

ESTUDIO CRÍTICO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA EN ESPAÑA

Alex Egea*
Amèlia Tey**
Enric Prats***

*Master en Educación para la Ciudadanía y en Valores (UB). Coordinador pedagógico de Edualter.

curriculum@edualter.org

**Doctora en pedagogía. Profesora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

atey@ub.edu

***Doctor en pedagogía. Profesor de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

enricprats@ub.edu

Recibido: 30 de Junio de 2013

Aceptado: 30 de septiembre de 2013

Resumen

El desarrollo de la competencia social y ciudadana exige un abordaje integral que supera incluso las paredes de las aulas y la escuela. Desde una perspectiva psicopedagógica centrada en el desarrollo del aprendizaje ético, el artículo explica las interioridades de un modelo didáctico-metodológico idóneo para los tiempos que corren. Sin embargo, el marco legislativo en España no favorece precisamente una implementación adecuada de este reto, debido a los cambios políticos

que se han sucedido en las últimas tres décadas. Así, las recientes reformas educativas recuperan modelos antiguos y sitúan a España a la cola de sus vecinos europeos, al tenor de lo que informan los últimos reportes internacionales.

Palabras clave: Competencia social y ciudadana, educación para la ciudadanía, educación política, reforma educativa.

Abstract

The development of social and civic competence requires a comprehensive approach that exceeds even the walls of the classroom and school. From a psychology perspective focused on the development of ethical learning, the article explains the internals of a didactic-methodological model suitable for now. However, the legislative framework in Spain does not favor precisely proper implementation of this challenge, due to the political changes that have occurred in the last three decades. Thus, recent educational reforms recover older models and put Spain at the tail of its European neighbors, according to what are reported in recent international surveys.

Keywords: Social and citizenship competence, citizenship education, political education, educational reform.

La educación para la ciudadanía ha ocupado un espacio central inmerecido en la agenda mediática española en la segunda mitad de la primera década de este siglo. El combate partidista que se ha cernido sobre la política española en las últimas dos décadas ha utilizado la educación como un arma arrojadiza, tomando el tema de la educación para la ciudadanía como chivo expiatorio. Las connotaciones ideológicas de este debate no quedan al margen, por supuesto, pero pareciera que todo se reduzca a una cuestión meramente técnica, de arquitectura curricular, cuando el debate es más profundo de lo que pueda parecer a simple vista. De hecho, está en juego el modelo de sociedad que deseamos.

Más allá de esta situación particular, lo que alertan los informes internacionales es la necesidad de que las sociedades demo-

críticas deben acometer un tratamiento integral de esta cuestión, con medidas que abracen aspectos curriculares, organizativos y corporativos, alcanzando a todos los actores y agentes de la comunidad educativa. El enfoque psicopedagógico centrado en el aprendizaje ético parece adecuarse a dichos requerimientos, como se verá más adelante, cuya concreción didáctica se orienta hacia el desarrollo competencial del sujeto.

Sin embargo, todo ello puede venirse al traste si se llegan a afianzar las propuestas reformadoras del actual gobierno español, más preocupado por mantener el voto ideológicamente radical de su electorado que no por atender los problemas reales de la educación española.

En este artículo se ofrecen tres marcos de análisis y desarrollo de la competencia social y ciudadana. Se empieza por describir brevemente la situación sociopolítica española que ha situado en el centro del debate partidista la educación para la ciudadanía. A continuación se argumenta de manera amplia el marco psicopedagógico que sostiene una propuesta educativa que apuesta por el aprendizaje ético como competencia central de la educación para la ciudadanía. Se concretan, más adelante, algunas indicaciones de orden metodológico, que especifican detalles relativos al nivel curricular, docente y organizativo para implementar una propuesta de estas características. Se cierra el artículo recordando las limitaciones de los modelos curriculares centrados en conceptos que desatienden el trabajo por competencias. El objetivo del artículo, por lo tanto, es ofrecer un esquema de análisis susceptible de ser aplicado a otras latitudes.

El marco sociopolítico de la competencia social ciudadana en España

El desarrollo educativo de la competencia social y ciudadana en el Estado español ha experimentado un proceso paralelo a los cam-

bios políticos de las últimas dos décadas. En este período se han sucedido cuatro movimientos de color político que, a su vez, han significado sendos cambios en la legislación educativa de alto rango, un aspecto altamente criticado por la comunidad educativa, en general, y por los profesionales de la educación, en particular.

A partir de 1982, bajo un gobierno de izquierdas con mayoría absoluta parlamentaria, se aprobarían dos leyes fundamentales. En concreto, en 1985, se pondría en marcha la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), donde orgánica significa fundamental, que establecía dos medidas importantes: el modelo de escuela democrática con participación de las familias y el profesorado en la gestión de la escuelas, y la configuración de una doble red que autorizaba la financiación de escuelas de titularidad privada con fondos del gobierno allí donde no llegara la red pública. Más adelante, en 1990, se aprobaría la Ley General del Sistema Educativo (LOGSE), cuyos tres ejes eran los siguientes: escolarización universal obligatoria hasta los 16 años, con un modelo de educación secundaria comprensiva, nueva organización curricular, y autonomía de los centros educativos para el desarrollo curricular. En este sentido, la ley establecía una arquitectura que significaba un cambio sustancial con respecto al modelo anterior, con dos disposiciones de honda transcendencia en el campo curricular: por un lado, la configuración de los contenidos definidos en términos de conceptos y datos, procedimientos y habilidades, y actitudes y valores; por otro lado, el desarrollo de unos ejes transversales que, a modo de propuestas integradoras, sirvieran para trascender la compartimentación de las asignaturas. Por supuesto, estas medidas habrían resultado más eficaces si el apoyo financiero hubiera sido más generoso y los vaivenes sociopolíticos no hubieran sacudido la ley.

En efecto, con la pérdida del poder político a favor de la derecha, en 1996, se empezó un programa de reformas políticas para

aflanzar un modelo, de herencia thatcheriana, que Apple (2002) resume como la suma de cuatro doctrinas: neoliberalismo, neoconservadurismo, fundamentalismo y tecnocracia. En términos concretos, eso significaría un énfasis en los mercados como reguladores de la vida económica y social, en detrimento de la política, que en educación se traduciría por una privatización a ultranza (doctrina neoliberal); un intento de recuperación de sistemas de gobierno primados por el orden y el centralismo políticos, que en España significa una recuperación de poderes a favor del gobierno central (doctrina neoconservadora); un ensalzamiento de los valores patrios y religiosos, con un fuerte papel de la historia española en todos los currículos y la reinstauración de la asignatura obligatoria de religión (doctrina fundamentalista), y una defensa del esfuerzo individual como garantía de triunfo en la educación, que sería bendecido por pruebas externas validadoras de los aprendizajes alcanzados (doctrina tecnócrata). Ese enfoque de la nueva derecha, heredera del modelo ensalzado por Reagan y Thatcher en los ochenta, y rematado por George W. Bush ya en la década de 2000, se tradujo en la LOCE de 2002, que cercenaba aquél modelo curricular donde los valores tenían tanta importancia como los conceptos y los procedimientos, pero además eliminaba los ejes transversales.

El cambio de color político en 2004, con el retorno de la izquierda al poder gubernamental, supuso la inmediata derogación de la LOCE y la aprobación de una nueva ley, la Ley orgánica de educación, en 2006, que intentaba recuperar los principios de la ley de 1990, pero ahora ya algo diluidos, debido al desgaste social producido en esos años, pero sobre todo al cambio de modelo que venía marcado desde las instancias europeas, con las competencias básicas (*key competences*) como bandera. En este contexto, la ley no recuperaba los ejes transversales ni la tricefalia de contenidos (conceptos, procedimientos y valores), pero establecía las bases para un desarrollo curricular con una base competencial.

Entre las ocho competencias previstas, se instauraba una competencia social y ciudadana que debería cruzar todas las propuestas curriculares, pero además se creaba una nueva asignatura, Educación para la ciudadanía y los derechos humanos (EPC), inédita en el panorama educativo español. Tanto la competencia mencionada como la asignatura de Educación para la ciudadanía no eran más que el reflejo de las tendencias europeas en este terreno, como veremos más adelante. En términos concretos, la asignatura en cuestión se concretaba en 105 horas en total, a razón de una hora semanal únicamente en tres cursos de la educación obligatoria (6º curso de primaria (11-12 años de edad), y 3º y 4º de secundaria (14-15 años de edad)). Tanto la derecha política, con el apoyo de la jerarquía católica, como algunos sectores minoritarios de la comunidad educativa, especialmente sindicatos de docentes vinculados a la derecha, se manifestaron en contra de la ley y expresaron su voluntad de oponerse a la asignatura en cuestión mediante la objeción de conciencia.

El giro político hacia la derecha en 2011 significó un cuarto cambio de rumbo en la política educativa y la puesta en marcha de una nueva ley, presentada al parlamento español para su discusión en mayo de 2013. Esta Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) recupera la doctrina anteriormente expresada, que agrupaba cuatro ejes ideológicos de la nueva derecha, no desarrolla el modelo competencial recomendado por las autoridades europeas y, por supuesto, elimina la asignatura de Educación para la ciudadanía (recordemos que ocupaba en total 105 horas de formación en los 10 años de la educación obligatoria en España), reponiendo la religión como asignatura obligatoria en todos los años de la escolaridad, que por lo bajo supondrá 350 horas lectivas en toda la educación obligatoria.

Este contexto sociopolítico, como es de suponer, no es el más adecuado para proponer e implementar una política educativa

rigurosa y sostenible, y todavía es menos favorable para el desarrollo de la competencia social y ciudadanía, un contenido educativo que despierta una alta sensibilidad partidista. La transcendencia pedagógica de este tema, como con el resto de competencias básicas, debería quedar fuera de la confrontación política. En clave legislativa, sería oportuno establecer mecanismos de blindaje de determinados asuntos educativos, como la inversión educativa, el modelo curricular y, por supuesto, la formación de maestros. Pero en este tema en particular, a tenor de las susceptibilidades despertadas, entendemos que el blindaje debería ser más urgente.

Lo más grave del asunto es que el nuevo giro iniciado en 2013, con la LOMCE, vuelve a poner a España en el furgón de cola de los países europeos, un lugar que había abandonado si nos atenemos a lo que recoge el informe elaborado por Eurydice, la base de datos europea de educación, sobre el tópico de Educación para la ciudadanía, publicado en 2012 (Eurydice, 2012). En este informe se exponen las tres vías para el desarrollo educativo de la competencia social y ciudadana que llevan a cabo los países europeos más avanzados: la existencia de un eje transversal o competencia básica que permea todos los niveles y ámbitos de los proyectos curriculares; el establecimiento de una asignatura específica, que adopta distintas denominaciones (además de educación para la ciudadanía, nos encontramos con educación cívica, civismo, valores éticos, etc.), y la puesta en marcha de acciones que implican a todo el centro educativo para el desarrollo de acciones colectivas y con impacto comunitario bajo un enfoque de escuela democrática. Además, el informe recoge la presencia de criterios y mecanismos de evaluación específicos para este tópico, la formación específica para directores y docentes, y la implantación de acciones dirigidas a las familias y la comunidad. Todo ello conforma un modelo integral para el tratamiento de la competencia social y ciudadana que pocos países cumplen en su totalidad, pero donde España

adquiría en ese informe un nivel notable porque había demostrado que su legislación preveía la competencia social y ciudadana (aunque los currículos y las evaluaciones no terminen de asumir este modelo, ya que se basan todavía más en contenidos que en competencias), había implantado una asignatura específica (aunque con un número de horas poco generoso) y tenía establecido por ley la participación democrática en la gestión de los centros educativos. Además, aportaba numerosos ejemplos de iniciativas encaminadas a la mejora de la formación de maestros, como el que se recoge en otro artículo de este mismo número de la revista, así como experiencias desarrolladas con las familias. La importancia de recuperar ese enfoque se argumenta en las páginas que siguen.

El marco psicopedagógico para el aprendizaje de lo ético

La importancia de considerar educativamente la competencia social y ciudadana, justificada hasta el momento a partir de argumentaciones teórico-políticas y sociológicas, puede complementarse desde la visión psicológica. Es ampliamente compartido que la educación es un proceso a lo largo de la vida, resultado de las interacciones y experiencias de la persona en contextos educativos, en los que incluso pueden evidenciarse efectos sin intencionalidad previa. Además, se acepta que va más allá de la formación y la instrucción, y que no se puede reducir al saber que resulta de la acumulación y asimilación de informaciones, externas a nosotros, y convertidas en conocimiento (García *et al.*, 2010).

El sistema educativo actual no puede hacer oídos sordos a esta realidad, que exige la necesidad de incidir pedagógicamente en la integralidad de la persona como inversión educativa de preparación para el futuro. Para educar, desde el planteamiento no estrictamente instructivo, hay que generar las condiciones para el

aprendizaje desde el descubrimiento y la reflexión personal, sin desatender informaciones que se deben transmitir, como mínimos culturales, puesto que dejar de recordarlas supondría centrarnos únicamente en lo experiencial y personal, algo necesario pero no suficiente. El aprendizaje supone una transformación del que aprende. No obstante, para que sea realmente útil, debe ser fruto de un proceso, consciente, y estar centrado en el significado que el sujeto le atribuye más que en conductas o acciones concretas (Mayer, 2004); vinculado personalmente en la transformación de unos conocimientos objetivos en otros de mayor calidad, subjetivos y personales. De hecho, esta es una de las dificultades actuales que expresa el profesorado, que percibe cómo el alumnado no consigue generalizar el aprendizaje adquirido en clase, que no sabe aplicar lo aprendido en la escuela ante situaciones reales (Ausubel, 2002).

Es cierto que la transferencia del aprendizaje es un objetivo educativo nada fácil de alcanzar. Y la tarea se complica más cuando nos planteamos cómo conseguirlo en el aprendizaje de lo ético, con temas cargados de valor, transmitiendo los mínimos a los que nos referíamos, sin adoctrinar, favoreciendo el criterio autónomo y, a la vez, el respeto a la diversidad. Con el planteamiento educativo de las competencias sociales y ciudadanas estamos ante un verdadero reto educativo.

El aprendizaje de lo ético es un proceso por el que cada persona elabora su identidad, y encuentra la diferencia entre lo correcto y lo incorrecto desde una reflexión generada a partir de experiencias vitales ricas afectivamente. Apuesta por la consideración activa de la persona en su propio proceso de construcción, permite que sea capaz de diferenciar lo que considera correcto de lo incorrecto, la habilita para defender aquello en lo que cree, potencia la visión respetuosa del otro y la búsqueda por tender puentes entre subjetividades, permite la toma de conciencia de la propia

identidad personal y grupal, y despierta actitudes de compromiso e implicación en proyectos, tanto personales como sociales.

De ahí que defendamos que una educación de calidad debe acompañarse de una educación en valores, que permita crecer y vivir de manera sostenible a nivel personal, social y comunitario. Aprender de lo ético y con lo ético. Es un proceso que puede ser visto como inacabable, puesto que, como cualquier aprendizaje, se da a lo largo de toda la vida. No obstante, el período escolar es idóneo para establecer unas bases que el alumnado perciba como coherentes y consistentes y que le ayuden a gestionar los problemas morales (Vilar, 2001) a los que tenga que dar respuesta en un futuro, como persona y como ciudadano.

Se evidencia un amplio consenso sobre la importancia de la educación en valores, el aprendizaje ético, el desarrollo de competencias y también ciudadanas, pero se percibe a la vez como una cuestión controvertida. Los debates giran alrededor de diversos temas, tales como el propio concepto de ciudadanía, los valores que la garantizan e incluso la necesidad o no de introducirla en los currículos obligatorios. En definitiva, la imprecisión, la ambigüedad o la polisemia del término ciudadanía complica mucho su incorporación en la tarea educativa. Se evidencia cómo los conceptos de educación cívica y educación para la ciudadanía responden a consideraciones políticas e ideológicas diferentes. Se ha generado un debate sobre si debería o no ser así; sobre qué es lo que habría que priorizar y qué significaría educativamente. Lo cierto es que este debate ha impedido centrarse en lo importante, es decir, cómo conseguir que la escuela sea un espacio de aprendizaje en valores democráticos y para la ciudadanía, más allá de su concreción en una asignatura.

La educación, pues, debería lograr que las personas fueran funcionalmente competentes para dirigir su propia vida. Es decir, desarrollar las capacidades y habilidades que aseguren la toma de

decisiones de manera racional y autónoma, la participación en un mundo complejo y global y la implicación en proyectos sociales y comunitarios. A eso nos referimos con la educación de las competencias ciudadanas. Una persona competente en el plano ético es capaz de movilizar todos los recursos necesarios —cognitivos, afectivos y conductuales— para dar respuesta a una situación cargada de valores. Analiza la situación detenidamente, valora las alternativas y sus consecuencias, considera y reconoce las posturas de los diferentes implicados y actúa en función de ello. Además hace evidente cómo sus comportamientos son coherentes con la autonomía, el diálogo y el respeto a la diferencia. De ser así, tiene claro su criterio y explicita la posibilidad de disenso, pero no actúa de manera individualista ni manipuladora sino que adopta una actitud empática y dialogante.

La finalidad de la educación en valores para el desarrollo de las competencias éticas y ciudadanas es que la persona perciba la sociedad actual como la del conocimiento y del aprendizaje continuo, y no únicamente como la sociedad de la información; que se apele a la necesidad de dibujar el ideal de modelo de vida personal al que se tiende; que se considere el bien común en el proyecto de vida de vida personal, y se detecte la carga moral de muchas de las situaciones que se observan o se viven.

Las competencias ciudadanas se relacionan directamente con un planteamiento educativo dirigido al desarrollo de una ciudadanía activa, enfoque que atraviesa los enfoques jurídico y emocional. Además, las competencias éticas y ciudadanas están vinculadas a un modelo de educación en valores que defiende que el aprendizaje de lo ético requiere un tratamiento global; que no sea únicamente un objetivo dirigido únicamente a las generaciones más jóvenes ya que es una cuestión que concierne a toda la población; que se desarrolle como un proceso sistematizado y organizado, y que no se restrinja únicamente a una actividad curricular ni tampoco escolar.

La educación en valores es tarea de diversos agentes sociales si bien es cierto que este aprendizaje de lo ético y las competencias ciudadanas, tienen en la escuela su centro neurálgico. Las situaciones que ahí se dan, como espacio social, educativo y de (re)conocimiento son variadas y ricas y es necesario aprovecharlas y potenciarlas pedagógicamente (Martínez *et al.*, 2011).

La educación llega a la persona como *sujeto* (Castilla del Pino, 2000) y como *ciudadano* (Martínez, 2004) activo, autónomo y responsable. Y a pesar de considerar la necesidad de establecer alianzas entre los diferentes agentes de socialización — familia, medios de comunicación, entre otros — en la escuela, se incide, más de lo que cree el profesorado, en dimensiones relacionadas con aprender a ser y a vivir. De ahí la importancia de plantear la educación en la escuela vinculada a la educación en valores para el desarrollo de las competencias ciudadanas — tanto en el aula como el centro — puesto que la escuela es un espacio vital en el que se aprende y, tal como se está apuntando, también se aprende éticamente. En suma, se aprende, o no, la competencia ciudadana. De este modo, el *saber ético*, el *saber hacer ético* y el *saber ser ético* se revelan como valores esenciales y no añadidos del proceso educativo, porque en muchos casos los contenidos (de índole informativa y conceptual) y los procedimientos tienen una fuerte carga valórica y moral.

Educar las competencias ciudadanas significa que se aprende y se practica ciudadanía a través de cada situación y coyuntura del día a día en la escuela y en el instituto. Es decir, se desarrollan competencias ciudadanas, se ejerce la democracia y se construyen valores no sólo a través del currículo. La introducción en el currículum es un elemento importante que debe complementarse con otros aspectos, en ocasiones no tan valorados pero con un gran potencial educativo. Nos referimos a las actividades prácticas y lúdicas, la organización y el clima de aula y el centro, las excur-

siones y visitas, del devenir del patio, las relaciones entre iguales, las relaciones con todos y cada uno de los docentes u otros profesionales con los que se conviva, la participación e implicación de las familias, la relación con la comunidad, sus instituciones, las empresas y otras organizaciones, y las vivencias con el entorno medioambiental y cultural del centro educativo. Todo este complejo entramado de escenarios, ambientes y relaciones interpersonales son el lugar donde se puede aprender y se debe practicar la educación para la ciudadanía.

La complejidad del tema obliga a un análisis detallado de las necesidades de formación percibidas por el profesorado y los profesionales de la educación: de su mirada, de sus expectativas, de su capacidad de transformación, y también de las prácticas educativas concretas, en el aula y en el centro, a lo que se hará referencia más adelante. El profesorado es un agente educativo con un papel crucial en el aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias ciudadanas del alumnado. Para ello, es necesario analizar los momentos, los espacios y las maneras a través de las que incide en el aprendizaje ético y las competencias ciudadanas. Es cierto que el profesor “juega” pedagógicamente en función de las características de los sujetos y los grupos con los que interactúa; pero la complejidad de la temática obliga también a atender el sentido global del proceso, la organización y sistematicidad, si se quiere generar realmente un aprendizaje significativo, ya sea éste ético o no. Para ello es necesario analizar los espacios escolares, las dinámicas que se generan, las relaciones que se establecen y las prácticas que se proponen. A su vez, como el aprendizaje ético se sitúa entre el ámbito de los fines generales y el ámbito de las técnicas para el aprendizaje, implicará el replanteamiento de los principios educativos y también de las metodologías utilizadas. (Martínez *et al.* 2004).

El marco didáctico-metodológico de la competencia social y ciudadana

Avancemos un paso más para apuntalar los elementos esenciales para el desarrollo pedagógico de la educación para la ciudadanía. Como se ha argumentado anteriormente, es indiscutible que los diferentes cambios de legislación de las últimas tres décadas no han ayudado a clarificar las finalidades, contenidos y posicionamientos didáctico-metodológicos de la educación en el ámbito formal, que son en definitiva los aspectos esenciales que se están abordando. Consecuentemente, no han clarificado, a nivel pedagógico, la implementación y tratamiento del enfoque educativo basado en competencias básicas, en general, y de la competencia social y ciudadana, de manera específica.

Es importante preguntarse por las implicaciones pedagógicas de un enfoque educativo basado en competencias tanto a nivel curricular como a nivel de práctica docente y, previo a ello, es necesario explicar qué significa “educar en competencias” y especificar un tanto lo que se entiende por “competencia social y ciudadana”. El concepto de *competencia* tiene una amplia multiplicidad de significados que basculan entre la idea de una posible moda pasajera de los *gurús* del currículum escolar, pensada como herramienta para regular nuestro comportamiento en tanto elementos alienados al sistema capitalista, y la oportunidad para desatascar la educación en el ámbito formal y sacarla del academicismo y la fragmentación del conocimiento. Siguiendo esta última línea planteada, la intención que aquí se expresa es mostrar esta visión crítica de las competencias haciendo énfasis en el fondo y no en la forma, puesto que lo esencial a nivel educativo es formar personas autónomas, críticas y capaces de dar respuesta a las necesidades y problemáticas de las sociedades actuales. No cabe duda de que debemos consensuar lo que significa *competencia* y *ser competente*.

De acuerdo con el marco sociopolítico planteado, en las definiciones oficiales de la Comisión Europea y la Ley Orgánica de Educación (LOE), la *competencia* se refiere a la capacidad de utilizar conocimientos y destrezas. Así, se entiende que el conocimiento es el resultado de la asimilación, tratamiento y reflexión de los contenidos e informaciones y que la destreza se refiere a la aplicación del conocimiento para resolver situaciones complejas y problemáticas. En definitiva, la *competencia* sería “la combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto” (Parlamento Europeo, 2006) y cómo la persona aplica sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores para actuar de manera autónoma, activa, crítica y transformadora en la construcción de su proyecto de vida tanto personal como social y ciudadano.

Partiendo de la premisa de que una persona competente es aquella que sabe responder o solucionar una situación real, implica que actúa eficazmente cuando a) analiza la situación desde una visión que asuma la complejidad; b) selecciona el tipo de esquema de actuación más eficiente para dar respuesta a la situación, y c) aplica el esquema de actuación de manera adecuada a las características específicas de la situación (Zabala y Arnau, 2007). Concebida así, la competencia incluye tanto aspectos cognitivos-conceptuales (saber) como aspectos procedimentales (saber hacer y saber aplicar) y también actitudinales (saber ser); sin reducirse a una visión sesgada del proceso de enseñanza y aprendizaje.

De ahí que el tratamiento y despliegue de una competencia deba considerarse, como un saber complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de todos los elementos que configuran la noción de competencia; y además una apuesta didáctico-metodológica determinada que tiene que ver con el compromiso hacia la creación de condiciones de aprendizaje para toda vida y la formación de personas autónomas y críticas capaces de comprender la realidad social.

Con estas premisas, la competencia social y ciudadana supone comprender la realidad social, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir en su mejora. En definitiva, esta competencia se identifica con el desarrollo tanto de los aspectos cognitivos-conceptuales (*saber*) como de los aspectos procedimentales (*saber hacer* y *saber aplicar*) y los aspectos actitudinales (*saber ser*) necesarios para que la persona sea capaz de ejercer la acción política, entendida en sentido amplio, como herramienta para evitar situaciones de vulnerabilidad y desequilibrio social, solucionar los problemas comunes a través del diálogo, valorar la pluralidad de opciones de vida y de pensamiento, y comprometerse con la igualdad y dignidad de condiciones de vida de las personas. Para conseguir todos estos propósitos, el despliegue de la competencia social y ciudadana en el ámbito formal debe atender:

Saber	Saber hacer y saber aplicar	Saber ser
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los diferentes modelos de gobernanza. • Conocimiento de las instituciones políticas y sus funcionamiento. • Conocimiento de los mecanismos, vías y fuentes para la participación democrática. • Conocimiento de los derechos individuales y colectivos, de las situaciones de vulne- 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis crítico de los diferentes modelos de gobernanza. • Identificación de fortalezas, debilidades y contradicciones del sistema democrático. • Participación activa y comprometida con la realidad próxima y lejana. • Respeto y defensa de los derechos individuales y colectivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Espíritu crítico y reflexivo sobre el funcionamiento de las instituciones políticas y los modelos de gobernanza. • Sensibilidad hacia situaciones de vulnerabilidad social o de derechos en el entorno próximo o lejano. • Conciencia de la importancia de la igualdad, la libertad y la dignidad como valores democráticos.

neración y de los instrumentos de protección e incidencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Coherencia y compromiso con la transformación hacia una sociedad más justa y equitativa a nivel local y global.
--	---

El planteamiento educativo de las competencias sociales y ciudadanas tiene fuertes implicaciones didáctico-metodológicas a nivel curricular, a nivel docente y a nivel organizativo. En el primer caso, el gran reto es reestructurar el diseño curricular a partir de tareas; en segundo lugar, supone revisar la práctica e implicación docente y, en tercer lugar, revisar las consecuencias organizativas tanto en el aula como en el centro educativo.

a) Implicaciones a nivel curricular

La adquisición de la competencia social y ciudadana se facilita a partir de una estructura y un planteamiento del diseño curricular basado en *tareas*, que propone la combinación de múltiples métodos, estrategias y técnicas didáctico-metodológicas. Un diseño curricular de este estilo marca la diferencia significativa para la adquisición de la competencia social y ciudadana ya que permite la movilización y adquisición de los diferentes saberes y facilita la obtención de experiencias para la vida. No obstante, es necesario que las tareas cumplan dos premisas básicas: el planteamiento de una situación real y la puesta en marcha de aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales para su resolución y adquisición de aprendizajes para la vida.

b) Implicaciones a nivel docente

Sin duda, este planteamiento por *tareas* del diseño curricular tiene diferentes consecuencias a nivel de práctica docente. Supo-

ne tener en cuenta, como mínimo, cuatro aspectos básicos: a) la revisión de prácticas educativas llevada a cabo para fomentar la competencia social y ciudadana; b) el mantenimiento de las prácticas educativas que sean acordes y válidas con esta manera de entender la competencia social y ciudadana; c) la modificación de algunas prácticas educativas; d) la incorporación de nuevas prácticas educativas en esta línea.

No cabe duda de que esta revisión, análisis y reflexión sobre la misma práctica docente nos lleva a entender que esta práctica va más allá de la pura transmisión de contenidos y, por lo tanto, ésta debe entenderse como compromiso con la transformación y el cambio de la educación, tanto a nivel individual como comunitario.

c) Implicaciones a nivel organizativo

Para promover la competencia social y ciudadana es necesaria la coherencia educativa. De ahí que puedan generarse condiciones más potentes cuanto más se facilite una flexibilidad en las formas de organización social tanto en el aula como en el centro, una mayor apertura del centro al entorno (especialmente, con las familias, las entidades sociales y las organizaciones locales) y una óptima utilización de las posibilidades que ofrecen las TIC para el aprendizaje.

Discusión

Atender la distintas e intrincadas facetas que implica la educación de la vertiente social y ciudadana, que hemos enfocado desde el aprendizaje ético, va mucho más allá de lo que pueda establecer un texto legal. Implica a toda la comunidad educativa, pone en el centro de la acción educativa a los mismos educandos y apela especialmente a la responsabilidad moral del profesorado.

La situación crítica por la que pasan nuestras sociedades no puede quedar al margen del quehacer educativo. Estos procesos críticos deben entenderse, por supuesto, como motores para la transformación y el avance de dichas sociedades, pero sobre todo hay que enfocar la tarea educativa como un motor para la innovación y el cambio en lo personal y lo social.

Así lo han entendido algunos administradores y gobernantes cuando han priorizado lo colectivo ante lo individual, lo comunitario ante lo particular. El esfuerzo colectivo en educación viene reforzado cuando las políticas públicas hacen de la escuela el centro de sus prioridades. Así lo entienden también las orientaciones que rigen la educación de los países europeos más avanzados en el terreno de la democracia y la participación social y política. Alejar la política de la escuela no es una buena solución en estos tiempos actuales.

Como hemos visto en la descripción del marco psicopedagógico y del marco didáctico-metodológico, el desarrollo de una plena e integral competencia ético-social, desde el enfoque de una ciudadanía activa y responsable, se sitúa como un reto esencial de nuestras sociedades democráticas. En este enfoque se priorizan las capacidades por encima de los conceptos; las habilidades por delante de los hechos; la práctica comunitaria por delante de la especulación. El marco socio-político que hemos descrito no permite aventurar precisamente que este reto ocupe la mente de los actuales gobernantes españoles, además de suponer un freno a las ambiciones de mantener el estatus conseguido en el panorama europeo.

Las políticas educativas deben regirse por un acuerdo explícito de las fuerzas sociales y políticas que permita trabajar a largo plazo. El blindaje de las leyes educativas emerge como una obligación moral por parte de los gobernantes de los partidos mayoritarios, demasiado compulsivos a la hora de modificar las leyes a su

interés. La legitimidad democrática no la ofrece tan sólo la mayoría de los votos en la urnas sino principalmente el reconocimiento tácito de la presencia de las minorías.

Bibliografía

- Apple, M. (2002). *Educar como Dios manda*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Banks, J. A. (2007). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers College Press.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Barcelona: Ed. Graó.
- Camps, V. (ed.) (2010). *Democracia sin ciudadanos. La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Madrid: Trotta.
- Castilla del Pino, C. (2000). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Cortina, A. (2000). *La educación y los valores*. Madrid: Biblioteca nueva/Fundación Argentaria.
- (2007). *Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Nobel.
- Eurydice. (2012). *Citizenship education in Europe*. Bruselas: Agencia Europea de Educación y Cultura.
- García, R., González, V., Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). *Repensando la educación. Cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Editorial Brief.
- Martínez, M. (2004). La formació en valors, condició de ciutadania. *Revista Idees* (Barcelona), 21, 2004, 112-119.
- , Tey, A. y Campo, L. (2006). *L'educació en valors i l'aprenentatge ètic. Per demanar que no quedi*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Martínez, M. y Hoyos, G. (Coords.). (2006). *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro-OEI.
- Mayer, R. (2004). *Psicología de la educación. Enseñar para un aprendizaje significativo*. Madrid: Pearson educación.
- Parlamento Europeo. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE).
- Prats, E. (2009). La educación para la ciudadanía de la LOE: necesaria pero insuficiente. *Aula de Innovación Educativa*, 186, 2009, 33-37.
- , Tey, A. y Martínez, M. (2011). *Educar per una ciutadania activa a l'escola*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona/Institut d'Educació.
- Puig, J. M. (coord.) (2010). *Entre todos: compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona: Ice de la Universitat de Barcelona.
- Tey, A. (Coord). (2009). “Educación para la ciudadanía”. *Aula de Innovación Educativa*, 186, 2009, 26-55.
- y Cifre-Mas, J. (2011). “El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas. El modelo adoptado en el programa Barcelona, Aula de ciudadanía”. *A Revista de Educación*, número extraordinario 2011, 225-243.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.