



Fernando Gil Cantero  
David Reyero García  
(Coords.)

Libro homenaje al profesor  
**José Antonio Ibáñez-Martín**



Biblioteca  
Online III

## ***Sobre la enseñanza de la competencia cívica***

**Concepción Naval**  
**Elena Arbués**  
**Charo Reparaz**  
*Universidad de Navarra*

### ***1. Introducción***

Fue en el año 2006, en el contexto de la LOE, cuando en España se sitúa la educación ciudadana dentro de las actividades curriculares, otorgándole un horario y unos contenidos específicos (cfr. preámbulo párrafo 48). Este gesto a favor de la educación cívica se inscribe dentro de una corriente internacional de educación para la ciudadanía democrática (Bell, 1995; Ibáñez-Martín, 2006; Kerr, 1999; Rodríguez y Sabariego, 2003; Ruiz, 2001). En Europa, a pesar de que la Unión Europea no tiene competencias en sentido estricto en materia de educación, a partir de la firma del *Tratado de Roma* en 1957, han existido ciertas directrices educativas en esta temática en las instituciones comunitarias. Esas políticas hay que entenderlas como una serie de orientaciones que pretenden apoyar y complementar, siempre desde el principio de subsidiariedad, las acciones de los Estados miembros para que éstas guarden una mayor coherencia entre sí. Esa coherencia favorecerá la creación de un espacio europeo único en materia de educación, objetivo último de la política educativa de la Unión (Valle, 2005).

En el *Tratado de Maastricht* de 1993 se definió la ciudadanía europea y se concretaron los derechos obtenidos y las responsabilidades asumidas por

los ciudadanos de los Estados miembros (artículo 8). Fue en el *Tratado de Ámsterdam* de 1997 (artículo A) donde se desarrolló una visión más amplia de la ciudadanía europea, señalando el protagonismo activo de los ciudadanos (Naval, Print, Veldhuis, 2002). Para reforzar esta visión la Unión Europea publicó, entre otros, el documento *Education for Active Citizenship in the European Union* en el que se definen los valores sobre los que se basan los principios de la ciudadanía europea, a saber: interdependencia, democracia, igualdad de oportunidades y respeto mutuo (Comisión Europea, 1998).

Es en este ámbito de la política comunitaria donde debemos considerar la educación para la ciudadanía democrática. La Comisión Europea señala la necesidad de que la política educativa de cada país promueva la ciudadanía responsable, a través de su sistema escolar. Además, indica que, para lograr la cohesión social en Europa y una identidad europea común, los alumnos en los centros docentes deben recibir información específica sobre el significado de la ciudadanía, los tipos de derechos y deberes que ésta conlleva y sobre qué hacer para comportarse como un buen ciudadano (Comisión Europea 2005a).

La Unión Europea, por tanto, contempla como objetivo de los sistemas educativos velar para que en la comunidad escolar se promueva el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática, con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa. Así, el 26 de enero de 2004, se aprobó un programa de acción para la promoción de la ciudadanía europea activa. Como continuación, el 6 de Abril de 2005, la Comisión presentó al Parlamento y al Consejo Europeo la propuesta de un nuevo programa denominado *Ciudadanos para Europa*, vigente hasta el 2013. Sus objetivos son: contribuir a la construcción de Europa, a forjar una identidad europea y a mejorar la comprensión mutua de los ciudadanos europeos (Comisión Europea 2005b).

El Consejo de Europa se ha propuesto también trabajar a favor del civismo europeo y el desarrollo de una conciencia de identidad europea. A tal efecto aprobó la Recomendación 12 (2002) donde el Comité de Ministros afirma que la educación para la ciudadanía democrática es esencial en lo que respecta a la función principal del Consejo de Europa. Se declara que debe abarcar cualquier actividad educativa (formal, no formal e informal), incluida la de la familia, y que es un factor para la cohesión social. Y, finalmente, se recomienda a los

países miembros, en primer lugar, que hagan de la educación para la ciudadanía democrática un objetivo prioritario de la política educativa y de sus reformas; y, en segundo lugar, que favorezcan y apoyen aquellas iniciativas que la fomenten entre los Estados miembros (Consejo de Europa 2002). Dicha Recomendación tuvo una influencia destacada en las medidas adoptadas por la LOE en 2006.

Posteriormente, el Consejo de Europa proclamó el 2005 como año europeo de la ciudadanía a través de la educación. Desde entonces, y hasta 2009, ha venido desarrollando el programa *Learning and Living Democracy for All*. Durante el año 2009 se celebraron quince encuentros entre los representantes de los 49 países implicados en el programa; España es uno de ellos. En abril de 2010 tuvo lugar en Estrasburgo una conferencia para presentar los resultados del programa y las actividades de cooperación previstas hasta 2014<sup>1</sup>.

El 11 de mayo de 2010, los Ministros de Relaciones Exteriores y representantes del Consejo de 47 de los Estados miembros de Europa adoptaron la Recomendación CM/Rec(2010)7, *Carta sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática y Educación en Derechos Humanos*, que será utilizada como base del trabajo a desarrollar en los próximos años. En ella se incide en la relación entre educación para la ciudadanía y derechos humanos y se vuelve a insistir a los Estados miembros en la importancia de incluir esta enseñanza en el currículum de la educación formal (Consejo de Europa, 2010).

Por su parte, la UNESCO, considera el conocimiento de los derechos y las libertades un instrumento fundamental para asegurar el respeto de los derechos de todas las personas. En 1993 comenzó a desarrollarse el proyecto *What Education for What Citizenship*. Se puso en práctica en tres fases, en un intento de promover estrategias relacionadas con la educación cívica. En septiembre de 1996 organizó una Conferencia Regional sobre la educación cívica y la promoción de la cultura de la paz. Las aportaciones se recogen en el informe *Regional Conference on Civic Education and Cultura of Peace, Final Report* (UNESCO, 1996). Actualmente, su

1 Cfr. [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default\\_EN.asp?](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default_EN.asp?) (Accedido el 9 de mayo de 2011).

labor en materia de educación relativa a los derechos humanos está orientada por el *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos*<sup>2</sup>.

A pesar de este desarrollo legislativo, al profundizar en el análisis del contenido de la educación ciudadana se aprecia que todavía hoy en día existe una falta de acuerdo entre los investigadores sobre las dimensiones propias de esta materia (Torney-Purta, Schwille y Amadeo, 1999; Gil, Jover, Naval y Reyero, 2008), tanto a nivel internacional como en España. En nuestro país destaca la falta de consenso social en torno a la implantación de la materia y la diversidad de contenidos propuestos en los programas y manuales con los que se cuenta (Naval y Arbués, 2008).

En este sentido pensamos que para poder llevar a cabo una adecuada educación cívica que contemple un contenido curricular propio, una condición previa necesaria es el logro de un marco teórico, que permita acotar ese conocimiento disperso de las propuestas actuales, conseguir una sistematización del mismo y posibilitar una práctica efectiva. Por ello el objetivo principal de este trabajo es ofrecer, de un modo sumario, un marco teórico de referencia que permita un desarrollo eficaz de la enseñanza de la competencia cívica en la escuela.

## 2. Marco teórico de referencia

Parece deseable que ante cualquier intervención o práctica educativa haya un marco o modelo teórico subyacente que, por un lado, impulse el diseño de líneas experimentales de investigación y, por otro, sugiera procedimientos de actuación en el aula (Escudero, 1981). En relación con el tema que nos ocupa, la práctica pedagógica de la competencia cívica, sugerimos considerar una propuesta (cfr. Naval, 2009) de *educación de la sociabilidad*. En esa propuesta se persigue una visión teórica, complementaria y comprensiva de la educación de la sociabilidad,

2 Cfr. <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/human-rights-education/> (Accedido el 9 de mayo de 2011).

con el objetivo de potenciar la acción social. “Sugiero una teoría con vistas a la mejora de la práctica educativa” (Naval, 2009, 10)<sup>3</sup>.

La sociabilidad, según el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, es la cualidad de ser social. Diríamos que es la capacidad natural para vivir en sociedad, algo innato a la persona. Cualidad que posibilita la comunicación con los demás y el desarrollo de otros aspectos de la relación interpersonal. En este sentido, el desarrollo de la sociabilidad conlleva aprender a convivir con un grupo de personas e interesarse por ellas, desarrollar la capacidad de comunicación, crear los cauces adecuados para ser sociable e incluso para actuar a favor de otras personas (Isaacs, 2000). Siendo así, podemos considerarla el punto de partida de la educación social.

Por esto, parece lógico sugerir que un adecuado desarrollo de la sociabilidad está en el inicio de toda educación cívica (Naval, 2008). Sólo potenciando ciertas cualidades personales, relacionadas con la sociabilidad, será posible fomentar en el educando la competencia social y cívica y, en último término, la acción social. Pasamos, a continuación, a presentar esta propuesta.

### 2.1. Una propuesta de educación de la sociabilidad

Comenzamos apuntando lo que podríamos denominar la estructura de la propuesta, es decir, las bases y los elementos que la sustentan. Nos referiremos a su fundamentación teórica y objetivos que persigue y al papel de los agentes que intervienen en el proceso. Posteriormente trataremos sobre cada uno de sus componentes: las fases de la educación de la sociabilidad, las dimensiones básicas a educar y las virtudes sociales a fomentar en el educando.

Esto nos permitirá considerar y valorar su lógica interna, su funcionamiento y, lo realmente interesante, el potencial innovador que conlleva.

<sup>3</sup> En adelante, para facilitar la brevedad de las citas, al referirnos a Naval (2009), *Educación de la sociabilidad*, utilizaremos la abreviatura ES.

#### 2.1.1 Su fundamentación teórica

La propuesta que presentamos se nutre de diversas teorías y corrientes de pensamiento. En primer lugar el comunitarismo, corriente de pensamiento crítica con el liberalismo y sus consecuencias, que ha influido notablemente en las políticas educativas europeas. Surge a finales de los años 80 del siglo pasado en Estados Unidos y Canadá, y otorga gran importancia a la dimensión social de la persona. Afirman sus proponentes que un sujeto no puede desarrollarse al margen del contexto social, cultural e histórico que le rodea (Naval, 2000). Ha tenido clara influencia en el auge de la educación para la ciudadanía en el ámbito escolar.

Desde la psicología, se consideran especialmente provechosas para una educación de la sociabilidad dos líneas de investigación. En primer lugar la teoría del *attachment*, que subraya la importancia que tienen para el desarrollo personal las relaciones de afecto que se establecen entre padres e hijos (Bowlby, 1997; Cassidy y Shaver, 1999; Naval, 2008). En este sentido se indica que “nuestros lazos afectivos presentes muestran nuestras interacciones en el pasado e incluso nuestras memorias de afectos vividos en las familias de origen” (ES, 25). Por otro lado la psicología positiva, en clara relación con el desarrollo de la competencia social, subraya la importancia de promover las competencias y cualidades positivas que mejoran a las personas y a las sociedades. Es un aprendizaje vital, entre otros, “normalizar los problemas, desdramatizar, sabiendo que siempre hay salida, oportunidad de recomenzar y, por tanto, una posibilidad de tratar de hacerlo mejor” (ES, 37).

Desde la Teoría de la educación, se señala una línea de investigación actual: los estudios sobre el valor de las autobiografías como recurso pedagógico. Se apuntan tres motivos de interés para la educación: como documento social, que puede ayudar a entender mejor la actual situación y problemática que encontramos en la educación; como instrumento en manos del maestro, su lectura puede ayudar a reflexionar sobre la propia vida; como ejercicio que pueden realizar los niños respecto a su propia autobiografía.

Finalmente se apoya en el planteamiento aristotélico, clásico y práctico, de las virtudes sociales. Una atenta lectura actualizada del libro IV de la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles, donde presenta una interesante descripción de las virtudes sociales, puede ser un oportuno punto de referencia.

El objetivo de la propuesta es “estudiar algunos aspectos clave para el desarrollo de la sociabilidad y su relación con la acción social” (ES, 9) con la finalidad de:

1. Establecer las dimensiones personales básicas de la educación de la sociabilidad implicadas en el desarrollo de la competencia social y cívica.
2. Determinar las virtudes sociales a educar que, asociadas a las dimensiones personales, contribuirán a fomentar la acción social en su vertiente de comunicación y participación.
3. Impulsar el desarrollo de programas de educación cívica.
4. Propiciar un diálogo entre profesionales de diversos ámbitos que favorezca la investigación en el área de la educación moral y cívica.

### 2.1.2 Los agentes educativos

Se considera a la familia como el primer agente socializador; al sistema educativo como el responsable de llevar a cabo la educación de la sociabilidad desde un ámbito formal y a la propia sociedad como ámbito informal.

Educación apunta a guiar, orientar, conducir a alguien desde su realidad actual, en relación con su maduración, sus actitudes, aptitudes, carencias, limitaciones, etc., hacia un pleno aprovechamiento de sus potencialidades personales. En este sentido se otorga al educando un papel activo, poniendo de manifiesto que “el verdadero artífice de la educación, también en su dimensión social, es el educando: el que aprende” (ES, 68). Igualmente se señala, reiterando el protagonismo y el papel activo del educando, que tanto las bases de la educación de la sociabilidad como las virtudes sociales señaladas, “suponen disposiciones intelectuales y de carácter que deben ser cultivadas, que necesitan una habituación. Hay una natural disposición a ellas, pero no se desarrollan espontáneamente, sino a través de su ejercitación” (ES, 67). Y es que los aprendizajes, con su repetición, producen y refuerzan una predisposición de la persona hacia unas conductas determinadas. Adquirir esa predisposición o hábito supone un esfuerzo. Pero una vez conseguido, el acto o los actos propios de ese hábito se ven enormemente facilitados.

### 2.1.3 Sus componentes

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la sociabilidad, en lo que se refiere al desarrollo de la competencia cívica pretende impartir unos conocimientos, generar unas actitudes y promover en el educando la actuación social. Este proceso conlleva el cultivo de diversas dimensiones de la persona: la imaginación, la afectividad, la memoria, el interés, la comunicación y la cooperación. Y para educar cada una de estas dimensiones se precisa desarrollar en el educando ciertas virtudes sociales.

Mientras que el concepto de “buen ciudadano” y el de “competencia” son discutidos, es significativo el consenso que hay entre los distintos autores acerca de las categorías que componen la competencia cívica. En un estudio llevado a cabo por la Comisión Europea (De Weerd, Gemmeke, Rigter, Van Rij, 2005), se describen así: conocimientos, habilidades, valores y actitudes.

También hay discusión acerca de si conviene incluir o no la dimensión de las disposiciones (*intended behavior*) para la acción social. El CRELL *Research Network on Active Citizenship for Democracy* (Hoskins, Van Nijlen, 2007), ha propuesto una lista de conocimientos, habilidades y competencias, actitudes y valores, como necesarios para la ciudadanía activa, y añade la identidad como un elemento más. Antes, Veldhuis (1997) en el contexto de la educación para la ciudadanía democrática propone cuatro dimensiones en la competencia social y cívica: política y legal, social, económica y cultural. Por último, Audigier (2000) también identificó tres categorías en la competencia cívica: cognitiva, afectiva y capacidades para la acción.

Una sugerencia que se hace desde esta propuesta es tratar de poner en relación las dimensiones anteriormente señaladas como base de la sociabilidad con determinadas virtudes sociales. De este modo, el proceso de suscitación de una serie de disposiciones intelectuales, actitudes y habilidades o procedimientos de actuación en el educando, se concreta en fomentar determinadas virtudes sociales.

Por tanto cabría apuntar varios aspectos a tener en cuenta: a) las fases de la educación de la sociabilidad; b) las dimensiones básicas de la educación de la sociabilidad; y c) las virtudes sociales a fomentar en el educando

La primera cuestión se refiere al cómo educar, las otras dos al qué educar. A continuación vamos a tratar de cada una de ellas.

## 2.2. Fases de la educación de la sociabilidad

La acción educativa se plantea como un proceso de relación social que implica las siguientes fases o ámbitos (ES, 16-17):

- a) Una primera fase de conocimiento, en la que se adquieren imágenes sociales.
- b) Una segunda fase en la que se generan actitudes, educando así la dimensión afectiva y la disposición a obrar.
- c) Una tercera fase de actuación, de enseñar-aprender a obrar, en la que se educa la capacidad de comunicación y cooperación.

En definitiva se trata de transmitir los conocimientos y de generar las actitudes y los procedimientos de actuación necesarios para propiciar en los educandos la disposición a actuar, es decir, la participación y la acción social.

Entre distintos autores hay un acuerdo bastante general en señalar que educar el civismo supone transmitir conocimientos, suscitar actitudes, entrenar en habilidades, es decir, implica competencias, afectos, hábitos, cualidades, disposiciones personales, para llegar a ser ciudadanos activos, comprometidos y responsables. Pero conviene clarificar esta terminología y lograr establecer unas fases de actuación educativa adecuadas.

Se pretende transmitir unos conocimientos, tanto teóricos como relativos a las virtudes sociales, que susciten imágenes sociales, es decir, ejemplos de actuación, para generar en el alumnado la disposición a obrar, para finalmente ayudarle a obrar. Todo el proceso gira en torno a un mismo fin: la actuación, entendida como comunicación y cooperación.

Conviene también señalar, que aunque se hable de la actuación educativa como de un proceso que implica las tres fases señaladas, no deben entenderse como fases consecutivas, sino simultáneas. Es decir, que el proceso de enseñanza-

aprendizaje de conocimientos, actitudes y procedimientos de actuación, es un proceso global, en el que no se pueden delimitar fronteras definidas radicalmente entre las fases.

## 2.3. Dimensiones básicas de la educación de la sociabilidad y virtudes sociales a fomentar en el educando

Se sugiere el cultivo de las siguientes dimensiones de la persona como fundamento de una educación de la sociabilidad: la imaginación, la afectividad, la memoria y los intereses. Se apunta a que la educación de la sociabilidad, a través de esas dimensiones, fomentará en el educando manifestaciones de comunicación, cooperación y participación (ES, 12).

El argumento que se esgrime para realizar esta propuesta es que, entre los principales obstáculos que podemos encontrar al llevar a cabo una educación de la sociabilidad, están algunos obstáculos interiores: la falta de cultivo de algunas dimensiones de la persona (ES, 15). Para abrirse a los demás, para comprenderles y conseguir las habilidades necesarias para que se de una buena convivencia, convendrá cultivar las dimensiones señaladas, que brevemente pasamos a considerar.

### 2.3.1. Educación de la imaginación

La imaginación es inseparable de la inteligencia humana. De hecho, podríamos decir, que la diferencia fundamental entre la inteligencia humana y la artificial es que esta última calcula, pero no imagina. Superado el racionalismo, las mediciones psicológicas y de la inteligencia consideran la influencia de la imaginación en la capacidad intelectual (Torelló, 1998). Es una facultad cognoscitiva necesaria para que se produzca un crecimiento cognitivo y volitivo, también en su dimensión social, ya que “si la imaginación anticipa un peligro surge el miedo; si, por el contrario, anticipa seguridad u optimismo, aparece la confianza, actitud necesaria para la convivencia” (ES, 38). Es una facultad educable que transforma los datos que recibe de los sentidos en imágenes genéricas que permiten la comprensión. (ES, 39).

### 2.3.2. Educación de la afectividad

Los sentimientos afectan a nuestra percepción de la realidad, por tanto influyen en el conocer, en el querer y en el obrar. El equilibrio afectivo es un requisito para el desarrollo intelectual y volitivo, y para la apertura a los demás (ES, 24). Además la sociabilidad requiere normalidad afectiva (ES, 30). Y es que el papel que juegan la afectividad y los sentimientos en la vida y en las relaciones humanas es esencial, como la investigación más reciente ha puesto especialmente de manifiesto. Al conformar la situación anímica de la persona impulsan o retraen a la acción; y, en último término, acercan o separan a las personas entre sí (Yepes y Aranguren, 1999).

### 2.3.3. Educación de la memoria

La capacidad de hacer realidad proyectos personales depende, en parte, de los recuerdos que guardamos de nuestra infancia, de cómo aceptamos nuestro pasado y a partir de él proyectamos el futuro (ES, 30). La capacidad de reflexión, que lleva al conocimiento propio y a la conciencia de la propia vida, posibilita tener intimidad con uno mismo, necesaria para poder tenerla con otros. Tener intimidad, es decir, conocer y amar la propia riqueza interior, es la base de la sociabilidad (ES, 31).

### 2.3.4. Educación de los intereses

Suscitar intereses objetivos es uno de los grandes temas de la tarea educativa, también en su dimensión social (ES, 43). Y es que, efectivamente, el interés no es sólo materia de educación sino que se puede despertar. Señala Polo que también hay que tener en cuenta la socialización del interés, porque “si esto se hace con nitidez tiene grandes ventajas. De lo contrario, el interés no se socializa y se desarrolla sólo hasta cierto punto. Aparecen entonces conductas individualistas o con una dosis de insolidaridad sumamente perjudicial para la vida social” (Polo, 2006, 188).

Finalmente cabe asociar –aunque aquí no será objeto de desarrollo por razones de espacio– a cada una de estas dimensiones con el desarrollo de unas determinadas virtudes sociales. De forma sintética lo representamos en la Tabla 1.

Tabla 1. Virtudes sociales asociadas a las fases y dimensiones a educar

| Fases                    | CONOCIMIENTO |                     | ACTITUDES |             | PROCEDIMIENTO |
|--------------------------|--------------|---------------------|-----------|-------------|---------------|
| <i>Dimensiones</i>       | Inteligencia | Afectividad         | Memoria   | Interés     | Comunicación  |
| <i>Virtudes sociales</i> | Imaginación  | Templanza           | Piedad    | Veracidad   | Cooperación   |
|                          | Veracidad    | Fortaleza           | Gratitud  | Autoridad   | Afabilidad    |
|                          | Prudencia    | Honor               |           | Liberalidad | Cordialidad   |
|                          | Justicia     | Reconoci-<br>miento |           |             | Liberalidad   |
|                          |              |                     |           |             | Gratitud      |
|                          |              |                     |           |             | Reparación    |

Las virtudes no sólo hacen mejor al educando sino que, además, juegan un papel facilitador para el servicio a los demás, a la sociedad (Isaacs, 2000). Podríamos decir que aseguran el bien común. Como la sociedad existe en función de las personas que la constituyen, cuanto mejores sean las personas mejor será la sociedad. Luego, podríamos decir, que de algún modo toda virtud es social, aunque aquí nos referimos más concretamente a aquéllas disposiciones más directamente sociales, es decir aquéllas que requieren de una dimensión interpersonal en su desarrollo

Por otro lado, los elementos que componen estas bases para una educación de la sociabilidad suponen disposiciones intelectuales y de carácter que deben ser cultivadas.

## 3. Reflexiones finales

El análisis realizado nos lleva a considerar varios puntos. En primer lugar que se trata de una propuesta para la mejora de la práctica educativa y el desarrollo de programas de educación cívica.

En segundo lugar la propuesta pretende señalar las dimensiones básicas a educar de cara a la suscitación de la acción social, es decir, a la potenciación de la participación. Desde este punto de vista ofrece también un fundamento para concretar aquellas estrategias metodológicas que, desde la educación formal, podrían contribuir a lograr al fomento de actitudes de colaboración y participación social en el alumnado.

En tercer lugar que la propuesta asocia las dimensiones básicas de la sociabilidad al desarrollo de virtudes sociales, que a su vez conectan con determinadas dimensiones personales. Educar la dimensión social de la persona implica, si es auténtica, educar a la persona completa.

Por último, que la propuesta tiene como núcleo central la competencia social y cívica. Y además insistir en que, en este ámbito, después de las familias son los centros educativos quienes pueden tener un mayor influjo. Sabiendo que una educación adecuada hace que el educando desee ser un buen ciudadano y sea consciente de sus derechos y obligaciones.

Por todo ello con esta propuesta de un necesario marco teórico de referencia donde apoyar el desarrollo de la enseñanza de la educación cívica, pretendemos contribuir a elaborar una pedagogía de la ciudadanía, teniendo como núcleo central la competencia social y cívica, con vistas a la mejora de la práctica educativa.

### Referencias Bibliográficas

- ARBUÉS, E. Y NAVAL, C. (2008). Manuales de educación para la ciudadanía. Análisis comparativo de los contenidos. En Sociedad Española de Pedagogía, *Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación* (pp. 1071-1084). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- ARISTÓTELES (1994). *Ética a Nicómaco*, ed. y trad. de M. Araujo y J. Marías. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- AUDIGIER, F. (2000). *Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- BELL, G. H. (1995). *Educating European Citizens*. London: David Fulton Publishers.
- BOWLBY, J. (1997). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.
- CASSIDY, J. Y SHAVER, P. R. (1999). *Handbook of attachment. Theory, research and clinical applications*. New York: The Guilford Press.

COMISIÓN EUROPEA (1998). *Education and active Citizenship in the European Union*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- (2005a). *Citizenship education at school in Europe*. Brussels: Eurydice.
- (2005b). *Propuesta de Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa que de luz verde al programa "Ciudadanos para Europa" durante el periodo 2007-2013 para promover una ciudadanía europea activa*. <http://www.eur-lex.europa.eu>.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002*.

- (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Recommendation CM/Rec(2010)7 and explanatory memorandum*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

DE WEERD, M., GEMMEKE, M., RIGTER, J. and VAN RIJ, C. (2005). *Indicators for monitoring active citizenship and citizenship education. Final report*. Regioplan publication number: 1261d. Ámsterdam: Research report for the European Commission/DG EAC.

EDELSTEIN, W. (2004). *The Struggle for Citizenship Education in German Schools*. Paper Presented at the UK-German Education Policy Seminar on *Cultural Diversity in School Education*, Berlin, 29-30 November 2004.

ESCUADERO, J. M. (1981). *Modelos didácticos. Planificación sistemática y autogestión educativa*. Barcelona: oikos-tau.

GIL, F., JOVER, G., NAVAL, C. Y REYERO, D. (2008). "El diseño curricular de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos: debate social y análisis pedagógico". En S. Valdivielso y A. Almeida (eds.), *Educación y ciudadanía. XXVII Seminario Internacional de Teoría de la Educación* (pp. 19-72). Las Palmas de Gran Canaria: Anroart Ediciones.



- HOSKINS, B. and VAN NIJLEN, D. (2007). *Active Citizenship for Democracy. CRELL Report of the fourth meeting of the research network*. Strasbourg: European Commission Joint Research Centre.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2006). "La educación para la ciudadanía y el bálsamo de fierabrás". En C. Naval y M. Herrero, *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática* (pp. 154-180). Madrid: Encuentro.
- ISAACS, D. (2000). *La educación de las virtudes humanas y su evaluación*. Pamplona: Eunsa.
- KERR, D. (1999). Changing the political culture: The Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. *Oxford Review of Education*, vol. 25, nº 1 & 2, 275-284.
- LEY 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006).
- MARINA, J. A. y BERNABEU, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- NAVAL, C. (2000). *Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona: Eunsa.
- (2008). *Enseñar y aprender. Una propuesta didáctica*. Pamplona: Eunsa.
- (2009). *Educación de la sociabilidad*. Pamplona: Eunsa.
- NAVAL, C. PRINT, M. and VELDHUIS, R. (2002). Education for democratic citizenship in the new Europe: context and reform. *European Journal of Education*, vol. 37, nº 2, 107-128.
- NAVAL, C. y ARBUÉS, E. (2008). Ciudadanos de manual. *Nuestro Tiempo*, 645, 20-35.
- NAVAL, C., GARCÍA, R., PUIG, J. y SANTOS, M.A. (2010). "La formación ético-cívica de los estudiantes universitarios y su compromiso social". IV Ponencia del XIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. *Formación y participación de los estudiantes en la Universidad*. Universidad Complutense de Madrid, 21-23 noviembre 2010.

- POLO, L. (2006). *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*. Pamplona: Eunsa/Astrolabio.
- QUINTANA, J. M. (1990). Presentación y traducción de W. Brezinka, *la educación en una sociedad en crisis*. Madrid: Narcea.
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO (BOE nº 5, de 5 de enero de 2007).
- RODRÍGUEZ, M. y SABARIEGO, M. (2003). Educación de la ciudadanía europea. *Revista de educación*, núm. Extraordinario, 295-320.
- RUIZ, M. (2001). "Claves para una dimensión europea de la educación". En C. Naval y C. Urpí (eds.), *Una voz diferente en la educación moral* (pp. 267-288). Pamplona: Eunsa.
- TORELLÓ, J. B. (1998). *Psicología abierta*. Madrid: Rialp.
- TORNEY-PURTA, J., SCHWILLE, J. and AMADEO, J.A. (eds.). (1999). *Civic education across countries: twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- UNESCO (1996). *Regional Conference on Civic Education and Culture of Peace. Final Report*.
- VALLE, J. M. (2005). Educación y constitución europea: luces y sombras. Actas del VIII congreso de Educación y Gestión. *Gestionar para educar la ciudadanía europea*, (pp.15-51).
- VELDHUIS, R. (1997). *Education for Democratic Citizenship: dimensions of citizenship, core competences, variables and international activities*. Strasbourg: Council of Europe.
- YEPES, R. y ARANGUREN, J. (1999). *Fundamentos de antropología. Un ideal de la excelencia humana*. Pamplona: Eunsa.