

## **EQUIDAD, ECONOMÍA Y GEOGRAFÍA: HACIA UN DESARROLLO INTEGRAL DE LA DIMENSIÓN SOCIAL DE LAS COMPETENCIAS PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE**

José Antonio Molina Marfil

Recibido: marzo 2013

Aceptado: junio 2013

### **RESUMEN:**

La nueva sociedad globalizada ha revelado la necesidad de revisar las concepciones educativas tradicionales y de reorientarlas hacia el desarrollo de competencias que permitan un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida. En ese contexto, uno de los retos de los sistemas educativos es explorar la incorporación de nuevos contenidos y formas de colaboración que faciliten una percepción completa de la compleja realidad social en la que los ciudadanos tienen que desenvolverse. Este artículo analiza la relevancia del concepto de Equidad para lograr un auténtico desarrollo de la dimensión social de esas competencias y propone un tratamiento de la misma que incorpore las visiones complementarias de la Economía y la Geografía, como disciplinas de lo social insuficientemente contempladas hasta ahora, y que se hacen imprescindibles para desarrollar integralmente una futura ciudadanía formada, crítica y socialmente activa en la vida democrática.

---

José Antonio Molina Marfil. Miembro del Grupo del Plan Andaluz de Investigación HUM-689, Las Ciencias Sociales en el Curriculum de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Cultura Andaluza. Propuestas Didácticas Innovadoras. Departamento de Economía del I.E.S. "Emilio Prados". C/Luis Barahona de Soto, núm. 16. 29004. Málaga (España). Teléfono (34) 951 29 84 84. E-mail: econobachi@hotmail.com

**PALABRAS CLAVE:**

Equidad, Economía, Geografía, Competencias clave.

**ABSTRACT:**

the new globalized society has revealed the need to revise the traditional educational concepts and redirect them to the development of skills that enable lifelong learning throughout life. In this context, one of the challenges of educational systems is to explore the incorporation of new contents and forms of collaboration to facilitate a full perception of the complex social reality in which citizens have to operate. This article analyzes the relevance of the concept of Equity to achieve a genuine development of the social dimension of these key competences and proposes a treatment of it to incorporate the complementary visions of Economics and Geography, as disciplines of the social insufficiently covered so far, that have become essential to develop future citizens integrally formed, critical and socially active in democratic life.

**KEY WORDS:**

Equity, Economics, Geography, Didactics, Key competences.

**RÉSUMÉ:**

La nouvelle société mondialisée a révélé la nécessité de réviser les notions traditionnelles d'enseignement et les rediriger vers le développement des compétences qui permettent l'apprentissage continu tout au long de la vie. Dans ce contexte, l'un des défis des systèmes éducatifs est d'explorer l'intégration de nouveaux contenus et des formes de collaboration pour faciliter la pleine perception de la réalité sociale complexe dans laquelle les citoyens doivent opérer. Cet article traite de la pertinence de la notion d'équité pour un véritable développement de la dimension sociale de ces compétences et propose un traitement de celle-ci afin d'intégrer les visions complémentaires de l'économie et de la géographie, en tant que disciplines sociales insuffisamment examinées jusqu'ici, et qui sont devenues indispensables pour développer une future citoyenneté intégralement formée, critique et socialement active dans la vie démocratique.

**MOTS-CLÉS:**

Équité, Économie, Géographie, Didactique, Compétences Clés.

## **1. INTRODUCCIÓN**

La reciente crisis económica y los niveles de paro masivo de parte de las sociedades europeas, la puesta en cuestión de las instituciones del Estado de Bienestar, la reformulación de la división internacional del trabajo derivada de la globalización

(Castells, 2006), y el impacto medioambiental de una población mundial creciente, han traído nuevamente el tema clásico de la distribución de la renta y la riqueza y los criterios para establecer un reparto axiológicamente deseable, equitativo, al centro del debate público de los países desarrollados.

En 2007 la Comisión sobre Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional realizó en Lucerna una Declaración proponiendo que el paradigma de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) se integrara en la enseñanza de la Geografía en todos los niveles educativos. La propuesta suponía un reto de gran alcance para los docentes de Geografía que podría trasladarse a los de Economía, en un mismo sentido, y en general, a los de todo el ámbito de las ciencias sociales.

El concepto de *desarrollo sostenible* se ha incorporado firmemente al debate público desde que la aparición del documento *Nuestro futuro común* (CMMAD, 1987), también conocido como *Informe Brundtland*, viniera a definirlo como aquel que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades. El enfoque encierra así dos asuntos cruciales. Por un lado, la definición de las necesidades humanas y su atención suficiente, con solidaridad intra e inter generacional y, por otro, el énfasis sobre las posibilidades de un crecimiento compatible con el mantenimiento de los recursos del medio ambiente, el estado actual de la tecnología y de la organización social y la capacidad de la biosfera de absorber los efectos de las actividades humanas. Las iniciativas se han sucedido desde entonces. En 1992 se celebra en Río de Janeiro la Cumbre para la Tierra, que convino en que la protección del medio ambiente y el desarrollo económico y social eran esenciales para lograr el desarrollo sostenible y se aprobó el **Programa 21** que recogía propuestas de los gobiernos para que el mundo se replanteara su actual modelo de crecimiento económico. También establecía para 2015 los conocidos como Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

Buena parte de las propuestas didácticas en EDS se vienen centrando en el primero de sus dos aspectos a través de la denominada Educación Ambiental -Mogensen *et al.* (2009) o Escolano (2007), por ejemplo, aportan una visión global-. En algunos casos, limitadamente, se aborda el tratamiento de los problemas del denominado Tercer Mundo, a menudo sintetizados a través de los ODM, orientando las propuestas hacia la sensibilización en el ámbito de los valores, pero soslayando una visión integral de los problemas relacionados con el conocimiento de los mecanismos de distribución de la renta y la riqueza y su tratamiento didáctico.

Algo similar cabría decir respecto de la formulación que viene prevaleciendo en el caso de los desarrollos curriculares generados a partir de la **Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente** (2006) cuya concreción viene estando cargada de un fuerte debate axiológico aún

pendiente de cierre en torno a un consenso social suficiente. De paso, también se ha evidenciado, como la dimensión económica de la realidad social y la tradición intelectual de sus análisis, viene teniendo un tratamiento muy limitado en el sistema educativo a pesar de su importancia crucial al vincular aspectos como la gestión de los recursos naturales, la repercusión de las actividades económicas sobre el medio físico, el reparto de la renta y la riqueza en las sociedades o los conocimientos organizativos y financieros necesarios para la puesta en marcha de proyectos transformadores de la realidad local y global. Así mismo, se ha puesto de manifiesto, como en el ámbito de las Ciencias Sociales directamente vinculadas con este aspecto, y singularmente en el de la Geografía y la Economía, existen posibilidades reales de colaboración estrecha de gran alcance didáctico que se hace necesario explorar y que son el objeto de este trabajo.

## **2. EQUIDAD, ECONOMÍA Y GEOGRAFÍA**

La conflictiva relación entre la eficiencia y la equidad es un tópico central de la Economía desde que la misma se configura como disciplina científica autónoma a finales del siglo XVIII. La formulación inicial más elaborada se debe a Ricardo ya a principios del XIX, y a su análisis de la relación entre salarios y beneficios y de él pasa, sin modificaciones significativas, incluso a Marx a través de la teoría de valor trabajo y de la plusvalía. En una versión más depurada y matemáticamente formalizada, la neoclásica de finales del XIX, la distribución de la renta se produce en los mercados de factores productivos –tradicionalmente agrupados en recursos naturales, trabajo y capital-. Cada factor debería ser remunerado según su productividad marginal y la distribución resultante, bajo ciertos supuestos, puede predicarse como técnica y económicamente eficiente al configurar el mítico Equilibrio General Competitivo walrasiano apoyado en el concepto de eficiencia paretiana. Incluso este modelo, paradigma ortodoxo, asume que las dotaciones iniciales de los factores de las que disponen los sujetos condicionan la participación final en el reparto ya que disponen de capacidades innatas intelectuales y físicas diferentes y acceden por razón de nacimiento a herencias de factores muy dispares. Azar y experiencia son factores correctivos adicionales que también afectan al proceso. Como consecuencia, las personas participan con desigualdad de origen en el reparto correspondiente de modo que lo que no puede afirmarse en ningún caso es la igualdad en el mismo y, mucho menos, la equidad, aspecto esencial que requiere una definición de lo socialmente deseable que en Economía vino a concretarse en la Función de Bienestar Social como problema de largo recorrido que conecta Ética, Economía y Política (Goerlich y Villar, 2009 para una revisión actualizada). Desde un punto de vista más heterodoxo, los institucionalistas o los estructuralistas (y sus teorías centro-periferia formuladas en los sesenta y los setenta), han subrayado la necesidad de superar los modelos idealizados de vínculo liberal y adoptar enfoques multidisciplinares o

transdisciplinarios que pongan de manifiesto las conexiones entre las relaciones de poder socio-político y los procedimientos de reparto y acumulación de renta y riqueza en las sociedades.

Este acelerado repaso de la cuestión evidencia la necesidad de diferenciar claramente los aspectos meramente descriptivos de las relaciones económicas, vinculadas a los territorios y a las personas implicados en las mismas, de aquellos otros de dimensión axiológica que requieren determinar criterios sobre la justicia de la distribución en sus diferentes momentos, desde la dotación inicial de recursos a la distribución final resultante.

Un primer grupo de aspectos esenciales se refieren, por tanto, a la descripción cuantitativa y cualitativa de como se producen la distribución personal, territorial, funcional y sectorial de la renta a partir de la Contabilidad Nacional (Carrasco, 1999). Así, la distribución personal evalúa en que grado las personas o los hogares tienen mayor o menor capacidad de gasto en relación con otras unidades observadas. La distribución factorial mide la participación relativa en el reparto de los agentes económicos, distinguiendo la remuneración recibida por los asalariados del excedente bruto de las explotaciones que remunera al capital e introduciendo correcciones derivadas del pago de ciertos impuestos y de la recepción de subvenciones a las empresas. La perspectiva anterior es complementada con el análisis del valor añadido bruto generado por los diferentes sectores productivos. En el caso de la distribución territorial, se trata de determinar en que medida la renta real generada o la disponible (con las correcciones que incluye) son dispares entre territorios diferentes y si se están produciendo o no procesos de convergencia en sus niveles. El Índice de Desarrollo Humano y el resto de los facilitados por el Plan de Naciones Unidas para el Desarrollo sobre aspectos como el género y la educación vendrían a complementar esta descripción de la realidad social.

A estos datos habría que añadir el análisis de disparidades entre grupos concretos de la población: hombres y mujeres, ancianos, minorías étnicas, discapacitados, así como trabajadores por grado de cualificación académica y experiencia, estatus migratorio o precariedad en el empleo. La definición de la exclusión social y la pobreza en relación a un sistema de necesidades individuales y sociales ofrece un campo específico que requiere de una discusión también separada. Atkinson y Bourguignon (2000) ofrecen un punto de vista complementario para recorrer el problema de la medición de la distribución de la renta desde la Teoría Económica diferenciando entre un primer planteamiento estático y de equilibrio general y uno segundo de enfoques adicionales para plasmar tanto la acumulación de activos físicos, experiencia, y activos financieros, como aspectos vinculados a la ausencia de competencia perfecta en el mercado de trabajo.

Los instrumentos clásicos para la medición de la equidad horizontal (entre iguales) y la vertical (para la redistribución), a partir de coeficientes de variación, de la curva de Lorenz o del índice de Gini son de fácil aplicación en las enseñanzas no universitarias y

permiten el desarrollo complementario de competencias digitales y matemáticas aplicadas al ámbito de las ciencias sociales. Otros más complejos, incluyendo su formalización y sus propiedades, tendrían que reservarse a los niveles universitarios: los índices de entropía generalizada, los de Theil, los de Atkinson (Goerlich y Villar, 2009), o los de movilidad social asociados al nivel de renta (Pena, 1996), así como las polémicas sobre la medición de la desigualdad internacional.

Todos estos análisis, de orientación positivista, no cierran la cuestión porque inmediatamente después se hace necesario plantear el problema moral de la equidad. La Economía, que nace vinculada al utilitarismo de Bentham y a la Filosofía Moral, tiene desde su origen una clara preocupación respecto de los aspectos éticos del reparto de los recursos existentes en la sociedad. En la tradición clásica y neoclásica, Mill primero y Sidgwick, Marshall y Pigou después pusieron los fundamentos la Economía del Bienestar que se ha acabado configurando a partir de los trabajos de Arrow o Samuelson, como el núcleo más riguroso de las propuestas normativas sugeridas por el análisis económico a partir de la búsqueda de criterios de expresión y ordenación coherentes de las preferencias sociales. La aportación de Sen ha sido también esencial, tanto en un sentido más formal en sus primeras obras (Sen, 1973) como en otro más reflexivo en las de última hora, vinculando las ideas de libertad y justicia y estableciendo la gravedad de la pobreza en su dimensión privadora de capacidades de desarrollo de las personas (Sen, 2000: 76-141). Otros trabajos de referencia son los de Atkinson sobre economía de la desigualdad, los de Lambert sobre distribución de la renta y los de Cowell sobre medición de la desigualdad (Atkinson y Bourguignon, 2000).

Con enfoques más filosóficos, los planteamientos de Rawls (2008), formulados en los setenta y revisados al final de su vida, ponen los fundamentos para justificar una sociedad basada en los principios liberales pero corregida por principios de solidaridad que suponen un fundamento filosófico para el Estado del Bienestar a partir de los principios de *igualdad de oportunidades* en el acceso a bienes primarios y del *principio de diferencia*, según el cual las autoridades deben abordar políticas para combatir las desigualdades sociales y económicas favoreciendo siempre a los menos favorecidos. En contraste, el liberalismo más militante (Nozick, 1974) vendría a oponerse a toda medida redistributiva por atribuir valor superior radical a los derechos individuales en general y a la propiedad de modo singular relegando la distribución al ámbito de la caridad.

Finalmente, para dar una muestra esquemática del abanico de posiciones normativas, un texto de referencia en este campo es la obra de Doyal y Gough (1994, p. 78-107) quienes son partidarios de acotar el relativismo del contexto cultural o histórico, así como el del individualismo de orientación liberal más radical, para configurar un sistema universal de necesidades fundamentales que toda persona debe tener derecho a tener cubiertas –conectado directamente a la noción de equidad categórica-, y que proponen

articular en torno a dos ejes. En primer lugar, la salud física y no la mera supervivencia. En segundo lugar, la autonomía personal articulada en torno a tres variables esenciales: el grado de comprensión que una persona tiene de sí misma, de su cultura y de lo que se espera de ella como individuo dentro de la misma; la capacidad psicológica que posee de formular opciones para sí misma; y las oportunidades objetivas que le permitan actuar en consecuencia. Para salvar las dificultades de los contextos culturales y mantener el principio de universalidad, completan su enfoque afirmando que el nivel óptimo de salud física conlleva una esperanza de vida tan prolongada y una discapacidad por enfermedad tan reducida como sea posible a la luz del potencial genético de una persona. El nivel óptimo de autonomía podría especificarse estableciendo un mínimo inferior que implique la minimización de las limitaciones sociales a la participación de una persona en actividades socialmente significativas, unida a la posibilidad de acceso a una comprensión cognitiva tan amplia como sea preciso para proceder de manera satisfactoria dentro de la forma de vida elegida; el óptimo superior supondría, además, el acceso al conocimiento de otras culturas, junto con capacidad crítica y libertad política para evaluar la suya propia y luchar por cambiarla si así lo decide.

Por otra parte, la Geografía presenta una evolución propia y unos retos singulares. La orientación hacia la Geografía Física en la tradición escolar española determinada por los mandatos legales curriculares (Capel *et al.*, 1984), vigente hasta mediados de los años ochenta del siglo XX con la salvedad de planteamientos de los movimientos de renovación pedagógica, ha evidenciado sus limitaciones y la necesidad de adoptar una perspectiva más amplia que viene articulándose desde entonces. Aunque como indica algún estudio (AGE, 2000), a partir de las reformas educativas de los ochenta se produjo una fuerte innovación metodológica y de enfoque y se empezó a trabajar de modo más coordinado con otras disciplinas de las ciencias sociales, fundamentalmente la Historia, e incluyendo algunos aspectos relacionados con la pobreza y la desigualdad social, la inclusión de gran variedad de contenidos no genuinamente geográficos ni estrictamente pertenecientes al ámbito de las ciencias sociales, introducidos con el etiquetado de la transversalidad, distorsionaron el proceso.

Aún hoy no se ha profundizado en el desarrollo, dentro del sistema educativo no universitario ni en la formación inicial del profesorado, de una perspectiva que subraye las relaciones entre eficiencia y equidad en cuyo marco serían de mayor utilidad las conexiones entre Economía y Geografía. Probablemente el referente más articulado proceda de la tradición de la denominada Geografía Crítica o Geografía Radical dentro de la Geografía Humana y de la Geografía Económica. Como indica Adams (2000), aunque en los setenta se produjo toda una corriente internacional para vincular los problemas sociales y la práctica profesional geográfica, especialmente desde perspectivas de orientación neomarxista que analizaron aspectos como la privatización de los espacios

públicos o su apropiación en función del estatus social, o desde profesionales de la Geografía preocupados por la sostenibilidad ambiental del desarrollo, por la situación de la mujer o por la supervivencia de minorías étnicas en peligro de desaparición o aculturación, este punto de vista no acabó de lograr una presencia continuada suficiente. La globalización y sus repercusiones sobre el espacio y las poblaciones, así como el impacto de la crisis económica en el mundo desarrollado, pueden ser un buen argumento para recuperar este enfoque e impulsar su presencia en el ámbito profesional y en el educativo a partir de una reflexión deontológica referida al papel del conocimiento geográfico en el sentido propuesto por Sack (1997) al describir su *homo geographicus* para las sociedades postmodernas.

### **3. LA EQUIDAD Y EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA DIMENSIÓN SOCIAL DE LAS COMPETENCIAS PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE**

La configuración de la competencia social y ciudadana en general y, singularmente, la de educación cívica y su presencia en los sistemas educativos viene siendo un tema controvertido. A pesar de que la idea de ciudadanía se remonta a la Antigua Grecia (Heater, 2004), la fuerte polémica que ha producido su reciente inclusión en el currículum español puede ser un ejemplo paradigmático, repetido en diferentes países (Sears y Hughes, 2006), respecto de las dificultades para definir un consenso equilibrado sobre los enfoques que deben adoptarse para su tratamiento. Las razones del debate son varias. En primer lugar, se trata de un objeto de estudio complejo y requiere una definición multidisciplinar –incluso transdisciplinar para los partidarios de un enfoque integrado del currículum (Torres, 1998)–, que incorpore perspectivas dispares, desde la histórica a la política, la filosófica, la geográfica o la económica. En segundo lugar, y de modo fundamental, porque se trata de un concepto fuertemente cargado de una dimensión axiológica, vinculada a la perspectiva de la función social de la educación y a la concepción misma de cómo debería configurarse la sociedad, que afecta íntegramente al asunto. Finalmente, requiere un debate metodológico para abordar su enfoque educativo: desde la selección y secuenciación de contenidos hasta la formación inicial y permanente del profesorado, pasando por los recursos didácticos más adecuados e incluyendo una reflexión deontológica profunda respecto de la posición del docente en relación con el modelo social de referencia determinado por los currículos.

Como indican Sears y Hughes (1996: 125), un asunto previo es la definición de qué entendemos por ciudadanía. Los análisis realizados han adoptado perspectivas muy variadas: socio históricas (Heater, 1990; Riesenber, 1992), políticas y filosóficas (Barber, 1984; Ichilov, 1990; Kymlicka, 1989), de género (Pateman, 1970; Phillips, 1993), etc. Quienes plantean educar para la ciudadanía se preocupan no sólo por definir

de un modo u otro ese concepto, sino lo que resulta ser más relevante por su dimensión normativa, aspiran a definir lo que debe considerarse la ciudadanía deseable (Hughes, 1994). Si nos limitamos a las perspectivas democráticas liberales, Woyach (1991: 46-47) plantea que existen diferentes concepciones de ciudadanía democrática que se ubicarían en un continuo desde lo populista a lo elitista; en un sentido similar, Ichilov (1990: 20-21) sitúa los dos extremos entre una dimensión restringida o ampliada de la ciudadanía. Estas visiones diferentes sobre el papel de los ciudadanos en la sociedad proceden, evidentemente, de debates filosóficos de larga tradición (Carnoy, 1984; Heater, 1990; Kymlicka, 1989; Pratte, 1988; Riesenberg, 1992; Woyach, 1991).

Aunque todos estos trabajos se refieren a sociedades democráticas de corte occidental, difieren significativamente en su visión de la naturaleza de la ciudadanía, el grado en el cual los ciudadanos deberían participar en los asuntos públicos y en las condiciones para hacer posible esa participación activa. En el ámbito democrático, entre el activismo radical, hoy traducible en los movimientos de *democracia real* o *democracia directa*, y los planteamientos más elitistas y conservadores o neoliberales, hay una gama de posibilidades que pone de manifiesto lo arduo de definir un consenso: lo individual y la responsabilidad personal frente a lo colectivo compensador, los derechos políticos frente a los derechos sociales, lo local-nacional frente a lo global-planetario, las minorías raciales, religiosas, lingüísticas y de orientación sexual y sus identidades frente a la comunidad o frente a los estados tradicionales, etc.

En el marco de este debate, una aportación de gran interés es la realizada por Turner (1993, p. 1-18) quien afirma que en la sociedad europea contemporánea el asunto de la ciudadanía habría venido a volver al centro del debate político y social como consecuencia de la dilución de las fronteras nacionales producida por el proceso de integración derivado de la constitución de la UE en el más amplio contexto del proceso de globalización (Castells, 2006), y la reconfiguración de las identidades locales en la denominada *glocalización* (Robertson, 1992). En consecuencia, el problema de la ciudadanía en este nuevo contexto requiere considerar dos dimensiones fundamentales: de un lado la naturaleza de la pertenencia de los sujetos a los estados-nación sometidos a revisión; y de otra la gestión equitativa y ecológicamente sostenible de los recursos.

Con estos fundamentos Turner (1993, p. 2-3) viene a definir la ciudadanía como un conjunto de prácticas jurídicas, políticas, económicas y culturales que definen a una persona como miembro competente de la sociedad y que, como consecuencia, configuran los flujos de recursos hacia las personas y los grupos sociales. Subraya los aspectos más importantes de su definición. En primer lugar, enfatiza la idea de *prácticas* con el fin de evitar una definición de ciudadanía como mera colección de derechos y obligaciones y de subrayar el carácter dinámico, activo, de la noción de ciudadanía. En segundo lugar, sitúa en el centro de su propuesta la noción de *desigualdad* en el reparto de poder y

en el de recursos económicos, afirmando que la noción de ciudadanía está inevitable y necesariamente vinculada con el mismo. Finalmente, afirma que el tratamiento desde diferentes perspectivas –incluida la educación, añadimos nosotros–, debe abordar la consideración de cuatro dimensiones esenciales: a) el contenido de los derechos y deberes sociales; b) la forma que adoptan esos derechos y obligaciones; c) las fuerzas sociales que producen esas prácticas; y finalmente, d) los acuerdos sociales por medio de los cuales los recursos se distribuyen entre los diferentes sectores de la sociedad.

La mayor parte de las propuestas sobre educación cívica se han preocupado del desarrollo del contenido de lo que consideran una ciudadanía democrática en sus diferentes expresiones. Así, unas se han centrado en sus aspectos legales y políticos, otras analizado los modelos de ciudadanía, que se refieren al carácter activo o pasivo de la participación individual y colectiva, y otras han enfatizado la importancia de convivir en la diferencia y arbitrar procedimientos dialogados para la resolución de conflictos. Sin embargo, la mayor parte, han dado un tratamiento muy insuficiente a la dimensión económica en general y a la distribución equitativa de la renta y la riqueza en particular.

Desde el punto de vista institucional, existe un interés expreso en fomentar en los ciudadanos, especialmente entre los más jóvenes, la implicación activa en la vida social y política de modo que se ha convertido recientemente en una prioridad política, tanto a escala nacional como europea. Así, la *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos (2010)* propone un concepto amplio que afecta al aprendizaje a lo largo de la vida, pero que también se centra en aspectos políticos y de resolución dialogada de conflictos y discrepancias. En la Unión Europea, la competencia social y cívica ha sido identificada, por ejemplo, como una de las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente recogidas en la **Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006)**. En 2009, el *Marco Estratégico para la Cooperación Europea en el ámbito de la Educación y la Formación (ET 2020)* ha señalado igualmente el logro de una ciudadanía activa como uno de los objetivos fundamentales de los sistemas educativos de toda Europa.

¿Cómo concretar todos estos mandatos a la hora de establecer propuestas educativas para desarrollar su dimensión social y ciudadana? Las distintas concepciones sobre la naturaleza de la ciudadanía (Georgi, 2008, p. 108) han dado lugar a otras tantas concepciones dispares. Según Kerr (1999, 2002), la Educación de la Ciudadanía debe preparar a los jóvenes para ejercer como ciudadanos responsables; para este autor la ciudadanía ha de ser capaz de solucionar problemas sociales, trabajar de manera responsable y cooperativa, aceptar las diferencias culturales, pensar de manera crítica, resolver conflictos, realizar un consumo responsable, defender los derechos humanos, participar en la vida social y política de su entorno con una visión global del mundo.

En las propuestas anglosajonas suele mencionarse a Crick (1998) -véase, por ejemplo, la revisión de las investigaciones realizada por Deakin *et al.* (2004)-, quien distingue tres grandes ámbitos de estudio en la educación para la ciudadanía: el desarrollo moral y social de los estudiantes, la alfabetización política y la participación en la comunidad. Arthur *et al.* (2008) realizan una recopilación muy interesante de otras tantas perspectivas sobre el concepto y sobre propuestas específicas de tratamiento realizadas en diferentes contextos culturales y sociales. Espínola (2005) describe los enfoques adoptados en diferentes países de Iberoamérica. Osler y Starkey (2005: 22) o Santisteban y Pagés (2009) revisan las propuestas teóricas más habituales. Los análisis de O'Shea (2003) o Audigier (2000) también intentan definir los conceptos y las competencias básicas de la Educación para la Ciudadanía. Otra referencia clave son los estudios de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA).

Los informes Eurydice (2005, 2012), recopilan los enfoques concretos adoptados en diferentes países europeos. La opción de las autoridades europeas, por ejemplo, se ha limitado a las dimensiones político-legales y éticas, omitiendo plenamente cualquier formación sobre la gestión de los recursos en el sentido propuesto por Turner y que ya hemos descrito. En 2005, el Informe *Educación para la Ciudadanía en el contexto escolar europeo* (p. 10-11), entiende por Educación para la Ciudadanía, aquella que los jóvenes reciben en el ámbito escolar, cuyo fin es garantizar que se conviertan en ciudadanos activos y responsables, capaces de contribuir al desarrollo y al bienestar de la sociedad en la que viven. Aunque sus objetivos y contenidos son sumamente variados, tres son los temas clave que tienen un interés especial: a) la cultura política, b) el pensamiento crítico y el desarrollo de ciertas actitudes y valores, y c) la participación social activa.

Llama la atención que las versiones iniciales planteadas por instituciones como la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, IEA, que sirven de base a relevantes evaluaciones internacionales (Torney-Purta *et al.*, 1999, p. 11-35), han omitido después lo que inicialmente incluían en sus propuestas respecto a una necesaria formación en la dimensión económica de lo cívico: a) procesos, instituciones y valores económicos y b) estratificación socio económica y estructura de igualdad de oportunidades por género, etnia, lengua o condición de inmigrante. Otros modelos de referencia como los propuestos por Osler y Starkey (2005, p. 86) también incluyen referencias económicas y financieras. Sin embargo, finalmente se ha acabado configurando un modelo de indicadores en el que este aspecto ha sido omitido (De Weerd *et al.*, 2005).

Otro tanto cabe mencionar respecto de la omisión de los contenidos económicos en el desarrollo curricular de la secundaria obligatoria para el caso español. **La ya referida Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente** (2006), definió las competencias que fueron

incorporadas a la vigente Ley Orgánica de Educación y a las enseñanzas mínimas de la ESO en España entre finales de 2006 y principios de 2007 por el Ministerio de Educación (Real Decreto 1631/2006) y constituyeron los fundamentos para los posteriores desarrollos realizados por las CC.AA. La normativa española de enseñanzas mínimas de ESO en el caso particular de la competencia denominada *Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor* que en España pasó a denominarse *Autonomía e iniciativa personal* y se despojó a la competencia de todo el sentido relacionado con la alfabetización económica (educación financiera, tributaria, en el uso de los bienes públicos, para el acceso al mercado de trabajo) y con el desarrollo de iniciativas emprendedoras empresariales y asociativas que expresamente se proponía desde la UE. La vinculación entre contenidos y competencia quedó totalmente alterada de modo intencional y la misma fue despojada de partes esenciales de su sentido. La crisis económica, el impacto de la revisión de las prestaciones sociales y la carencia de espíritu emprendedor, vinculado al contexto local y transformador del mismo para lograr un desarrollo equitativo y ecológicamente sostenible, han venido a poner de manifiesto de modo grave todas estas carencias.

En definitiva, lo que subyace en todas estas propuestas polémicas es una concepción de la vida social que definiría lo que debe considerarse un *buen ciudadano* y se traslada al debate educativo. En ese contexto, el uso de los términos y la selección de temáticas y metodologías no es en ningún caso inocente, ya que frecuentemente están cargados de connotaciones simbólicas y juicios de valor sobre lo socialmente deseable o admisible y sobre las relaciones de poder subyacentes, en las sociedades y también en los centros de decisión sobre los contenidos curriculares, como ya puso de manifiesto la Teoría Crítica de Marcuse o Habermas y tradujo luego al ámbito educativo la Pedagogía Crítica -Popkewitz (1977), Apple (1986) o Giroux (1990), por ejemplo- en conceptos como el de *curriculum oculto* o *curriculum ausente* (Torres, 2005).

En cualquier caso, como puede observarse en las referencias citadas, la mayor parte de los enfoques se han orientado a la educación para la participación política y han omitido los aspectos vinculados con los procesos de asignación de recursos o la equidad del reparto resultante. Se ha configurado así un desarrollo curricular de la competencia social y ciudadana parcial, no pleno. En este sentido, desde un punto de vista educativo, es necesario realizar una revisión crítica de los enfoques adoptados para encarar las circunstancias de la sociedad global ya mencionada. ¿Nos sirven los currícula y los recursos didácticos tradicionales, eternos reproductores de contenidos y enfoques, en entornos tan dinámicos y tan complejos? ¿Podemos seguir omitiendo en la formación del alumnado estos aspectos económicos de su realidad social contextualizados local y globalmente con el apoyo de lo geográfico?

Una primera dificultad relevante, procede de la parte del discurso crítico que confunde la Economía, como ciencia con fuerte peso e identidad epistemológica y gran variedad

de discursos académicos ortodoxos y heterodoxos, con el propio sistema de economía de mercado. Desde este mismo punto de vista, algunos autores de la Pedagogía Crítica no aprecian el potencial que esta formación tendría para configurar una ciudadanía informada y auténticamente crítica, formada también para el emprendizaje social con el fin de actuar en el sentido que predicen necesario. Respecto a este asunto, la gran limitación de toda la teoría pedagógica crítica procede, como en otros análisis marxistas y neomarxistas, de que a una buena descripción de la realidad –superado ya el hecho de que la explicación exclusivamente economicista tiene que ser complementada con otros factores sociológicos y psicológicos como sabemos desde Weber, los trabajos de los institucionalistas norteamericanos en Economía o las aportaciones de la Escuela de Frankfurt-, no le sigue una articulación alternativa que salvaguarde las libertades individuales y profundice en la vida democrática y en la extensión de los valores de solidaridad e igualdad tal y como se han acabado concibiendo en el mundo desarrollado de hoy. Probablemente se ha de articular intelectualmente una propuesta realista de *pedagogía de la liberación para las sociedades globalizadas* postmodernas con un discurso actualizado y contextualizado en la realidad social occidental actual que vaya más allá de la denuncia y la negación y ofrezca alternativas motivadoras.

En el otro extremo, seguramente, quedan quienes consideran que estas perspectivas no deben incorporarse al sistema educativo con una profundidad y extensión que hagan cuestionar el modelo neoliberal que se halla en el centro del pensamiento dominante, y que no debe irse más allá de la reproducción de las técnicas de análisis y gestión esenciales para su continuidad. Finalmente, tampoco son ajenas a la situación de la omisión de esta dimensión económica de la Educación para la Ciudadanía la primacía, en los procesos de configuración de los currículos y de la formación del profesorado de los discursos humanistas, interpretativos y con metodologías preferentemente cualitativas, habituales en disciplinas como la Historia, la Filosofía o la Pedagogía, por encima de otras ciencias sociales de orientación más empírica como la Economía o la Geografía.

La realidad derivada de la crisis económica, el contexto global y las necesidades sociales resultantes reclaman la superación de esta situación. Las directrices de la OCDE (2005 a) y b), 2008), y de la UE (CEE 2003, 2007) sobre el fomento de la cultura emprendedora y la educación financiera, incluso evaluada en PISA 2012 (OCDE, 2012), parecen caminar en ese sentido al enfatizar que esta formación es esencial para el alumnado, especialmente para los procedentes de sectores sociales más desfavorecidos que si no es a través de los sistemas educativos preuniversitarios no accederán a la misma. Sin embargo, se trata de enfoques no coordinados, de experiencias dispersas (MITC, 2010) eternizadas en la fase de innovación inicial, cuando no de planes no efectivamente desarrollados para la totalidad de la población escolar en ESO y Bachillerato (Decreto 219/2011 en el caso andaluz), que requieren de un proceso de tratamiento integral inaplazable en el marco

del desarrollo de las competencias claves propias del aprendizaje en la etapa escolar y a lo largo de la vida. Hay que educar sobre equidad y educar para la equidad, incorporando conjuntamente los aspectos económicos y geográficos, si aspiramos a que esa dimensión del desarrollo sostenible esté presente en la vida individual de los ciudadanos y en su participación social.

#### **4. EQUIDAD, CONCEPCIONES PROFESIONALES DOCENTES Y DEONTOLOGÍA**

El ejercicio profesional de la docencia hace necesaria una reflexión personal fundada para hacer viable la conexión entre las características epistemológicas y los contenidos objeto de enseñanza y su presentación didáctica que conectan profesor y alumno. Sin esta reflexión inicial –habitualmente representada mediante la metáfora del triángulo didáctico-, la práctica docente resulta desarticulada y conflictiva. Como ha subrayado Zeichner (1993), la *enseñanza reflexiva* es una práctica esencial para el ejercicio profesional y la formación de los docentes. Este concepto fue introducido por Dewey a partir de la distinción entre las *acciones rutinarias*, dirigidas por el impulso, la tradición y la autoridad, que son propias de docentes no reflexivos y acríticos sometidos a dirección externa y sin consciencia de los fines de su trabajo, y las *acciones reflexivas* que suponen la consideración activa, persistente y cuidadosa de los fundamentos de todas las creencias o prácticas y de las consecuencias a las que conducen.

Dado que el problema de la equidad aparece fuertemente impregnado de aspectos normativos, se hace necesario explicitar, desde la reflexión sobre el propio modelo de práctica docente, la orientación que se dará a la organización de recursos y a la selección de contenidos de modo que la misma se constituya como referente deontológico razonable. Estudios como el de Evans (1989) para Historia o el de Westheimer y Kahne (2004) en el caso de la Educación Cívica, por ejemplo, exploran las concepciones del profesorado en este ámbito. En la enseñanza de la Economía el debate en este sentido es amplio y profundo y se refiere a la selección de contenidos y a las metodologías a emplear; una revisión del mismo puede encontrarse en Becker (2001 y 2008), Knoedler y Underwood (2003), Cataño (2004) o, con el máximo interés para la docencia en Secundaria, en Colander (2004). De modo sintético, podríamos proponer tres categorías estereotipadas de docente preocupado por la introducción de los temas relacionados con la equidad que podría ser referente para una posterior investigación que las contraste:

a) El técnico aséptico. Su preocupación esencial es la medición de los procesos de distribución y/o desigualdad y su ubicación geográfica o por sectores productivos. No cuestiona el orden social establecido ni el resultado del funcionamiento de los

mecanismos de mercado en la distribución de la renta y la riqueza. No se implica en el análisis de problemas locales que puedan resultar problemáticos ni anima a la participación social activa.

b) El reformador social. Procura una formación integral del alumnado de modo que desarrolle las competencias convencionales que le serán requeridas en etapas educativas posteriores para culminar con éxito su formación técnico-científica y, simultáneamente, sea consciente, desde su primer contacto con la materia, de la necesidad de revisar con sentido crítico fundado las propuestas académicas y políticas que se le realicen como estudiante o como ciudadano independientemente de su origen. Enfatiza la existencia de fallos de mercado que afectan al medio ambiente y a la distribución de la renta y la riqueza, así como el papel del Estado en la regulación de los mismos y en las prestaciones del Estado de Bienestar. Puede incluir desde el defensor de que provisión y producción pública deben coincidir hasta el partidario del enfoque más liberal que separa ambas funciones. Es sensible a la situación de las minorías y a la exclusión social en los ámbitos local e internacional y procura un tratamiento de esos temas.

c) El activista crítico. Cuestiona las relaciones de poder del sistema económico y las formas de control social a las que da lugar. Tiene inspiración neomarxista cuando menos en el análisis de la realidad social, bien es cierto que a menudo impregnada de los diferentes movimientos en los que se ha venido organizando la nueva izquierda para actualizarse al contexto histórico: ecologismo, feminismo, multiculturalismo, grupos de defensa de las minorías, etc. La correspondencia en educación y en investigación educativa es el partidario del enfoque sociocrítico y defensor de la investigación-acción (McKernan, 1999), no sólo para explorar y mejorar las prácticas educativas, sino también para intervenir en contextos sociales concretos a partir de la investigación de sus problemas sociales y de sus posibles soluciones con el fin último de transformarlos.

Reflexionar para decidir que profesional ser y cual no ser en un tema impregnado de aspectos normativos se hace imprescindible. Evidentemente, las tres tipologías representan una simplificación pero permiten establecer tres ejes que definen un espacio tridimensional en el que cualquier docente reflexivo debe poder ubicarse y en relación al cual debe poder diseñar su práctica docente atribuyendo mayor o menor presencia a cada uno de los enfoques. Esta reflexión debe ser explícita, para tomar consciencia respecto de las implicaciones éticas y deontológicas de la comunicación didáctica, dada la asimetría de poder entre alumno y profesor en la selección de contenidos, de recursos didácticos y de materiales. El objetivo final debe ser que el alumno se apropie de los saberes, que los convierta en competencias aplicables a lo largo de su vida en situaciones diversas y en ejercicio de su libertad de criterio tras disponer del abanico de recursos suficiente.

## **5. EQUIDAD, ECONOMÍA Y GEOGRAFÍA: UNA PROPUESTA DE AGENDA COMPARTIDA**

Tras el análisis realizado, el paso lógico es determinar los ámbitos donde es posible configurar un tratamiento conjunto de la equidad que vincule Economía y Geografía y defina una nueva agenda en el desarrollo de la dimensión social de las competencias para el aprendizaje permanente y en la exploración de sus recursos didácticos conjuntos. La complementariedad de las dimensiones meramente descriptivas de multitud de variables que ponen de manifiesto la realidad geográfica y económica se complementa, obviamente, con la descripción de los procesos que conducen a la distribución de recursos observada y a las posibilidades de su redefinición y da sentido al tratamiento conjunto de ambas perspectivas y al uso de recursos tecnológicos, procedimentales y conceptuales compartibles. Sin ánimo de ser exhaustivos, podemos enumerar los siguientes ámbitos comunes:

- a) Medición de la distribución de la renta: PIB (rentas, demanda y oferta), Renta Personal Disponible, curva de Lorenz e índice de Gini. Otros índices complejos. Índices de Desarrollo Humano.
- b) La distribución de la riqueza. Modalidades de propiedad de los factores. Extensión y acumulación. Geografía y Economía de la privatización de los espacios públicos y del medio natural.
- c) El mercado de trabajo: precariedad, parados de larga duración, acceso de la mujer al empleo y a la responsabilidad en las organizaciones, desigualdades en la remuneración, desempleo juvenil, paro de larga duración.
- d) La distribución local, autonómica, estatal e internacional de los ingresos y los gastos públicos. Recaudación tributaria y extratributaria. Gastos de inversión y corrientes. Transferencias y Subvenciones. Balanzas fiscales. Fraude fiscal.
- e) El Estado de Bienestar y la distribución local, autonómica, estatal e internacional de sus prestaciones: educación, sanidad, pensiones contributivas y no contributivas, subsidios de paro y atención a la dependencia.
- f) Movilidad asimétrica internacional de los factores productivos: productos, capital y mano de obra cualificada vs. mano de obra no cualificada.
- g) Globalización y deslocalización: derechos de los trabajadores, sistemas de seguridad social, mecanismos de representación sindical, condiciones laborales, redistribución internacional del trabajo manufacturero.
- h) Globalización y gobernanza. Geografía y Economía de la corrupción política. Procesos de integración y sus modalidades. Presencia mundial de multinacionales y peso relativo en economías locales.
- i) Geografía y Economía de la exclusión: ancianos, enfermos, mujeres, discapacitados, población reclusa, umbrales de pobreza.

- j) Geografía y Economía de las minorías étnicas, lingüísticas y de orientación sexual.
- k) Geografía y Economía de los proyectos transformadores de la realidad social: otras formas de gestionar la integración social y el reparto de los recursos. Microcréditos. Comunidades autogestionarias. Gobierno de los bienes comunes (en el sentido de Ostrom, 2011).

## **6. CONCLUSIONES**

Como ha venido a poner de manifiesto la crisis económica, el problema de la equidad resulta esencial para configurar sociedades cohesionadas y democráticamente comprometidas. Los sistemas educativos, que aspiran a formar ciudadanos cualificados y socialmente activos, no pueden seguir obviando en sus contenidos un tratamiento amplio y profundo de esta dimensión esencial de la realidad social y deben replantearse, en un contexto postmoderno y globalizado, tanto la organización de sus materias curriculares tradicionales como los enfoques anclados en tradiciones académicas que ya se han mostrado parciales e insuficientes.

Entre las medidas que se hace necesario adoptar, se encuentra la incorporación de perspectivas epistemológicas como la económica y la geográfica, de competencia acreditada en la descripción positiva y en la formulación de modelos explicativos de los procesos sociales y su impacto en los recursos, las condiciones de vida de las personas y el medio ambiente, que vienen a suministrar una percepción de lo social más completa y socialmente relevante que la tradicional, articulada casi exclusivamente en torno a las tradiciones cuasi escolásticas y a menudo interpretativas procedentes de ciertas corrientes de la Historia o la Filosofía eternamente enquistadas en los sistemas educativos.

Por otra parte, la necesidad de este replanteamiento, pone también de manifiesto los retos metodológicos pendientes para la práctica docente en los diferentes niveles educativos, así como las carencias de los contenidos y los procesos de formación inicial y continua del profesorado para incorporar los recursos didácticos y técnicos que, procedentes de estas otras disciplinas, pueden contribuir a completar una visión integral de lo social de los futuros docentes.

## **7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Adams, D.M., 2000. "Moral Progress in Human Geography. Transcending the Place of Good Fortune". *Progress in Human Geography* (2000), nº 24 (1), pp. 1-18.
- Apple, M.W., 1986. *Ideología y currículo*. Madrid: Editorial Akal Universitaria.
- Arthur, J.; Davies, I.; Hahn, C. *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. Londres: SAGE Publications.

- Asociación de Geógrafos Españoles, AGE, 2000. *La Geografía en los libros de texto de Enseñanza Secundaria*. Disponible en línea: <http://age.ieg.csic.es/docs/00-12-libros-text.PDF> [Último acceso 01/04/2013].
- Atkinson, A.; Bourguignon, F., 2000. *Handbook of Income Distribution*, Volumen I. Amsterdam: Elsevier.
- Audigier, F., 2000. *Basic concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*. DGIV/EDU/CIT (2000) 23. Consejo de Europa. Estrasburgo.
- Barber, B. R., 1984. *Strong democracy: Participatory politics for a new age*. Berkeley: University of California Press.
- Becker, W. E., Watts, M., 2001. "A Second National Survey of Teaching Economics to Undergraduates: Chalk and Talk Continues". *American Economic Review*, May (*Papers and Proceedings*), 91 (2).
- Becker, W.E.; Watts, M., 2008. "A Little More than Chalk and Talk: Results from a Third National Survey of Teaching Methods in Undergraduate Economics Courses". *Journal of Economic Education*, Helen Dwight Reid Foundation, vol. 39(3), pp. 273-286.
- Capel, H.; Luis, A.; Urteaga, L., 1984. "La Geografía ante la Reforma Educativa". *Cuadernos críticos de Geografía Humana*. Universidad de Barcelona, nº 53. Disponible en línea: <http://www.ub.edu/geocrit/geo53.htm>. [Último acceso 12/04/2013].
- Carnoy, M., 1984. *The state and political theory*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Carrasco, F., 1999. *Fundamentos del Sistema Europeo de Cuentas Nacionales y Regionales. SEC 1995*. Madrid: Pirámide.
- Castells, M., 2006. *La sociedad red: una visión global*. Alianza Editorial, Madrid.
- Cataño, J.F., 2004. La ciencia económica actual y la enseñanza de la Economía: el debate francés. *Lecturas de Economía*, nº 60. Enero-junio 2004, pp. 121-139.
- Colander, D., 2004. "The Art of Teaching Economics". *International Review of Economics Education*, vol. 3, nº 1, pp. 63-76.
- Comisión Comunidades Europeas, 2003. *Libro Blanco sobre el Emprendizaje en Europa*, Green Paper *Entrepreneurship in Europe*. Bruselas.
- Comisión Comunidades Europeas, 2005. *Libro Blanco sobre la política de los servicios financieros (2005-2010)*. En línea: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2005/com2005\\_0629es01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2005/com2005_0629es01.pdf). [Última consulta 01/04/2013].
- Comisión Comunidades Europeas, 2007. Comunicación *La educación financiera*. En línea: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/consumers/protection\\_of\\_consumers/l22031\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/consumers/protection_of_consumers/l22031_es.htm). [Última consulta 01/04/2013].

- Comisión Europea, 2007. *Study on Active Citizenship Education*. Dirección General de Educación y Cultura, unidades A4, A5 y Centro para la Investigación del Aprendizaje a lo largo de la Vida. En línea: [http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/activecit\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/activecit_en.pdf). [Última consulta 01/04/2013].
- Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo, CMMAD, 1987. *Informe Nuestro futuro común*. En línea, acceso libre en <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N87/184/67/IMG/N8718467.pdf?OpenElement>. [Último acceso 01/04/2013].
- Comisión sobre Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional, 2007. *Declaración de Lucerna sobre Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible*. En línea, acceso libre en <http://igu-cge.tamu.edu/spanish.pdf>. [Última consulta 01/04/2013].
- Consejería de la Presidencia de la Junta de Andalucía, 2011. Decreto 219/2011, de 28 de junio, por el que se aprueba el *Plan para el Fomento de la Cultura Emprendedora en el Sistema Educativo Público de Andalucía*. BOJA nº 137 (14/07/2011).
- Consejo de la UE, 2009. *Marco Estratégico para la Cooperación Europea en el ámbito de la Educación y la Formación (ET 2020)*. Diario Oficial de la Unión Europea, 28-08-2009.
- Crick, B., 1998. *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Final report of the Advisory Group on Citizenship, Qualifications and Curriculum Authority. Londres.
- De Weerd, M.; Gemmeke, M.; Rigter, J. y Van Rij, C., 2005. *Indicators for Monitoring Active Citizenship and Citizenship Education*. Amsterdam: Comisión Europea.
- Deakin, R., 2005. "Citizenship Education And The Provision of Schooling: A Systematic Review of Evidence". *International Journal of Citizenship and Teacher Education*. Vol. 1, nº 2. Diciembre.
- Deakin, R.; Taylor, M.; Tew, M.; Samuel, E.; Durant, K. y Ritchie, S., 2005. *A Systematic Review Of The Impact Of Citizenship Education On The Provision Of Schooling*. En Research Evidence In Education Library. Londres: Eppi-Centre, Social Science Research Unit, Institute Of Education.
- Doyal, L.; Gough, I., 1994. *Teoría de las necesidades humanas*. Barcelona: Ed. Icaria-FUHEM. Colección Economía Crítica.
- Escolano, A. (Ed.) (2007). *Cambio educativo y cultura de la sostenibilidad*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Espínola, V. (Ed.), 2005. *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

- Eurydice, 2005. *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Eurydice.
- Eurydice, 2012. *Citizenship Education in Europe*. Bruselas: Eurydice.
- Evans, R.W., 1989. “Concepciones del maestro sobre la Historia”. *Theory and Research in Social Education*. Summer 1989. Vol XVII, nº 3, pp. 210-240.
- Georgi, V, 2008. “Citizens in the Making: Youth and Citizenship Education in Europe”. *Child Development Perspectives*, 2(2), pp. 107-113.
- Giroux, H., 1990. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Goerlich, F.J.; Villar, F.J. *Desigualdad y bienestar social: de la teoría a la práctica*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Hahn, C. L., 2010. “Comparative Civic Education Research: What We Know and What We Need to Know”. *Citizenship Teaching and Learning*, vol. 6, No. 1, pp. 5–23.
- Heater, D., 1990. *Citizenship: The civic ideal in world history politics and education*. Londres: Longman.
- Heater, D., 2004. *A History of Education for Citizenship*. Londres: Routledge Falmer.
- Hughes, A., 1994. “Understanding citizenship: A Delphi study”. *Canadian and International Education*, 23, pp. 13–26.
- Ichilov, O., 1990. “Dimensions and role patterns of citizenship in democracy”. In O. Ichilov (Ed.), *Political socialization, citizenship education and democracy*, pp. 11–24. Nueva York: Teachers College Press.
- Kerr, D., 1999. *Citizenship Education: An International Comparison*. Londres: OCA/NFER.
- Kerr, D., 2002. “Citizenship Education: an International Comparasion across Sixteen Countries”. *The International Journal of Social Education*. 17 (1), pp. 1-15. Londres.
- Knoedler, J.T.; Underwood, D.A., 2003. “La enseñanza de los principios de Economía: propuesta para un enfoque multiparadigmático”. *Journal of Economic Issues*, vol. XXXVII, nº 3, septiembre 2003.
- Kymlicka, W., 1989. *Liberalism, community and culture*. Oxford: Clarendon Press.
- McKernan, J., 1999. *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- MITC, Ministerio de Industria, Turismo y Comercio, 2010. Informe *El fomento de la iniciativa emprendedora en el sistema educativo en España. Recopilación de políticas y prácticas*. Dirección General de Política de la PYME.
- Mogensen, F., Mayer, M., Breiting, S.; Varga, A., 2009. *Educación para el desarrollo sostenible. Tendencias, divergencias y criterios de calidad*. Barcelona: Ed. Grao y Sociedad Catalana de Educación Ambiental.

- Nozick, R. *Anarchy, State and Utopia*. Nueva York: Basic Books.
- OCDE, 2005a. *Improving Financial Literacy. Analysis of Issues and Policies*. En línea: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/finance-and-investment/improving-financial-literacy\\_9789264012578-en](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/finance-and-investment/improving-financial-literacy_9789264012578-en). [Último acceso 02/04/2013].
- OCDE, 2005b. *Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness*. En línea: <http://www.oecd.org/finance/financialeducation/35108560.pdf>. [Último acceso 02/04/2013].
- OCDE, 2008. *Improving Financial Education and Awareness on Insurance and Private Pensions*. En línea: [http://www.oecd-ilibrary.org/finance-and-investment/improving-financial-education-and-awareness-on-insurance-and-private-pensions\\_9789264046399-en](http://www.oecd-ilibrary.org/finance-and-investment/improving-financial-education-and-awareness-on-insurance-and-private-pensions_9789264046399-en). [Último acceso 02/04/2013].
- OCDE, 2012. PISA 2012. Financial Literacy Assessment Framework. En línea en <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46962580.pdf> [Último acceso 15/04/2013].
- O'Shea, K., 2003. *Educación para la Ciudadanía (2001-2004). Desarrollar una comprensión compartida*. Glosario de términos de la educación para la ciudadanía democrática, DGIV/EDU/CIT (2003) 29. Estrasburgo: Consejo de Europa
- Osler, A; Starkey, H., 2005. "Avances en educación ciudadana: prácticas de calidad en países industrializados". En Espínola, V. (2005), Ed.. *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa.*, pp 21-64. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Ostrom, E., 2011. *El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Parlamento y Consejo Europeos, 2006. Recomendación de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En línea en: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:es:PDF> [Último acceso 02/04/2013].
- Pateman, C., 1970. *Participation and democratic theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pena, J.B., 1996. "Análisis dinámico de la distribución personal de la renta". En Pena, J.B. (1996), Dir. *Distribución personal de la renta en España : corrección y modelización de la información básica, desigualdad y análisis*, pp. 933-981. Madrid: Pirámide.
- Phillips, A., 1993. *Democracy and difference*. University Park: Pennsylvania University Press.
- Popkewitz, T.S., 1977. "Los valores latentes del curriculum centrado en las disciplinas", capítulo 16 en Gimeno, J. y Pérez, A. Editores, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Akal.

- Pratte, R., 1988. *The civic imperative: Examining the need for civic education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Rawls, J., 2008. *La justicia como equidad: una reformulación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Real Decreto 1631/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la ESO. (BOE 05-01-2007, pág. 690)
- Riesenberg, P., 1992. *Citizenship in the western tradition*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Robertson, R., 1992. *Globalization: Social Theory and Global Culture*. Londres: Ed. Sage.
- Sack, R.D., 1997. *Homo geographicus*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Santisteban, A.; Pagés, J., 2009. “Una propuesta conceptual para la investigación en Educación para la Ciudadanía”. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, nº 53, pp. 15-31. Antioquía: Facultad de Educación.
- Sears, A.M.; Hughes, A.S., 1996. “Citizenship Education and Current Educational Reform”. *Canadian Journal of Education*, 21, 2, pp. 123-142.
- Sears, A.M.; Hughes, A.S., 2006. “Citizenship: Education or Indoctrination?”. *Citizen Teaching and Learning*. Vol. 2, nº 1, Julio, pp. 3-17.
- Sen, A., 1973. *On Economic Inequality*. Londres: Oxford University Press.
- Sen, A., 2000. *Desarrollo y Libertad*. Madrid: Planeta.
- Torney-Purta, J.; Schwille, J.; Amadeo, J. (Ed.), 1999. *Civic Education across Countries: Twenty-four Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Torres, J., 1998. *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres, J., 2005. *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Turner, B.S. (Ed.), 1993. *Citizenship and Social Theory*. Londres: Sage Publications.
- Westheimer, J.; Kahne, J., 2004. “What kind of citizen? The Politics of Educating for Democracy”. *American Educational Research Journal*. Volumen 41, nº 2. Verano.
- Woyach, R. B., 1991. “The political perspective: Civic participation and the public good”. In R. E. Gross & T. L. Dynneson (Eds.), *Social science perspectives on citizenship education* (pp. 43–65). Nueva York: Teachers College Press.
- Zeichner, K.M., 1993. “El maestro como profesional reflexivo”. *Cuadernos de Pedagogía* nº 220, pp. 44-49.