como en el caso de la escuela de Utah y nada en absoluto hay infinidad de puntos intermedios. En la película de Tavernier *Hoy comienza todo* hay una escena en la que un padre lleva su camión a la puerta de la escuela para que los niños y niñas se maravillen con este vehículo y pregunten por el trabajo que se hace con él. Los ejemplos pueden ser infinitos: desde la madre médico que puede hablar sobre la circulación de la sangre al padre que regenta una frutería y habla sobre el modo de producción mercantil simple o la persona que acude a leer un cuento.

Vivir en la sociedad del conocimiento significa, entre otras muchas cosas, que ya no es la escuela la única institución educadora. Cada vez son las más diversas instituciones que asumen como una de sus tareas las de darse a conocer educando a la sociedad. Desde entidades financieras –muy destacado es el ejemplo de La Caixa- hasta museos de todo tipo de entidades y empresas hasta los yacimientos de Atapuerca. En un documento de la Melinda and Hill Gates Foundation se citaba el caso de un centro de secundaria cuyas clases de historia se impartían en el Metropolitan de Nueva York.

El entorno son también personas. Ya hemos hablado de padres y madres. En cualquier lugar hay personas que pueden ofrecer conocimientos, desde los más esotéricos hasta los que derivan de la memoria histórica de la gente mayor. En la película de Adolfo Aristarain *Un lugar en el mundo* se describe la participación escolar de un geólogo –José Sacristán- en un apartado pueblo argentino. Basta con que la escuela sea receptiva para que se beneficie de la riqueza circundante.

La escuela no puede permanecer cerrada a su entorno o tan solo recurrir a él en forma de pequeñas escapadas que alivien el tedio de la vida escolar. En su lugar, los proyectos curriculares deberían arrancar de la oferta cultural y cognitiva que ofrece cualquier entorno.

Conclusiones

Corremos el serio riesgo de que nuestra escuela quede desfasada en un mundo en cambio continuo y acelerado. El conocimiento científico se multiplica cada pocos años, por lo que la escuela no puede seguir enseñando de forma perenne casi los mismos saberes y del mismo modo que a principios del siglo pasado. La sociedad se ha transformado de forma profunda en todos sus ámbitos constitutivos y la escuela ha de responder de la mejor manera posible a estas nuevas demandas y desafíos.

La investigación científica apoya este cambio. Al igual que en arquitectura o medicina los profesionales están obligados a estar al día de los últimos avances en sus respectivos campos, los docentes han de reciclarse para conocer los postulados más recientes en el ámbito pedagógico y dominar las nuevas estrategias, técnicas o recursos didácticos que sean necesarios para conseguir una educación de calidad y democrática. A nadie se le ocurriría decirle a un arquitecto o a un médico lo que tiene que hacer en su trabajo y, sin embargo, cualquiera como ciudadano puede opinar o incluso exigir sobre determinados aspectos claves de la enseñanza. A pesar de esta presión social

habitualmente conservadora, el profesorado está en la obligación de desempeñar su tarea educativa con rigor, eficacia y profesionalidad. La buena educación de los niños y jóvenes de hoy, incide de hecho en la construcción de un mundo mejor en el futuro. Por tal motivo, porque se trata de un asunto vital para toda la ciudadanía y para la sociedad en su conjunto, no podemos seguir permitiendo que se eduquen a los estudiantes de hoy con contenidos, métodos y recursos inapropiados e ineficaces.

No obstante, como tendremos ocasión de comprobar en los casos que se presentan más adelante, transformar un centro en una escuela democrática requiere de la participación de toda la comunidad educativa ampliada. El afán innovador de estos docentes comprometidos tiene que contar ineludiblemente con la auténtica implicación del alumnado y con la deseable pero difícil colaboración de las familias. Y sobre todo, en tanto que son escuelas abiertas de par en par a la realidad circundante, con la cooperación de otros agentes e instancias interesadas de uno u otro modo en mejorar la educación de los niños y jóvenes del pueblo, barrio, ciudad o mancomunidad. Pues, en definitiva, estos centros tienen como meta pedagógica aumentar con equidad la calidad de la educación ofrecida pero sin perder de vista la prosperidad de la comunidad social y la conservación del entorno ambiental en el que se ubican.

3.2. Organización escolar y participación

Podemos definir la acción de organizar como la acción de “disponer y relacionar de acuerdo con una finalidad los diferentes elementos de una realidad para conseguir un mejor funcionamiento.” (Gairín, 1996: 76). De acuerdo con esta definición la acción de organizar presentaría distintas dimensiones:

- La interrelación de los elementos entre sí.
- La constitución de una totalidad integradora de todos los elementos.
- La disposición de los elementos para la consecución de una finalidad definida.
- La aparición de un dinamismo propio, tanto entre los elementos como de éstos con el medio exterior.
- La continuidad temporal de las actividades.
- La ubicuidad espacial de las actividades.

Así pues, en el término organizar vamos a incluir todas las acciones destinadas a definir, desarrollar y controlar los procesos que se realizan dentro de una determinada

organización, gracias a los cuales esta organización consigue sus propósitos. El resultado de la acción de organizar es el orden en el acontecer cotidiano, es decir la “organización”.

Las organizaciones son entidades espacio-temporales y, en cuanto tales, están sujetas a cambios constantes, de modo que toda organización está sujeta a un equilibrio inestable entre su propio medio interior y el medio exterior; de hecho es la forma en que se configura este equilibrio la que hace posible la supervivencia de la organización. Las organizaciones tienen ciclos de vida; esto significa que se desarrollan como cualquier otro elemento vital o material. Los ciclos de vida de las organizaciones han sido definidos con criterios muy diversos, pero, quizá, uno de los más interesantes de esos criterios sea el que hemos recogido en el Cuadro 1; en él se ponen de manifiesto tres etapas básicas en toda organización: inicial, de diferenciación y de integración.

Cuadro 1: Ciclos de vida de las organizaciones

VARIABLES DE ANÁLISIS			
	Inicial	Diferenciación	Integración
Objetivos para los miembros de la organización	Visibles	Difusos, lo que lleva a disociar intereses personales y de la organización	Son ideas básicas compartidas
Estructura	La asignación de puestos y tareas toma en consideración aspectos personales	Domina la especialización y la coordinación	Se crean equipos de trabajo
Organización del trabajo	Flexible y dinámica	La organización se hace más rígida	Hay autonomía de gestión y la actividad se orienta a los usuarios y a las usuarias
Dirección	Autocrática y aceptada.	Dirección y trabajadores tiene contactos indirectos	La relación entre dirección y trabajadores se basa en la confianza mutua.

Desarrollo profesional del personal	Informal	Se institucionaliza	Se liberaliza y el aprendizaje formal se integra con el informal.
--	----------	---------------------	---

Un estudio realizado por Lidia Fernández y sus colaboradores (1994) sobre 20 instituciones educativas les llevó a establecer para las escuelas una secuencia histórica que resulta muy interesante. (Cuadro 2)

Cuadro 2: Modelo de evolución histórica de la escuela (Lidia Fernández, 1994: 112)

Periodos históricos en el desarrollo escolar	Características
Fundación	Primera crisis (entre 2 y 3 años). Replanteo de propósitos/abandono de algunos elementos utópicos.
Período de puesta en marcha	
Período de exploración con propósitos reajustados	Segunda crisis (entre 5 y 7 años). Desprendimiento de elementos psicofamiliares: primeros egresados, duelo por la “pequeña” institución original.
Período de afianzamiento	Tercera crisis (entre 10 y 15 años). Crecimiento cuantitativo/redefinición de sistemas de organización para atender a una unidad compleja/cuestionamiento de las formas de acción poco sistemáticas.
Período de consolidación	Cuarta crisis (entre 20 y 25 años). Pérdida de los fundadores o fundadoras /duelo/redefinición de fuerzas, tendencias, grupos. Lucha por el poder y la herencia.
Período de diversificación	

El reconocimiento de las transformaciones permanentes a las que están sometidas las organizaciones, plantea la posibilidad de que esas transformaciones pudieran ser previstas y planificadas, y ser el vehículo más adecuado para mejorar la eficacia de las organizaciones; surge así la posibilidad de establecer un desarrollo racional de las organizaciones. De hecho, en opinión de uno de los creadores, el desarrollo organizativo debe permitir a la organización generar una capacidad de respuesta al cambio que le permita sobrevivir con eficacia ante las nuevas realidades. Las claves para ese cambio son tres:

1. Estructura interna flexible.
2. Conocimiento del medio exterior e interior.
3. Integración de las relaciones y de las estructuras formales.

La importancia concedida a la base relacional de toda organización hizo que los partidarios de estas ideas consideraran de gran valor la dinámica de grupos dentro de las organizaciones y pusieran de manifiesto la relevancia que adquieren tanto las estructurales informales o adhocracias, como su integración con las estructuras formales o burocracia. Nosotros queremos subrayar la importancia de estas estructurales informales en los centros educativos, dado que, en buena medida, son esas estructuras las que facilitan el sistema de gestión por proyectos.

La idea y el concepto de adhocracia fueron introducidos al comienzo de los años setenta por Toffler para designar una forma de actuar dentro de las organizaciones que, aprovechando la dinámica positiva de las relaciones, favorece la constitución de equipos de trabajo "ad hoc", es decir con un propósito único, claro y limitado.

"Definida de un modo amplio y general, la adhocracia es cualquier forma organizativa que desafía a la burocracia a fin de abrazar la innovación e impulsar el cambio". (Waterman, 1993: 14)

En una ocasión, un conocido gerente de grandes empresas, comentando la idea de adhocracia, afirmaba que esta fórmula de organización es muy antigua dentro de la sociedad y de las empresas, puesto que supone el simple reconocimiento del grupo como estructura eficaz para abordar y resolver problemas. El término utilizado toma la forma de una expresión latina "ad hoc" que se utiliza para indicar que una cosa o acción se ha realizado para un fin concreto y de forma no prevista. El término adhocracia se opone al término burocracia, que representa la estructura formal en toda organización. Los

equipos que se constituyen bajo esta fórmula organizativa son grupos funcionales, no tienen relaciones jerárquicas de dependencia entre sus miembros y sólo existe un lazo entre la idea de propósitos y el compromiso con la búsqueda de una solución para la cuestión que ha llevado a su constitución. Esta caracterización de la adhocracia la hace especialmente adecuada para las organizaciones gestionadas por proyectos, como: la elaboración de planes de convivencia, la propuesta de temas a integrar en el plan general anual, las iniciativas cogestionadas de materiales comunes en los centros, la organización curricular de centros de interés, semanas y quincenas culturales, etc.

Para el profesor Serafín Antúnez, lo que caracteriza a estos grupos es su carácter técnico, así como la voluntad de actuar juntos.

"La adhocracia, por tanto, se basa en el ajuste mutuo y en un sistema de trabajo en el que los equipos técnicos son la clave, mucho más que los órganos de gobierno donde reside el poder formal". (Antúnez, 1993)

Es cierto que los grupos de trabajo suelen ser, generalmente, grupos de técnicos. Sin embargo, no faltan ejemplos notables de grupos "ad hoc" constituidos como órganos de gobierno, tales como los grupos que se constituyen para poner en marcha una empresa, para ayudar a una organización a superar una crisis, o para resolver situaciones críticas dentro de la organización. En los centros educativos son frecuentes los ejemplos de comisiones y equipos que se crean para resolver un determinado problema o para lograr que una determinada tarea se agilice: coordinación especial de ciclos para la programación actual de competencias con familia, el trabajo sobre absentismo escolar en zona; comisión familia-centro-contexto para resolver cuestiones con la convivencia en entradas y salidas, etc.

Los equipos "ad hoc" no suelen ser grupos estables, aunque su duración puede ser variable, dependiendo de la cuestión que les llevó a formarse. Normalmente, un grupo "ad hoc" trabaja en unas condiciones muy concretas que, por una u otra razón, no tienen cabida dentro de la estructura burocrática. En ocasiones, es la necesidad de contar con la colaboración de personas que no participan conjuntamente en ningún órgano de la burocracia; en otras, es una cuestión de urgencia la que reclama la constitución de un grupo "ad hoc", ya que no existe ni tiempo, ni oportunidad de convocar al grupo previsto a tal efecto; en otras ocasiones es la necesidad de obtener una información o una

propuesta que supere los cauces tradicionales y pueda proporcionar otra visión distinta del problema.

"Todas las características de la adhocracia son actualmente valores en alza: el énfasis en la experiencia, la descentralización de poder; los ambientes dinámicos, la posibilidad de que las personas adquieran protagonismo, la agilidad en la respuesta a los requerimientos, o la búsqueda de la eficacia en las soluciones a los problemas que plantea el entorno". (Idem, 137)

Robert Waterman (1993), en un sencillo trabajo sobre la adhocracia, se enfrenta al dilema entre burocracia y adhocracia, y afirma dos cosas que nos parecen de gran interés para la institucionalización de una educación democrática.

Conviene no olvidar algunas de las consecuencias en relación con la organización y el desarrollo profesional que subyacen a su práctica silenciosa y silenciada, tales como (Álvarez I. y López J I): estructura jerárquica –no horizontal ni democrática-, alienación de los individuos, descualificación profesional, órganos de decisión estrictamente formales, énfasis en la dirección unipersonal, sobrecarga de tareas vanas meramente administrativas que no transforman la práctica educativa, énfasis en el control externo de los resultados medidos estrictamente en términos académicos o estandarizados, instituciones cerradas al medio, homogeneización de los productos finales, énfasis en los aspectos y estructuras formales frente a las dimensiones y procesos culturales y sociales, etc. Todo el conjunto de rasgos que se ha catalogado como “escuela fabril”, procedente de la era industrial pero que no responde a las demandas y desafíos que plantea la sociedad del conocimiento. No se trata tanto de completar o complementar esta escuela (con adhocracia), hay que reinventarla en sus aspectos esenciales (estructura, cultura y currículo), como tratan de hacer precisamente las escuelas democráticas.

1. La adhocracia no necesariamente representa la cara buena de las organizaciones frente a la burocracia que representaría el lado malo.

"He visto la adhocracia en su mejor esencia y también en sus peores aplicaciones. Algunas organizaciones están saturadas de grupos de trabajo; pocos de ellos con alguna eficacia, pero todos en funcionamiento. Otras, nunca usan grupos de proyecto para asuntos importantes de gestión. Algunas empresas hacen un

magnífico uso de estos grupos para desarrollar productos o construir edificios, pero son incapaces de transferir esa capacidad a otras cuestiones. Algunos gerentes intentan evitar completamente la adhocracia traspasando la "propiedad" de algunos problemas cruciales a consultores externos con poco (o nada) en juego. Algunas organizaciones, especialmente las pequeñas, son sólo adhocracias. Ello puede estar bien mientras son pequeñas. Pero cuando crecen, tienen tal temor al tamaño que hacen todo "ad hoc", convirtiéndose en tan rígidas como la burocracia". (Waterman, 1993: 29)

2. La adhocracia y la burocracia pueden ser complementarias dentro de la misma organización.

"Algunas personas afirmarían que la burocracia debería ser destruida. No comparto esa afirmación. No se trata de adhocracia contra burocracia. Ambas formas son necesarias. Los grupos de trabajo son temporales, pero la adhocracia, como la burocracia es permanente". (Idem, 29)

Lo cierto es que la fórmula organizativa de combinar órganos de gobierno (burocracia), con equipos de trabajo (adhocracia) está en pleno auge dentro de las organizaciones y que, en el ámbito educativo, ya cuenta con una cierta tradición, lo importante ahora es tomar conciencia de que la combinación entre planificación estratégica, gestión de proyectos y adhocracia supone un nuevo paso en la democratización de las relaciones y procesos educativos.

3.3. Técnicas para la participación y el desarrollo de las competencias básicas

Aunque para animar a la participación, lo importante no es la técnica que se utilice, si no desde que planteamiento ético-educativo se plantea, que ciudadano o ciudadana pretendemos contribuir a formar y dentro de que contexto social y político planteamos nuestra acción educativa. En este sentido, seguidamente describiremos algunas técnicas de participación en el aula que pueden ser útiles para desarrollar las competencias básicas

que propone el currículum español. Dada limitación de espacio, solo se mencionara el nombre y las competencias con las que está relacionada, para conocer en profundidad, dichas técnicas basta con consultarlo en Internet o en cualquier manual de dinámicas de grupos.

Las competencias básicas exigen orientar los aprendizajes para conseguir que los alumnos desarrollen diversas formas de actuación y adquieran la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas. En particular, el desarrollo de las competencias básicas debe permitir a los estudiantes integrar sus aprendizajes, poniéndolos en relación con distintos tipos de contenidos, utilizar esos contenidos de manera efectiva cuando resulten necesarios y aplicarlos en diferentes situaciones y contextos. Las ocho competencias básicas son las siguientes:

- A- Competencia en comunicación lingüística**
- B- Competencia matemática**
- C- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico**
- D- Tratamiento de la información y competencia digital**
- E- Competencia social y ciudadana**
- F- Competencia cultural y artística**
- G- Competencia para aprender a aprender**
- H- Autonomía e iniciativa personal**

Técnicas, Estrategias	Breve descripción	Competencias
GRUPOS INTERACTIVOS.	Es un grupo heterogéneo (distintos niveles de competencia curricular, genero. etc.). En los que se realiza una actividad concreta bajo la tutela de una persona adulta voluntaria. Que puede ser una estudiante universitaria, un familiar, una ex-alumna o un profesor jubilado. La composición de los miembros de cada grupo es totalmente flexible	Todas siempre que para la digital se cuente con los recursos.

	y puede variar cada día.	
ESTUDIO DE CASOS	<ul style="list-style-type: none"> - Se presenta un caso real y se le pide a los/as participantes que resuelvan como crean conveniente. - En pequeños grupos intercambian los argumentos y opiniones gracias a los cuáles han llegado a tomar postura de una forma determinada. - En gran grupo se ponen en común las soluciones y se sacan conclusiones. 	A,E,G,H
ROLE-PLAYING	<p>Se determinan los papeles característicos de una situación o problema.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se reparten entre los miembros del grupo y el resto participará como observador/a. - El grupo estudia la conversación que mantienen los/as que representan los papeles, observando las relaciones que han establecido entre ellos/as, repercusiones en el auditorio o frases, gestos significativos. - Puesta en común. 	A,E,F,G,H
CONTRATO SOCIAL	El grupo clase elabora las normas de convivencia, se discuten con el profesor\ª y se llega a un acuerdo. Al final se elabora un documento que es firmado por todos los alumnos y alumnas y por el profesor\ª	A,E,G,H
BRAINSTORMING / TORBELLINO DE IDEAS	<p>Se debe estimular al grupo previamente.</p> <p>-Las reglas del diálogo son: Posponer los críticas (valoración diferida); escuchar para mejorar las ideas de los otros: proceder con rapidez (no discutir).</p>	A,B,C,E,G,J

	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar al grupo que produzca el máximo de ideas sobre el tema en un tiempo marcado -Se realiza en pocos minutos una ronda de preguntas aclaratorias positivas. -Se dedica un tiempo similar para analizar, transformar y valorar ideas. -Se eligen las ideas más valoradas. 	
PHILIPS 6/6	<p>Se invita a los/as participantes a formar grupos de seis miembros -aproximadamente durante seis minutos dialogan sobre el tema que se trate.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Terminado el tiempo cada grupo comunica sus conclusiones al resto de grupos. - Tras la escucha de todas las conclusiones se vuelven de nuevo a formar los grupos para renovar el diálogo, teniendo en cuenta las conclusiones de los/as demás. - Se repiten los pasos dos o tres ocasiones más. - Se priorizan las sugerencias finales en puesta en común. 	A,B,C,E,G,H
EQUIPOS DE ESTUDIANTES	<p>Los equipos de cuatro a cinco alumnos asignados por el profesor son heterogéneos respecto de las capacidades de sus miembros. El profesor presenta el material y lo distribuye. Todos los componentes del equipo estudian el material y se examinan individualmente. Tras los resultados, el equipo vuelve a estudiar ayudándose los alumnos mutuamente. Con posterioridad, se vuelve a aplicar otra prueba, la calificación del equipo depende del progreso de cada uno de sus miembros</p>	Todas

GRUPOS DE INVESTIGACIÓN	En esta técnica los alumnos seleccionan su grupo cooperativo formado por dos o seis miembros. El grupo elige un tema de la unidad que se está trabajando y luego decide quién estudiará y preparará la información para realizar un informe final. Se les anima para que utilicen diferentes materiales y busquen información en fuentes diversas. Los grupos presentan sus proyectos a la clase y se completa la evaluación del grupo y/o de los miembros de este.	Todas
ROMPECABEZAS	Los alumnos se asignan en grupos de seis miembros. Cada uno recibe una parte de la unidad didáctica. Con posterioridad, cada miembro del grupo que ha preparado su parte se reúne con los demás miembros del resto de los grupos que han estudiado el mismo material y forman un pequeño grupo de expertos, donde se discute la información antes de volver a enseñarlo a su grupo de referencia.	Todas
PIZARRA DIGITAL,	La pizarra, se convierte en un elemento de interacción y aprendizaje donde cada alumno puede participar en función de la tarea asignada. Puede autocorregirse sus aportaciones, aportar información a los compañero y compañeras...etc.	Según los temas tratados, todas.

Referencias

- APPLE, M.W. y BEANE, J.A. (1997). Escuelas democráticas. Madrid: Morata.
- BARCENA, F. (1997). El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política. Barcelona. Paidós.
- BECK, U. (2004): Poder y contrapoder en la era global. Barcelona, Paidós, 430 pp.
- BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E. (2003). La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas. Barcelona. Paidós.
- BOLÍVAR, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), 3 (2), 42-69.
- BOLÍVAR, A. (2006a). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. Revista Gestão em Ação, 9 (1), 37-60. Disponible en: <http://www.gestaoemacao.ufba.br/>
- BOLÍVAR, A. (2006b). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. Revista de Educación, 339, 119-146.
- BOLÍVAR, A. (2007). Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura. Barcelona: Graó.
- BOLÍVAR, A. y LUENGO, F. (2005). Aprender a ser y a convivir desde el proyecto conjunto del centro y el área de Educación para la Ciudadanía. En AA.VV.: Ciudadanía, mucho más que una asignatura. Madrid. Proyecto Atlántida, 17-38.
- CAMPS, V. y GINER, S. (1998). Manual de civismo. Barcelona. Ariel.
- CARR, W. (1993a). El currículum en y para una sociedad democrática. En P. Ortega y J. Sáez (eds.): Educación y Democracia. Murcia: Cajamurcia, 55-72.
- COMISIÓN EUROPEA (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Bruselas. Dirección General de Educación y Cultura (Grupo de Trabajo B “Competencias Clave”).
- CORTINA, A. (1997). Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid. Alianza Ed.

- **DARLING-HAMMOND, L. (2001).** El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos. Barcelona. Ariel.
- **DEWEY, J. (1995).** Democracia y educación. Madrid: Morata.
- **DEWEY, J. (1997).** Mi credo pedagógico. León: Universidad de León.
- **DUBET, F. (2005).** La escuela de la igualdad de oportunidades. ¿Qué es una escuela justa? Barcelona. Gedisa.
- **ELBOJ, C. et al. (2002).** Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona. Graó.
- **ELMORE, R.E. (2003).** Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 7 (1-2), 9-48. Revista electrónica: <http://www.ugr.es/~recfpro>
- **ESCUDERO, J.M. (2005).** Valores institucionales de la escuela pública: ideales que hay que precisar y políticas a realizar. En J.M. Escudero y otros: Sistema educativo y democracia: alternativas para un sistema escolar democrático. Barcelona. Octaedro, 9-39.
- **ESCUDERO, J.M. (2006).** Educación para la ciudadanía democrática. Currículo, organización de centros y profesorado. En F. Revilla (coord.). Educación y ciudadanía: valores para una sociedad democrática. Madrid: Biblioteca Nueva, 19-53.
- **FEITO, R. (2006).** Otra escuela es posible. Madrid: Siglo XXI.
- **GARCÍA GÓMEZ, R.J. (2007).** Procesos de mejora en una escuela democrática. En Bolívar, A. y Guarro, A. (eds.). Educación y cultura democrática: El Proyecto Atlántida. Madrid: Ed. Praxis.
- **GIMENO SACRISTAN, J. (2001).** Educar y convivir en una cultura global. Las exigencias de la ciudadanía. Madrid. Morata.
- **GUARRO, A. (2002).** Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar. Barcelona. Octaedro.

- **GUARRO, A. (2005).** El currículum democrático y los retos de la escuela del siglo XXI. En J.M. Escudero y otros. Sistema educativo y democracia: alternativas para un sistema escolar democrático. Barcelona. Octaedro, 41-98.
- **GUTMANN, A. (2001).** La educación democrática: Una teoría política de la educación. Barcelona: Paidós.
- **LÓPEZ RUIZ, J.I. (2005a).** Construir el currículum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento. Archidona: Aljibe.
- **LÓPEZ RUIZ, J.I. (2005).** Nacimiento y crecimiento de las escuelas democráticas: cartografía de la aldea planetaria. En Proyecto Atlántida (2005) Ciudadanía, mucho más que una asignatura. Madrid: Proyecto Atlántida.
- **LUENGO, F. (2006).** El Proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. Revista de Educación, 339, 177-194.
- **MAGNAGHI, A. y otros (2002).** Carta del nuovo municipio. Documento propuesto al Forum Social Mundial de Porto Alegre.
- **MEC (2006).** Competencias básicas. Anexo I del Real Decreto de enseñanzas mínimas para la Educación Primaria y Secundaria.
- **PEDRÓ, F. (2003).** “¿Dónde están las llaves?” Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica. En J. Benedicto y M.L. Morán (eds.): Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes, Madrid. Injuve, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, pp. 235-257.
- **PETTIT, P. (1999).** Republicanismo. Una teoría sobre la libertad y el gobierno. Barcelona. Paidós.
- **PUTNAM, R.D. (2002).** Solo en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana. Barcelona. Galaxia Gutemberg.
- **PUTNAM, R.D. y otros (1994).** Para hacer que la democracia funcione: la experiencia italiana de descentralización administrativa. Caracas. Editorial Galac.
- **RAVENTÓS, D. (cood.) (2001).** La Renta Básica. Por una ciudadanía más libre, más igualitaria y más fraterna. Barcelona. Ariel.

- RYCHEN, D.S. y SALGANIK, L.H. (eds.) (2006). Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Una perspectiva interdisciplinaria e internacional. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- SUBIRATS, J. (2005). Escuela y municipio. ¿Hacia unas nuevas políticas educativas locales? En J. Gairín (coord.): La descentralización educativa. Barcelona. Praxis, pp. 177-207.
- SUBIRATS, J. y ALBAIGÉS, B. (coords.) (2006): Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius. Barcelona. Fundacio Jaume Bofill. Disponible en: <http://www.fbofill.org>
- TAYLOR, C. (1997). La política del reconocimiento. En Ch. Taylor: Argumentos filosóficos. Barcelona. Paidós, 293-334.
- THÉLOT, C. (Presidente) (2004). Pour la réussite de tous les élèves. Rapport du débat national sur l'avenir de l'école. Paris. La Documentation Française. Disponible en: <http://www.debatnational.education.fr/>
- UNIÓN EUROPEA (2005). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Bruselas. Comisión de Comunidades Europeas.
- VAN PARIJS, Ph. y VANDERBORGHT, Y. (2006). La renta básica. Una medida eficaz para luchar contra la pobreza. Barcelona: Paidós.
- VELASCO, J.C. (2004). Republicanismo, constitucionalismo y diversidad cultural. Más allá de la tolerancia liberal. Revista de Estudios Políticos, nº 125, 181-205.
- VILLASANTE, T.R., M. MONTAÑÉS y J. MARTÍ (2000). La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía. Barcelona. Viejo Topo.
- WESTHEIMER, J. y KAHNE, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. American Educational Research Journal, 41 (2), 237-269.