

LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA EN LA LOE

Escrito por Carlos Díez Hernando

Carlos Díez Hernando
*Pedagogo y Profesor de Educación Secundaria
en centros de la Fundación Hogar del Empleado (FUHEM)*

RESUMEN

El autor aborda, desde el concepto general de competencia, entendido como la forma utiliza sus habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias para resolver satisfactoriamente una acción en un contexto determinado, la competencia social y ciudadana, con propuestas de provecho para implementar en el aula. El valor de esta competencia y inclusión en el aprendizaje de los jóvenes se sustenta en la intención de que los ciudadanos europeos se sientan partícipes de la comunidad a la que pertenecen con el fin de responder conjuntamente a los retos venideros.

ABSTRACT

Starting out from the general concept of competence -i.e. the suitable way to use abilities, attitudes, knowledge and experience to solve efficiently a problem in a specific context-, the author tackles the social and civil competence, with proposals of exploitation in the classroom. The real value of this competence is based on the intention that Europeans citizens may feel themselves as active members of the communities that they belong to, with the aim of giving a collective response to future challenges.

1. Competencias Básicas: una oportunidad para redefinir el currículo y reflexionar sobre nuestra práctica docente

Iniciamos este artículo con algunas reflexiones de carácter general sobre las competencias básicas, aplicables también a la competencia social y ciudadana.

Las novedades introducidas por la legislación en nuestro sistema educativo, suelen ser recibidas por el profesorado con elevadas dosis de escepticismo profesional. Es muy frecuente escuchar en los claustros comentarios y expresiones negativas o cuando menos irónicas, fundamentadas en pasadas experiencias de innovación educativa que después de generar expectativas de cambio, devinieron en frustración o interrupción de procesos de cambio en la cultura escolar.

La incorporación de las competencias básicas al currículo, principal novedad pedagógica introducida por la LOE, corre el riesgo de ser percibida por el profesorado que tendrá que desarrollarla en las aulas, como una más de estas novedades que con el tiempo, quedan en nada.

Comenzar este artículo con estas amargas consideraciones puede parecer un recurso fácil o excesivamente prosaico. Sin embargo, consideramos necesario hacerlo así para abordar la cuestión desde una perspectiva crítica y contextualizada en la realidad profesional de nuestros centros, en lugar de hacerlo únicamente desde la óptica de los desarrollos legislativos derivados de la implantación de la LOE.

¿Cómo podemos contrarrestar esta inquietante percepción negativa de las competencias básicas como nuevo marco de referencia del currículo? Dicho de otro modo, ¿es posible aún generar un *ambiente* favorable para esta interesante novedad introducida por la LOE?

Si el profesorado de nuestro sistema educativo es escéptico e incluso reacio a la introducción de reformas educativas por vía legislativa, no lo es tanto porque considere que dicho sistema no necesita ser reformado, como por haber vivido decepcionantes experiencias anteriores. Hay conciencia profesional sobre la necesidad de un replanteamiento en profundidad acerca de cuál debe ser la finalidad de la educación.

El denominado coloquialmente *malestar docente*, hunde sus raíces no sólo en factores como la conflictividad en las aulas o la creciente diversidad del alumnado, sino en algo menos coyuntural y más consustancial a la propia práctica docente: ¿para qué educamos a nuestros alumnos?, ¿qué utilidad tiene nuestro quehacer diario en las aulas?.

La conexión con estos interrogantes que de modo más o menos explícito, se plantea colectiva o individualmente el profesorado de las diferentes etapas de nuestro sistema educativo, puede ser un buen punto de partida para suscitar interés por la propuesta pedagógica subyacente al nuevo modelo de competencias básicas introducido con la LOE. Las competencias básicas interesarán en la medida en que sean presentadas como un instrumento realmente novedoso y útil a efectos de renovar la funcionalidad social de nuestro trabajo como docentes y educadores.

Para captar este interés debería subrayarse el valor radical de las competencias básicas como nuevo elemento del currículo, presentándolo no como un nuevo elemento que se añade al modelo ya conocido de currículo, sino como un componente de superior orden jerárquico, que obliga a redefinir el propio modelo conocido y practicado hasta ahora. ¿Es esto lo que está sucediendo?

Desde el curso pasado estamos asistiendo en los centros a un proceso de revisión de las programaciones didácticas para incorporar las competencias en las diferentes áreas y etapas, al ritmo exigido por el calendario de implantación de la LOE. ¿Se está practicando esta revisión como una redefinición del currículo, o por el contrario, nos estamos limitando a añadir las competencias básicas a unas programaciones preexistentes? Esta es la gran cuestión que nos deberíamos plantear ahora que aún estamos a tiempo de mejorar este proceso.

La propia administración educativa impulsora de esta innovación legislativa, parece no estar comprendiendo la radicalidad del cambio de modelo. Para hacer esta afirmación, nos apoyamos en dos argumentos.

En primer lugar, la redacción de unos decretos de currículo que aunque recojan la contribución desde cada área y materia a la adquisición de las competencias básicas, mantienen una estructura de contenidos difícil de articular coherentemente con el modelo de competencias.

En segundo lugar, la escasa asistencia, en términos de formación y asesoramiento técnico, a los equipos docentes que tienen que acometer con premura este proceso de adaptación de los proyectos curriculares.

Pese a estas consideraciones, de nuevo de carácter crítico, también es cierto que la extensión de este prescriptivo proceso de revisión curricular, está generando una variada producción de artículos y monografías sobre la incorporación de las competencias básicas, así como acciones formativas que sí van en la línea de radicalidad defendida en este artículo.

Asistimos en definitiva a un dinámico proceso, abierto aún en la medida en que lo está el calendario de incorporación de las competencias básicas a las diferentes etapas. Todavía es posible inducir al hilo de esta revisión de las programaciones, dinámicas de reflexión profunda sobre el currículo y sobre la finalidad de nuestra práctica docente.

Para ello sugerimos como línea de trabajo, la valoración en positivo de las competencias básicas, en tanto que resultan ser un instrumento de gran utilidad para facilitar nuestra tarea docente. De este modo las competencias básicas, lejos de percibirse como una exigencia externa que nos obliga a reformar nuestras programaciones por imperativo legal, empezarían a considerarse como un aliado para el ejercicio de nuestra compleja profesión. Aunque abundaremos más adelante en esta línea argumental, señalaremos por el momento algunas utilidades pedagógicas de las competencias básicas.

En primer lugar, las competencias básicas nos ayudan a identificar con precisión aquellos aprendizajes estratégicos que deberían centrar nuestros esfuerzos como docentes y educadores, permitiéndonos establecer prioridades que nos protejan de la excesiva densidad de los currículos que debemos gestionar en el aula, e inspirar con criterio las decisiones fundamentales de nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo por supuesto, las relativas a la evaluación.

En segundo lugar, las competencias básicas, definidas como un *saber hacer*, articulan de modo natural los componentes cognitivo, actitudinal y procedimental del aprendizaje, en un nuevo enfoque integrador y al tiempo superador de anteriores categorizaciones de contenidos de la enseñanza, en ocasiones rígidas y un tanto bizantinas.

En tercer lugar, la introducción de las competencias básicas, supone la recuperación o actualización del valor y la necesidad de la interdisciplinariedad entre las diferentes áreas de cada nivel o ciclo, y de la transversalidad entre los sucesivos niveles. La introducción de los ejes transversales con la LOGSE perseguía el mismo propósito: como trataremos de mostrar en el desarrollo de este artículo, el modelo de competencias básicas presenta ventajas respecto al anterior en términos de operatividad y funcionalidad para el profesorado.

Tras estas reflexiones generales sobre el modelo de competencias básicas, pasamos a exponer y analizar el contenido e implicaciones pedagógicas de la quinta de estas competencias: la competencia social y ciudadana.

2. La Competencia Social y Ciudadana: comprender la realidad social para comprometerse activamente en su mejora

Al igual que sucede con el resto de las competencias básicas, el contenido de la competencia social y ciudadana, en adelante CSC, queda perfectamente descrito en el Anexo I de la LOE. Esto es, la descripción de la CSC es un texto que tiene valor normativo, en pie de igualdad con el articulado de la Ley.

Interesa destacar este valor normativo, por cuanto concede rango curricular y por tanto prescriptivo a un conjunto de aprendizajes que anteriormente podrían considerarse en cierto modo sujetos a debate pedagógico o ideológico, y por lo tanto susceptibles de ser o no incorporados a la práctica docente en función de las señas de identidad o características de un proyecto educativo determinado.

Éste es a nuestro juicio el gran avance social que supone la irrupción de esta *quinta competencia* en nuestro currículo, la consolidación de la educación en los valores de la democracia y de la ciudadanía activa como componente transversal del currículo en todas las áreas y etapas.

Podemos afirmar que mediante la incorporación de la CSC al currículo de todas las áreas y etapas, los problemas y desafíos que afectan a nuestra democracia entran en las aulas para ser abordados constructivamente por profesores y alumnos, no ya como

una decisión opcional asociada a determinados proyectos educativos, sino como una exigencia del currículo prescriptivo.

Decíamos en el punto anterior que cada competencia básica se define como un *saber hacer* que articula elementos cognitivos, procedimentales y actitudinales. ¿Cuál es el saber hacer identificado como *competencia social y ciudadana*?

La LOE afirma en su preámbulo que *la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática*, confiando el cumplimiento de este principio a dos instrumentos que no son antitéticos, sino complementarios: la introducción del área "Educación para la Ciudadanía" y la redacción de nuevos currículos para todas las áreas o materias, incorporando la contribución a la adquisición de la CSC.

Señalando como punto de partida la *comprensión de la realidad social en que se vive*, la adquisición de la CSC es un proceso gradual en el que los jóvenes, aprendiendo a *cooperar, a convivir, a participar, y a tomar decisiones*, se capacitan para *el ejercicio de la ciudadanía democrática y el compromiso activo con la mejora de la sociedad*.

De lo expuesto en los dos párrafos anteriores extraemos dos conclusiones iniciales y previas al posterior análisis sobre la contribución a la adquisición de la CSC desde cada área o etapa.

En primer lugar, la presencia de la CSC en el currículo es el mejor *antídoto* contra la posible tentación de atribuir a un área, la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, la responsabilidad colectiva de educar a nuestros jóvenes en los valores de la democracia.

En segundo lugar, en la descripción de la CSC recogida en el referido Anexo de la LOE, se verifica la integración de los tres componentes del aprendizaje comentada en el punto anterior de este artículo: comprensión de la realidad social como elemento cognitivo, aprendizaje de destrezas de cooperación, convivencia y participación, como elemento procedimental, y compromiso activo con la sociedad, como elemento actitudinal.

En el caso de la CSC, interesa especialmente subrayar la potencialidad de esta integración de componentes de aprendizajes en un *saber hacer*. No se trata solamente de que los alumnos y alumnas comprendan el mundo en el que viven, objetivo que ya se venía abordando desde áreas como Conocimiento del Medio en primaria o Ciencias Sociales en secundaria, lo que se pretende con esta competencia es que nuestros alumnos y alumnas, adquieran un compromiso activo con la sociedad, y aprendan procedimientos eficaces que les permitan concretar este compromiso en acciones de mejora.

Una lectura analítica del texto en el que se describe la CSC, nos va a permitir descomponer esta competencia en un listado de aprendizajes funcionales claramente identificables por el profesorado. En los siguientes epígrafes de este artículo dedicados al análisis de la CSC en cada una de las etapas, presentaremos ejemplos de estos enunciados. En esta primera aproximación a la cuestión planteada, lo importante es comprender la intensa potencialidad y radicalidad educativa que entraña esta competencia.

Traducir esta potencialidad pedagógica en didácticas operativas es el gran reto al que tendremos que enfrentarnos los docentes. El equipo multidisciplinar *Quinta Competencia*, lo ha expresado en los siguientes términos: *Hacer efectiva en las aulas esta articulación entre los contenidos específicos de las áreas y los objetivos generales relacionados con la competencia social y ciudadana, supone un reto profesional y una oportunidad para estimular y recuperar prácticas docentes inspiradas*

en principios como la evaluación global, la cooperación, o las metodologías activas y participativas en la gestión del aula.

Dedicamos el siguiente epígrafe de este artículo a la exposición de una propuesta metodológica que a nuestro juicio puede facilitar esta articulación.

3. Contribución desde las áreas y materias a la adquisición de la CSC : una propuesta metodológica desde los criterios de evaluación

En el primer punto de este artículo ya advertíamos la dificultad de articular el modelo de competencias básicas con la estructura de contenidos recogida en los decretos de currículo publicados como desarrollo de la propia LOE. Manteniendo esta valoración crítica, apreciamos sin embargo como en estos mismos decretos de currículo podemos encontrar el elemento que nos permita resolver esta articulación: los criterios de evaluación.

Enseñar es conseguir que alguien aprenda. Esta simple y antigua afirmación, que pudiera considerarse incluso como una manida obviedad, encierra la clave de la propuesta metodológica que pasamos a exponer. Compartir el sentido de este sencillo enunciado, nos lleva a aceptar que los criterios de evaluación, en la medida que nos indican los aprendizajes que pretendemos alcanzar con nuestros alumnos, son el elemento más clarificador de todo currículo.

La redacción de los criterios de evaluación en los decretos de currículo, nos permite identificar aprendizajes en términos de *saber hacer*. Por esta razón, pensamos que planificar nuestra didáctica desde los criterios de evaluación en lugar de hacerlo desde los contenidos, es el procedimiento más adecuado para asegurar la correcta articulación de las programaciones de aula con el nuevo modelo de competencias básicas.

Esta propuesta metodológica de carácter general es igualmente aplicable al caso de la CSC. Los pasos a seguir para cada área o materia serían los siguientes:

- Lectura analítica de los párrafos relativos a la CSC en el texto que bajo el título *contribución del área a la adquisición de las competencias básicas*, precede al currículo de cada área, para identificar mediante enunciados operativos, aprendizajes funcionales.
- Lectura analítica de los criterios de evaluación correspondientes al área, para establecer relaciones entre estos criterios y los aprendizajes identificados en la lectura anterior. Selección de los criterios de evaluación del área más adecuados para evaluar en términos de *saber hacer* la adquisición de la CSC.
- Lectura analítica de los bloques de contenido del área, para localizar y seleccionar aquellos contenidos cuya inclusión en la programación de aula, nos permita aplicar los criterios anteriormente identificados.
- Planificación de actividades de enseñanza-aprendizaje de desarrollo de los contenidos seleccionados y evaluables mediante la aplicación de los criterios identificados en el punto 2 de esta secuencia metodológica.

La aplicación de esta sencilla secuencia metodológica, que ilustraremos con algunos ejemplos en los siguientes epígrafes de este artículo, dedicados a las diferentes áreas y etapas, nos permitirá disponer de un variado repertorio de actividades de aula mediante las cuales estaríamos cerrando la articulación entre áreas y CSC.

Dicho de modo más coloquial: esta planificación iniciada en los criterios de evaluación y finalizada en la preparación de actividades de aula, nos pone en condiciones de contribuir eficazmente a la adquisición de la CSC sin *dejar de impartir nuestra materia*.

Esta propuesta metodológica, enlaza con la reflexión que avanzábamos en el primer punto de este artículo cuando aludíamos a las ventajas que ofrece en términos de operatividad el modelo de competencias básicas frente al de temas transversales practicado en la LOGSE.

La utilización de esta secuencia metodológica en todas las áreas por un equipo docente, posibilitaría elaborar modelos de evaluación interdisciplinar de la adquisición de la CSC en los alumnos de un nivel determinado.

Una vez expuesta esta propuesta metodológica, pasaremos a analizar en los dos próximos epígrafes del artículo, diferentes concreciones aplicables a las áreas y materias del currículo de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

El hecho de no incluir ejemplos relacionados con el currículo de otras etapas como Educación Infantil, Bachillerato o Formación Profesional, no significa en modo alguno que se considere a estas etapas exentas o excluidas del modelo de competencias básicas; pese a que las competencias básicas se asocien en principio a las etapas comprendidas en la educación obligatoria, consideramos que el modelo puede y debe ser también aplicado en las otras etapas *pre y post* obligatorias en nuestro sistema educativo.

4. La CSC en el currículo de Educación Primaria

La contribución desde cada área al desarrollo de las competencias básicas, está descrita tanto en el decreto de enseñanzas mínimas del MEC como en los posteriores decretos de las CC.AA. Aunque estos textos sean de fácil acceso, hemos considerado útil para los lectores de este artículo, presentar una recopilación ordenada por áreas de conocimiento, de los párrafos relativos a la CSC extraídos del decreto de currículo de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid.

Área de conocimiento del medio

Respecto de la CSC el área lo hace directamente en todos los aspectos que la configuran y muy especialmente en dos ámbitos de realización personal: el de las relaciones más próximas (familia, amigos, compañeros, etc) y el de la apertura hacia relaciones más alejadas (barrio, municipio, comunidad, Estado, Unión Europea, etc). En este sentido el currículo pretende, además de los aspectos conceptuales, profundizar en el desarrollo de destrezas, habilidades, y sobre todo, actitudes, que nos permiten asentar las bases de una ciudadanía mundial solidaria, participativa, democrata e intercultural.

Además, el área contribuye a la comprensión de los cambios que se han producido en el tiempo y de este modo se adquieren pautas para ir acercándose a las raíces históricas de las sociedades actuales.

Área de lengua castellana y literatura

Esta área contribuye al desarrollo de la CSC entendida como habilidades y destrezas para la convivencia el respeto y el entendimiento entre las personas, ya que necesariamente su adquisición requiere el uso de la lengua como base de la comunicación. Aprender lengua es ante todo, aprender a comunicarse con los otros, a comprender lo que éstos transmiten, a tomar contacto con distintas realidades y a asumir la propia expresión como modalidad fundamental de apertura a los demás.

Por otra parte en la medida que una Educación lingüística satisfactoria valora todas las lenguas como igualmente aptas para desempeñar las funciones de comunicación y de representación, analiza los modos mediante los que el lenguaje transmite y sanciona prejuicios e imágenes estereotipadas del mundo, con el objeto de contribuir a la erradicación de los usos discriminatorios del lenguaje, se está contribuyendo al desarrollo de esta competencia.

Área de matemáticas

La aportación a la CSC se refiere, como en otras áreas, al trabajo en equipo que en Matemáticas adquiere una dimensión singular si se aprende a aceptar otros puntos de vista distintos al propio, en particular a la hora de utilizar estrategias personales de resolución de problemas.

Área de lengua extranjera

El conocimiento de una lengua extranjera ofrece la posibilidad de acceder a esa universalidad de la información y la comunicación, imprescindible para la plenitud de su realización personal y el ejercicio de sus derechos ciudadanos.

Así pues, esta área contribuye en buena medida al desarrollo de la CSC. Aprender una lengua extranjera implica el conocimiento de las diferentes comunidades de hablantes de la misma. Este aprendizaje, bien orientado desde la escuela, debe traducirse en un interés por conocer otras culturas y por relacionarse con otras personas, hablantes o aprendices de esa lengua, favoreciendo el respeto y la integración.

Área de educación artística

El área es también un buen vehículo para el desarrollo de la CSC. En el ámbito de la Educación Artística, la interpretación y la creación suponen, en muchas ocasiones, un trabajo en equipo. Esta circunstancia exige cooperación, asunción de responsabilidades, seguimiento de normas e instrucciones, cuidado y conservación de materiales e instrumentos, aplicación de técnicas concretas y utilización de espacios de manera apropiada.

El seguimiento de estos requisitos forma en el compromiso con los demás, en la exigencia que tiene la realización en grupo y en la satisfacción que proporciona un producto que es fruto del esfuerzo común. En definitiva, expresarse buscando el acuerdo pone en marcha actitudes de respeto, aceptación y entendimiento, lo que sitúa al área como un buen vehículo para el desarrollo de esta competencia.

Área de educación física

Asimismo el área contribuye de forma esencial al desarrollo de la CSC. Las características de la Educación Física, sobre todo las relativas al entorno en el que se desarrolla y a la dinámica de las clases, la hacen propicia para la educación de habilidades sociales, cuando la intervención educativa incide en este aspecto.

Las actividades físicas y en especial las que se realizan colectivamente son un medio eficaz para facilitar la relación, la integración y el respeto a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación y la solidaridad. La Educación Física ayuda a aprender a convivir, fundamentalmente en lo que se refiere a la elaboración y aceptación de reglas para el funcionamiento colectivo, desde el respeto a la autonomía personal, la participación y la valoración de la diversidad.

Las actividades dirigidas a la adquisición de las habilidades motrices requieren la capacidad de asumir las diferencias así como las posibilidades y limitaciones propias y ajenas. El cumplimiento de las normas que rigen los juegos colabora en la aceptación

de códigos de conducta para la convivencia. Las actividades físicas competitivas pueden generar conflictos en los que es necesaria la negociación, basada en el diálogo como medio para su resolución. Finalmente cabe destacar que se contribuye a conocer la riqueza cultural mediante la práctica de diferentes juegos y danzas.

A partir de estas orientaciones, podemos aplicar la secuencia metodológica descrita en el punto anterior de este artículo. Como ejemplo de aplicación, elegimos el área de matemáticas, probablemente una de las áreas de conocimiento que podríamos suponer menos relacionables con la CSC .

Comenzaremos por identificar aprendizajes funcionales:

- *Aprender a trabajar en equipo*
- *Aprender a aceptar puntos de vista distintos al propio*
- *Aprender a utilizar estrategias personales en la resolución de problemas*

A continuación, seleccionamos del listado de criterios de evaluación del área prescritos en el currículo, aquellos que podríamos emplear para evaluar estos aprendizajes. Mostramos como ejemplo, un criterio de cada ciclo:

Primer ciclo (criterio nº 19):

Resolver problemas sencillos relacionados con objetos, hechos y situaciones de la vida cotidiana, seleccionando las operaciones de suma y resta y utilizando los algoritmos básicos u otros procedimientos de resolución.

Segundo ciclo (criterio nº 22):

Resolver problemas relacionados con el entorno que exijan cierta planificación aplicando dos operaciones con números naturales como máximo, así como los contenidos básicos de geometría o tratamiento de la información y utilizando estrategias de resolución.

Tercer ciclo (criterio nº 20):

Saber construir tablas sencillas de recogida de datos no agrupados proporcionados desde distintos medios (prensa, libros, programas informáticos) para facilitar la representación mediante diagramas de barras y sectoriales, y calcular la media aritmética y la moda, interpretando correctamente los resultados.

Una vez identificados estos criterios de evaluación, seleccionaremos los contenidos adecuados del currículo del nivel en el que estemos trabajando, y diseñaremos actividades de aula válidas para desarrollar dichos contenidos y susceptibles de ser evaluadas con los criterios identificados. Además, planificaremos las actividades aplicando unas orientaciones metodológicas que exijan trabajar en equipo de modo cooperativo. Al finalizar este proceso, y *sin dejar de impartir clase de matemáticas*, habremos contribuido de modo natural a la adquisición de la CSC en nuestros alumnos y alumnas.

Esta secuencia metodológica se puede practicar con las seis áreas del currículo de la etapa y en cualquiera de sus niveles. Las posibilidades de identificación de criterios de evaluación, selección de contenidos y generación de actividades de desarrollo en el aula son en la práctica inagotables, hasta el punto de que podríamos elaborar propuestas globales de *desarrollo curricular en clave de competencia social y ciudadana*, sin dejar de abordar los contenidos prescriptivos de cada área.

5. La CSC en el currículo de Educación Secundaria

Al igual que hicimos en el epígrafe anterior, presentamos al comienzo de éste, la recopilación de los fragmentos alusivos a la CSC en diferentes áreas del currículo de Educación Secundaria, extraídos esta vez del decreto de enseñanzas mínimas del MEC.

Área de ciencias de la naturaleza

La contribución de las Ciencias de la naturaleza a la competencia social y ciudadana está ligada, en primer lugar, al papel de la ciencia en la preparación de futuros ciudadanos de una sociedad democrática para su participación activa en la toma fundamentada de decisiones; y ello por el papel que juega la naturaleza social del conocimiento científico. La alfabetización científica permite la concepción y tratamiento de problemas de interés, la consideración de las implicaciones y perspectivas abiertas por las investigaciones realizadas y la toma fundamentada de decisiones colectivas en un ámbito de creciente importancia en el debate social.

En segundo lugar, el conocimiento de cómo se han producido determinados debates que han sido esenciales para el avance de la ciencia, contribuye a entender mejor cuestiones que son importantes para comprender la evolución de la sociedad en épocas pasadas y analizar la sociedad actual. Si bien la historia de la ciencia presenta sombras que no deben ser ignoradas, lo mejor de la misma ha contribuido a la libertad del pensamiento y a la extensión de los derechos humanos. La alfabetización científica constituye una dimensión fundamental de la cultura ciudadana, garantía, a su vez, de aplicación del principio de precaución, que se apoya en una creciente sensibilidad social frente a las implicaciones del desarrollo tecnocientífico que puedan comportar riesgos para las personas o el medio ambiente.

Área de ciencias sociales

La competencia social y ciudadana está estrechamente vinculada al propio objeto de estudio. Puede decirse que todo el currículo contribuye a la adquisición de esta competencia, ya que la comprensión de la realidad social, actual e histórica, es el propio objeto de aprendizaje, pero lo hará realmente si se tiene la perspectiva de que el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades, de sus logros y de sus problemas, debe poder utilizarse por el alumnado para desenvolverse socialmente.

Contribuye obviamente a entender los rasgos de las sociedades actuales, su pluralidad, los elementos e intereses comunes de la sociedad en que se vive, contribuyendo así a crear sentimientos comunes que favorecen la convivencia.

También ayuda a la adquisición de habilidades sociales. Por una parte, la comprensión de las acciones humanas del pasado o del presente, exige que éstas sean vistas por el alumnado desde la perspectiva de los propios agentes de su tiempo con lo que se favorece el desarrollo de la capacidad de ponerse en el lugar del otro, es decir, la empatía. Por otro lado, lo hace cuando dicha comprensión posibilita la valoración y el ejercicio del diálogo como vía necesaria para la solución de los problemas, o el respeto hacia las personas con opiniones que no coinciden con las propias, pero además prevé el ejercicio de esos valores al proponer un trabajo colaborativo o la realización de debates en los que se puedan expresar las propias ideas y escuchar y respetar las de los demás.

El acercamiento a diferentes realidades sociales, actuales o históricas, o la valoración de las aportaciones de diferentes culturas ayuda, aunque sea más indirectamente, al desarrollo de las habilidades de tipo social.

Área de lengua castellana y literatura

El aprendizaje de la lengua concebido como desarrollo de la competencia comunicativa contribuye decisivamente al desarrollo de la competencia social y ciudadana, entendida como un conjunto de habilidades y destrezas para las relaciones, la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas. En efecto, aprender lengua es aprender a comunicarse con los otros, a comprender lo que éstos transmiten y a aproximarse a otras realidades.

Por otra parte, la educación lingüística tiene un componente estrechamente vinculado con esta competencia: la constatación de la variedad de los usos de la lengua y la diversidad lingüística y la valoración de todas las lenguas como igualmente aptas para desempeñar las funciones de comunicación y de representación. También se contribuye desde la materia a esta competencia en la medida en que se analizan los modos mediante los que el lenguaje transmite y sanciona prejuicios e imágenes estereotipadas del mundo, con el objeto de contribuir a la erradicación de los usos discriminatorios del lenguaje.

Área de matemáticas

La aportación a la competencia social y ciudadana desde la consideración de la utilización de las matemáticas para describir fenómenos sociales. Las matemáticas, fundamentalmente a través del análisis funcional y de la estadística, aportan criterios científicos para predecir y tomar decisiones.

También se contribuye a esta competencia enfocando los errores cometidos en los procesos de resolución de problemas con espíritu constructivo, lo que permite de paso valorar los puntos de vista ajenos en plano de igualdad con los propios como formas alternativas de abordar una situación.

Área de lengua extranjera

Esta materia es además un buen vehículo para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. Las lenguas sirven a los hablantes para comunicarse socialmente, forman parte de la cultura común de las diferentes comunidades y naciones. Pero también, en gran medida, son vehículo de comunicación y transmisión cultural, y favorecen el respeto, el interés y la comunicación con hablantes de otras lenguas y el reconocimiento y la aceptación de diferencias culturales y de comportamiento.

El intercambio de información personal ayuda a reforzar la identidad de los interlocutores. Por otro lado, en lengua extranjera es especialmente relevante el trabajo en grupo y en parejas y, a través de estas interacciones, se aprende a participar, a expresar las ideas propias y a escuchar las de los demás, se desarrolla la habilidad para construir diálogos, negociar significados, tomar decisiones valorando las aportaciones de los compañeros, conseguir acuerdos, y, en definitiva, se favorece aprender de y con los demás.

Área de educación plástica y visual

Esta materia constituye un buen vehículo para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. En aquella medida en que la creación artística suponga un trabajo en equipo, se promoverán actitudes de respeto, tolerancia, cooperación, flexibilidad y se contribuirá a la adquisición de habilidades sociales.

Por otra parte, el trabajo con herramientas propias del lenguaje visual, que inducen al pensamiento creativo y a la expresión de emociones, vivencias e ideas proporciona experiencias directamente relacionadas con la diversidad de respuestas ante un mismo estímulo y la aceptación de las diferencias.

Área de educación física

La Educación física plantea situaciones especialmente favorables a la adquisición de las competencias social y ciudadana. Las actividades físicas, propias de esta materia, son un medio eficaz para facilitar la integración y fomentar el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación, la igualdad y el trabajo en equipo.

La práctica y la organización de las actividades deportivas colectivas exige la integración en un proyecto común, y la aceptación de las diferencias y limitaciones de los participantes, siguiendo normas democráticas en la organización del grupo y asumiendo cada integrante sus propias responsabilidades. El cumplimiento de las normas y reglamentos que rigen las actividades deportivas colaboran en la aceptación de los códigos de conducta propios de una sociedad.

Área de música

La música contribuye también a la Competencia social y ciudadana. La participación en actividades musicales de distinta índole, especialmente las relacionadas con la interpretación y creación colectiva que requieren de un trabajo cooperativo, colabora en la adquisición de habilidades para relacionarse con los demás. La participación en experiencias musicales colectivas da la oportunidad de expresar ideas propias, valorar las de los demás y coordinar las propias acciones con las de los otros integrantes del grupo responsabilizándose en la consecución de un resultado.

La toma de contacto con una amplia variedad de músicas, tanto del pasado como del presente, favorece la comprensión de diferentes culturas y de su aportación al progreso de la humanidad y con ello la valoración de los demás y los rasgos de la sociedad en que se vive.

Si al presentar la CSC en el currículo de primaria, seleccionáramos el área de matemáticas para presentar ejemplos de aplicación de la secuencia metodológica defendida en este artículo, en el caso de secundaria, hemos optado por el área de Educación Física.

Una lectura atenta de los párrafos dedicados a describir cómo puede contribuir esta área a la adquisición de la CSC, nos lleva a identificar al menos los siguientes aprendizajes funcionales:

- *Aprender a facilitar la integración promoviendo el respeto*
- *Aprender a cooperar y a trabajar en equipo*
- *Aprender a aceptar las diferencias y limitaciones de los compañeros*
- *Aprender a practicar normas democráticas de organización*
- *Aprender a asumir responsabilidades en un grupo*
- *Aprender a cumplir normas, reglamentos y códigos de conducta*

En este caso y con la intención de explorar la flexibilidad del modelo metodológico propuesto, seleccionaremos directamente contenidos del área que nos permitirían desarrollar actividades en el aula relacionables con los aprendizajes enunciados. Hemos seleccionado un ejemplo para cada uno de los cuatro cursos de la etapa:

Primer curso (bloque 2): *Respeto y aceptación de las reglas de las actividades, juegos y deportes practicados.*

Segundo curso (bloque 3): *Aceptación de las diferencias individuales y respeto ante la ejecución de los demás.*

Tercer curso (bloque 2): *Asunción de la responsabilidad individual en una actividad colectiva como condición indispensable para la consecución de un objetivo común.*

Cuarto curso (bloque 1): *Aplicación de técnicas y métodos de relajación de forma autónoma y valoración de dichos métodos para aliviar tensiones de la vida cotidiana.*

La complejidad y variedad de contenidos que integran el currículo de las diferentes áreas y materias de esta etapa, hace que se multipliquen *ad infinitum* las posibilidades de identificación de criterios de evaluación, selección de contenidos y generación de actividades de aprendizaje relacionadas con la adquisición de la CSC.

6. A modo de conclusión: CSC y culturas escolares

A lo largo de este artículo, hemos tratado de mostrar como los contenidos, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación de los currículos derivados de la LOE hacen posible la contribución a la adquisición de la CSC desde todas las áreas y etapas. No se trata ya de *añadir* a las programaciones los temas transversales, sino de *integrar* la CSC en nuestra didáctica, asociando los elementos de la CSC a los contenidos y métodos de nuestras programaciones, y a la gestión del aula.

La elaboración y aplicación de esta *Didáctica de la CSC* es un reto profesional complejo que merece ser abordado por cuanto nos ofrece la oportunidad de actualizar tanto el valor del trabajo interdisciplinar, como la consideración de la educación como herramienta de cambio social.

Sólo los condicionantes de tiempo y la necesidad de atender equilibradamente a la correcta y gradual adquisición de las ocho competencias básicas, limitarán en la práctica este proceso creativo que permitirá a cualquier docente implicarse, desde la seguridad que le proporciona el dominio de su materia, en la apasionante tarea colectiva de educar a nuestros alumnos y alumnas en los valores de la democracia y de la ciudadanía activa.

Sin embargo no será posible contribuir eficazmente a la adquisición de la CSC si este esfuerzo docente no se combina con un replanteamiento en profundidad sobre aquellos aspectos de la organización de los centros, que según cuál sea la cultura escolar imperante, favorecerán o por el contrario obstaculizarán, su configuración como espacios de experiencia democrática.

La adquisición de la competencia social y ciudadana como objetivo general para el ámbito escolar, exige una profunda revisión de los proyectos educativos de los centros, y una evaluación sistemática de sus estructuras, funcionamiento cotidiano y grado de apertura e implicación con el entorno social.

Carlos Díez Hernando

*Pedagogo y Profesor de Educación Secundaria
en centros de la Fundación Hogar del Empleado (FUHEM)*