

MÓDULO 9.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS UN COMPROMISO EDUCATIVO Y PROFESIONAL

Módulo 9: Las competencias básicas un compromiso educativo y profesional

Autores: José Moya y Ramón Flecha.

Interrogantes que trataremos de responder: ¿cómo afectan las competencias básicas al proyecto educativo de un centro?, ¿qué condiciones institucionales favorecen el aprendizaje de las competencias básicas?

¿Qué cambios será necesario introducir en la vida de los centros educativos y en las aulas para crear las condiciones más favorables para el aprendizaje de las competencias básicas?, ¿pueden los centros educativos tomar decisiones importantes para facilitar el aprendizaje de las competencias básicas?, ¿cómo pueden afectar los cambios necesarios al desarrollo profesional del profesorado?

Contenidos

- 9.1. Las competencias básicas en los proyectos educativos de centro.
- 9.2. El centro escolar como comunidad profesional de aprendizaje.

9.1. Las competencias básicas en los proyectos educativos de centro

Las características esenciales de nuestro sistema educativo (descentralizado, abierto y mixto) otorgan una especial relevancia al modo en que los centros educativos desarrollen su estructura organizativa y, especialmente, la gestión de los diferentes procesos implicados en su buen funcionamiento. De hecho, podemos afirmar que el cambio más importante que se ha definido es la posibilidad de que los centros educativos asuman decisiones que hasta el momento se reservaban para sí las diferentes administraciones educativas. Los centros educativos son considerados como entidades autónomas y, por tanto, con capacidad para definir su respuesta educativa y asumir las responsabilidades derivadas del uso de sus competencias.

Por otra parte, los centros son considerados como organizaciones gestionadas por proyectos, ya que se ven obligados a articular sus respuestas educativas a través de diferentes planes: proyecto educativo, proyecto curricular, plan de acción tutorial, etc. Pero transformarse en entidades gestionadas por proyectos supone una modificación importante del modelo organizativo tradicional que aún no se ha completado dado que,

MÓDULO 9.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS UN COMPROMISO EDUCATIVO Y PROFESIONAL

en este momento, coexiste el modelo basado en la división de territorios y competencias con el modelo basado en la colaboración en base a proyectos.

Junto a estas características, hemos de destacar otra que nos parece muy importante, desde el punto de vista que ahora nos ocupa: los centros son concebidos como organizaciones de opciones múltiples, es decir como organizaciones con capacidad para definir distintas respuestas educativas. La posibilidad de ofrecer respuestas educativas diferentes a los distintos alumnos y a las distintas alumnas en el marco de la misma escuela es la base de cualquier estrategia de atención a la diversidad, de aquí que nos interese con una mayor profundidad en poner de manifiesto qué es una escuela de opciones múltiples.

Las escuelas de opciones múltiples modifican el principio de homogeneización como principio rector de los centros educativos y lo sustituyen por un principio de heterogeneización. Este cambio se hace necesario para que los alumnos y las alumnas puedan recibir el tipo de ayuda pedagógica que necesitan, y para evitar que la escuela se limite a reproducir las desigualdades sociales.

“...la orientación homogeneizadora de la escuela no suprime sino que confirma y además legitima las diferencias sociales, transformándolas en otras de carácter individual. Distinto grado de dominio en el lenguaje, diferencias en las características culturales, en las expectativas sociales y en las actitudes y apoyos familiares entre los grupos y clases sociales, se convierten en la escuela uniforme en barreras y obstáculos insalvables para aquellos grupos distanciados socialmente de las exigencias cognitivas, instrumentales y actitudinales que caracterizan la cultura y la vida académica de la escuela. Las diferencias de origen se consagran como diferencias de salida, el origen social se transforma en responsabilidad individual (Pérez Gómez, 1992: 26).

El grado de autonomía de los centros, así como el hecho de ser consideradas como instituciones, comprensivas, o como organizaciones de opciones múltiples representan otras tantas opciones definidas en el modelo de escolarización, y como tales, según hemos visto, condicionan el tipo de gestión del centro y del aula que se puede desarrollar con éxito. Ahora bien, ninguna de estas decisiones determina el “guión” que se va a desarrollar en cada una de las aulas, es decir determina el modelo de enseñanza.

MÓDULO 9.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS UN COMPROMISO EDUCATIVO Y PROFESIONAL

Los proyectos a través de los cuales se gestionan los centros educativos forman parte de los que se conoce como Proyecto Educativo del Centro, de aquí que cualquier intento de mejorar las oportunidades que un centro ofrecerá a sus estudiantes para alcanzar las competencias básicas tenga que dedicar atención al Proyecto Educativo del Centro.

La planificación educativa: un motor para el cambio de cuatro tiempos

Planificar es una acción frecuente en nuestras vidas cotidianas y, por tanto, podemos encontrar muchas oportunidades para comprender su sentido a la vez que mejoramos nuestra capacidad para alcanzar el éxito en todas esas acciones cotidianas. Cuando se argumenta sobre la utilidad o la conveniencia de planificar la acción de educar, a menudo se recurre a ejemplos tomados de otros ámbitos de la actividad humana en los que, sin duda, la planificación cumple la función que se le reconoce y por tanto tiene la importancia que se quiere hacer ver. Obviamente, este tipo de argumentos no tiene ningún valor demostrativo, pero a veces da la impresión de que basta con poner de manifiesto su importancia en otros ámbitos para que en la educación también sea necesario adoptar esa forma de proceder. En este sentido conviene recordar que mostrar no es lo mismo que demostrar. Pero, más allá de esta diferencia, lo que ahora interesa no es poner en duda esa utilidad o conveniencia, cuestión esta de la que nos ocuparemos luego. Nos interesa otra cosa bien distinta: la forma en que se realiza la planificación, es decir, sus características. Para analizar esas características nos vamos a servir del ejemplo conocidísimo del arquitecto que diseña los planos antes de hacer el edificio. Este ejemplo de planificación puede ser útil tanto para poner de manifiesto la función que cumple la planificación, como para destacar las diferencias entre un tipo cualquiera de planificación y la que vamos a llamar planificación educativa. En definitiva, el tradicional ejemplo del diseño arquitectónico puede permitirnos ahora no sólo poner de manifiesto la utilidad y la conveniencia de la planificación, sino la necesidad de que esta planificación se haga de un modo determinado.

Entre el arquitecto y los obreros hay una reconocida división de funciones, y en ninguno de los casos les está permitido a los obreros adoptar ninguna decisión respecto a la estructura del edificio, la composición de los materiales o el uso de los espacios. Pero sobre todo, la planificación del arquitecto no dice nada sobre la organización del trabajo. Nada hay en el diseño que prefigure la forma en que se organiza la construcción del edificio. Hecha esta observación conviene preguntarse si cuando utilizamos el ejemplo del arquitecto estamos pensando en un docente-arquitecto, o en un docente-obrero. Es

MÓDULO 9.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS UN COMPROMISO EDUCATIVO Y PROFESIONAL

evidente que, en cualquiera de los casos, la utilidad, la forma y el sentido de la planificación cambia. Para el obrero es importante que la planificación exista, ya que de este modo sabe siempre lo que tiene que hacer y su trabajo resulta productivo, pero él mismo no participa en la planificación. Para el arquitecto, diseñar la obra es todo su trabajo, ya que el no participa en la construcción. Ahora bien, esta planificación tiene una importancia crucial dado que en muy pocos casos es posible rectificarla posteriormente.

Nuestra opinión es que el docente no se encuentra en ninguno de los casos anteriores, sobre todo en el contexto curricular actual, en el que se ve obligado a planificar, pero también a construir. Esta posición peculiar es la que define las condiciones que debe reunir una adecuada planificación educativa democrática. En este sentido, una planificación educativa democrática se diferencia de otras formas de planificación, e incluso de la programación tradicional, en varios e importantes sentidos:

- No es una planificación interesada exclusivamente en el producto, sino también en la situación de partida.
- Es una planificación fundamentada en una visión de las situaciones educativas basada en la complementariedad de distintas teorías, como hemos tratado de exponer en otro capítulo.
- Es una planificación basada en el entendimiento del sentido y significado que a la acción de educar le otorgan sus protagonistas.
- Con respecto al producto, no interesan exclusivamente los resultados esperados, sino también los resultados inesperados.
- La planificación nunca nace del vacío, siempre es el resultado de la evaluación de actuaciones anteriores. En este sentido, es una planificación histórica.

Los modelos más usuales de planificación en el ámbito social, incluidos los proyectos educativos, son: el modelo de Planificación por Objetivos (PO) y el modelo de Planificación Estratégica Situacional (PES). El Modelo PO surge como consecuencia de la aplicación de las técnicas para el “management” científico propuesto por Frederick Winslow Taylor (1911). El “management” científico es un intento de incrementar la productividad de las empresas americanas mejorando su organización, sus procedimientos de trabajo y la eficacia de cada una de las acciones que se desarrollan en ellas. Esta forma de actuar situaba el origen de las dificultades de las empresas no en los

MÓDULO 9.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS UN COMPROMISO EDUCATIVO Y PROFESIONAL

trabajadores y las trabajadoras sino en los “sistemas de trabajo”, de aquí que su mayor preocupación fuera diseñar “sistemas de trabajo” cada vez más eficaces y eficientes.

Tal y como hemos dejado escrito, el fundador de esta forma de pensamiento estaba convencido de su utilidad para todos los ámbitos de la vida de los seres humanos. De hecho, después de publicada su obra, son pocos los ámbitos que no han sido influidos por sus ideas. El Modelo PO se basa en una visión anticipada de los resultados esperados que orienta tanto el proceso de división de tareas como de asignación de recursos y responsabilidades. Los objetivos establecidos se transforman en compromisos para la acción y su consecución marca el nivel de eficacia de las acciones desarrolladas.

El Modelo PO ha demostrado sus ventajas cuando las situaciones han sido muy bien definidas y, por ende, tanto el problema como los participantes son fácilmente identificables y se conocen de antemano las condiciones en las que pueden intervenir. Dicho de otro modo, la planificación por objetivos, también denominada planificación normativa o planificación tradicional, es deudora de una visión determinista de la realidad y de una visión instrumentalista de la acción (interesan mucho más los medios que los fines, puesto que los fines se consideran dados y no forman parte del ámbito de decisión de las personas que desarrollan las acciones). El Modelo PO fue introducido en el ámbito educativo por Ralph Tyler, siguiendo el ejemplo seguido en otros ámbitos sociales y como una forma de superar el modelo de enseñanza tradicional que, en buena medida, era incapaz de cambiar porque ignoraba sus propios resultados.

El Modelo de Planificación Estratégica Situacional¹ es un modelo que pretende ser mucho más flexible que el Modelo PO, ya que ha sido pensado para situaciones que, por sus características, son muy difíciles de definir completamente. El Modelo PES, está pensado para situaciones de gran incertidumbre, con múltiples conexiones en la determinación del problema y con un amplio espectro de colaboradores o colaboradoras en el diseño y el desarrollo del diseño. El modelo PES aparece indicado en aquellas ocasiones en las que los agentes sociales se tienen que enfrentar a situaciones problemáticas complejas, como consecuencia de visiones contrapuestas y un evidente conflicto de intereses y bajo la amenaza constante de la incertidumbre derivada de la

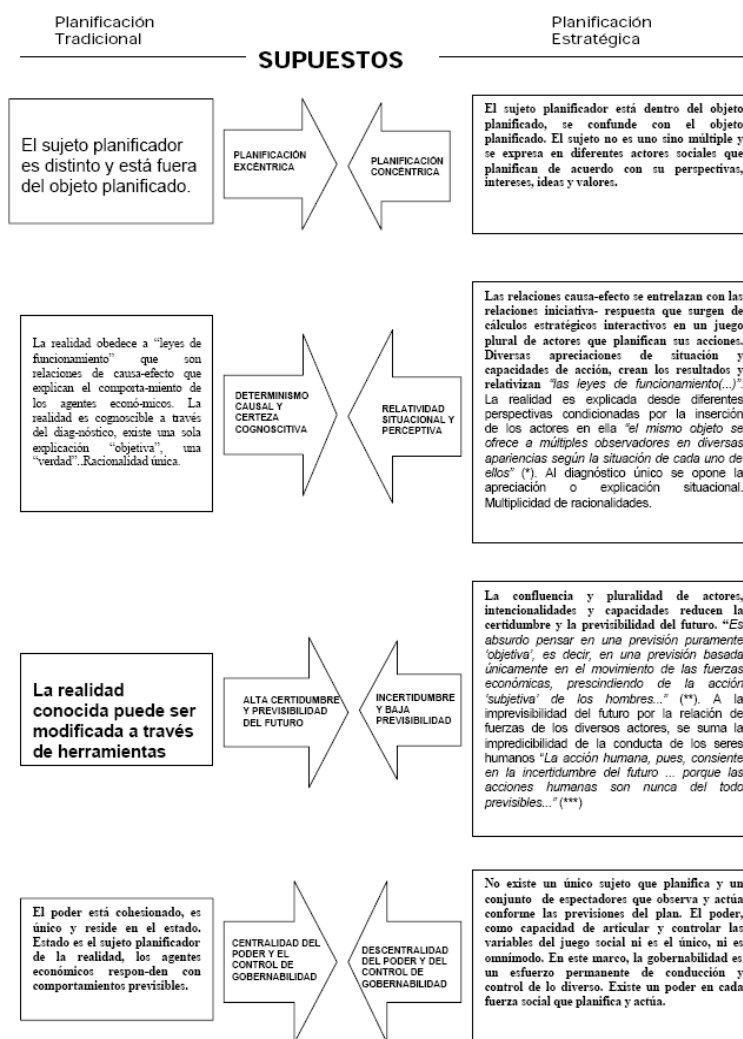
¹ El Dr. Carlos Matus Romo, creó el enfoque estratégico situacional de la planificación, que luego dio origen al Método de Planificación Pública, mejor conocido como PES (Planificación Estratégica Situacional). En España, este modelo de planificación ha sido desarrollado, fundamentalmente, por CIMAS para todo el ámbito de la participación social y, de forma destacada, por el profesor Tomas Villasante.

**MÓDULO 9.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS:
 LAS COMPETENCIAS BÁSICAS UN COMPROMISO EDUCATIVO Y PROFESIONAL**

presencia de múltiples factores externos sobre los que los agentes tienen una limitada capacidad de control.

A diferencia del modelo de planificación operacional, en este modelo el agente que planifica es un “actor situado”, vale decir, un sujeto que se encuentra inmerso en sus circunstancias; en virtud de lo cual su razón se halla imbuida de las características del contexto en donde realiza su ejercicio planificador y al que desea adaptar a sus deseos, como veremos más adelante (Ossorio, 2002). Más aún, el agente planificador es, también, un agente “comprometido”, dado que es responsable del plan y de su realización.

Cuadro 1: Dos modelos de planificación: supuestos básicos (Ossorio, 2002)



MÓDULO 9.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS UN COMPROMISO EDUCATIVO Y PROFESIONAL

Los elementos más característicos de este modelo son las “operaciones” y los “momentos”. El diseño de operaciones es la base sobre la que se define el proyecto y se abordan cada una de las causas o “nudos críticos” del problema. Las operaciones son conjuntos de acciones o agregados de acciones, consumidoras de recursos de varios tipos, que serán desarrolladas a lo largo del plan. Toda operación debe conducir a un producto o resultado. El producto es lo que podemos constatar. El resultado es el efecto de ese producto sobre el problema.

El Modelo PES reconoce cuatro grandes momentos en la planificación: (1) el momento explicativo de la situación, (2) el momento normativo, (3) el momento estratégico y (4) el momento operativo. Los momentos, o las fases, a través de las cuales transita el proyecto, no son una secuencia lineal, pero se presentan como condiciones que es necesario satisfacer para alcanzar un resultado final deseable para todos los protagonistas y posible (ver Cuadro 2).

Cuadro 2: Momentos en la planificación estratégica y situacional (Villasante, 2006)

<p>Primera: MOMENTO 1</p> <p>¿Cómo explicar la realidad?</p> <p>Diagnóstico (PT)</p> <p>versus</p> <p>Apreciación situacional (PES)</p>	<p>Segunda: MOMENTO 2</p> <p>¿Cómo concebir el plan?</p> <p>Cálculo paramétrico (PT)</p> <p>versus</p> <p>Apuestas (PES)</p>
<p>Tercera: MOMENTO 3</p> <p>¿Cómo precisar lo posible?</p> <p>Consulta política (PT)</p> <p>versus</p> <p>Análisis Estratégico (PES)</p>	<p>Cuarta: MOMENTO 4</p> <p>¿Cómo actuar cada día?</p> <p>Ejecución del Plan (PT)</p> <p>versus</p> <p>Cálculo, acción, corrección (PES)</p>

Tomando como referencia estos cuatro momentos, se podría definir la democratización de la planificación educativa como la necesidad de incorporar los

MÓDULO 9.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS UN COMPROMISO EDUCATIVO Y PROFESIONAL

momentos estratégico y situacional a los dos momentos que ya son habituales, el momento normativo y el momento operativo. A nuestro juicio, el momento estratégico es esencial para que los centros educativos puedan hacer un uso eficaz de su autonomía y para constituirse en auténticas comunidades para el aprendizaje.

El modelo de planificación estratégica se beneficia del marco conceptual creado por el profesor Edgar Morin, tanto por lo que se refiere al concepto de acción como al concepto de estrategia. La acción, en este marco conceptual, supone complejidad, es decir, elementos aleatorios, azar, iniciativa, decisión, conciencia de las derivas y las transformaciones. Dicho de otro modo, mientras que el modelo de planificación operacional aparece vinculado a la visión determinista de la realidad social, el modelo de planificación situacional aparece vinculado a una visión no determinista de la realidad. Por su parte, el profesor Tomás Villasante sitúa al Modelo PES desde la perspectiva de la “creatividad social” para la resolución de problemas.

Los principios y valores democráticos como ejes del proyecto educativo

El problema esencial de toda educación, definida en el modo en que aquí se ha definido, es la justicia, esto es: encontrar el modo adecuado para que todas las personas puedan satisfacer sus necesidades de desarrollo y tener las mayores posibilidades para alcanzar una vida digna. Concebir la democracia como una implicación activa de los ciudadanos en todos los ámbitos de acción, como forma de vida cívica, implica considerar que la educación tiene un relevante papel en la formación para el ejercicio de la ciudadanía. La dimensión cívica se apoya en una dimensión moral de los valores que la sostienen, y ambas en una dimensión social de participación y convivencia en la esfera pública. Las tres son dimensiones esenciales de la democracia (Touraine, 1994).

La educación democrática es una forma de resolver ese problema: la solución justa será aquella que pueda contar con el mayor grado de acuerdo en unas condiciones que faciliten el diálogo y la deliberación responsable. Por eso, la educación democrática es, ante todo, una vía para alcanzar una buena educación para todos. Una buena educación cuyo fundamento último no será doctrinario, sino dialógico. Es decir, su fundamento reside en la apertura total de las ideas y creencias para que puedan ser criticadas, valoradas y modificadas a tenor de las experiencias vividas. Así pues, la educación democrática trata de definir, ante todo, las condiciones (bases) que es necesario respetar para que entre todos podamos construir una buena educación. Esas

MÓDULO 9.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS UN COMPROMISO EDUCATIVO Y PROFESIONAL

condiciones son formales (los principios definidos por Guttman, 2001) pero también culturales (valores, principios), sociales y materiales.

Sin lugar a dudas, de entre todas las ideas y experiencias que conforman la tradición de una educación democrática, debemos un reconocimiento especial a las aportadas por John Dewey (1859-1952) para quien la relación entre democracia y educación constituía la clave de bóveda para construir la nueva educación. Son muchas las ideas actuales que, como reconoce Gilbert (2001), tienen su origen en la obra de Jhon Dewey: la educación centrada en el alumno, el plan de estudios integrado, la construcción del conocimiento, la agrupación heterogénea, los grupos del estudio cooperativos, la escuela como la comunidad, el reconocimiento de la diversidad, el pensamiento crítico, etc. Pero por encima de todas ellas hay una idea que sigue iluminando nuestra búsqueda: la educación es un proceso de vida y no una preparación para la vida. Por eso seguimos creyendo con Dewey que la escuela *tiene que representar la vida presente: tan real y vital para el niño como la que lleva en su hogar, en el vecindario, o en el patio de recreo* (Dewey, 1997: 39).

En una de las más reconocidas formulaciones de lo que deba ser una educación democrática, Amy Gutmann (1987) señala que ésta debe preparar a todos los alumnos para participar, como ciudadanos políticamente iguales, en la configuración deliberativa del futuro de su sociedad. Conscientes de la reproducción social que suele conllevar la experiencia escolar, pero al tiempo en una actitud decidida de que así no suceda, el ideal de una democratización de la educación se caracteriza por condiciones formales: no represión, no discriminación y deliberación democrática.

1. Una sociedad consciente de la reproducción social, la educación debe ser no represiva. Esto quiere indicar que debe cultivar –frente al prejuicio– la libertad de pensamiento, la tolerancia frente a la intolerancia, el respeto mutuo contra el desacuerdo razonable. Estos son conjuntamente habilidades cognitivas y virtudes que la educación ha de cultivar en los futuros ciudadanos. Esto implica cultivar la reflexión crítica.
2. En una sociedad que quiera ser democrática, la educación de todo niño ha de ser no discriminativa de raza, religión, clase, género y cualquier otra característica no relacionada con la educabilidad. Esta no discriminación extiende la lógica de la no represión, de modo que todo alumno reciba la más excelente educación posible.
3. Se deben instituir prácticas de deliberación y toma de decisiones democráticas. La educación debe enseñar las habilidades políticas y virtudes de la toma de

MÓDULO 9.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS UN COMPROMISO EDUCATIVO Y PROFESIONAL

decisiones deliberativa, racionales, autogobierno, etc. en una sociedad pluralista donde la gente puede diferir moralmente. Esto implica incentivar que los estudiantes aprendan cooperativamente y respeten sus razonables diferencias.

Una educación democrática puede adoptar diferentes modelos de escuela, aunque compartan la misma tradición y se orienten por principios muy similares (López Ruiz, 2004 y 2005). La *Coalición de Escuelas Esenciales* es una propuesta para las escuelas públicas norteamericanas, basada en diez principios que bien podrían representar un proyecto educativo de centro (ver Cuadro 1). Las *Escuelas Aceleradoras* muestran una preocupación por el alumnado desfavorecido y tratan de ofrecerles las mejores condiciones para alcanzar el éxito escolar. En este tipo de escuelas tratan de enriquecer el currículo, en lugar de empobrecerlo mediante una “vuelta a lo básico”. Las *Escuelas Ciudadanas* forman parte de un amplio movimiento de ciudades educadoras surgido en Brasil cuyo fundamento se puede encontrar en las ideas de Paulo Freire (ver Cuadro 2). Las *Comunidades de Aprendizaje* conforman otro modelo de escuela, también orientado hacia los más desfavorecidos socialmente, pero con la intención de fortalecer el compromiso de alcanzar los mejores resultados para todos.

Todos estos modelos de escuela y, otros muchos que por razones de espacio no podemos mencionar, ponen de manifiesto algo muy sencillo pero, desgraciadamente olvidado: que *las escuelas pueden ser lugares rebosantes de entusiasmo en las que tanto los estudiantes como los profesores se comprometen en un trabajo serio que deriva en experiencias de aprendizaje ricas y vitales para todos* (Apple, 1997:16).

MÓDULO 9.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS UN COMPROMISO EDUCATIVO Y PROFESIONAL

Cuadro 1

PRINCIPIOS PARA UN PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

(Coalición de Escuelas Esenciales)(López Ruiz, 2005)

1. *Aprender a usar productivamente la mente*: esto supone enseñar a pensar.
2. *Menos es más*: el currículum tiene que centrarse en lo esencial y en vez de cubrir programas de materias sobrecargados estimular el desarrollo de un conjunto limitado de capacidades básicas.
3. *Objetivos universales*: las metas de la escuela deben aplicarse a todos los estudiantes, aunque la práctica educativa se adecue a las diversas necesidades de cada grupo de adolescentes.
4. *Educación personalizada*: cada profesor tiene que conocer individualmente a sus alumnos y adaptar la enseñanza a sus peculiares características.
5. *El estudiante como trabajador*: el docente es un facilitador que estimula la capacidad de “aprender a aprender” de los estudiantes.
6. *Demostración del dominio de las capacidades*: aquellos estudiantes de nuevo ingreso que no hayan adquirido aún las destrezas instrumentales básicas recibirán enseñanza intensiva. El título de secundaria se otorgará si el alumno demuestra en una exhibición final que posee los conocimientos y habilidades esenciales que se había marcado la escuela.
7. *Promoción de un clima positivo*: todos los distintos sectores de la comunidad educativa han de contribuir a crear un ambiente basado en la confianza y que promueva los valores de justicia, solidaridad y tolerancia.
8. *Compromiso con toda la escuela*: los docentes tienen que implicarse en la transformación del centro y adoptar distintos roles que permitan realizar múltiples tareas. Deben ser antes educadores generalistas que instructores especialistas en disciplinas.
9. *Recursos para la enseñanza y el aprendizaje*: los enseñantes deben disponer de tiempo suficiente para construir el currículum en equipos y reflexionar sobre su práctica educativa; como verdaderos profesionales han de tener sueldos dignos.
10. *Democracia y equidad*: la escuela debe fomentar políticas y prácticas democráticas que implique a todos los miembros de la comunidad, así como luchar contra la desigualdad y desarrollar una enseñanza no discriminatoria.

MÓDULO 9.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS UN COMPROMISO EDUCATIVO Y PROFESIONAL

Cuadro 2

PRINCIPIOS PARA UN PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

Escuelas Ciudadanas (López Ruiz, 2005)

1. *Educar para la libertad para forjar sujetos autónomos*: El núcleo esencial de esta pedagogía crítica es ayudar a las personas marginales a tomar conciencia de su propia situación y a buscar y hallar un camino emancipatorio en su vida existencial.
2. *Atender a las necesidades del alumno y de la comunidad*: el currículum ha de construirse alrededor de las demandas e intereses de los estudiantes y de los problemas propios del entorno concreto donde se lleva a cabo la labor educativa.
3. *Respetar la diversidad cultural*: desde este marco crítico, las escuelas tienen que prestar especial atención a la heterogeneidad del alumnado procedente de distintos orígenes sociales y miembros de una comunidad plural conformada por una mezcla de subculturas.
4. *Concebir el diálogo como el centro del proceso educativo*: en clara oposición a una “concepción bancaria” de la educación en la que el docente es quien posee, domina y controla el saber dentro del aula, esta pedagogía crítica defiende la necesidad de resituar la conversación y la discusión como ejes en lugar de la mera transmisión educador-educandos. El debate auténtico, democrático e informado es fruto de una permanente interacción entre acción y reflexión, y representa el núcleo de la educación democrática como práctica de la libertad.
5. *Enseñar mediante la indagación y el descubrimiento*: la estrategia metodológica postula la investigación de “temas generadores” relevantes para el alumnado. Se trata de indagar globalmente problemáticas que preocupan y afectan a la comunidad social para, de modo comprometido, procurar intervenir colectiva y activamente en su resolución.

MÓDULO 9.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS UN COMPROMISO EDUCATIVO Y PROFESIONAL

Cuadro 3

PRINCIPIOS PARA UN PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

(Propuesta del Proyecto Atlántida, 2007)

1. Las personas que conformamos la comunidad educativa de este centro somos conscientes de nuestra responsabilidad en el desarrollo de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, por eso nos comprometemos a proporcionarles las mejores experiencias educativas. Este compromiso compartido, expresado en los principios de nuestro proyecto educativo, es lo que nos hace ser una comunidad.
2. Nuestra escuela no es sólo un lugar de preparación para la vida, sino que nos esforzamos cada día para hacer de la escuela una forma de vida en comunidad. En nuestra escuela, aprendemos juntos resolviendo las tareas que tenemos encomendadas.
3. Todos los miembros de la comunidad y, especialmente, el profesorado hacen de la enseñanza una oportunidad para reconstruir la experiencia vital y dotarla de valor educativo compartiendo su significado y relacionándola con el conocimiento que hemos heredado.
4. Nos esforzamos por abrir permanentemente nuestro centro al entorno no sólo para ampliar las oportunidades de aprendizaje y mejorar las experiencias del alumnado sino para lograr que toda la comunidad se sienta corresponsable de la educación.
5. Una escuela, concebida como una forma de vida en comunidad, requiere que todos sus miembros se relacionen y convivan de una manera justa, sin otras diferencias que aquellas que puedan beneficiar a los más necesitados y preservando los principios que le otorgan su identidad.
6. Creemos que todo ser humano tiene derecho a definir su proyecto de vida, su relación con los demás, y la sociedad en la que desea vivir desde una visión de lo que es bueno, lo que es verdadero y lo que es bello y mediante el dominio de unas competencias básicas que consideramos como los aprendizajes imprescindibles para la ciudadanía.
7. Cuidamos nuestra escuela y tratamos de hacerla cada día un lugar más seguro, estimulante y saludable, conscientes como somos de que el medio escolar es un poderoso agente educativo.
8. Las prácticas y métodos de enseñanza que se utilizan en el centro están en consonancia con las características educativas de nuestros alumnos, están basadas en la confianza sobre sus posibilidades de aprendizaje y tratan de facilitar el éxito escolar para todos mejorando continuamente su eficacia.
9. La participación de toda la comunidad en la organización y gestión del centro, así como la deliberación cuidadosa y responsable de las decisiones que se adoptan, y la evaluación permanente de los procesos y resultados obtenidos constituyen un impulso permanente para la mejora.
10. El compromiso educativo enfatiza la preocupación por el desarrollo de habilidades personales y sociales, el desarrollo de la afectividad y el mundo emocional, unido al disfrute del tiempo de ocio personal y familiar, lo que favorece una propuesta de trabajo generosa y atractiva que una lo personal con lo social, el ocio y el quehacer cotidiano, de forma que se desarrollen y vivan en espacios y tiempos complementarios.

MÓDULO 9.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS UN COMPROMISO EDUCATIVO Y PROFESIONAL

El proyecto curricular de centro

Los diseños curriculares, tal y como ha quedado escrito, anticipan y definen las intenciones educativas de las administraciones públicas, en aquellos países donde tienen atribuidas competencias en esta cuestión. Es así como, los diseños curriculares condicionan las prácticas educativas. Los diseños curriculares no determinan las prácticas educativas dado que las intenciones educativas predefinidas por las administraciones públicas son compatibles con distintas prácticas educativas, pero si condicionan dichas prácticas en la medida en que tanto los objetivos, como los contenidos seleccionados son condiciones necesarias que los educadores deben tener en cuenta en el momento de decidir las experiencias educativas que van a ofrecer a sus alumnos. Lo cierto es que, una vez más, los cambios en el formato de los diseños curriculares provocan un cambio en sus formas de desarrollo. De hecho, el actual predominio de las formas temáticas como instrumento que desarrolla los diseños curriculares obedece al hecho de que el modelo de diseño curricular derivado de la Ley General de Educación, adoptara la forma de temas para el tratamiento del contenido. Por el contrario, en los nuevos diseños curriculares no hay ningún tema prefijado, ya que los bloques de contenido que configuran las diferentes áreas curriculares no son temas, ni están ordenados ni secuenciados. Los temas no son, ahora, la unidad en torno a la cual se estructura el diseño, y si alguien desea que continúe siendo la unidad que estructura el proceso didáctico en las aulas, deberá construir los temas a partir de los elementos de contenido presentes en los bloques de contenido.

La elección de unos diseños curriculares abiertos susceptibles de ser desarrollados de una forma adaptativa y, por tanto, con capacidad para expresar en diferentes formas didácticas la consecución de los mismos o similares objetivos, ha modificado sustancialmente el concepto de programación que se venía manejando hasta el momento. El hecho crucial es el siguiente: la aparición de nuevos elementos en los diseños curriculares y el cambio de función en las programaciones, que pasan de ser una forma de *adopción* del currículo a una forma de *adaptación*, obliga a concebir de una forma diferente la programación. Este cambio en el modelo de desarrollo introduce un momento estratégico-situacional en la planificación educativa que hasta el momento está pasando desapercibido. La adaptación de los elementos prescriptos en los diseños curriculares a las condiciones y características de un determinado centro educativo requiere un esfuerzo bien dirigido para poner en evidencia tanto la visión como la misión que el centro asume como propias, es decir, requiere tanto de un momento situacional (explicativo) como de un momento estratégico.

MÓDULO 9.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS UN COMPROMISO EDUCATIVO Y PROFESIONAL

Si entendemos la programación como el conjunto de operaciones que el profesorado se ve obligado a realizar antes de poder definir una dinámica de actividades en su aula, podemos afirmar que el cambio en los diseños curriculares, al modificar la unidad de estructuración e incluir nuevos elementos, ha introducido nuevas operaciones y ha modificado sustancialmente las operaciones anteriores. Hasta el momento, las diferentes concepciones educativas han venido considerando la programación de formas diferentes, y la realización con el currículo también de forma diferente. Así, por ejemplo, la programación considerada en el marco del paradigma proceso-producto es muy diferente a la programación considerada en el marco de cualquiera de los paradigmas mediacionales. Para los partidarios del primer paradigma, a los que sólo les interesa la práctica como realización de un determinado ideal educativo, la programación es un instrumento técnico que va a permitir la producción de los resultados deseados. En consecuencia, su mayor interés y preocupación reside en establecer claramente los resultados esperados. Para los partidarios de los paradigmas mediacionales, que tratan de comprender la dinámica de la vida en las aulas a la vez que intervienen en ella, la programación es, ante todo, un modo de favorecer la aparición de determinados procesos que, a su vez, podrán provocar unos resultados determinados pero no íntegramente previsibles.

Un indicador muy acertado de las diferencias entre ambas formas de concebir la programación se encuentra en el modo en que se define el proceso de planificación inicial, y más concretamente la función que cumple en uno u otro caso el análisis situacional. Para quienes se proponen lograr la aparición de determinados resultados previstos, sólo interesa conocer el nivel de competencias alcanzado, mientras que para quienes se proponen generar un proceso de intercambio y construcción de significados es muy importante conocer las concepciones previas de los alumnos y alumnas. Esta diferenciación pone de manifiesto el espacio que vendría a ocupar el momento estratégico-situacional en el desarrollo del currículo.

De acuerdo con la forma que adoptan los elementos didácticos en los diferentes diseños curriculares, esto es, el modo en que son definidos los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación, todos y cada uno de esos elementos son susceptibles de llegar a aparecer asociados a prácticas diversas, formar parte de diferentes expresiones didácticas, o ser traducidos y apoyados en materiales diversos, todo lo cual resultaría ser igualmente correcto y válido para situaciones distintas. Así, un mismo objetivo de etapa, al venir formulado en términos de capacidad, puede ser concretado en conductas

MÓDULO 9.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS UN COMPROMISO EDUCATIVO Y PROFESIONAL

diferentes, puede ser alcanzado desde bloques de contenido diferentes o valorado según criterios de evaluación diferentes, los cuales, a su vez, pueden ser concretados de formas diferentes. En definitiva, la apertura y flexibilidad de los diseños curriculares dejan un amplio margen a la variabilidad de las respuestas educativas que pueden satisfacer las condiciones establecidas en los diseños curriculares. Esta variabilidad es la que los proyectos curriculares deben concretar para cada centro, por esta posibilidad requiere que se incorpore al proceso de planificación del currículo un momento estratégico curricular que, por el momento, está ausente en la mayor parte de los centros educativos.

Los elementos que configuran el Proyecto Curricular de un centro son los mismos que vienen definidos en los diseños curriculares, si bien las decisiones que se toman sobre esos elementos son diferentes a las que se han tomado en esos diseños curriculares. Desde la perspectiva habitual, que no deja de ser la perspectiva de una planificación por objetivos, en el marco del Proyecto Curricular de Centro se deberán tomar tres grandes decisiones: ordenar los elementos, secuenciarlos y temporalizarlos. Ordenar los elementos prescritos en los diseños curriculares es establecer relaciones entre ellos, de modo que puedan articular una respuesta educativa adecuada. Ordenar los elementos prescritos en los diseños curriculares requiere, entre otras decisiones, definir: qué contenidos concretos nos permitirán alcanzar determinados objetivos de área, o bien qué objetivos de área nos permitirán alcanzar determinados objetivos de etapa, etc. Secuenciar los elementos prescritos es establecer un tipo de orden entre ellos, sólo que en este caso el orden que se establece es un orden de dependencia. Este orden requiere, entre otras decisiones, determinar qué objetivos habrán de alcanzarse antes que otros y qué contenidos deberán preceder a otros. La tercera de las decisiones importantes que un centro debe adoptar en su proyecto curricular se refiere a la temporalización de los elementos prescritos. En este caso, se trata de establecer el tiempo de consecución de unos determinados objetivos, o el nivel de consecución de los establecidos de acuerdo con los criterios de evaluación. Para poder abordar con éxito esta cuestión de la temporalización, es necesario tener en cuenta que la formulación que se hace en los diseños curriculares, tanto de los objetivos como de los criterios de evaluación, se refiere siempre a niveles terminales de etapa, y que, por tanto, no están establecidas las referencias a los ciclos ni a los niveles.

Todas las decisiones anteriormente expuestas pueden llegar a adoptarse y, de hecho se adoptan, ignorando cualquier singularidad dentro del centro, ya sea una visión educativa propia, o unas condiciones determinadas, de aquí que, una vez más, se haga

MÓDULO 9.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS UN COMPROMISO EDUCATIVO Y PROFESIONAL

evidente la ausencia de un momento estratégico-situacional, es decir, la ausencia de relación entre las condiciones de partida y la visión educativa en el desarrollo de los proyectos curriculares. Por el contrario, la incorporación de este momento estratégico-situacional permitiría vincular el proyecto curricular con el proyecto educativo del centro y, a través de él, con toda la comunidad.

De acuerdo con todo lo expuesto anteriormente, los proyectos curriculares para poder satisfacer la misión que tienen asignada deben incorporar tanto un momento estratégico-situacional como un momento operativo y esto le permitirá articular una respuesta adecuada y coherente a las necesidades educativas de su alumnado y a las condiciones de su entorno. Los proyectos curriculares son un instrumento de planificación nuevo, surgido como consecuencia del formato abierto y flexible que han adoptado los nuevos diseños curriculares. Los proyectos curriculares forman parte de la Programación General del Centro y, como tales, deben mantener una congruencia lógica con el resto de los documentos que configuran esa Programación. Los Proyectos Curriculares deben responder al mismo análisis situacional y a los mismos valores que han orientado la elaboración del Proyecto Educativo, además de lograr el desarrollo de los principios y objetivos fijados en el propio proyecto educativo (visión estratégica). Entre otras cuestiones esenciales, el proyecto curricular debe desarrollar todas y cada una de las competencias básicas que se han considerado esenciales para la enseñanza obligatoria. La incorporación de un momento estratégico-situacional en la planificación del currículo escolar, pone de manifiesto que el proyecto curricular no es sólo, ni siquiera fundamentalmente, el desarrollo de los respectivos diseños curriculares, sino que es una forma de conocer el currículo real que desarrolla el centro, haciendo explícitas sus condiciones, objetivos y elementos, así como la forma en que concibe su misión y su visión de la educación. Esta clarificación del currículo real, permite a los proyectos curriculares sean considerados como un instrumento eficaz en la superación del currículo oculto, algo que la planificación estratégico-situacional contribuye a poner de manifiesto merced a su carácter de planificación orientada al entendimiento.

Más aún, la incorporación de un momento estratégico-situacional, permite velar por la necesaria coherencia y coordinación entre las actividades de enseñanza que configuran el proceso didáctico del alumnado. De este modo, el proyecto curricular es la forma de planificación que garantiza la actuación conjunta de todos los agentes educativos que actúan sobre el mismo proceso. Obviamente, para cumplir con esta finalidad es necesario que los profesores y profesoras puedan manifestar abiertamente

MÓDULO 9.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS UN COMPROMISO EDUCATIVO Y PROFESIONAL

sus concepciones de la enseñanza, su visión de la realidad, sus intereses y preocupaciones, para, a partir de esta apertura al diálogo, crear un sentido de equipo que facilite la integración de actuaciones en un solo proceso. Nada de esto se puede realizar si la planificación del currículo no incorpora un momento estratégico-situacional.

Tal y como se establecía en los documentos que desarrollaban la idea inicial de los proyectos curriculares, la elaboración de proyectos curriculares de centro, al requerir la toma de posición en relación a toda una serie de elementos educativos, permite articular un trabajo sistemático de discusión, fundamental para la consolidación de las unidades pedagógicas en los centros (visión estratégica). A diferencia de lo que ocurría con los antiguos planes de centro o programaciones de centro, en las que se recogían las programaciones de cada uno de los profesores, departamentos y/o ciclos, los proyectos curriculares son la base sobre la que se construyen las diferentes programaciones. Los proyectos curriculares no resultan de la suma de las programaciones de aula, sino que son el factor común a todas las programaciones de aula. Son los proyectos curriculares los que garantizan la continuidad y progresividad de las enseñanzas dentro de un determinado centro. Con todo lo escrito, es evidente que la ausencia de una planificación estratégico-situacional constituye una gran debilidad en toda la planificación educativa y, especialmente, en la planificación del proyecto curricular de centro.

Lo cierto es que la elaboración de los primeros planes o programaciones de centro supuso un primer esfuerzo para romper el aislamiento del profesor/a en el aula y facilitar la adopción de acuerdos. Desde ese momento ya eran evidentes las enormes dificultades que planteaba la adopción de compromisos colectivos dentro de un centro, (algo que resulta esencial en toda planificación estratégica, pero que está ausente en toda planificación operativa). Entre otras cosas, se hacía necesario realizar una interpretación compartida de los requerimientos exigidos por el marco legal y, entre ellos, de los diferentes elementos definidos en los diseños curriculares. Resulta igualmente necesario lograr un lenguaje común que facilita el intercambio de ideas y experiencias, y no sólo la crítica entre formas doctrinales diferentes. La necesidad de cauces, instrumentos y recursos para facilitar la adopción de decisiones era otra de las dificultades que era necesario superar y, por último, se hacía necesario lograr facilitar el intercambio de experiencias e ideas en un clima que permitiera una comprensión empática de la vida en los centros. Todas estas dificultades han sido insuperables para un modelo de planificación exclusivamente operativa de modo que, con el tiempo, los proyectos curriculares han perdido gran parte de sus posibilidades, incluidas sus posibilidades de

MÓDULO 9.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS UN COMPROMISO EDUCATIVO Y PROFESIONAL

democratización de la educación. Por eso, insistimos, una vez más, es necesario que la planificación educativa incorpore tanto el momento estratégico y situacional como el momento operativo.

En estos momentos, con la incorporación de las competencias básicas, se refuerza la importancia y el valor de los proyectos curriculares de centro, dado que sólo se puede configurar una visión operativa y completa de las competencias básicas si todo el profesorado del centro dota de contenidos, objetivos y criterios de evaluación propios a cada una de las competencias (ver Módulo 2).

9.2. El centro escolar como comunidad profesional de aprendizaje

La innovación centrada en la escuela comporta una determinada concepción de los profesores como profesionales reflexivos que investigan y comparten conocimientos en sus contextos naturales de trabajo, y exige ir configurando el establecimiento escolar – con los recursos y apoyos necesarios– como *comunidad profesional de aprendizaje* para los alumnos, los profesores y la propia escuela como organización. Crecientemente se ha extendido un cierto desengaño o pérdida de credibilidad de que las reformas o cambios impuestos externamente puedan, por sí mismos, mejorar la educación. Si no cabe esperar una mejora por prescripciones de nuevos programas curriculares, parecería que sólo cuando el centro escolar se convierta en *unidad básica del cambio y de la innovación* ésta repercutirá, sin duda, en el aprendizaje y educación de los alumnos, misión última del sistema educativo, pero también en los agentes provocadores de dicho cambio: el propio profesorado.

Por ello, se confía en movilizar la *capacidad interna de cambio* de las escuelas para regenerar internamente, por integración y coherencia horizontal, la mejora de la educación. Lo que política educativa pueda dar de sí, dependerá de cómo es movilizado y concretado por los actores locales, es decir, de las particularidades de cada escuela, que deberá conjugar las demandas externas con sus propias prioridades. Es entonces cuando se argumenta que la transformación de las organizaciones tiene que producirse por un *proceso de autodesarrollo*, llegando incluso a reclamar que sean “organizaciones que aprenden” (Bolívar, 2000).

De este modo, a partir de los ochenta, cuando emergen perspectivas que reivindican y ponen de manifiesto que *el centro escolar importa* en la calidad de la

MÓDULO 9.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS UN COMPROMISO EDUCATIVO Y PROFESIONAL

educación ofrecida, se considerarán estrategias privilegiadas de mejora todo aquello que contribuya a potenciar la escuela como unidad básica: el trabajo colegiado en torno a un proyecto conjunto, desarrollo curricular basado en la escuela, oportunidades de desarrollo profesional y formación basadas en el centro, asesoría al centro educativo como unidad básica, etc. En suma se trata, en último extremo, de cambiar de una cultura de la conformidad, de la dependencia y de la ejecución individual de propuestas externas, por una cultura de la autonomía, del trabajo colegiado y de la innovación internamente generada. La formación no es algo limitado exclusivamente a la persona del profesor individual, debiendo incluir dimensiones colegiadas, profesionales y organizativas.

Una escuela que, además de lugar de trabajo, se configura como unidad básica de formación e innovación, desarrolla en su seno un aprendizaje institucional u organizativo, donde las relaciones de trabajo enseñan y la organización como conjunto aprende. *Pensar la escuela como tarea colectiva* es convertirla en el lugar donde se analiza, discute y reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr. Se participa de la creencia de que si se trabaja juntos, todos pueden aprender de todos, compartir logros profesionales y personales, y también de las dificultades y problemas que se encuentran en la enseñanza. Por ello, la colaboración entre colegas, el escuchar y compartir experiencias, puede constituir la forma privilegiada para lograr una comunidad profesional de aprendizaje.

El modelo de las “organizaciones que aprenden” puede tener interés para cómo hacer de las escuelas instituciones que mejoran. No obstante, he advertido en otras ocasiones (Bolívar, 2000) sobre la necesidad de reconstruir educativamente estas propuestas, de forma que pueda estimular iniciativas educativas de mejora, en lugar de distraernos con teorías novedosas o hacer transferencias infundadas a las escuelas, asimilándolas –sin más– a las organizaciones empresariales. Las *comunidades profesionales de aprendizaje* se pueden entender actualmente como una configuración práctica de las Organizaciones que Aprenden, así como de las llamadas “culturas de colaboración”. Apoyar un desarrollo de los centros educativos como organizaciones pasa, como línea prioritaria de acción, por la reconstrucción de los centros escolares como lugares de formación e innovación no sólo para los alumnos, sino también para los propios profesores.

Como ha escrito Sarason (2003: 138-39) “no es posible crear y mantener a lo largo del tiempo condiciones para un aprendizaje efectivo para los estudiantes cuando, al tiempo, no se consiguen que existen para el desarrollo profesional de sus profesores”. Si a

MÓDULO 9.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS UN COMPROMISO EDUCATIVO Y PROFESIONAL

menudo se propone crear una nueva cultura de aprendizaje para los alumnos, es preciso resaltar que esto no sucederá del todo si no se ha generado también una cultura de aprendizaje para los propios profesores. De ahí que, de modo creciente, se hable de “reculturizar” la escuela para conformarla como una comunidad profesional de aprendizaje.

Si los profesores individuales pueden hacer poco cuando se enfrentan a los presiones y límites de las prácticas colectivas y hábitos institucionales establecidos, promover el cambio educativo como resolución de problemas, significa ir construyendo *comunidades profesionales de aprendizaje* (Stoll, Fink y Earl, 2004), a través de la reflexión y revisión conjunta de la propia práctica, que incrementen su propia satisfacción y efectividad como profesionales en beneficio de los alumnos. Esta innovación organizativa es vista como un poderoso enfoque para el desarrollo profesional y una potente estrategia para el cambio y mejora escolar. Como señala Ainscow (2001):

Fíjese que lo que me parece singular de las escuelas que dan señales de progreso (sean de Primaria o de Secundaria) es que sus equipos directivos y profesores parecen reconocer que para favorecer el aprendizaje del alumnado hay que vigorizar el aprendizaje de y entre los profesores. Entienden que hace falta animar y apoyar el desarrollo profesional de los profesores y que a través de esos procesos influyen en la manera en que los profesores entran en contacto con los alumnos y abren el camino a una mejora en el aprendizaje para todos (p. 49).

Una comunidad profesional de aprendizaje efectiva

Las actuales teorías del “aprendizaje situado” enfatizan que la cognición y el aprendizaje son procesos socialmente construidos y organizadas en torno a redes o comunidades de práctica, donde los nuevos miembros aprenden por su participación en dichas comunidades. Una comunidad de práctica supone el compromiso mutuo de los participantes, como empresa conjunta que ha sido negociada, con unos modos o historias compartidas de hacer las cosas, en que unos aprenden de otros, acordando significados comunes de las situaciones. Como señala Wenger (2001):

“Las comunidades de práctica constituyen el tejido social del aprendizaje de una organización. [...] En consecuencia, la capacidad de una organización de profundizar y renovar su aprendizaje depende de fomentar la formación, el desarrollo y la transformación de comunidades de práctica” (p. 300).

MÓDULO 9.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS UN COMPROMISO EDUCATIVO Y PROFESIONAL

Como comunidad de práctica, y no un agregado de profesionales, comparten el conocimiento adquirido sobre buenos modos de enseñar, al tiempo que una acción común del centro que, además, configura una identidad a los participantes. Apoyar un desarrollo de los centros educativos como organizaciones pasa, como línea prioritaria de acción, por la reconstrucción de los centros escolares como lugares de formación e innovación no sólo para los alumnos, sino también para los propios profesores (Bolívar, 1999; 2000). Un *profesionalismo ampliado* se construye e incluye, como un componente básico, en interacción con otros colegas en el contexto de trabajo. En lugar de una organización burocrática se rediseñan contextos y modos de funcionar, que optimicen el potencial formativo de las situaciones de trabajo y la acerquen a una *comunidad de aprendizaje*.

Pero las comunidades profesionales de aprendizaje no existen sólo para que los profesores trabajen más a gusto o para que haya un mejor ambiente en los centros (Morrissey, 2000), sino para incrementar la capacidad del profesorado como profesionales, en beneficio de lo que importa como misión de la escuela: la mejora del aprendizaje de todos los alumnos. Por eso queremos comunidades de aprendizaje *efectivas*. En una buena investigación sobre el tema (Bolam, McMahon, Stoll y otros, 2005), definen que

“una comunidad de aprendizaje efectiva tiene la capacidad de promover y mantener el aprendizaje de todos los profesionales en la comunidad escolar con el propósito colectivo de incrementar el aprendizaje de los alumnos”.

Una escuela configurada como una comunidad profesional de aprendizaje (Louis y Kruse, 1995; Bolam, McMahon, Stoll y otros, 2005) se estructura en torno a estas dimensiones:

- *Valores y visión compartidos*: conjunto de valores y visiones construidas y compartidas en torno a las metas de la escuela, comprometidas y centradas en el aprendizaje de los alumnos, donde predominan altas expectativas y hay una cultura de mejora.
- *Responsabilidad colectiva* por la mejora de la educación ofrecida: el personal está comprometido por el aprendizaje de todos los alumnos, existiendo una cierta presión entre compañeros para que todo el profesorado actúe en la misma dirección.

MÓDULO 9.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS UN COMPROMISO EDUCATIVO Y PROFESIONAL

- *Focalizada en el aprendizaje de los estudiantes y en el mejor saber hacer de los profesores*: centrada en la misión de incrementar las oportunidades de aprender de los alumnos; lo que conlleva que los profesores se preocupan por aprender de modo continuo, mediante la planificación, trabajo y enseñanza en equipo.
- *Colaboración y desprivatización de la práctica*: relaciones cooperativas que posibiliten tanto un apoyo mutuo como un aprendizaje de la organización. Hay una disposición a poner en común lo que cada uno sabe hacer, solicitar ayuda a otros y aportarla, dentro de unas relaciones profesionales, donde los colegas son fuente crítica de conocimiento y de retroalimentación.
- *Aprendizaje profesional a nivel individual y de grupo*: todo el personal, incluidos los asesores, están implicados y valoran la mejora del aprendizaje profesional, teniendo lugar un conjunto de actividades dirigidas a tal finalidad. Se desarrolla una *práctica reflexiva* mediante la indagación e investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje (observación mutua, autoevaluación, investigación-acción), los datos se analizan y usan para la mejora.
- *Apertura, redes y alianzas*: las iniciativas externas son empleadas para analizar lo que sucede internamente, el personal está abierto al cambio y por establecer redes o alianzas con otras escuelas o instituciones, de modo que se apoyen conjuntamente en el aprendizaje.
- *Comunidad inclusiva, confianza mutua, respeto y apoyo*: las relaciones de trabajo están basadas en una confianza mutua, respeto y apoyo. Se cuida en extremo que todos los miembros se puedan sentir activamente implicados. Las diferencias individuales y la disensión son aceptadas dentro de una reflexión crítica que promuevan el desarrollo del grupo, no existiendo en principio dicotomía entre individuo y colectividad.

Una comunidad profesional no pretende alcanzar mayores niveles de colaboración entre los profesores como un fin en sí mismo, es un medio para la finalidad básica de la institución escolar: el núcleo del trabajo conjunto debe ser el currículum escolar, con el objetivo prioritario de mejorar el aprendizaje de todos los alumnos. Además, una comunidad profesional respeta el “derecho a la diferencia” de sus miembros, donde la individualidad no supone individualismo, sin que esto impida una acción común, pues la colegialidad es también una virtud profesional; por lo que, como pautas organizativas de las relaciones en un centro, el *trabajo en colaboración y equipo* se combinan con el ejercicio de la autonomía profesional.

MÓDULO 9.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS UN COMPROMISO EDUCATIVO Y PROFESIONAL

La cuestión que tenemos delante es, pues, cómo las culturas escolares, dominadas por normas de privacidad, pueden ser transformadas en lugares en los que predominan las características anteriores. Esta cuestión ha sido la “piedra de toque” de numerosas propuestas de mejora que han recorrido los últimos tiempos. Reconstruir, rediseñar o reestructurar lugares y espacios atrapados por burocracia, trabajo individualista y toma de decisiones jerárquicas, por un trabajo en colaboración no es –en efecto– tarea fácil, como muestra el reciente libro editado por Stoll y Louis (2007). Y sin embargo, abre una amplia avenida para la mejora.

Procesos para desarrollar una Comunidad Profesional de Aprendizaje

Las líneas de acción se deben dirigir, conjuntamente, a *rediseñar* los lugares de trabajo, y a *(re)culturizar* los centros. La primera pretende un nuevo diseño organizativo, pensando –razonablemente– que no podemos esperar cambios relevantes en la cultura dominante en la enseñanza sin alterar los roles y estructuras, que incrementen –conjuntamente– la profesionalidad del profesorado y el sentimiento de comunidad. Si es difícil actuar directamente en la cultura escolar, por ser algo intangible, los cambios estructurales a nivel organizativo parecen ser, además de manejables, una condición para provocar cambios culturales, pues los individuos cambian, cambiando el contexto en que trabajan.

Se trata de desarrollar contextos de relación cooperativa, donde los distintos agentes (internos y externos) educativos, en una comunidad de profesionales comprometidos, puedan contribuir a la reconstrucción social y cultural del marco de trabajo de la escuela para su propio desarrollo profesional. Se pretende, entonces, rediseñar los *roles y trabajo del profesorado* para promover un sentido de comunidad en el centro, con unas relaciones de colegialidad y colaboración que, implicando al profesorado en el desarrollo de la institución, conduzcan a un compromiso por parte del personal con las misiones consensuadas del centro. Trabajar en proyectos conjuntos puede ser un medio idóneo inicial para efectuar la transición del individualismo a la comunidad profesional.

No obstante, como acabamos de subrayar, el asunto es complejo, no está exento de *tensiones y conflictos*, siendo clave conjugar la dimensión individual (independencia en unas tareas) y los aspectos conjuntos (interdependencia en otras). Hay además factores imprevistos e impredecibles, externos (iniciativas de la administración) o internos (por ejemplo, cambio de personal), que siempre amenazan –hasta dar al traste con alguno de

MÓDULO 9.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS UN COMPROMISO EDUCATIVO Y PROFESIONAL

ellos— al desarrollo de proyectos de cambio. Sin ir demasiado lejos en la utopía, es necesario partir de la cultura escolar existente en los centros, con todas las limitaciones que impone, y de la necesidad de una redefinición de las condiciones de trabajo, para abrir —desde dentro— espacios socio-políticos de decisión sobre los que colaborar.

Crear y desarrollar comunidades profesionales de aprendizaje depende de diversos procesos dentro y fuera de la escuela como los siguientes (Bolam, McMahan, Stoll y otros, 2005): centrarse en los procesos de aprendizaje, utilizar del mejor modo los recursos humanos y sociales, gestionar los recursos estructurales, y el apoyo de agentes externos.

[a] *Centrarse en los procesos de aprendizaje.* Se ofrecen oportunidades para el desarrollo profesional permanente, que será más efectivo si está basado en el contexto de trabajo y en las oportunidades incidentales que ofrece la práctica (aprendizaje experiencial, práctica reflexiva, socialización profesional, investigación acción, asesoramiento). La autoevaluación es una de las principales fuentes de aprendizaje, a partir del análisis de datos y toma de decisiones en planes de acción. Por último, del aprendizaje individual se pasa al colectivo mediante la transferencia y creación de conocimiento que supone el intercambio con los compañeros en una empresa colectiva.

[b] *Liderar las comunidades profesionales de aprendizaje.* Es difícil desarrollar comunidades profesionales de aprendizaje en una escuela sin el apoyo activo de liderazgo a todos los niveles. Esto incluye la creación de una cultura favorecedora del aprendizaje, asegurar el aprendizaje en todos los niveles de la organización, promover la reflexión e indagación, y prestar atención a la cara humana del cambio. En esta tarea, el equipo directivo [Bolívar, 2001b) tiene un papel de primer orden, apoyado por agentes internos o externos de cambio como los asesores. Dado que queremos que todos los profesores sean agentes de cambio, el liderazgo debe tender a ser distribuido o múltiple.

[c] *Desarrollar otros recursos sociales.* Como empresa humana resulta clave el uso efectivo que se hace de los recursos humanos y sociales. Unas relaciones colegiadas productivas se basan en la confianza y el respeto. En esta dirección es preciso cuidar la dinámica de los grupos para que, en lugar de grupos enfrentados, predomine una colaboración.

MÓDULO 9.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS UN COMPROMISO EDUCATIVO Y PROFESIONAL

[d] *Gestionar los recursos estructurales: tiempo y espacio.* Las oportunidades de intercambio profesional se ven facilitadas por el empleo del espacio y tiempo en un centro escolar. De ahí que planificar el tiempo para que dicho aprendizaje ocurra en la escuela, en las aulas o en las reuniones, es un factor crítico (Stoll, Fink y Earl, 2004). Igualmente factores espaciales pueden incrementar o inhibir las oportunidades de aprendizaje colectivo.

[e] *Interacción y relación con agentes externos.* Una comunidad profesional no puede subsistir aislada, precisa de apoyo externo, relaciones y alianzas. En primer lugar, está documentado (Fullan, 2002; Domingo, 2001) que el asesoramiento externo es crítico en los procesos de cambio. Además, en el contexto actual, los centros deben establecer alianzas y relaciones con las familias y comunidad local, servicios sociales y otros agentes o instituciones. Por último, en la sociedad red, los centros escolares tienen que establecer redes con otros centros educativos de su zona para apoyo e intercambio mutuo.

Al final, para que haya una comunidad profesional, el aprendizaje individual o grupal debe ser extendido a la escuela como totalidad, lo que no deja de presentar *aspectos no resueltos*. En la investigación realizada por Kruse y Louis (1997) las autoras descubren un conjunto de dilemas relativos a la tensión entre conjugar pertenecer a un equipo (ciclo o departamento) y, al tiempo, a la comunidad más amplia de todo el centro educativo. Los profesores y profesoras se identifican, en primer lugar, con el equipo al que pertenecen y sólo –en segundo lugar– con el centro. Los dilemas que experimentan los profesores son: conjugar tiempo para el equipo y tiempo para el centro, centrarse en el currículum diseñado en el equipo con el del centro, organizar el equipo y el diálogo reflexivo de todo el centro, autonomía del equipo con los estándares establecidos por la escuela, preservar la paz en el interior del equipo con el análisis crítico de la práctica. Por tanto, concluyen las investigadoras, el desarrollo de fuertes equipos interdisciplinares no deja de presentar graves problemas para desarrollar un sentido de comunidad profesional del centro, base de una organización que aprende. El asunto es que puedan ser identificados y gestionados.

Organizar los centros para el aprendizaje del profesorado

De acuerdo con los nuevos modos de entender la organización escolar y el trabajo docente, la asesoría y formación debe dirigirse a articular las necesidades de desarrollo individual y las de la escuela como organización, donde los espacios y tiempos de

MÓDULO 9.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS UN COMPROMISO EDUCATIVO Y PROFESIONAL

formación estén ligados con los espacios y tiempos de trabajo, los lugares de acción puedan ser –a la vez– lugares de aprendizaje. En lugar de limitarse a cursos escolarizados de formación, como un medio instrumental –normalmente– para aplicar cambios externos, estas nuevas perspectivas abogan por el aprendizaje con los colegas en el contexto de trabajo, vinculando el desarrollo profesional con el organizativo. La formación permanente del profesorado es un proceso de aprendizaje resultante de las interacciones significativas que tienen en el contexto temporal y espacial de su trabajo y que da lugar a cambios en la práctica docente y en los modos de pensar dicha práctica.

El “modelo escolarizado” en la formación continua de adultos, realizado de manera puntual, como complemento o reciclaje de la formación inicial y poco articulado con las situaciones de trabajo, como hemos visto en España con motivo de la puesta en marcha de la LOGSE, ha tenido un carácter marginal y escasos efectos en relación con los problemas de las escuelas y con la actividad docente en el aula. Por eso, de acuerdo con las tesis que se desprenden de tomar el centro como lugar del cambio y la formación, ha llegado el momento de repensar qué pueda ser la formación del profesorado, para incidir en otras propuestas alternativas (el lugar del trabajo como contexto formativo), que puedan contribuir a insertar la formación en las propias trayectorias y proyectos de escuela.

La formación permanente del profesorado no puede estar desconectada de los contextos de trabajo, como profesionales adultos debe articularse con ellos. Una experta en el tema señala las siguientes líneas de acción para organizar los centros de modo que hagan posible el aprendizaje del profesorado (Little, 1999):

1. *Poner en el núcleo del trabajo docente hacer indagaciones colectivas sobre el aprendizaje de los alumnos.* Se deben compartir, de modo sistemático y sostenido en el tiempo, las observaciones sobre el progreso del aprendizaje de los alumnos.
2. *Organizar el trabajo diario de modo que apoye el aprendizaje del profesorado.* Tiempos para el diálogo común, por ejemplo, suelen ser imprescindibles.
3. *Desarrollar enfoques alternativos al aprendizaje del profesorado.* En lugar de cursos de formación, suele ser más productivo otras formas (equipos de investigación, reuniones, planificación común, observación en clase, etc.) que pueden promoverlo.
4. *Desarrollar una cultura que apoye el aprendizaje del profesorado.* Así, entender el centro como una organización que aprende o el equipo docente como una comunidad profesional.

MÓDULO 9.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS UN COMPROMISO EDUCATIVO Y PROFESIONAL

La formación ha de ir dirigida a cómo mejorar lo que se hace, desde un análisis de la situación, en que los propios procesos de trabajo sean en sí mismos generadores de cambios. Una *formación centrada en la escuela* se inscribe, como tarea colegiada y en equipo, en el propio proceso de mejora del currículum; por otra, debe contribuir a incrementar los propios saberes y habilidades profesionales para reutilizarlos en las nuevas formas de hacer escuela. Todo induce a que la *asesoría* debe dirigirse a cómo *reestructurar, en nuevos modos, el trabajo docente* para constituir el centro en un espacio de aprendizaje e investigación no sólo para los alumnos, sino para los propios profesores: compartir conocimientos, preocupaciones y experiencias, en un aprendizaje de la propia práctica; actuando *el asesor como dinamizador del propio proceso* que, a la larga, asuma el propio profesorado. La asesoría tiende, por un lado, a maximizar el potencial de los equipos existentes; por otro, a desarrollar el liderazgo en otros profesores, compartiendo capacidades.

Por tanto, hacer de los centros educativos unidades básicas de cambio significa resituar la formación continua de los profesores de modo que contribuya a incrementar sus propios saberes y habilidades profesionales. Una escuela que mejora se va configurando como *comunidad profesional de aprendizaje*, a través de la reflexión y revisión conjunta de la propia práctica, que incrementen su propia satisfacción y efectividad como profesionales en beneficio de los alumnos. Esta innovación organizativa es vista como un poderoso enfoque para el desarrollo profesional y una potente estrategia para el cambio y mejora escolar. Si los beneficios son indudables y están documentados por la literatura, también los problemas para establecerlos son paralelos, pues supone un cambio organizativo e individual de lo que se entiende por el ejercicio profesional.

Referencias bibliográficas

- 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.

MÓDULO 9.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS UN COMPROMISO EDUCATIVO Y PROFESIONAL

- 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*

MÓDULO 9.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS UN COMPROMISO EDUCATIVO Y PROFESIONAL

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.
- MARTÍN, E y LUNA, M. "El asesoramiento a la elaboración, seguimiento y mejora de proyectos curriculares de centro basados en competencias".
- 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.

MÓDULO 9.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS UN COMPROMISO EDUCATIVO Y PROFESIONAL

- PETTIT, P. (1999). *Republicanism. 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 Gutenberg.
- PUTNAM, R.D. y otros (1994). *Para hacer que la democracia funcione: la experiencia italiana de descentralización administrativa*. Caracas. Editorial Galac.
- RAVENTÓS, D. (coord.) (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.