

conceptos de una vida exitosa y la calidad de la sociedad, los factores socioeconómicos y culturales, etcétera. No obstante, muchos de los factores clave son intangibles y no se pueden medir ni comparar fácilmente, por lo menos no con los medios de los que disponemos en la actualidad y dispondremos en un futuro cercano. El marco de trabajo que proponemos desarrollar en el futuro debe diseñarse de tal manera que incorpore las interrelaciones dinámicas y dialécticas en los niveles individual y social, y que explique los puntos de referencia multidimensionales y polifacéticos de las competencias clave (RYCHEN y SALGANIC, 2004, pág. 420).

Respecto a la implantación de las competencias, podemos constatar que en aquellos países en que su utilización ha alcanzado mayor desarrollo y eficacia, han generado sistemas complicados que se han orientado a la *normalización y certificación*, así como a la formación. Hemos de tener en cuenta que la normalización tiene como propósito formular normas de competencia, que deben ser consensuadas entre sindicatos, empresarios y otros actores vinculados a un determinado sector productivo y cuya utilización posterior es voluntaria. No puede ser un procedimiento elitista, corporativo o de decisiones aristocratizadas. Las normas deben luego ser permanentemente actualizadas y son la referencia básica de los sistemas de competencias. En cuanto a la certificación, partiendo de las normas aprobadas y de evaluaciones de los trabajadores, se han creado organismos "independientes" que conceden la certificación y que muchas veces prescindan de los trabajadores, justifican a los empresarios y educadores y acreditan en base a su nivel de competencia.

La necesidad de aprender constantemente para mantener siempre actualizados los propios conocimientos, y con los cambios de profesión y empleo que ahora más que nunca experimentan los trabajadores, es una justificación más o menos admisible para una certificación regular de las competencias. Bajo el argumento de la necesaria formación continuada ¿es inevitable que estas estrategias se apliquen en la enseñanza universitaria y al sistema educativo en general? Tanto si la administración educativa obliga a ello como si lo hace el mercado, los directivos y políticos actuales confían cada vez más en las certificaciones y acreditaciones como prueba de los conocimientos que posee un individuo, así como de su capacidad para aplicarlos en situaciones reales. Algunas empresas con ánimo de lucro se han desarrollado alrededor de esta necesidad, especialmente en el área de formación y nuevas organizaciones sin ánimo de lucro, tienen como productos principales los certificados y el aprendizaje basado en las competencias. La certificación del aprendizaje y la acreditación de los conocimientos mediante la evaluación parece constituir una posibilidad de crecimiento en la que las instituciones de enseñanza universitaria tienen poca experiencia, no poseen infraestructura para desarrollar y a la que casi nunca han prestado atención. Hasta hoy los retos de esta evaluación se centran en la capacidad de aplicar los contenidos en situaciones reales y de valorar habilidades de difícil cuantificación como la capacidad de síntesis y aplicación, de resolución de problemas, de trabajo en equipo, de relaciones interpersonales o de creatividad. El enfoque basado en las competencias ataca el núcleo mismo de las estructuras tradicionales de financiación de la enseñanza universitaria con contratos programa, sistemas de incentivos, controles de evaluación.

Esta idea de certificación significa que la gente necesita poder demostrar su conocimiento y dominio de un campo, ya lo haya adquirido a través de su expe-

riencia, de forma autodidacta, mediante la formación de empresa o en la universidad. Un ejemplo de la certificación aplicada a la enseñanza universitaria es la acreditación de la competencia adquirida por propia experiencia y que es considerada parte de las titulaciones académicas que se concede a quienes tienen conocimiento o experiencia adquiridos en el puesto de trabajo o por otros medios demostrables.

Al comprobar la expansión de estos procedimientos de identificación de competencias y estándares, fijación de indicadores, aplicación de sistemas de certificación y acreditación, estamos en una huida hacia adelante cuando todavía es muy complicado: denominar con el mismo término actuaciones humanas tan simples como complejas; definir indistintamente las propiedades individuales y las que requiere un contexto; no distinguir convenientemente entre las competencias de la formación para un campo profesional y las competencias específicamente profesionales de acuerdo con los estándares de los profesionales en ejercicio; definir las competencias entendidas como propiedades individuales, es decir, un cierto tipo de inteligencia o desarrollo cognitivo, con aquellas que son producto del aprendizaje situado. Sobre todo, el equívoco más contradictorio está en establecer, en la evaluación, una relación simple entre competencia y actuación puesto que se segregan los resultados esperados del aprendizaje de los procesos y contextos del mismo (como ocurre en el proyecto *Tuning*).

La distinción tipológica entre competencias genéricas y específicas es un obstáculo que genera entre el profesorado una falsa distinción entre el “ser”, “el saber qué” y el “saber cómo”; al igual que la distinción entre cognitivas, sociales y culturales e instrumentales. No se puede olvidar que las habilidades genéricas forman parte del conocimiento implícito en una materia, por lo que no necesariamente son explícitas aunque, eso sí, se justifican normalmente en la propia epistemología de la materia. Es probable que algunas instituciones, entre ellas las universitarias, con su cultura, sus políticas y sus prácticas se dejen llevar por esta presión retórica sustituyendo experiencias de tradición docente demostradamente ricas.

La investigación de ERAUT (2006, cit. en RUÉ, 2007, pág. 75) en el campo de las profesiones y en las calificaciones basadas en competencias, en los lugares de trabajo, muestran las dificultades reales que se dan para poder formular e identificar adecuadamente una competencia. Las limitaciones para encontrar el nivel de especificación más apropiado nos lleva a tener dificultades cuando las formulamos de manera muy general, entonces aparecen demasiado imprecisas para un uso práctico de las mismas, o cuando son demasiado específicas tienden a ser muy numerosas.

Por otro lado, las situaciones y contextos del alumnado es algo imprevisible en la planificación y selección de las competencias. La interacción entre las distintas experiencias previas de alumnado y profesorado requieren contextualizar las propuestas competenciales con el riesgo de hacerlas abstractas alejadas de las dimensiones prácticas, sociales, personales y culturales. Como afirma el autor citado (*ibid.*, pág. 76) se presta poca atención al modo cómo un alumno va comprendiendo y profundizando en las principales teorías de una disciplina a lo largo del tiempo. El sistema de valoración mediante notas no aporta información útil a los estudiantes para conocer su progreso, cuyo conocimiento realmente ayuda a aprender. Resulta paradójico que toda una visión de las competencias que está

basada en la centralidad del aprendizaje del alumnado y en su práctica más diversificada olvide tan drásticamente cuáles son los condicionantes en los que el aprendizaje se produce y cómo han de orientarse las epistemologías del conocimiento y de los profesionales.

Es necesario apreciar el conocimiento como una experiencia íntima y global, la más específicamente humana que se puede tener. Para ello señalamos como hecho más importante la diferencia que existe entre las simples aprehensiones sensitivas e intelectuales, que nos dan un conocimiento meramente informativo, y la apreciación de las mismas en el proceso de conciencia. Bajo las nuevas retóricas competenciales, parece que olvidamos la historia y la filosofía del conocimiento. Conviene repasar nuestras tradiciones del pensamiento y recordar, por ejemplo, la teoría escolástica de la *reditio completa* (RAMIS, 2006) como una metáfora histórica que consiste en que la mente se dirija hacia el objeto intencional, lo observe cuanto sea posible, con todas sus notas esenciales y accidentales, y luego regrese de nuevo a sí misma y, recogida en su interioridad, elabore lo observado. Todos los que cultivan alguna ciencia, realizan, en cierto sentido, la *reditio completa*, aunque inconscientemente en la mayoría de los casos. Podrán comprobar que todo su trabajo consiste en dirigir la atención hacia el objeto de su estudio, y tras la observación, considerar en su interior los datos obtenidos dándoles el sentido necesario. Aunque no es nada nuevo, conviene advertir que los errores epistemológicos se producen precisamente cuando se olvidan aspectos tan obvios como el mencionado, los cuales suelen pasarse de largo como si se tratara de simplezas. La experiencia del conocer es uno de esos casos. Al menos así se entiende en gran parte de la historia del pensamiento. Los filósofos han procedido con actitudes distintas: o descuidándolo por completo, o tratándolo desde posturas exclusivamente subjetivistas, o racionalizándolo a partir de la experiencia pre-científica o, en fin, haciéndolo objeto de una especulación inconcreta, obsesiva e inútilmente complicada. Siendo esto así, conviene dirigir nuevamente nuestra potencia cognoscitiva hacia el conocimiento mismo, y preguntarnos si es posible considerarlo como la primera y fundamental de las experiencias. Lo que supone una globalidad difícil de fragmentar y necesaria de rescatar para darle sentido al conocimiento. Si es esto lo que se quiere proponer desde el sistema de competencias ¿no hemos creado un camino más artificioso y abandonado una tradición que daba otro sentido al conocimiento? Conocimiento experiencial, conocimiento práctico, investigación en la acción, reflexión en la acción, tantas y tantas metáforas para intentar corregir desviaciones de la manera de entender el conocimiento.

3. Diferentes sentidos dados a la ciudadanía y también a las competencias

Así como las competencias se han entendido, y se entienden, desde formulaciones diferentes, no sólo a lo largo de su historia sino también en estilos para abordarlas muy diferentes, también cuando hablamos de ciudadanía o de la *competencia social y ciudadana* tenemos que descubrir cuáles son sus bases, en qué estamos pensando, quién la ha definido y qué condiciones se le atribuye al ciudadano o ciudadana que vive como tal. El encuentro entre competencias y ciuda-

danía ha dado su fruto: *la competencia social y ciudadana*, o bien el conjunto de *competencias interpersonales y cívicas*, o también, el tipo de competencias interpersonales que respondan a la preocupación del aprendizaje en convivencia. Para poder valorar el resultado de este encuentro, competencias y ciudadanía, conviene saber de qué hablamos: qué competencias, qué ciudadanía.

Las diferentes opciones y tipos de ciudadanía pueden representarse en los modelos de estado tradicionalmente aceptados. Por ello, podríamos utilizar la metáfora del tipo de ciudadanía neoliberal, la comunitaria y la democrática. En el primer caso, la condición básica es la propiedad individual, la imagen del ciudadano (*propietario*), que desea consolidarse como sujeto político que reclama derechos ante una sociedad que no le protege dejándolo al páiro de su situación como propietario en una sociedad de libre mercado probablemente vampirizado por el consumo y gorroneado en su capacidad de participación social. Ciudadano que cultiva los afectos familiares y las relaciones filiales en una unidad de propiedad donde los hijos se hacen dependientes económicamente. Es un sujeto moral abandonado a sus capacidades y condiciones, las que tenga cada uno. Piensa, decide, delibera según las posibilidades heredadas de su familia. Su objetivo es la adquisición progresiva de bienes, afianzar su propiedad y adquirir más estatus. El camino es largo para los que no pueden, que terminan compitiendo en desiguales condiciones ante un estado vacío y pasivo. Este ciudadano se enfrentará con las políticas que pongan en duda este sencillo sistema. Las instituciones son un obstáculo para la libre adquisición de los bienes. Su carácter de miembro de la sociedad es un obstáculo aunque se ha beneficiado de serlo y del patrimonio público adquirido de manera inconsciente y sin contraprestación.

Este ciudadano busca un acuerdo social en base a la racionalidad y la deliberación. Es un individuo que cree que se hace a sí mismo, se tiene como libre, no acepta su construcción histórica y social como persona. Se cree que ha nacido *ex novo*, rechaza las evidencias históricas, pues considera que es algo que se ha merecido, se cobija en lo privado como espacio de libertad y desprecia lo público. Se considera con derechos "naturales" aunque, en condiciones desfavoradas, se complica su defensa.

En otro sentido distinto, el ciudadano *comunitario* piensa que la práctica individual debe interpretarse desde la perspectiva colectiva pues ésta da sentido a aquélla. Por eso, se entiende y se comparten vínculos y significados y se crean vínculos en el "nosotros" en una identidad colectiva como defensa de un modelo cultural e histórico homogéneo. El ciudadano se define en el lugar y condiciones en las que se haya ubicado con las relaciones y compromisos con quien se siente identificado. Apela a la norma comunitaria y la justifica para el crecimiento colectivo.

Por último, el *demócrata* supera la idea liberal del estatus legal que considera cumplido y la idea comunitaria de pertenecer a una única comunidad, pues su pertenencia es a diferentes instituciones políticas, económicas, sociales y culturales. Admite un "nosotros" heterogéneo, complejo, descentrado y no totalizado, acogiendo a una multiplicidad de prácticas. El sentido de las acciones está abierto. La comunidad política es un espacio plural donde convergen diferentes discursos y diferentes interpretaciones. Lo que en el liberalismo se adscribe al espacio privado aquí se mira a lo público y se lucha por hacer hegemónicas posiciones, confrontando ideas y perspectivas distintas. Es una ciudadanía que ha de

dar respuesta a la pluralidad ideológica y cultural, a la existencia de culturas que interactúan, que ha de establecer las condiciones donde los sujetos puedan tener condiciones de inclusión y puedan desarrollar sus derechos básicos.

Hemos de formar a los sujetos en la ciudadanía que contiene la sabiduría y las experiencias de estos diferentes patrones cívicos. No debemos pasar de largo ante la insistencia de presiones hacia cualquiera de los estilos. Incluso en la comunidad nos encontraremos quienes defiendan líneas distintas de actuación justificadas en estas experiencias tan variadas de modelos de ciudadanía. Partiendo de esta realidad compleja nos toca formar a los sujetos, “desarrollar competencias”, experimentar nuevas o viejas prácticas dirigidas a crecer en los sentidos de ciudadanía superando prácticas que fomentan o mantienen la exclusión y desigualdad.

Las diferentes maneras anteriores de entender la ciudadanía se corresponden con unas ideologías desde las que se justifican las competencias y han sido caracterizadas para el ciudadano propietario, como la Competencia Profesional determinada por el mundo productivo; para el ciudadano comunitario, como la competencia académica defendida para el mundo académico; y para el demócrata, como competencia cultural basada en identidades diferentes.

La competencia laboral concebida en el mundo laboral y productivo se orienta deliberadamente y casi exclusivamente a una situación del trabajo realizado (BARNETT, 2004, pág. 86). Impera el saber pragmático, instrumental, técnico automatizado. Las habilidades se ligan a las funciones. La competencia se traduce en la adquisición de habilidades que se deben demostrar y que aseguran la producción económica para la mayor rentabilidad del capital y obtener el mayor beneficio. El conocimiento tiene un sentido: el rendimiento, la ganancia. La formación tiene sentido en el desempeño funcional de las operaciones concretas de las empresas. Esta concepción complica las relaciones sociales, las interacciones humanas y el ejercicio de la ciudadanía. Es el saber técnico, el saber cómo (*know-how*) lo que interesa, por eso se definen las competencias pragmáticamente de cara a un foco de atención: la obtención de resultados. La evaluación es económica. Se promueve un aprendizaje experiencial con meta-operaciones, organizando una comunicación estratégica y unas normas organizativas como valor de supervivencia económica y para la mejor eficacia práctica.

La competencia académica se organiza como una formación con competencias genéricas, habilidades específicas y transferibles. La comprensión es la peculiaridad académica, comprender el mundo, interpretar y evaluar, proyectar la propia visión. Se afana por el saber qué (*know-that*) definido en el mundo académico para el fortalecimiento intelectual que se proyecta en la capacidad de expresar ideas, apoyarlas con argumentos. El foco son las proposiciones y la transferencia mediante la meta-cognición. Las comunicaciones son procedentes de las diferentes disciplinas, la evaluación se entiende como la “objetividad”, y se aplican las normas del campo intelectual para la mejor comprensión cognitiva.

La competencia cultural (vital) mantiene su origen epistemológico en el conocimiento reflexivo a través del que se definen de manera abierta y con planteamientos múltiples, el bien común como valor definido por consenso. La comunicación es dialógica y el aprendizaje es meta-aprendizaje; se aplican las normas prácticas del discurso para la mejor comprensión práctica, siendo el foco el diálogo, el argumento. No se desatienden las competencias laborales o académicas, se ubican

como construcciones ideológicas que pueden tener en cuenta las necesidades del sujeto (RESTREPO, 2006).

Existe, como hemos explicado, una historia reconocida sobre cómo se entien- de o se ha entendido la ciudadanía en comunidades concretas, incluida la propia, bajo modelos de estado concretos. De esta historia podemos extraer lecciones, valorar avances, comprobar efectos sociales y políticos. También hemos descrito algunos hitos del nacimiento y diversificación de las diferentes concepciones acerca de las competencias como instrumento de organización didáctica y política. La crítica de cada caso nos permite una mirada más amplia y nos ayuda a pensar las propuestas educativas para repensar las prácticas y buscar nuevas alternativas.

4. Nace la ciudadanía como competencia en educación social y ciudadana y como nueva asignatura para Primaria y Secundaria

En un principio en España surgió la Epc como un añadido insignificante al área de conocimiento del medio y filosofía en los años setenta, área que podría contener algunos contenidos relacionados con el conocimiento social. Pese a que los movimientos pedagógicos vanguardistas le daban un énfasis especial, en la experimentación de los ochenta se mantiene como común y obligatoria *la educación para la convivencia*. Con la LOGSE (1990), la educación en actitudes y valores formaba parte de todas las materias y contenidos transversales y eran específicamente de ética: una práctica ilusoria. El marco global de inclusión normativo de estos contenidos tenían que ofrecerse en los proyectos de centro.

Fue en septiembre de 2004 cuando el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) presentaba y publicaba en su página web un documento llamado *Educación de calidad para todos y por todos. Propuestas para el debate* en el que se proponía la inclusión de una nueva asignatura llamada *Educación para la Ciudadanía*. El MEC mantuvo distintas reuniones con el Consejo Escolar del Estado, con los representantes de las comunidades autónomas, y con actores sociales como sindicatos, asociaciones de padres y madres, profesorado y estudiantes, así como con directores de centros. El MEC elaboró un informe en el que se recogían, de forma sintética, las reacciones recibidas sobre los distintos temas de la propuesta (MEC, 2005). Dos semanas más tarde, el 30 de marzo, se presentaba el anteproyecto. En el proyecto de ley aprobado en Consejo de Ministros el 22 de julio de 2005 (MEC, 2005) se mantenía la Educación para la Ciudadanía como asignatura propia en dos cursos durante las fases de educación obligatoria. Se inició el debate del proyecto de ley en el Congreso en septiembre de 2005. Los grupos parlamentarios en su mayoría rechazaron la asignatura de Educación para la Ciudadanía y lo justificaban en que su tratamiento debía ser transversal y no constituir una asignatura nueva. Transcurrida la presentación de enmiendas parciales y la discusión y votación de las mismas en la Comisión de Educación del Congreso, el texto fue aprobado por el Congreso el 15 de diciembre. La novedad con respecto al anteproyecto fue su denominación como *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos*. Durante el posterior trámite en el Senado se pro-

ponía suprimir como un área diferenciada la Educación para la Ciudadanía en la etapa de Educación Primaria, aunque se mantenía como área diferenciada Derechos humanos.

Con posterioridad a la publicación de la LOE (2006), el Gobierno redactó un decreto en el que se definió el calendario de aplicación de todas las medidas incluidas en la Ley y se reguló el currículum de la nueva asignatura. En España, el Gobierno regula las enseñanzas mínimas comunes de todas las comunidades autónomas, para que éstas desarrollen la parte que les corresponde, según las competencias que tienen transferidas.

Por su parte, el Consejo de Europa viene tomando iniciativas en torno a la Educación para la Ciudadanía democrática desde febrero de 1997 y propone un proyecto para identificar los valores y las habilidades necesarias para que los individuos puedan comportarse como ciudadanos participativos y la estrategia para adquirirlos y aprender a transmitírselos a otros. Este proyecto dio comienzo oficialmente en octubre de 1997, contando con el respaldo de todos los Jefes de Estado y de Gobierno de los Estados miembros del Consejo de Europa, y culminó en diciembre de 2004 con la declaración, por parte del Consejo de Ministros del Consejo de Europa, del año 2005 como “Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación”.

Igualmente, ha definido las líneas políticas a seguir en términos de Educación para la Ciudadanía democrática, y ha recomendado a los Estados miembros que las adopten. Así, el Consejo de Ministros de España apoyó los resultados del proyecto adoptando la Recomendación 12 de 2002 sobre Educación para la Ciudadanía Democrática, que sitúa la tarea en todos los ámbitos, siendo prioritaria la acción de la escuela para conseguir la adquisición de las siguientes competencias clave: resolver conflictos de forma no violenta, argumentar en defensa de los puntos de vista propios, escuchar, comprender e interpretar los argumentos de otras personas, reconocer y aceptar las diferencias, elegir, considerar alternativas y someterlas a un análisis ético, asumir responsabilidades compartidas, establecer relaciones constructivas —no agresivas— con los demás y realizar un enfoque crítico de la información.

Es en la Unión Europea (2005) donde se ha establecido un marco de referencia europeo con ocho competencias clave sobre las competencias interpersonales, interculturales, y sociales y competencia cívica. Comprenden todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas y, en su caso, para resolver conflictos. Las destrezas interpersonales son necesarias para que haya una interacción efectiva y se emplean tanto en el ámbito público como en el privado. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática.

Recientemente en España se ha decidido incluir las competencias básicas en el currículum de la nueva Ley de Educación (LOE, 2006). Podría tener interés la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículum, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes. Esta inclusión de las competencias coincide en la Ley —una vez más— con la propuesta de realización de una evaluación diagnóstico del sis-

tema educativo (Art. 20) y de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de esta etapa, y al terminar el segundo curso de la educación secundaria obligatoria. Y además se defiende *el aprendizaje a lo largo de la vida* (Art. 5). El Ministerio de Educación y Ciencia en el Anexo I de los Reales Decretos 1513/2006, de 7 de diciembre, establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y en el 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, donde recoge ocho competencias como básicas al término de la educación obligatoria, entre las que destacamos la *Competencia Social y Ciudadana*.

Es cierto, sin embargo, que la interpretación y concreción de las competencias fundamentales en el currículum español difiere en gran medida de las propuestas en DeSeCo (PÉREZ GÓMEZ, 2007, pág. 5). Aparece como una versión más cercana a la perspectiva psicologista, a la tradición instrumental, la que se fomentó con los proyectos curriculares base y los desarrollos a partir de la LOGSE. Se produce una propuesta de materiales presentada el 16 de octubre de 2007 en la sede madrileña de la Organización de Estados Iberoamericanos, bajo la responsabilidad de Álvaro MARCHESI, que acogió la presentación de la colección *Competencias básicas en Educación*, editada por Alianza Editorial. Intervienen algunas personas que elaboraron la anterior propuesta por objetivos en la reforma y algunas novedades. En esta colección la Competencia social y ciudadana es elaborada por José Antonio MARINA y Rafael BERNABEU.

Tras la finalización de esta etapa, el Consejo de Europa ha decidido seguir e intensificar los trabajos relativos a la Educación para la Ciudadanía democrática y la Educación en derechos humanos y adoptar un nuevo programa para el período 2006-2009 bajo el título *Learning and living democracy for all* (Consejo de Europa, 2006), para el que se han diseñado tres líneas de acción: “Desarrollo y aplicación de políticas de Educación para la Ciudadanía y la inclusión social”, “Nuevas funciones y competencias de los profesores y otros profesionales de la Educación para la Ciudadanía democrática y educación en derechos humanos” y “El gobierno democrático de las instituciones educativas”. Compartimos el interés de estas tres líneas de trabajo en tanto en cuanto consideran los ámbitos esenciales para practicar la ciudadanía: la política educativa, la formación del profesorado y la práctica democrática en el centro.

La Unión Europea ha prestado, por su parte, una atención especial a la Educación para la Ciudadanía durante los últimos años. La Estrategia de Lisboa, acordada en el Consejo Europeo de marzo de 2000, trazó como objetivo a conseguir, antes de 2010, alcanzar una economía guiada por el conocimiento y diseñó una nueva agenda social europea. Tanto la inclusión social como una ciudadanía activa son objetivos de especial relevancia para el proceso de Lisboa, y el sistema educativo es concebido como una de las vías más importantes a través de las cuales enseñar y dar ejemplo en principios como equidad, inclusión y cohesión. Este programa, finalmente llamado “Europa con los ciudadanos”, estará en funcionamiento entre 2007 y 2013. Su objetivo es “mejorar la comprensión mutua entre ciudadanos europeos y el refuerzo del sentimiento de pertenencia a Europa, así como forjar una identidad europea, fomentando la participación ciudadana y la cooperación entre los ciudadanos”, y “mejorar el conocimiento y la comprensión mutua entre los ciudadanos europeos en el respeto y la apreciación de la

diversidad cultural y del multilingüismo, a la par que se contribuye al diálogo intercultural, en especial mediante la lucha contra el racismo, la xenofobia y la intolerancia y todas las formas de discriminación". El programa estará formado por cuatro tipos de acciones (MARTÍN, 2006, pág. 23). Existe, por tanto, un acuerdo dentro de la Comisión Europea en torno a la necesidad de fomentar la participación, la investigación y el diseño de indicadores de cohesión social y de ciudadanía activa en Europa. La red Eurydice ha elaborado un completo informe sobre la Educación para la Ciudadanía en los Estados miembros (*Citizenship Education at School in Europe*)

Con la competencia social y ciudadana se pretende comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. El ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás. La crispación política en el momento de surgir la propuesta de competencias y la misma asignatura explica la evolución de la propuesta que ha sido reducida en algunas cuestiones como consecuencia de un intento de consenso. Desde Europa se presiona en la vía de las competencias en el sistema educativo y también en la propuesta de la competencia social y ciudadana, en concreto.

5. Investigaciones sobre las competencias adquiridas en ciudadanía: Datos para el currículum

En los Estados Unidos, Richard NIEMI realiza un estudio destinado a analizar el impacto que tiene la educación cívica sobre los conocimientos y las actitudes de los alumnos (NIEMI y JUNN, 1998) recogiendo los datos de la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP) sobre conocimientos cívicos de 1988. Entre sus conclusiones podemos comprobar datos muy significativos que concluyen que los alumnos que han tenido un curso sobre educación cívica en la escuela tienen más conocimientos cívicos, una actitud más crítica hacia las noticias y más democrática. Concluyendo, igualmente, la educación cívica impartida en los centros escolares juega un papel complementario al de la familia y al de la formación individual construida por cada estudiante.

En Inglaterra la reforma de 1999 introduce una asignatura específica de *Educación para la Ciudadanía* en el currículum inglés para los estudiantes entre 11 y 16 años y se aplica desde 2002. La Fundación Nacional para la Investigación Educativa (NFER, cit. en MARTÍN, 2006, pág. 31) ha diseñado un instrumento de evaluación basado en la realización de encuestas panel. Recientemente se han publicado los primeros análisis de los datos que señalan que los alumnos que han tenido un curso de Educación para la Ciudadanía son más propensos a participar en organizaciones voluntarias —tanto dentro como fuera de la escuela— y a participar en otro tipo de actividades dentro de ella, no necesariamente vinculadas a organizaciones, como, por ejemplo, votar a los delegados o trabajar en el periódico escolar. Al igual que ocurría en el caso de Estados Unidos, la Educación

para la Ciudadanía juega un papel complementario al de la familia y las motivaciones de cada alumno.

Entre los estudios comparados sobre la educación para la ciudadanía, el *Civic Education Study* (CIVED), un estudio sobre las actitudes, comportamientos y conocimientos cívicos de los estudiantes, coordinado por la Asociación Internacional para la Evaluación de los Resultados Educativos (IEA) y realizado en 28 países, ha identificado los distintos modelos de democracia, de ciudadanía y de gobierno, el grado de confianza de los estudiantes en las instituciones o sus actitudes hacia la nación y hacia la diversidad y sus conocimientos cívicos. Los trabajos de la red Eurydice impulsados durante la presidencia holandesa del Consejo de la Unión Europea entre julio y diciembre de 2004, continúan la labor realizada bajo la iniciativa del Consejo de Europa y aportan una información más actualizada sobre los 30 países que forman la red.

La IEA desarrolló durante la segunda mitad de los años noventa un ambicioso estudio sobre la educación cívica, que tuvo dos fases, una primera consistente en una serie de estudios de casos nacionales y una segunda de carácter empírico, basada en la aplicación internacional de unas pruebas y unos cuestionarios comunes. En el denominado *Civic Education Study*, un estudio de educación cívica en el que participaron en total 90.000 estudiantes de veintiocho países, se indicaba en sus conclusiones que habían sido pocos los estudiantes capaces de responder correctamente a algunas preguntas que abordaban asuntos más complicados, como las relacionadas con la identificación de las posiciones políticas de diversos grupos o partidos contendientes en unas elecciones, la comprensión de los procesos de reforma política o las implicaciones que tienen las decisiones económicas y políticas adoptadas por los gobernantes. Por otra parte, el conocimiento cívico que esos adolescentes han adquirido puede calificarse en general de superficial y poco ligado a la vida cotidiana. Da la impresión de que los jóvenes aprendieran efectivamente en la escuela cuáles son los fundamentos del funcionamiento democrático de las sociedades, pero no lo aplicasen adecuadamente a su vida ordinaria, lo que justifica la educación para la ciudadanía como una vivencia formativa. La mayoría de los adolescentes mostraron un escaso interés por realizar actividades tales como participar en la vida política, afiliarse a un partido político o convertirse en candidatos electorales, a pesar de ser conscientes de la importancia que teóricamente tienen dichas actividades para la vida colectiva (TORNEY-PURTA y otros, 2001, págs. 118-124). Por contra, los estudiantes están dispuestos a participar en formas menos tradicionales de compromiso cívico y político, como manifestaciones no violentas de protesta o actividades de voluntariado o de caridad. Este estudio ha puesto de manifiesto la importancia que tiene un clima escolar abierto a la discusión, y que la percepción de la existencia de dicho clima abierto en la escuela constituye un indicador positivo del conocimiento cívico y de la probabilidad de participar en futuras elecciones. Por otro lado, muchos de los estudiantes consultados no perciben que en sus escuelas exista un clima propicio a la participación activa. Pareciera que las escuelas aún no hubiesen asumido en la práctica su función de formadoras de ciudadanos y siguieran ancladas en la de transmisoras de conocimientos.

Podemos constatar, en términos generales, que la educación para la ciudadanía es un área curricular de escasa importancia en la práctica y que se limita muchas veces a una enseñanza bastante superficial del funcionamiento político.

Muchos de los jóvenes encuestados conceden además mayor credibilidad a la información televisiva que a la impresa en periódicos, lo que obliga a considerar la participación de estos poderosos medios de formación de opinión en la tarea de educación ciudadana. Este estudio de la IEA nos confirma que el problema de proporcionar una adecuada formación ciudadana sigue estando vigente tanto en países que han accedido recientemente a la democracia, como en otros que la disfrutaban desde hace mucho tiempo.

Tras el anterior estudio de la IEA, CIVED (1999), en un nuevo contexto internacional se propone (2004) un nuevo estudio *International Civic and Citizenship Study (ICCS)*, encargado a ACER (Australia), a NFER (Inglaterra y Gales) y a la Tre University de Roma (Italia). Está pensado para alumnos equivalentes a segundo de secundaria obligatoria y analiza las actitudes y el contexto del alumnado, del profesorado, la dirección de los centros y el contexto nacional. Está en fase piloto y los resultados del estudio principal en el hemisferio norte de febrero estarán en abril de 2009, la recopilación y análisis de datos de enero a noviembre¹. Nos interesa especialmente comprobar qué diferencias existen entre los países estudiados en sus logros de comprensión conceptual y en sus actividades ciudadanas, cambios ocurridos desde 1999, intereses políticos de los adolescentes en los diferentes países, qué percepciones tienen los adolescentes del impacto de su formación.

Estamos convencidos del interés de recuperar investigaciones realizadas y profundizar en estudios que precisen el admitido supuesto de que los estudiantes mantienen una actitud activa de despolitización y distanciamiento del debate político cotidiano y de la reflexión continuada de la toma de decisiones en políticas educativas, sociales, económicas y culturales. La profundización en tales estudios nos permitirían señalar las condiciones alarmantes —probablemente— de este tema.

6. Nuevos sentidos para la Educación de la Ciudadanía

En nuestra historia reciente algunos actores sociales han pensado que esta asignatura se relaciona de alguna manera con la enseñanza de la religión entendiéndola que aquella puede ser una alternativa a esta segunda; pero, parece difícil justificar que, católicos y no católicos, deben aprender a ser ciudadanos democráticos. La Educación para la Ciudadanía no tiene nada que ver con la religión en cuanto que ser ciudadano es una adquisición de principio y la decisión de optar por una fe u otra es posterior y no obligatoria. En la ciudadanía nos movemos en la necesidad perentoria de organizar nuestro espacio común, nuestras relaciones insustituibles y nuestra convivencia necesaria. La Educación para la Ciudadanía aspira a educar en valores democráticos, asumiendo que éstos son —o deben ser— compartidos por el conjunto de la sociedad y que afectan a la vida en común. Estos valores no tienen por qué entrar en contradicción con la educación en valores que los padres quieran transmitir a sus hijos. Es más, se trata de valores que juegan un papel en el ámbito público y que deben ser com-

¹ El seguimiento se puede hacer en <http://iccs.acer.edu.au>

plementarios de los valores que el individuo adopte en la esfera privada (MARTÍN, 2006, pág. 8).

Para la Fundación Alternativas (2006) la ciudadanía puede ser entendida en términos legales o en términos ideales aplicados a la actividad de los individuos. Los términos ideales no son compartidos, y adoptar unos u otros tendrá implicaciones sobre los derechos y los deberes que se asignen a los ciudadanos. Resulta difícil establecer de forma incontestada el territorio dentro del cual son exigibles los derechos y deberes propios del ciudadano. Esto tiene implicaciones sobre el significado de la igualdad y también sobre el derecho a la diferencia. Cabe plantearse si basta con una ciudadanía entendida en términos formales o si sólo tiene sentido hablar de ciudadanos cuando se hallen presentes las condiciones sociales y económicas que permitan ejercer esos derechos.

Desde otra argumentación se habla de “vivir la democracia” frente al hecho de tener conocimientos poco significativos sobre sus procesos o pensar que consiste simplemente en la obtención de los derechos y deberes determinados por las leyes. Cuando la ciudadanía se entiende como una experiencia (MARTÍNEZ, 2005), supone la manera ideal en que un sujeto se comporta a partir de conocimientos, sentimientos, pretensiones y acciones que le hacen acreedor de su condición en una sociedad democrática. Se trata de un concepto arraigado en el republicanismo por el que los ciudadanos son libres e iguales y corresponden asumiendo el deber de defender ese modelo de comunidad a través de una actitud activa y responsable. Pero, este dilema simplifica un tanto la identificación del modelo de ciudadanía que se asume aquí. La clave queda, pues, en la manera de entender la actuación dentro de una democracia. No sólo en si el sistema que se defiende es únicamente representativo de características liberales o exige una implicación activa y directa en las decisiones, con intervención práctica en las actividades de las instituciones políticas, de manera que se mantenga una actitud continuada de participación. Podemos hablar de grados o niveles diferentes de participación pero también de estilos o modelos alternativos tal y como se dan en las sociedades occidentales. En el primer caso hay un reduccionismo que se concreta en la intervención en los procesos electorales o bien en la decisión de construir progresivamente una manera de ser del ciudadano competente en la toma de decisiones.

La ciudadanía se ha venido considerando como sinónimo de nacionalidad; es el Estado-nación el que concede determinados derechos y el que atribuye determinados deberes a sus ciudadanos. Esta asociación entre ciudadanía y nacionalidad implica que es tu Estado el responsable de desarrollar los derechos de los que son considerados ciudadanos a todos los efectos. Pero este concepto de la ciudadanía, estrechamente vinculado al Estado-nación, hace tiempo que se ha visto puesto en cuestión por varios motivos: La Carta de Derechos Humanos reconoce una serie de derechos a todos los seres humanos por el mero hecho de serlo, independientemente del país del que sean nacionales en términos legales. Vivimos en un mundo crecientemente globalizado, en el que el mercado de trabajo cada vez exige una mayor flexibilidad, y donde un número cada vez mayor de individuos contribuye a la vida social y económica de un país distinto de aquél en el que éstos están legalmente nacionalizados. De hecho, tanto los deberes como los derechos civiles, políticos y sociales de los no nacionales se han ido ampliando progresivamente en los últimos tiempos en algunos lugares del mun-

do. Existen instancias políticas que se sitúan por encima del Estado, como es la Unión Europea, que tienen competencias sobre la atribución de derechos y deberes. Al mismo tiempo, en muchos países existe un reparto de competencias políticas entre el Estado y otras entidades dentro del mismo, lo que, en ocasiones, supone que estas entidades autónomas (las regiones, los municipios o determinados grupos étnicos) también tienen capacidad para atribuir derechos y deberes, que pueden variar dentro de un mismo Estado, a los ciudadanos y ciudadanas.

En una sociedad globalizada en la que los sujetos traspasan las fronteras en los intercambios económicos y laborales, en la constante circulación de ideas y productos, con un intercambio cultural y social permanente, el concepto de ciudadano protegido en el marco de una nación ha quedado ya reducido a unas condiciones propias de la política tradicional. Que el Estado nación se responsabilice de sus compatriotas no resuelve el problema. Los procesos de inmigración y movilidad, la existencia de territorios y naciones con especiales condiciones poco democráticas, el permanente proceso de deslocalización de empresas y actividades económicas y sociales requiere otra exigencia más globalizada. Si no se produce una corresponsabilidad de las diferentes comunidades políticas, si la atención y la construcción de la participación queda reducida a un marco territorial afectado por las presiones internacionales, podrá quedar sin contenido la posibilidad de que un sujeto desarrolle su capacidad de intervención y se responsabilice de manera colectiva en la aplicación de los derechos ciudadanos básicos.

Los dos procesos tienen implicaciones sobre los individuos a quienes se atribuyen derechos y deberes en cada uno de los niveles y también sobre la creación de identidades pues se verá reforzada la identidad con las comunidades en las que se desenvuelvan. Así, la comunidad se puede definir de dos formas, en términos culturales o en términos jurídico-políticos. Como afirma MARTÍN, (2006, pág. 10):

El sentimiento identitario resultante estará afectado en función de si los límites de la ciudadanía con los derechos y deberes se definen tomando como referencia una comunidad cultural, entonces cabe esperar que se fomente un sentimiento identitario vinculado a un nacionalismo étnico o cultural, restringido a quienes puedan demostrar pertenecer a la misma. Pero si la comunidad política de referencia está definida en términos de los principios y valores básicos de un ordenamiento jurídico-constitucional que regula los derechos y deberes de los ciudadanos de esa comunidad, es más probable que los sentimientos identitarios tengan más que ver con una exigencia global.

Los límites de la ciudadanía y de la identidad, serán más flexibles e inclusivos. La ciudadanía democrática, al poner el énfasis en los aspectos políticos de la ciudadanía —sin por ello negar la importancia del sentimiento de pertenencia a una comunidad definida en términos culturales— está más próxima de esta segunda concepción de la comunidad política. Y es que la idea de ciudadanía ha ido ligada a la idea de igualdad de los individuos que pertenecían a una misma comunidad, pero han ido proliferando las reivindicaciones del derecho a la diferencia de los individuos que pertenecen a determinados grupos con prácticas sociales y culturales distintivas, las cuales forman parte crucial de su identidad. Emerge, pues, un concepto de ciudadanía relacionado con más de una única comunidad, y requiere de su articulación a distintos niveles —tanto individual como en relación con las distintas comunidades a las que pertenece el individuo— y que está

íntimamente ligado a los derechos culturales y a los conceptos de identidad, tolerancia, respeto, diálogo y resolución pacífica de conflictos. Por ello la Educación para la Ciudadanía democrática mantiene como base la exigencia de la educación en los derechos humanos para todos los grupos y comunidades.

El problema fundamental es que los derechos sociales dependen de las políticas públicas y su aplicación depende de las posiciones ideológicas y de las articulaciones administrativas que tales políticas desarrollan. Así, los diferentes gobiernos adoptarán posiciones activas en aplicación de estos principios o considerarán que el Estado no es responsable de crear las condiciones en las que tales derechos se pongan en activo. Una vez más la clave está en el modelo político y las responsabilidades que asuman respecto a los ciudadanos, por lo que habrá gobiernos pactados entre sectores neoliberales y neoconservadores cuya pretensión sea vaciar la responsabilidad estatal para dejar que sea el mercado y la ley de la oferta y la demanda la que regule las actividades, dando lugar a un vacío en la responsabilización de la salvaguarda de los derechos básicos y de la construcción colectiva participativa.

Pero, si las desigualdades sociales impiden un acceso igualitario a los derechos de la ciudadanía, éste debe ser un aspecto fundamental de la Educación para la Ciudadanía democrática en las siguientes direcciones: serán necesarias políticas sociales complementarias a esta educación, la Educación para la Ciudadanía democrática debe llegar a todos los grupos sociales como forma de corregir parcialmente la traducción de las desigualdades sociales en desigualdades políticas, y, por último, las desigualdades sociales y políticas deben ser parte del contenido de dicha educación (MARTÍN, 2006, pág. 13).

7. Necesidades y retos de la formación cívica en España: Exigencias para la competencia en educación social y ciudadana

Además de las conclusiones referidas anteriormente en las investigaciones, con referencias españolas en alguna de ellas, la primera ola de la Encuesta Social Europea realizada entre 2002-2003, nos permite comparar el caso de España² y se concluye que, en general, los jóvenes no parecen vincular aspectos que consideran valiosos, como la democracia o la cohesión social, con la política. Tampoco parecen estar muy dispuestos a implicarse activamente en el mantenimiento de las anteriores a través de su participación en instituciones sociales o políticas. Se observa una situación que podríamos calificar como preocupante, ya que los porcentajes de jóvenes entre 15 y 29 años que votan, que se interesan por la política o que pertenecen a asociaciones políticas o sociales en España, están entre los más bajos de toda Europa. Igual de preocupante es el hecho de que el porcentaje de jóvenes españoles a los que les resulta difícil o muy difícil formarse una opinión sobre temas políticos se encuentre entre los más elevados. En definitiva, las carencias de los jóvenes españoles en relación con el ejercicio

² (<http://www.europeansocialsurvey.org/>)

de la ciudadanía son importantes y parecen estar especialmente relacionadas con los aspectos más claramente políticos de la misma.

Por otro lado, hemos de entender cómo desde la comprensión de la propia historia y memoria de España han evolucionado las propuestas de formación cívica para llegar a la situación que intentamos abordar a continuación. Las condiciones del presente en el debate de la *Competencia Social y Ciudadana* y en la materia de *Educación para la Ciudadanía* tienen claves históricas, algunas de las cuales necesitamos releer reseñando datos sencillos pero significativos. Comprender algunos hitos decisivos en la memoria de este país nos permite realizar nuevas propuestas educativas, al tiempo que señalar una reconceptualización de la concepción sobre la ciudadanía donde la participación se desligue de los rituales burocráticos en los que se ha convertido. También abordamos las necesarias respuestas que se deben ofrecer por medio de la competencia social y ciudadana. Respuestas a las condiciones que se han producido en nuestro contexto actual con la movilidad inmigrante y las denuncias que desde el feminismo científico se han aportado al analizar la situación de ciudadanía atribuida en la práctica a las mujeres: acuñando el término de “democracia defectiva” (MIYARES, 2003) con el fin de profundizar en la democracia desde la necesaria igualdad de oportunidades para hombres y mujeres.

7.1. Recuperar la historia interrumpida de la educación cívica

Desde el *Plan Pidal* de 1845 del que se ha dicho que secularizó definitivamente la enseñanza entregándola al Estado, las posiciones del liberalismo fueron progresivamente rectificadas hasta desembocar en el Concordato de 1851, que no sólo permite a la Iglesia inspeccionar la enseñanza pública y privada, sino que también promete la ayuda del Estado a la hora de vigilar la buena marcha de las costumbres, un aspecto que tendrá su aplicación educativa en la Ley Moyano de 1857.

En España nace muy pronto la noción de *instrucción cívica*, un origen que se sitúa en el año 1839 cuando el vice-director de la Academia de Instrucción Pública difunde un *Catecismo político para los niños*, que ofrece a la escuela un manual que la ayude a dar a conocer la Constitución de 1837 de la que pocos tenían adecuada información. El tema era importante dado el auge creciente de las democracias y el escaso juicio político de la sociedad española sobre este sistema de gobierno. A esto se unía la urgencia de contribuir a la paz social y de moralizar a las gentes con respecto al Estado. Como constata FERNÁNDEZ (2007, pág. 130) la Institución Libre de Enseñanza plantea el problema de la educación política desde la primera exigencia, por el beneficio que reportaría a la moralidad social y la paz pública si el profesorado explica en las escuelas quiénes mandan y por qué, qué conduce al obrero a la reunión política, y les enseña a no caer en vicios arraigados como la indiferencia ante los asuntos comunes, la poca o nula importancia que otorgan al sufragio, la resistencia al pago de los impuestos, la confusión entre el fraude que se comete contra la Administración y contra el particular, “la falta, en suma, de rectitud, de independencia, de moralidad en las relaciones con el Estado”. Y es que la felicidad pública, el progreso y el bienestar social y de las costumbres políticas necesitan de la instrucción cívica de sus gentes. Así tenemos que el civismo y los deberes para con la patria se muestran como un contenido para unos

fundamental, para otros no tanto, de la educación moral. La educación moral se muestra estrechamente ligada a la educación del ciudadano y la educación cívica se concibe entonces como un instrumento mediante el que “moralizar” al ciudadano respecto al Estado, la Patria y la Sociedad. Se trata de un medio de enseñarle sus deberes hacia el Estado y las obligaciones que requiere una vida política en democracia. (FERNÁNDEZ, 2007, pág. 133).

Varios sectores de la población española, entre los que se encuentra la Institución Libre de Enseñanza, al estilo de otras propuestas liberales europeas y argumentos pedagógicos sostenibles hoy, examinó en los primeros años de su existencia la educación cívica desde una doble exigencia: la de moralizar al ciudadano en sus deberes para con el Estado, y la de mantener la neutralidad de la enseñanza. Pero, con el paso del tiempo, observamos que el tema se contempla también desde una posición obligada, la que proporciona la educación integral. Sin embargo, el sector conservador católico defiende la vinculación de religión y moral atendiendo al fin de la educación porque la primera de las ideas morales es la dependencia de Dios, *cimiento de toda ulterior educación* (FERNÁNDEZ, 2007, pág. 173) y esa idea se asienta por medio de la enseñanza de la religión, de tal manera que “sin fundamento religioso es imposible construir un edificio sólido de moralidad”.

Ésta es una secuela que todavía en nuestro país está marcando las diferentes actitudes irracionales ante la necesidad actual de una educación básica y activa para la ciudadanía. A este lastre histórico se le suman ciertas convicciones que a continuación pretendemos poner en tela de juicio para demandar algunas condiciones necesarias para el desarrollo de la educación para la ciudadanía, como competencia y asignatura.

7.2. La moral no es una prerrogativa de los creyentes: es un contenido educativo-cívico básico

Se asume desde el siglo XVIII que la moral no necesita de un ser por encima del hombre para conocer el deber propio; no es necesario acudir a la revelación divina para hacer respetar unas leyes. La práctica moral de la ciudadanía no necesita la religión pero ésta sí necesita a la primera. Y es que desde la racionalidad humana se puede construir un conjunto de principios que atiendan y reconozcan a los diferentes sujetos que se organizan en una comunidad. La moral del creyente inspirada o proyectada desde un ser superior o un dios es una opción personal que no ha de obligar a quienes prescinden de esa idea para desarrollar su vida de una manera *virtuosa* respecto a los demás.

La tolerancia religiosa, la pluralidad de religiones, la necesaria separación entre iglesias y Estado han de permitir una igualdad moral entre los seres humanos que quede al margen de lo que son las creencias religiosas. Es la igualdad de los seres humanos el principio que ha de regir la construcción de una organización de lo colectivo desde la aplicación de la justicia. Las prácticas políticas, necesariamente desvinculadas de las inspiradas en lo divino, son la base mínima para poder reconocer el derecho a las creencias. Las comunidades que no han vivido la experiencia de la cultura de la modernidad han quedado ancladas en un esencialismo fundamentalista.

El reconocimiento de todos los seres humanos, su exigible dignidad y respeto ha de permitir la construcción de la propia autonomía desde la que poder vivir la libertad de decisión, considerando la existencia de los otros como referencia básica para poder construir un proyecto de vida individual, sin robar esas mismas posibilidades a quienes comparten un necesario bien común. El pensamiento religioso, de cualquier religión, puede limitar o exigir que las decisiones de los sujetos se produzcan en condiciones de igualdad. LAPORTA considera que:

La religión y su sedimento moral han ido siempre detrás de esas conquistas éticas, y generalmente en contra de ellas. Incluso la idea de derechos humanos, corolario directo de ellas, fue negada y perseguida sañudamente por la jerarquía católica hasta bien entrado el siglo xx. Nuestros obispos saben que se pueden presentar abundantes textos papales que tratan a tales derechos de errores morales absolutos. Por no mencionar algo que pervive aún en casi toda moralidad religiosa: la posición de la mujer en un plano subalterno que le niega el acceso a la jerarquía y la gestión del misterio. La moral de los laicos puede ser tan firme como cualquiera y tiende además a ser menos acomodaticia que la moral del creyente. La ética religiosa que pende de los designios de la divinidad (o de sus intérpretes terrenales, que parecen aún más antojadizos) tiene justamente problemas de relativismo que conocemos...

(LAPORTA, 2008, pág. 35.)

El bien y la moral es una conquista de los humanos o es una propuesta divina interpretada por algunos humanos. La creencia en la revelación de una moral divina, realizada por quienes apuestan por una fe concreta, alejada de una deliberación con los no creyentes de esa misma fe y sin reconocer por principio una moral básica, laica, humana, no es legítima. Aunque no por ello desde la moral laica hay que aceptar la soberbia de los argumentos a veces integristas para justificar ciertas prácticas morales religiosas o sufrir la actitud de superioridad moral con que algunos creyentes tratan de negar la legitimidad de una disposición agnóstica para resolver el sentido de las propias decisiones al tiempo que resolver la convivencia civil. ¿Cómo podremos elegir creencias si no disponemos de la capacidad de decidir? La base de la capacidad de decisión no debe estar condicionada por una decisión previa justificada por el derecho de las familias o la posición hegemónica de una religión.

Desde otra perspectiva, tampoco es legítimo aceptar moral religiosa alguna que justifique el neoliberalismo más profundo, que mantenga dictaduras injustas, que defienda nacionalismos radicales fronterizos con la violencia, que anteponga prácticas rituales propias en vez de prácticas para abordar soluciones a los problemas de pobreza, injusticia social o daños al medio ambiente.

La moral laica no es relativista, es básica, común, mínima, sin distinciones ni jerarquías. El relativismo de las diferentes creencias es el que justifica una moral de base, de principios humanos y racionales, de deliberación entre las diferentes culturas y etnias. En el terreno pedagógico no está justificado aceptar actitudes morales cultivadas en una ideología colonialista, o basadas en la creencia de la posesión de la verdad absoluta, sino aspirar a la ciudadanía como metáfora que ha permitido ir construyendo y reconstruyendo las desviaciones que han conseguido promover una construcción histórica de la igualdad.

Las religiones no deben mirar como enemiga la moral laica. La laicidad es una actitud responsable ante las mismas, una base de reconocimiento y respeto que

permite un diálogo entre iguales, que posibilita aliviar los condicionantes perversos que algunas prácticas históricas autoritarias o fundamentalistas han dejado instaladas en las culturas. Desactivar tales dificultades o condicionantes es una misión de cualquier tipo de moral, de cualquier religión o creencia.

En España, la confusión que los líderes episcopales han introducido ante la propuesta de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, nacida de la recomendación del Consejo de Europa de 2002 para promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuya a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley en democracia, es injusta y perjudica el derecho básico a la educación. Algunos obispos españoles han tratado de “totalitarista”, “colaboración con el mal”, “que atenta contra las libertades”, toda una retórica que supone una guerra abierta contra la asignatura y sus defensores que ha llevado a los obispos a encabezar manifestaciones, promover la —no regulada jurídicamente— objeción de conciencia e incluso orientar el voto de las y los españoles. Los obispos españoles pretenden impedir así la necesaria y básica educación moral que se debe impartir en las escuelas en torno a la vida en comunidad y en sociedad, la aproximación respetuosa a la diversidad, la aplicación de los derechos humanos, las relaciones interpersonales igualitarias, la caracterización de las sociedades democráticas del siglo XXI con sus servicios públicos y la defensa de una ciudadanía global que detenga los violentos conflictos nacionales e internacionales.

Aunque se pide que se concreten las críticas a la asignatura y no se obtienen alusiones concretas, el rechazo está justificado en la defensa de algunos obispos del modelo conservador de familia, en el rechazo a una incorporación de la mujer en igualdad de derechos, dentro y fuera de las familias, y en la pretensión de controlar la educación moral y afectiva por parte de la ideología católica más conservadora, amparada en una interpretación interesada e injusta del derecho de las familias a la formación de sus hijos. En cualquier caso, hemos de reconocer que tal derecho de los padres y madres no puede permitir la imposición prematura de una ideología a los hijos o hijas, ni admitir la defensa de una relación familiar patriarcal con estereotipos de género inaceptables por injustos, ni asumir la concepción de la sexualidad que mantiene la iglesia católica. Las familias tienen el derecho y el deber de respetar los derechos básicos de los ciudadanos en sus propios hijos: libertad de expresión, opinión y reunión; derecho al honor y la propia imagen y a la educación integral. Sin justificar que por ser hijos menores la función de tutelaje deba traspasar los límites del reconocimiento justo y respeto a los hijos. Es más, el Estado deberá suplir a aquellas familias que no lo hagan desde una acción subsidiaria y realizar actividades para completar la formación que se imparta en las familias.

Una democracia laica protege tanto la libertad religiosa del creyente como la libertad atea o agnóstica del que no lo es. En España se ha contrapuesto el concepto de laicidad (una situación concreta de carácter neutro desde el punto de vista religioso) al concepto de laicismo, (según los neoconservadores la actitud beligerante, intransigente y confrontada con la religión). Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua que define el laicismo como la *“doctrina que defiende la independencia del hombre o de la sociedad y, más particularmente, del Estado, respecto a cualquier organización o confesión religiosa”*. La palabra *laicidad* no está registrada en el diccionario.

Según Cristina JUSTO (2008, pág. 67) la modernidad fundamentó su corpus ideológico en la capacidad humana de transformar el mundo mediante el uso de la razón, porque la modernidad ha estado ligada a la secularización, en tanto que es la razón y no la divinidad quien puede modificar los destinos. Por otro lado, los derechos humanos no pueden suscribir por principio cualquier sistema de creencias. La Declaración Universal de los Derechos Humanos se ha convertido en el texto laico de alcance universal. El *aconfesionalismo* del Estado español recogido en la Constitución no ha dado lugar a un Estado laico todavía, que implicaría una fuerte apuesta por la ciudadanía, sino a uno en el que la Iglesia católica mantiene una influencia social significativa.

La Iglesia se ha reservado para sí la tarea de imponer su criterio moral como el único que responde a la verdad (GARCÍA SANTESMASES, 2007, pág. 47, cit. en JUSTO, pág. 69).

Depositaria única de la moral, la Iglesia católica reivindica la ley "natural", y los procesos de naturalización de la realidad no han sido históricamente ventajosos más que para quienes han definido esa "naturaleza". Ha intentado históricamente frenar el laicismo para lo que firmó concordatos con diversos estados católicos por los que éstos reconocían el derecho exclusivo de la Iglesia a dirigir las escuelas seglares y parroquiales. Los más importantes fueron los concluidos con España en 1851 y con Austria en 1855 (MIYARES, 2003, pág. 97). Describe esta autora que, pese a los concordatos, el anticlericalismo era creciente en muchos países de Europa; situación que se intensificó cuando el mismo pontífice promulgó en 1864 la polémica *Syllabus*, documento por el cual el Papa Pío IX condenaba el liberalismo y racionalismo y proclamaba la infalibilidad papal. El nuevo gobierno republicano de Portugal en 1910 separó la Iglesia y el Estado. Francia lo hizo en 1882. En España la reacción fue mucho más lenta debido al dominio absoluto de la Iglesia. En la educación general de las niñas se apoyaba el analfabetismo basándose en el argumento de que las personas ignorantes no se veían expuestas a doctrinas heréticas, liberales o socialistas, y permanecerían en estado de gracia.

La iglesia católica reivindica su función educadora con la encíclica *Divini illius magistri* (1929) en defensa de la misión de la educación que quiere compartir con la familia, por derecho natural y divino y, por lo tanto, de manera inderrogable, ineluctable, insubrogable (MIYARES, 2003, pág. 98). En la encíclica se denunciaba también como error la coeducación; censuraba la coeducación por alimentar una deplorable confusión de ideas, por permitir la convivencia promiscua de los dos sexos en una misma aula y defender la idea de una igualdad niveladora de los dos sexos. El miedo a la coeducación será el miedo a la emancipación de las mujeres.

Por último, al menos hay que apreciar que casi todos los credos religiosos se parecen en su consideración hacia las mujeres. Esta transversalidad cultural desigualadora impide avanzar en la igualdad entre sexos, dado el arraigo que las religiones han fomentado en las culturas premodernas y los aparentes cambios producidos en las que han pasado por la modernidad.

7.3. Reconstruir la democracia incompleta: Una dimensión para flexibilizar las competencias

Desde la educación para la ciudadanía nos preguntamos si se pueden establecer estándares absolutos y universales para determinar qué es bueno y deseable en las relaciones sociales humanas pues las consideraciones teóricas sobre la naturaleza humana, los derechos y las capacidades están dependiendo de decisiones prácticas políticas y económicas, que establecen derechos unidos a la ciudadanía y a los evidentes problemas de discriminación, o injusticias desapercibidas en la práctica legal. La ciudadanía está vinculada a relaciones y expresiones de poder. Al igual que las relaciones de poder, los derechos ciudadanos no son estables o inmutables, sino objeto de pugna, de necesaria defensa, reinterpretación y extensión. Desafiar la división público/privado significa afirmar que asuntos privados tales como la sexualidad, la moral y la familia son cuestiones para la atención pública. Esto nos permitirá tratar tanto la violencia doméstica, como incluir asuntos tales como el apoyo al cuidado de los niños y niñas como obligaciones del Estado.

La forma en que se constituyen las injusticias se puede apreciar en estos compromisos básicos formales y ocultos, que tienen los sujetos en las instituciones sociales: la familia, la comunidad, el mercado, el Estado y las religiones. De una manera u otra, se supone que estas instituciones resuelven conflictos, establecen y hacen cumplir normas legales y evitan el abuso de poder. Entender las justificaciones ideológicas y culturales desarrolladas para mantener la subordinación de las mujeres y otros grupos dentro de cada terreno puede ayudar a identificar cómo desafiar los patrones de desigualdad.

Para repensar la ciudadanía democrática localizando sus limitaciones, MIYARES (2003) utiliza el concepto de "ciudadanía defectiva", que identifica con la ciudadanía de las mujeres, frente a la ciudadanía activa de los hombres. Es una metáfora que expresa la existencia de una ciudadanía incompleta para el 50% de la población. Una competencia social y ciudadana ha de dar cuenta de las condiciones de desigualdad existentes, identificar sus mecanismos desigualatorios, se trata de reconstruir la democracia.

Para una educación democrática en cualquier tipo de formato competencial o disciplinar necesitamos abordar las principales metáforas o valores de la modernidad de las que hemos de recoger la necesaria cohesión social. Pero, el cambio institucional que facilita la cohesión social no depende del énfasis que pongamos en la idea de libertad, sino en la idea de igualdad, pues considera que la igualdad ha de presidir todas las instancias por las que nos socializamos y si no hay igualdad la cohesión social no será posible y la libertad será cosa de muy pocos. Parte esta autora de que la conciencia de género permite al feminismo afirmar que la libertad no es posible si está tipificada en roles, y que la igualdad sólo será viable con la disolución de la variable sexo como rasgo normativo y valorativo (MIYARES, 2003, pág. 13) Consideramos, pues, que el feminismo es una ideología política que permite alimentar la educación cívica como una aportación esencial para vertebrar la práctica política y social.

Las valoraciones realizadas sobre los diferentes modelos de Estado o formas de estructurar políticamente el dominio de lo público han situado al neoconserva-

durismo, neoliberalismo y socialdemocracia como modelos singulares y a la vez convergentes; a través de alianzas y pactos han dado lugar a alianzas restauradoras amparadas en una aceptación previa de un modelo de Estado, incluidas las terceras vías. Las teorizaciones sobre la democracia no han procedido sólo de los modelos de estado comentados. Desde la democracia feminista se defiende la inclusión, conocidas las imperfecciones de los modelos liberal y socialdemócrata.

El feminismo político presenta mayor capacidad explicativa de la realidad que el liberalismo o la socialdemocracia y su propuesta de cambio social es realmente inclusiva y no tensional; propone una visión radical de cómo ha de ordenarse un Estado, de cómo ha de ser la sociedad y de cómo nos definimos cada uno de nosotros... tanto mujeres como varones han de tomar conciencia de que la realidad no puede estar determinada por la designación sexual.

(MIYARES, 2003, pág. 17.)

Aceptar esta teoría significa, entre otros supuestos, llegar a la consideración del otro, igual a la propia. Los derechos que se reivindican para uno mismo deben ser la base de los derechos de los otros. Pero es evidente que las categorías construidas y las tipologías creadas rompen esta norma de consideración de la igualdad y la alteridad. En concreto, desde el feminismo se han denunciado tipologías, nociones, conceptos compartidos y “naturalizados” que significan la dominación de un grupo sobre otro.

Los modelos de Estado y las actitudes políticas desarrolladas en ellos, las propuestas educativas lanzadas desde los gobiernos de turno a través de políticas curriculares, la tradición respetada como privada del ámbito familiar han mantenido la asignación de funciones y roles diferentes a grupos sociales distintos (BALLARÍN, 2008; COBO, 2008; MIYARES, 2008, pág. 35). A unos sujetos se les ha encomendado la crianza y el cuidado de los hijos restringiendo derechos individuales y laborales básicos. En el mejor de los casos la solución a estos déficit democráticos han pasado a considerarse por el grupo dominante “concesiones”:

... dos modelos educativos, desde el origen de nuestro sistema educativo liberal decimonónico, marcaron las diferencias de la escolarización de unos y otras. Estos dos modelos educativos diferenciados orientaban el futuro de chicos y chicas hacia funciones sociales excluyentes; mientras a ellos se les preparaba para el trabajo productivo, las funciones reproductivas daban sentido a la escuela de chicas. Fue de este modo cómo, al tiempo que las jóvenes se incorporaban al currículum considerado de mayor valía, el que preparaba para la actividad productiva considerada propia de los varones, desaparecía del currículum común la formación para las tareas reproductivas. Quedaban así deslegitimadas, invisibilizadas —al desplazarlas al ámbito de la socialización familiar de las chicas— y devaluadas al no considerarse dignos de ser transmitidos por la escuela aquellos conocimientos que implican los trabajos que seguían y siguen realizando casi en exclusividad las mujeres.

(BALLARÍN, 2008, pág. 154.)

La *competencia social y ciudadana* y la propia materia de *Educación para la Ciudadanía* tienen fundamentalmente una dimensión experiencial, una necesaria vivencia progresiva de la convivencia democrática que ha de proporcionar la información sobre el establecimiento de prejuicios que reproducen las desigualdades

de género y sus canales de reproducción al tiempo que propiciar cambios en las prácticas que desmonten la dominación patriarcal en el ámbito escolar y social. Profesorado y alumnado, en colaboración con el importante papel de las familias, se han de situar en una predisposición que les permita movilizarse en la aplicación de este prejuicio básico de justicia social.

7.4. Corregir el dilema que sustenta las desigualdades construidas

La práctica educativa no escolar está liderada por los medios de comunicación, las actividades del consumo cotidiano, la práctica del ocio juvenil y el tiempo libre, la vida familiar, las condiciones y experiencias laborales. En todos estos ámbitos se generan valores y contravalores unidos a consideraciones más o menos colectivas. Desde la familia se puede cultivar incivismo al igual que desde los medios de comunicación, promoviendo prácticas emocionales que responden a intereses mediáticos de consumo o a intereses de grupos socialmente dominantes. Las condiciones de la postmodernidad han favorecido la recuperación de las emociones en un plano de colectivización que permite la transmisión de sensaciones colectivas cuyos valores se difunden de manera inconsciente y “natural”. La reflexión sobre el comportamiento emocional y la dependencia que éste tiene de los códigos sociales existentes debe ser objeto de información e indagación en los centros escolares por cuanto supone el aprendizaje de las relaciones que se contienen en los sentimientos. El desencuentro (MARTÍNEZ, 2005, pág. 33) entre los diferentes agentes: familia, escuela, medios de comunicación, religiones, mercado laboral, genera confusión y afecta de forma desigual las actitudes cívicas mediadas por sus actividades emocionales.

Poner al alumnado en disposición de corregir y reaccionar ante las situaciones de desigualdad (por la división del trabajo en función del sexo, la cohesión de la familia a costa de una participación desigual, ante los contenidos representados en los medios de comunicación imbuidos de sexismo y consumismo), descubrir la presión —interesada— que se realiza en las comunidades sobre los propios sentimientos para adaptarlo a un canon dominante, todo ello debe ser objeto de una competencia social y ciudadana que arme a los individuos para preservar colectivamente los derechos a construir la propia identidad. El Estado a través de la educación debe crear las condiciones para corregir la falta de cohesión y desigualdades sociales.

Nadie llega al recinto escolar, profesorado, alumnado y padres, sin normas de conducta adquiridas en la familia, en la clase social en la que se inscriben, en la vivencia del ocio, en la creencia religiosa. Y estas pautas (MIYARES, 2003, pág. 88) suelen ser en su mayor parte jerárquicas y con valores propios de la dominación pues la transmisión cultural descansa más en valores emocionales que en valores racionales; la vivencia de las emociones hace olvidar el discurso de la igualdad; desde las emociones y con los afectos se transmiten relaciones de poder y de dominación y se mantienen mecanismos de discriminación sobre todo de las mujeres; al no estar atravesadas por la idea de igualdad distorsionan los valores de la responsabilidad cívica o sexual.

El pacto cívico exige el autocontrol sobre las emociones: la disposición a satisfacer nuestro interés está entrelazado a los intereses de los demás. El pacto cívico demandará al varón prudencia, confidencialidad, lealtad. Por el contrario, la esfera privada familiar significará el goce de la voluntad masculina al margen de las obligaciones públicas... El ejercicio de la ciudadanía precisa que el varón sea independiente, fuerte y activo; el saludable retiro al confín doméstico requiere que la mujer sea dependiente, pasiva y débil... la virtud en una mujer procede de la obediencia al marido y del cuidado de los hijos; y en segundo lugar, que con este obrar sólo tiene "hecha la mitad de la tarea" pues a una mujer no le basta ser virtuosa, "es necesario que sea tenida por tal".

(MIYARES, 2003, pág. 75.)

Desde la pedagogía actual se ofrece la educación emocional como un descubrimiento postmoderno y útil orientada desde la "inteligencia emocional" de GARDNER, quien ha abierto un campo de interés y cierra consideraciones que mantienen la dualidad de división de roles que se está denunciando aquí. La actualidad de tal teoría no se corresponde con las alertas que debieran implantarse para el mundo educativo sorprendido por una nueva cognición. Tampoco se detiene en la transmisión de los prejuicios y sus efectos emocionales que podemos considerar como negativos. En este sentido MIYARES (2003, pág. 77) afirma que la censura y el honor protegen la sinrazón del prejuicio sexual, son los códigos no jurídicos a los que un sujeto no reconocido como igual ha de amoldarse. Los derechos y libertades de las mujeres son coartados por la regulación que imponen la censura y el honor (MIYARES, 2003, pág. 79). Afirma la autora que lo que define la posición de sujeto no será su individualidad, sino su sexualidad y es la familia la que vela por la sexualidad de sus mujeres.

Ésta es la idea en la que se basan los sectores más retrógrados de España que se posicionan radicalmente contra la educación para la ciudadanía y a la que pueden adherirse otros sectores más liberales por el arraigo del patriarcado entre sus huestes. Si el sistema educativo va a modificar los valores de la familia tradicional y, por tanto, las creencias más arraigadas, las que desigualan a los sujetos en la familia, se exigen unas condiciones más igualitarias. Algunos obispos españoles se posicionan contra esas políticas educativas, se desinteresan por la igualdad como principio o práctica a desarrollar en las familias, y cuestionan incluso al Estado que defienda tales valores democratizadores deslegitimándolo. El arzobispo CAÑIZARES afirma:

La educación para la ciudadanía nos conduce al totalitarismo...En España se recorta la libertad religiosa de manera similar a los países del este cuando existía el muro de Berlín.

(El País, 22 de abril de 2007.)

Los obispos españoles han acusado al gobierno de José Luís Rodríguez Zapatero de apropiarse del papel de educador moral y que todos los alumnos católicos quedan afectados en sus derechos de cursar la asignatura.

(El País, 21 de junio de 2007.)

Las feministas coinciden en situar a ROUSSEAU, su contrato social, en el origen de la desigualdad contemporánea. Geneviève FRAISSE (2003) sitúa muy bien

cómo —en la construcción de los estados contemporáneos— el papel doméstico de las mujeres que se mantiene vinculado a su “excelencia”, en la actualidad tiene un claro origen en la desvinculación entre el gobierno de la ciudad y el de la familia. Por tanto, es necesario reivindicar la igualdad en la familia aunque este deseo igualitario se convierte, para los obispos españoles y el propio Vaticano, en una amenaza contra la familia pues separaría a la mujer de la vida doméstica. Para los obispos *las teorías de género son ideologías anti-vida y destructoras de las naciones y las familias*. (Pontificio Consejo para la Familia. Familia y Derechos humanos. Citado en MIYARES, 2003, págs. 74-75)³.

El aura de privacidad que se ha instalado en la educación y sobre el derecho de los padres está facilitando a los estados más liberales el descuido absoluto del sistema público de enseñanza a favor de las redes privadas educativas. Según MIYARES (2003, pág. 92) se interrumpe con ello la transmisión de las responsabilidades cívicas y se genera un clima de intolerancia hacia grupos humanos y colectivos con los cuales nunca se ha entrado en contacto y de los que se tiene una visión estereotipada.

Por otro lado, el cultivo de los valores antisociales se produce en sociedades en las que se denuncia la desatención a la educación moral en las prácticas cotidianas y se propone la fe sólo a cambio, que les liberará de sus prácticas incívicas. La facilidad de la simple creencia contra la complejidad de la deliberación moral. Así, no es de extrañar que al tiempo que se defienden los valores de la competitividad, el individualismo, la productividad, el descontrol de los sentimientos y los instintos, a cambio de una fe “irracional”, se impida la conciencia moral y la racionalidad. Ante esta hipócrita dualidad es necesario reclamar el civismo del respeto, la libertad, igualdad, justicia y pluralidad de pensamiento, el consenso de convivencia, defensa del altruismo o valores solidarios y la profundización en los mecanismos de igualdad.

7.5. La educación en la racionalidad de los afectos como base de un contrato justo: Un olvido de las competencias

Resulta sorprendente que no sean habituales las reflexiones de alumnas y alumnos a propósito de los afectos. No ser capaces de expresar sentimientos, de hacerlos visibles y comentarlos hace imposible identificar una socialización diferenciada. La importancia de educar los afectos en igualdad desde edades tempranas ha sido desconsiderado desde una concepción pedagógica logo-céntrica, defensora de una metodología instrumental y centrada en la radical fuerza de los contenidos conceptuales. Estas condiciones se han unido a la renuncia de mantener un debate acerca de las diferentes formas de construir y vivir los afectos, puesto que pondría en duda el modelo tradicionalmente admitido y nos conduciría a admitir cierta pluralidad moral.

El aula es el territorio más oportuno, dada la cercanía y permanencia del grupo de alumnos y alumnas, para mantener conversaciones acerca del amor, los sentimientos, la afectividad, el matrimonio, la convivencia, las relaciones de género y

³ <http://www.vatican.va>

sexuales desiguales. Analizar los manuales y materiales que desarrollan las propuestas de educación sexual permite encontrar evidencias significativas. El *fisiologismo* neutral y aséptico de las informaciones, unidas a la actitud de miedo a levantar sospechas entre los guardianes de la moralidad conservadora ha provocado una especie de autocensura entre el profesorado. Las denuncias del sector más *neoon* ha impedido que las familias que desean que sus hijos e hijas mantengan una mayor formación en la afectividad y sexualidad puedan beneficiarse de una colaboración oportuna del profesorado. La existencia de un canon moral persistente y el deseo del profesorado de no producir rechazo o críticas en el sector de padres han limitado al máximo las posibilidades de esta educación afectivo sexual.

Por todo ello ha resultado imposible tratar el tema insustituible para identificar los estereotipos sexuales; por el contrario, los medios de comunicación, el cine, los comics, los juegos (MIYARES en COBO, 2008, pág. 113) se han encargado de asignar, mantener y extender los roles en la sexualidad y afectividad patriarcales al tiempo que difundir los tópicos acerca del deseo sexual de mujeres y varones.

Un cuerpo dividido es un cuerpo sin individualidad y dividir el cuerpo de una mujer supone negarle su individualidad y poder. Es un cuerpo intercambiable. Es una realidad que muchas chicas son chantajeadas emocionalmente para mantener relaciones sexuales.

(MIYARES en COBO, 2008, pág. 116.)

Para evitar tanto desencuentro y falta de reconocimiento entre chicas y chicos se debería incluir la educación afectiva y sexual dentro o en relación con la *competencia social y ciudadana*. Los intentos de implantar una educación sexual a la luz de las desigualdades entre hombres y mujeres suelen ser reprobados por los gobiernos conservadores que acuden a la idea de que la educación moral y sexual es dominio privado de la familia. En este sentido, coincidirán, de nuevo, con las tesis vaticanas, lo cual hará difícil hacerse cargo de una afectividad y sexualidad responsable.

Si partimos de la pluralidad de distintos modelos familiares, incluso su imagen del mundo tiene cabida. La defensa del modelo nuclear de familia, por otro lado en proceso de extinción, no parece, pues, el único que garantice el bienestar y el desarrollo de las capacidades infantiles. Las prácticas educativas familiares son, pues, de alcance específico, carecen de una normativa explícita, que se pretende evitar, y no son objeto de control público. Por el contrario, las prácticas escolares son de alcance general, están explícitamente reguladas y sometidas a control público (VILA, 1998, pág. 45).

No puede haber justicia social sin justicia sexual pues esta última aborda principalmente la injusticia del poder sexual y la división sexual del trabajo (MIYARES, 2003, pág. 31). La justicia sexual considera que sin una redefinición social en torno a los sexos, basada en el reconocimiento, las instituciones seguirán reproduciendo ideologías, normas y estereotipos desiguales a mujeres y varones de manera que no se percibirá como injusto, por ejemplo, que las mujeres pospongan su salida al mercado laboral para dedicarse al cuidado y crianza de los hijos. Las normas sexuales tienden a regular tanto el tipo de trabajo, como su posición dentro del matrimonio; tanto el disfrute de los bienes como la correcta forma de vestir; tanto la responsabilidad doméstica como la vivencia de la sexualidad.

No sólo necesito tener constancia formal de que soy un sujeto poseedor de derechos, sino que necesariamente necesito que el otro con el que interactúo me considere un igual, esto es, no valore mis derechos como una concesión. El estereotipo funciona poniendo trabas a nuestra decisión, consejos varoniles a nuestra voluntad, pautas a nuestros sentimientos, modelos de feminidad a nuestros cuerpos y niños a nuestros regazos.

(MIYARES, 2003, pág. 35.)

La justicia sexual muestra que no es suficiente la igualdad formal ante la ley puesto que para ser igual, hay que ser socialmente igual. Y no se trata de proponer lo que es la “vida buena”, sino señalar con precisión lo que no es bueno para las mujeres porque facilita los mecanismos de exclusión y perpetúa la injusticia:

Identificación de las mujeres	Mecanismos de exclusión e injusticia
Identificación con la esfera privada.	Injusticia en términos de representatividad familiar y personal
Identificación de éstas como esposas, con el cuidado y la crianza.	Prejuicio biologicista, limitación de libertad. Da lugar a la subordinación familiar injusta. Son forzadas de manera injusta a la maternidad.
Identidad laboral de las mujeres.	Obstaculización en el complicado acceso al empleo, la riqueza y el poder.
Identificación con el canon estético, el ideal de belleza.	Tratamiento injusto como objetos sexuales y exposición a la violencia, la codicia, la lujuria, los intercambios, las vejaciones, los secuestros, la brutalidad.
Identificación como sujetos débiles y dependientes con la debilidad.	Privación injusta del derecho a la educación o prohibición de desempeñar determinados empleos.
Identificación como sujetos de emotividad irracional.	Subordinación de las emociones y falta de reconocimiento.

Cuadro realizado a partir del texto de MIYARES (2003, pág. 42).

Lo que nos hace libres no es nuestra individualidad, sino nuestra condición de ciudadanos. Y es en esa condición en la que las emociones se cruzan entre lo privado y lo público con el riesgo de hacernos depender de aquello que somos —y nos hacen— en la comunidad. La identidad que nos construyen los otros afecta a nuestra vida, emociones y afectos, el grado de reconocimiento que nos conceden “los otros” lo transportamos con emociones al mundo de lo privado. Los desajustes de la autoestima tiene que ver con la presión de lo público. En definitiva, la satisfacción o insatisfacción que nos reporta la esfera pública termina por influir en nuestra vida privada, acaba por afectar a la intimidad y al sistema de creencias. Y viceversa. Por tanto, es necesario el análisis de la relación entre lo público y lo privado, por cuanto esa relación oculta mecanismos de identidad tramposos que impedirá que ésta sea competente en ciudadanía.

7.6. Nueva civildad escolar: Inventar prácticas de reconocimiento e inclusión

El concepto de ciudadanía ha sido definido como un estatus que garantiza a los individuos iguales derechos y deberes, libertades y restricciones, poderes y responsabilidades. Pero la exclusión, las desigualdades crecientes y la falta de condiciones para el ejercicio de los derechos muestran su insuficiencia y revelan un vacío a llenar. La necesidad de vincular este concepto con las expectativas de reconocimiento e inclusión contenidas en la idea de civildad lleva a interrogarse por las limitaciones de la democracia liberal.

Qué sentido adquiere la ciudadanía para aquellos que se encuentran bajo la línea de pobreza o para las mujeres que pierden sus derechos básicos. Son precisamente las situaciones de exclusión, las desigualdades crecientes y la falta de condiciones para el ejercicio de los derechos las que no cesan de mostrar su insuficiencia o de revelar un vacío a llenar. No se trata tanto de apostar por un listado de valores cívicos, que proponen bajo una determinada idea trascendental del sujeto de la moral y la política, ni de un retorno acrítico a la idea de civilización, que divide a la humanidad en bárbaros y civilizados. Es una política que supone acciones y palabras que constituyen un freno a la violencia y a las diversas formas de incivildad que se han vuelto dominantes en un mundo donde la preocupación política por la esfera común pierde fuerza frente a los beneficios de la explotación económica del Planeta. La idea de civildad contiene la expectativa de apertura, permanencia y recreación de un espacio público donde los agentes puedan reconocerse y regular sus conflictos.

La condición de “sin papeles” está lejos de ser hoy un fenómeno excepcional; por el contrario, se reproduce en formas renovadas, poniendo en cuestión el carácter de las democracias y el sistema de derechos, también de aquellos que han caído: en la pobreza extrema como efecto de crisis económicas sucesivas, en la marginación social por efecto del paro o de la flexibilización del mundo del trabajo, en la definición de las poblaciones de riesgo a partir de su localización, que acerca a estos sectores sociales a una posición de objeto más que de sujeto. Estos hombres y mujeres sin Estado, en un mundo donde rigen las formas políticas del Estado-nación, son la encarnación de los “sin papeles” llegados en patera.

Por tanto, la consideración de la ciudadanía se aplica, no como un estatus de derechos sino teniendo en cuenta el carácter incondicional de lo político definido por el “derecho a tener derechos”. La civildad implica, más bien, la invención de prácticas de reconocimiento e inclusión de aquellos que son excluidos en el actual reparto social y político, entendiendo que sólo así es posible la apertura de lo político. La esfera del derecho es un instrumento del reconocimiento, pero no podemos dejar de lado la consideración de aquellas acciones y luchas por la inclusión, aunque éstas generen conflicto de derechos. Se plantea así, sin duda, un escenario de conflicto que no cabría reducir a la incivildad. No podemos reducir lo político al consenso y a la armoniosa y racional toma de decisiones, porque la política está constituida por esa lucha incesante por la participación de los “sin papeles”, o por la identificación de los mecanismos que hemos identificado y subordinan a las

mujeres. La condición ciudadana ha de estar presente en una actitud de civilidad permanente.

7.7. Reconsiderar la participación como una actividad más abierta para los distintos escenarios de los estudiantes

Introducir la participación ciudadana en los centros escolares. A la participación ciudadana podemos acercarnos desde lugares y perspectivas diversas, tanto políticas, como teóricas o académicas. Esa diversidad puede ser muchas veces complementaria, no tiene por qué entenderse siempre ni necesariamente como contraposición, aunque eso también se produce. Entenderemos por participación ciudadana toda estrategia orientada a promover o potenciar la incidencia e implicación de los escolares como ciudadanos en las políticas públicas desde su entorno más inmediato y local hasta el más lejano o global. Resulta necesario trascender las participaciones meramente escolares, darle un sentido más abierto y total a nuestra participación desde los centros. Pensando que un centro es un holograma que reproduce y mantiene en miniatura la sociedad y que a su vez permite tomar decisiones que trascienden el centro escolar para afectar a las familias, barrio, pueblo, ciudad. Se ha creado la institución educativa con una dimensión política y social diezmada.

Hemos reducido en los centros escolares la participación ciudadana a la participación escolar, es decir, a fórmulas raquíticas. La participación implica vínculos entre los actores escolares que, desde distintas posiciones y sobre la base de su autonomía, establecen relaciones de conflicto y consenso entre sí; tiene un importante componente relacional, deliberativo y organizativo que va más allá del mero intercambio de información. Por otro lado, muchas veces se tiende a pensar que “participar es decidir”; la toma de decisiones en los centros escolares y fuera de ellos es una necesidad constante. Hay que tomar decisiones unas de más calado y otras quizá menos relevantes, pero difícilmente vamos a encontrarnos con actividades que requieran para su realización la toma de una única decisión universal. Una práctica participativa en la que se convoca a los pequeños ciudadanos escolares a “tomar la decisión” sobre un tipo de equipamiento, un horario, una excursión, una propuesta al ayuntamiento... Si lo que se quiere es que los estudiantes decidan sobre todas esas cosas y otras muchas que seguro surgirán, entonces no podemos pensar en un único momento, sino más bien en un proceso de construcción colectiva de un proyecto que debe organizarse de manera que eso sea posible constantemente. Desde este punto de vista se desdibuja en alguna medida la trascendencia que pueda tener un determinado acto decisorio (levantar la mano, votar, trabajar en grupo, presentar una reclamación) y, en cambio, cobran relevancia las formas que fortalecen las relaciones más o menos cotidianas entre todos los agentes implicados en el proyecto de centro, aula o equipo: que sean transparentes, que la información sea suficiente, clara y en los tiempos adecuados, que se reflexione y delibere, y que el resultado final sea la consecuencia creativa de un proceso de trabajo conjunto, colectivo, de construcción del proyecto (trabajo escolar, proyecto de centro, plan de convivencia).

Según las conclusiones de la Tercera Conferencia del Observatorio Internacional de la Democracia Participativa (2003),

“Los procesos participativos deben conducir necesariamente a conseguir mayores cotas de igualdad, a renacer la ciudadanía, a una mayor legitimidad y confianza de los poderes públicos, y a una mayor eficacia en la gestión pública”⁴.

Es conveniente distinguir la utilización de técnicas o metodologías participativas, de la creación de “espacios de participación” y la asimilación de la participación ciudadana como parte integrante de la manera de ejercer el trabajo en un centro escolar. Organizaciones que no son democráticas ni pretenden serlo, como las empresas, han promovido políticas de participación asociadas a procesos de calidad e implicación de la mano de obra. También en los ayuntamientos la participación se ha utilizado para muchas cosas. A veces, se instrumentaliza como un eslogan más de la marca institucional, incluso sin ser consciente de lo que implica ni tener voluntad de cambiar nada. Otras veces, se recurre a la participación para buscar apoyo a decisiones personales del equipo directivo, corporativas del profesorado o padres ya definidas previamente al claustro o pleno y garantizar el consenso antes de sacarlas a la luz. Otras, para desbloquear situaciones de tensión o falta de acuerdo entre sectores del profesorado, alumnado o familias. Se trata, en resumen, de prácticas que buscan en la participación una forma de fortalecer la propia posición.

Por tanto, el punto de partida de la participación ciudadana no es metodológico (“cómo” hacer participación), ni ocasional, ni sólo escolar, sino político (“para qué” queremos fomentar la participación). La participación puede ser un instrumento de democratización y transformación social sólo si hay voluntad política de que lo sea, es decir, cuando lo que se busca no es dejar las cosas como están, pero más fuerte o consolidadas, sino promover cambios en los que se considera que la participación de los ciudadanos y ciudadanas es fundamental.

Ante la pregunta de para qué fomentar la participación ciudadana encontramos entonces diferentes voluntades políticas de cambio: discutir con los estudiantes la mejora de las condiciones de vida, de las políticas públicas, de la forma de gobernar o, sencillamente, proponer fórmulas para “aproximar” los políticos a la ciudadanía o la ciudadanía a los políticos (que no es lo mismo), o acercarlos a sus finalidades que pueden ser muchas y en última instancia remiten a las distintas necesidades de hacer frente a retos como la igualdad social. Con la participación como proceso educativo nos referimos a la necesidad de crear una nueva cultura relacional entre el gobierno y la ciudadanía, pero también, de los propios ciudadanos y ciudadanas entre sí, como igualmente de una nueva cultura relacional entre los distintos agentes técnicos y políticos que operan dentro de la propia administración y el gobierno de la ciudad.

⁴ III Conferencia OI DP “El avance en democracia participativa, un desafío común para nuestras sociedades”, LILLE, noviembre de 2003.

Bibliografía

- BALLARÍN, P. (2008), "Retos de la escuela democrática". En COBO, Rosa (2008), *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid, Catarata.
- BARNETT, R. (2001), *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa.
- BECKER, BILEK, CLEMENS-LODDE y KOHL, (1979), *Situaciones en la enseñanza*. Buenos Aires, Kapelusz (Primera edición).
- ERAUT, M. (1994), *Developing Professional Knowledge and Competence*. Londres, The Palmer Press.
- EURYDICE (2002), *Key competencies. A developing concept in general compulsory education*. Consultado el 25 de abril de 2006 en <http://www.eurydice.org/Documents/survey5/en/FrameSet.htm>
- (2005), *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. [Http://www.eurydice.org/Documents/citizenship/en/FrameSet_Citizenship.html](http://www.eurydice.org/Documents/citizenship/en/FrameSet_Citizenship.html)
- FERNÁNDEZ, J. M. (2007), *Educación en valores. Formar ciudadanos. Vieja y nueva educación*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.
- FRAISSE, G. (2003), *Los dos gobiernos: la familia y la ciudad*. Madrid, Cátedra.
- GRUPO DE TRABAJO B. "Competencias clave" (2004), *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Comisión Europea.
- HANNA, Donald E. (ed.) (2002), *La enseñanza universitaria en la era digital*. Octaedro-EUB, Barcelona.
- HUSTIER, D. y MCINTYRE, D. (1996), *Developing Competen! Teachers. Approaches to Professional Competence in Teacher Education*. Londres, Cromweil Press.
- JUSTO, Cristina (2008), *Derechos humanos, laicismo y Educación para la ciudadanía*. En COBO, *Op. cit.*
- LAPORTA, F. (2008), *Moral de laico*. En El País, 4 de abril, pag. 35.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN 2/2006, de 3 de mayo.
- MARTÍN, I. (2006), *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*. Madrid, Fundación Alternativas.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan Bta. (2005), *Educación para la Ciudadanía*. Madrid, Morata.
- MEC (2005), Informe del Debate, <http://debareeducativo.miec.es/>.
- (2006), Competencias básicas. Anexo I de los *Reales Decretos de enseñanzas mínimas para Educación Primaria y Secundaria Obligatoria* (BOE, 08/12/06 y 05/01/07).
- (2006), Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Anexo II de los *Reales Decretos de enseñanzas mínimas para la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria* (BOE, 08/12/06 y 05/01/07).
- MIYARES, Alicia (2003), *Democracia feminista*. Ediciones Cátedra, Universitat de Valencia. MONOGRÁFICO de *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 370, 2007: *Competencias básicas*.
- NIEMI, R. G., y JUNN, J. (1998), *Civic Education. What Makes Students Learn*. New Haven y Londres, Yale University Press.
- PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, págs. L 394/10-18 (30 de diciembre de 2006).
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2007), "La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas". En *Cuadernos de Educación de Cantabria*, n.º 1, págs. 5-16.
- PERRENOUD, Ph. (1998), *La transposition didactique á partir de pratiques: des savoirs aux compétences*. M. de Sciences de l'Education, XXIV (3), págs. 487-514.
- (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.
- RAMIS, P. (2006), "Experiencia del conocimiento". En *Dikaosyne* N.º 17 Año IX. Diciembre.

- RESTREPO, J. C. (2006), "Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana". En *Pap. Polit. Bogotá*, vol.11, n.º 1, págs. 137-175.
- RUÉ, Joan (2007), *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid, Narcea.
- RYCHEN, D. S. y SALGANIK, L. H. (2003), "A holistic model of competence", en RYCHEN, D. S. y SALGANIK, L. H. (eds.): *Keycompetencies for successful life and a well-functioning society*. Göttingen, Hogrefe & Huber.
- y HERSH, L. (2002), "Definitions et selection des compétences (DeSeCo)", *Fondements théoriques et conceptuels. Document de stratégie*, DEELSA/ED/CERI/ CD, OCDE, París.
- SYKES, G. y BURIAN-FITZGERAID, M. (2004), "Cultivating quality in teaching: A brief for professional standards". En F. M. HESS, A. J. ROTHERHAM y K. WAISH (Eds.), *A Qualified Teacher in Every Classroom? Appraising Old Answers and New Ideas*. Bostón, Harvard University Press.
- TORNEV-PURTA, J. y otros (2001), *Citizenship and Education In Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement At Age Fourteen*, Delft, IEA.
- TYCHEN, D. S. y SALGANIK, L. H. (eds.) (2000), *Defining and selecting key competencies*. Göttingen, Hogrefe & Huber.
- UNIÓN EUROPEA (2005), *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas, Comisión de Comunidades Europeas.
- VARIOS (2006), *La Participación ciudadana no se improvisa: planificar para actuar en nuestros municipios*. Kaleidos Red Fundación, Barcelona.
- VILA, Ignasi (1998), *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona, Horsori.
- VILLAVICENCIO, S. (2006), "Ciudadanía y civilidad acerca del derecho a tener derecho". En *Colombia Internacional*, 66. págs. 36-51, 2007. Bogotá.
- YINGER, R. (1999), "The role of standards in teaching and teacher education". En G. GRIFFIN (Ed.), *The Education of Teachers. Ninety-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, págs. 85-113. Chicago, University of Chicago Press.

Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos

Por Jurjo TORRES SANTOMÉ

Universidad de A Coruña

Desde finales de la década de los ochenta es muy habitual ver cómo en los documentos oficiales que regulan nuestro sistema educativo se van introduciendo conceptos y filosofías novedosas, muchas de ellas de enorme interés, pero que siempre acaban en meros eslóganes, desfigurando por completo su significado y las funciones que se espera desempeñen. Expresiones como autonomía pedagógica, currículum abierto y flexible, currículum y aprendizaje constructivista, proyecto curricular de centro y de aula, ..., son un buen ejemplo de unas políticas educativas dictadas desde el Ministerio, pero sin la verdadera implicación y participación de sus destinatarios, de manera especial el profesorado. Son políticas que se caracterizan por el intento de suplir unos pretendidos déficit en las políticas de formación y actualización del profesorado. Se piensa que basta con introducir en las legislaciones determinados conceptos, ofreciéndolos como más actuales y relevantes, para que el colectivo docente se sienta estimulado a hacerlos suyos; que modifique todas sus prácticas y rutinas, hasta sus conocimientos adquiridos y reconstruidos durante sus años de ejercicio en las aulas, por el influjo de esas nuevas filosofías.

La experiencia de las reformas de las últimas décadas, así como los resultados de numerosas investigaciones sobre cómo se implementan las filosofías pedagógicas que acompañan a las leyes educativas, son tozudas a la hora de manifestar que sin una verdadera implicación del profesorado el fracaso está asegurado. Lo más que acostumbra a conseguirse es forzar a las profesoras y profesores a que en sus documentos, más o menos burocráticos, utilicen hasta la saciedad esos nuevos vocablos.

Pienso que es demasiado frecuente el pecado de precipitación por parte de quienes desde el Ministerio tratan de regular, condicionar e imponer muchas de esas filosofías. Entre otras cosas, porque cada Reforma se acostumbra a llevar a cabo sin el bagaje suficiente de estudios e investigaciones que traten de diagnosticar qué es lo que realmente no funciona y lo que merece la pena preservarse de nuestro sistema educativo. Faltan estudios de diagnóstico sobre la vida en las aulas y centros escolares. Lo que no es de recibo es que sean únicamente

estudios tipo PISA, promovidos por la OCDE, los que se ofrezcan a la opinión pública como diagnóstico del sistema educativo, centrados únicamente en analizar algunas conductas y conocimientos del alumnado, obtenidos mediante la aplicación de una prueba tipo test, aplicada un único día, al azar.

No existe el más mínimo debate, ni diagnóstico sobre el grado de dominio del alumnado de los contenidos obligatorios que periódicamente vienen legislando las distintas Administraciones de los diferentes Gobiernos durante las décadas de democracia que llevamos. Asimismo, carecemos de un mínimo de investigaciones sobre la calidad informativa y nivel de actualización de los contenidos que vehiculan los distintos materiales curriculares que se emplean en las aulas, de manera especial los libros de texto, en papel o virtuales.

Cada Reforma suele, además, dictarse careciendo de un estudio para ver si lo que se va a legislar tiene unas mínimas probabilidades de resolver los problemas "intuidos" del sistema. De ahí, muchas de las contradicciones en las que incurrir cuando se cruzan las filosofías y conceptos que, se dice, justifican el desarrollo normativo y lo que realmente contiene el articulado de la ley.

Un ejemplo de esta incongruencia son dos de los discursos más repetidos en las últimas décadas, tanto por parte de las autoridades ministeriales como en los cursos que, como actualización, se ofrecen al profesorado en ejercicio: el del currículum abierto y flexible, y el referido a la necesidad de apostar por el aprendizaje constructivista. Discursos que, a su vez, se pretenden legitimar sobre la base de la obligatoriedad que les otorgan las leyes, decretos y normas con las que se quiere incidir sobre la vida en las aulas y centros. Pero, ¿cómo se pueden compaginar esas filosofías con los enormes listados de contenidos obligatorios, completamente desmenuzados, con los que se acompaña cada Ley e, incluso, reforma de una misma Ley de Educación? Listados que todo el profesorado, año a año, constata que realmente son excesivos. Siempre que tienen oportunidad declaran que no disponen de tiempo suficiente para desenvolverlos, de un modo que realmente se conviertan en educativos para su alumnado. La salida por la que una buena parte del colectivo docente opta es por tratar de ofrecerle "píldoras" informativas sobre cada tema de estudio obligatorio.

Un currículum sobrecargado de contenidos, desglosados en hechos, conceptos, procedimientos, actitudes, valores y normas, como hizo la LOGSE, contribuyó claramente a que la preocupación por los contenidos desapareciera del debate en los claustros y departamentos de los centros, pues se entendía que esa era una competencia exclusiva de las Administraciones, central y autonómicas.

La modernización psicologicista de las políticas educativas

El discurso de las competencias, en este momento de plena actualidad, obliga a prestar atención a su nacimiento y a ver cómo, posteriormente, va tratando de modificarse. Pero, en realidad, lo que se suele hacer al recurrir a este concepto es tratar de camuflar las filosofías que lo generaron, añadiendo focos de atención suplementarios a medida que las críticas van sacando a la luz su verdadero rostro.

Es en los años sesenta cuando se produce una mayor convergencia entre la psicología y distintas especialidades de las ciencias sociales, que permiten psicologizar los problemas y conflictos que surgen en sociedades en las que los discursos

son políticos dominantes de aquellos años, especialmente de la mano del marxismo, se dedican a denunciar las condiciones de trabajo de los modelos capitalistas y las situaciones de colonialismo de numerosos pueblos y la cultura patriarcal que impregna todas las sociedades. La década de los sesenta se distingue claramente por revoluciones y conflictos sociales muy sonados. Es uno de los períodos en los que confluyen un mayor número de reivindicaciones luchando por la independencia de las colonias, los derechos de las mujeres, razas y clases sociales que estaban siendo oprimidas.

Recurrir a la psicologización permite individualizar los problemas, invisibilizando las estructuras económicas, políticas, militares, culturales y educativas con las que se construye la opresión.

En educación esta psicologización permite dejar al margen el análisis más crítico de los contenidos a enseñar y a aprender en los centros, centrándose prioritariamente en las capacidades.

Este discurso de las capacidades aparece con tintes progresistas, pues coincide con las críticas que desde la izquierda se venían haciendo a una educación que adoctrinaba imponiendo unos contenidos completamente sesgados y carentes del más mínimo contacto con la actualidad; eran unas seudoverdades acerca de cómo es el mundo e, implícitamente, cómo debe ser. Contenidos que los distintos movimientos progresistas de izquierda venían demostrando que contribuían a conformar modelos de sociedad patriarcales, racistas, sexistas, clasistas, imperialistas, militaristas, homófobos, religiosos, urbanos, ...; porque así eran las "verdades" que imponían la escuela y los libros de texto.

El modelo disciplinar en el que se empaquetaban estas "verdades" facilitaba la reproducción del conocimiento oficial que vehiculaban los recursos educativos; libros que debían obtener el visto bueno del MEC e incluso, unos años antes, el *nihil obstat* de los censores de la Iglesia Católica. Estos materiales legitimaban la selección de la cultura sesgada que interesaba a los grupos que estaban en el poder, ofreciéndola como conjunto de verdades científicas, objetivas y neutrales dentro de las instituciones escolares, de la mano de unos modelos didácticos completamente autoritarios y en el marco de una sociedad credencialista. En este contexto, las asignaturas tradicionales y, de manera especial, aquel tipo de contenidos de la escolarización se convirtió en la diana de todos los dardos; en objetivo a abatir.

Las críticas al sistema educativo, contra aquel modelo de escolarización fueron muy contundentes. Los títulos de algunos ensayos relevantes en aquellos años son suficientemente explícitos del tipo de denuncias que se estaban realizando sobre los centros de enseñanza: *La escuela ha muerto* (Everett REIMER, 1973), *La sociedad desescolarizada* (Ivan ILLICH, 1974), *Crónica de la escuela cuartel* (Fernand OURY y Jacques PAIN, 1975), *Libertad y algo más ¿Hacia la desescolarización de la sociedad?* (John HOLT, 1976), *Crisis in the Classroom* (Charles E. SILBERMAN, 1970), *La des-educación obligatoria* (Paul GOODMAN, 1976), etc. Los análisis de las instituciones escolares de aquel momento las presentaban como jerárquicas, autoritarias, rígidas y burocráticas. Los contenidos culturales que circulaban en las aulas, las tareas escolares, las rutinas vigentes, los modos de interacción que regían en el interior de los centros escolares eran percibidos como demasiado alienantes y, por consiguiente, contrarios al modelo de persona educada y desalienada que la modernidad precisaba.

Educar había acabado por equipararse a estrangulamiento mental, a convertir a las personas en ladrillos con los que algunos decidían construir algo que no queríamos y que ninguno había votado democráticamente. Las escenas de animación con las que unos años más tarde, en 1982, fue llevada al cine la ópera rock de Pink Floyd, "El Muro", en concreto uno de sus temas, "*Another Brick in the Wall, Part II*"¹ ("*Otro ladrillo en el Muro*"), ya ponían de manifiesto que este tipo de denuncia del tradicionalismo pedagógico era compartido por una gran parte de la sociedad. La cadena de montaje fordista en la que las trabajadoras y trabajadores pierden su identidad e idiosincrasia para acabar reducidos a ladrillos uniformes, sin autonomía, semejante a la que también Charles Chaplin utiliza en su película *Tiempos modernos*, traducían a la perfección la denuncia y, en consecuencia, los sentimientos de unas chicas y chicos que deseaban ser reconocidos como personas libres y reflexivas, no como autómatas; como seres que aspiraban a vivir en otro mundo más humano, más justo y democrático.

En este clima de ataque a los modelos educativos tradicionales, la psicología que hablaba con un lenguaje más moderno, y planteaba temáticas hasta ese momento olvidadas por los discursos educativos más hegemónicos y conservadores, se convirtió en un campo de conocimiento muy apetecible. La psicología, especialmente la escuela piagetiana, se convertía en la tabla de salvación para las educadoras y educadores progresistas, especialmente en los niveles de Educación Infantil y Primaria. Permitía convertir en centro del proceso educativo a cada estudiante, con sus peculiaridades e idiosincrasia individuales y, por tanto, diseñar e implementar un proyecto educativo más relevante para todos y cada uno de quienes estaban escolarizados. El discurso psicológico con sus énfasis en el desarrollo de las capacidades individuales, contribuyó a que las miradas y, en consecuencia, las principales preocupaciones del profesorado se dirigieran a construir contextos educativos para facilitar y estimular su desarrollo. La dimensión cultural de la educación pasaba a un segundo término, por no decir que incluso en muchas experiencias didácticas innovadoras se consideraba como algo secundario. Se pensaba que una vez desarrolladas las capacidades individuales sería cuando deberíamos preocuparnos por el conocimiento.

La psicología se presentaba como el campo de conocimiento que podía contribuir a reconducir una educación que no agradaba a nadie.

El profesorado progresista apoyaba este modelo porque le abría una vía para tratar de hacer una enseñanza más relevante para su alumnado. Podía seleccionar unos contenidos que se adecuaban mucho más a los intereses, características e idiosincrasia de cada estudiante; le obligaba a tomar más en consideración el contexto en el que estaba enclavado su centro, la cultura del entorno, etc.

La implantación de estas perspectivas, principalmente de corte piagetiano, gozaron de mucha aceptación desde finales de los setenta y durante toda la década de los ochenta entre el profesorado de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria.

¹ Este tema llegó a convertirse en himno de los movimientos estudiantiles contra los sistemas educativos vigentes en aquellos años. Sus proclamas eran de una enorme claridad y contundencia: "*We don't need no education. / We don't need no thought control. / No dark sarcasm in the classroom. / Teacher, leave those kids alone. / Hey, teacher, leave those kids alone! / All in all it's just another brick in the wall. / All in all you're just another brick in the wall*".

Eran momentos en los que las regulaciones acerca de los contenidos en la Educación Infantil eran apenas inexistentes. Las iniciativas que más atención le prestaban a esta etapa educativa eran promovidas por los Ayuntamientos gobernados por fuerzas políticas de izquierdas, que confiaban en el profesorado que contrataban y le dejaban completa libertad para diseñar sus proyectos educativos. Las profesoras que se comprometían a trabajar en esta red de las Escuelas Infantiles, eran profesionales muy jóvenes recién salidas de las Facultades universitarias; en su mayoría después de haber cursado las especialidades de psicología o pedagogía.

Las rupturas en los modelos educativos comenzaban cuando se iniciaba la educación reglada, o sea, cuando el Ministerio ya establecía directrices para trabajar y marcaba objetivos y contenidos para cada etapa del sistema educativo. En las etapas obligatorias, las culturas profesionales, las tradiciones que venían definiendo qué significa ser profesor o profesora, junto con la formación que habían recibido en las Escuelas de Magisterio, chocaban frontalmente con las pedagogías invisibles de las que habla Basil BERNSTEIN, y que caracterizan a estas psicopedagogías piagetianas.

Muy pronto también los conservadores aprendieron de la utilidad de estas perspectivas psicologicistas de la educación para disimular sus ideales y volver a reaparecer en escena (si es que en algún momento o lugar habían llegado a desaparecer) con lenguajes e imágenes más populistas. Poco a poco el profesorado iba cambiando sus focos de atención. Lo que se convertía en más interesante y de actualidad era crear ambientes cognitivamente estimulantes; potenciar las capacidades de cada estudiante. La selección de los contenidos con los que se deberían estimular y desarrollar las capacidades era visto como algo secundario. Desarrollemos las estructuras cognitivas y con eso bastará para que el alumnado se convierta en una persona educada.

A este panorama de desinterés por la cultura contribuyó también la izquierda, aun sin pretenderlo, pues eran sus intelectuales los que de un modo muy contundente venían criticando, sobre la base de investigaciones muy rigurosas, el sesgo de los contenidos culturales presentados con los que trabajaba el alumnado en las aulas. Pese a que las luchas y políticas progresistas habían permitido el acceso físico a todo el alumnado a las instituciones escolares, de todas las clases sociales, sexos, razas y capacidades, sin embargo sus realidades, sus saberes y culturas estaban ausentes. En la mayoría de los casos, la historia y el presente, así como los logros de estos grupos y clases sociales populares eran manipuladas para presentarlas como inferiores, carentes de valor, sin interés ni utilidad. Por consiguiente, ese mismo acceso a las aulas y a la cultura funcionaba en la práctica como freno de las reivindicaciones y aspiraciones de los miembros de estos colectivos; como estrategia reproductorista del statu quo.

La denuncia de los enormes sesgos del conocimiento con el que se trabajaba en las aulas, en el sistema educativo, dio como resultado que incluso se llegara a poner en cuestión la posibilidad de un conocimiento objetivo y riguroso, no sujeto a sesgos y manipulaciones. Recordemos algunos de los excesos de ciertas filosofías postmodernas que ponían la posibilidad de juzgar a quienes pertenecían a otras culturas, aduciendo que no existe posibilidad de ningún mecanismo para establecer condiciones de objetividad y, por lo tanto, cayendo en un peligroso escepticismo normativo o en el injusto relativismo del "todo vale".

El relativismo no dejaba posibilidad de una selección objetiva de la cultura que se podría trabajar en las aulas. Se presentaban pruebas contundentes de cómo quienes estaban en situaciones de poder imponían unos contenidos escolares seleccionando únicamente aquellas parcelas del saber que les beneficiaban; de cómo los contenidos mentían a la hora de ofrecer interpretaciones sobre cómo fue, es y deberá ser el mundo. Se criticaba, asimismo, el currículum vigente por facilitar la fragmentación del conocimiento en compartimentos inconexos, que negaban la posibilidad de comprender cómo funcionaba la sociedad como un todo; no permitían ver las interconexiones entre las distintas estructuras de la sociedad.

Con este clima de fondo la psicología, con su discurso centrado en las capacidades, ofrecía una vía para seguir apostando por la necesidad y utilidad de las instituciones escolares.

Uno de los errores de muchos proyectos educativos psicologicistas fue el de una notable ingenuidad en sus análisis, cayendo sin pretenderlo en modelos naturalistas en los que se presupone que cualquier niña o niño dejado en libertad sabe elegir lo que más le conviene; que el desarrollo intelectual de cada persona está programado genéticamente, posee un ritmo propio sobre el que no debemos interferir, y que sólo con ofrecerle un ambiente rico en estímulos cada estudiante aprenderá a leer, matemáticas, física, historia, música, filosofía, ... En gran medida, este error es el que esconden expresiones como "la enseñanza centrada en el alumnado, no en las materias". Frase que escuchamos con alguna frecuencia y que contrapone cuestiones que deben vertebrarse.

Efectivamente, cada estudiante, en función de la estimulación y educación recibida hasta el momento, posee unos determinados conocimientos, destrezas, valores, domina ciertos procedimientos y no otros. Pero es función del profesorado tener claro qué nuevos conocimientos son los que la sociedad ha decidido que debe trabajar con el alumnado en la etapa educativa en la que se encuentra y, en consecuencia, organizar el espacio, los recursos informativos y didácticos, y las tareas escolares para que cada chica y chico que tiene en su aula puedan acabar dominándolos cuanto antes.

La enseñanza y el aprendizaje escolar precisa de un profesorado que sepa acomodarse a la idiosincrasia de cada estudiante, pero sabiendo que es su tarea seleccionar los recursos informativos, motivar y generar un clima en el aula y en el centro escolar que contribuyan a orientar al alumnado, no a inquietarlo ante una situación de indefinición de qué es lo que debe hacer y aprender.

"Aprender a aprender", al igual que otro lema muy semejante, "aprender a pensar", requiere de dos requisitos indispensables para poder hacerse realidad: unos contenidos culturales específicos (información) sobre los que ejercer esas actividades cognitivas, y que esos contenidos sean compartidos con aquellas personas con las que vamos a interactuar. Compartir información y conocimientos es lo que servirá de estímulo para aprender a pensar, para sacarle provecho a los conflictos sociocognitivos que se generen en la comunicación y en el trabajo conjunto con otras personas.

La generación de nuevos conocimientos, el progreso científico, tecnológico, social y cultural se ve facilitado en la medida en que esos conocimientos que las instituciones escolares ofrecen al alumnado sean actuales y relevantes para entender y participar en las sociedades del presente. El aprendizaje y la genera-