

# COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA. APRENDRE A SER PERSONA, A CONVIURE AMB ELS ALTRES I A HABITAR EL MÓN

M. Carme Boqué i Torremorell  
*Universitat Ramon Llull*

## RESUM

En el marc d'una societat global, les polítiques educatives impulsen la formació d'una ciutadania democràtica a través de l'educació. Tanmateix, el desenvolupament de les competències socials i ciutadanes, acompanyat de la implantació de l'assignatura d'Educació per a la Ciutadania (EpC) en les diferents etapes del sistema educatiu, remou el ja clàssic debat a l'entorn de les finalitats de l'educació: excel·lència *versus* equitat. Tant el dèficit democràtic com la inquietud social per les conductes incíviques entre els joves indiquen la urgència de promoure els valors de la convivència democràtica als centres. Però l'educació per una nova ciutadania requereix que tots els agents educatius passin d'espectadors a actors capaços d'incidir i transformar el propi context. Així, doncs, no n'hi ha prou amb el desenvolupament curricular de l'EpC que, tot i reconèixer la rellevància de les competències socials i ciutadanes, ha d'anar acompanyat d'oportunitats per a l'exercici de la democràcia dins de l'aula i fora. És per aquest motiu, que tant les metodologies d'ensenyament i aprenentatge, com les activitats d'avaluació han d'encaminar-se a la creació d'escenaris de participació en què sigui possible aprendre.

PARAULES CLAU: educació, ciutadania, convivència, civisme, competències, currículum.

## SOCIAL AND CIVIC COMPETENCIES: LEARNING TO BE A PERSON, TO LIVE WITH OTHERS AND TO INHABIT THE WORLD

## ABSTRACT

Within the context of a global society, education policies promote the training of democratic citizenship through education. Nevertheless, the development of social and civic competencies, together with the implementation of the subject Education for Citizenship (EfC) at different educational stages, stirs up the already classic debate about the aim of education: excellence versus equity. Both the democratic deficit and the social

concern about antisocial behaviour among youths point to the urgent need to promote values of democratic coexistence in schools. But this education for a new citizenship requires all educational agents to go from being spectators to actors, with an ability to affect and transform their own context. Thus, developing the EfC curriculum is not enough. Although social and civic competencies are relevant, opportunities to implement democracy inside and outside the classroom also need to exist. For this reason, teaching-learning methods and assessment activities should lead to the creation of scenarios of participation, where learning by doing is possible.

KEYWORDS: education, citizenship, coexistence, civic behaviour, competencies, curriculum.

Val la pena encetar aquest recorregut per les competències associades al *saber ser* i al *saber viure junts* recordant que el sistema educatiu tradicional es concep, al llarg del segle XIX, amb el doble objectiu de formar persones capaces de viure en societat i d'inserir-s'hi laboralment. D'una banda, en la societat industrial, es considera imprescindible que el sistema educatiu formi súbdits fidels a la nació. De l'altra, la capacitació de la mà d'obra ja no pot fer-se en tallers artesanals, perquè cal una massa ingent de treballadors prou qualificats per incorporar-se al sistema productiu taylorista (Boqué, 2009). De manera que, des dels orígens, l'escola pateix una mena de bicefalia en què, d'acord amb el tarannà de l'època i les directrius educatives del moment, preval el rendiment acadèmic, l'èxit escolar i l'excel·lència, o bé es decanta envers la millora de la convivència, la inclusió i l'equitat. La relació d'interdependència entre aquests dos extrems és tan intensa, que a molts els fa la impressió que l'escola per a tots, seguint el principi d'equitat, abocaria irremeiablement al fracàs acadèmic, és a dir, aniria en detriment de l'excel·lència, i a la inversa, l'aposta pel rendiment escolar entranyaria la segregació i marginació definitiva de bona part de l'alumnat. No hi ha dubte, doncs, que el fet de conjugar èxit i equitat continua essent un repte cabdal del sistema educatiu. Amb tot, no es pot obviar que, tal com indica Kemmis (2008, p. 97), «una estrategia común muy utilizada por los legisladores para promover el cambio educativo es la formulación de una nueva jerga [...] si somos honestos, asumiremos que el éxito o el fracaso de las iniciativas educativas es una tarea altamente compleja y que a muchos de nosotros nos parece difícil».

Però aquest no és l'únic debat obert a l'entorn de les finalitats de l'escola, ja que la recent implantació de l'assignatura de ciutadania en les diferents etapes de l'educació obligatòria incomoda aquells sectors socials que, partint d'una concepció de persona i de societat arrelada en valors que es reivindiquen com a propis de l'esfera familiar, creuen vulnerats els seus drets o, fins i tot, temen l'adoctrinament d'infants i joves. I també desagrada els qui defensen que, si no s'acompanya de

canvis en l'organització dels centres i en el context social, el veritable esperit de l'assignatura —educar per a la democràcia participativa i els drets humans— quedarà irremeiablement limitat a una matèria de caràcter marginal (Bolívar, 2007; Jares, 2006). És per això que, en referència a les actuals polítiques educatives, Bolívar i Luengo (2005, p. 17) declaren: «echamos en falta un marco mayor de análisis que incluyera un diagnóstico general del sistema educativo y el necesario debate sobre el modelo de educación y modelos de aprendizaje que lo facilitan o encorsetan», ja que, com veurem més endavant, el desenvolupament de les competències socials i la construcció de la ciutadania han d'acompanyar-se de transformacions més profundes en el si de la institució escolar i en el context que l'emmarca. En la mateixa línia, Miller (2008) constata que sovint s'imposen canvis als docents i se'ls ofereixen models per implementar-los, sense possible qüestionament. Per a aquesta autora, les resistències al canvi sorgirien quan «la reforma de la enseñanza y de la escuela se conceptúa como algo universal y generalizable, tanto en su forma como en sus intenciones, y no como un evento situado» (Miller, 2008, p. 72).

## LES COMPETÈNCIES SOCIALS, LES MÉS BÀSIQUES

L'any 1997 el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya va iniciar un estudi per tal d'identificar les competències bàsiques que l'alumnat hauria de tenir en finalitzar l'escolaritat obligatòria (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2000). En l'estudi s'hi estableix un rànquing amb les 20 competències considerades més significatives d'entre 245. La competència que ocupa el primer lloc pertany a l'àmbit matemàtic —conèixer les quatre regles del càlcul—, mentre que el segon i el tercer llocs els ocupen dues competències socials: saber escoltar i conèixer-se a si mateix. En la mateixa relació, també hi figuren: tenir sentit de la realitat, saber comportar-se segons el lloc i el moment, tenir una actitud dialogant, tenir una actitud positiva davant de la vida, tenir actituds solidàries, ésser comprensiu, tolerant... i tenir el concepte de temps històric (passat, present i futur), resultats que representen una proporció de set competències socials sobre vint d'entre els àmbits matemàtic, social, científic i lingüístic.

Així, doncs, en una societat global com la nostra que s'ha definit com a postmoderna, hipermoderna, líquida, del risc, complexa i en xarxa, segons diferents autors, sembla que les competències socials i ciutadanes adquireixen relleu i tendeixen a interpretar-se com el substrat necessari per a l'èxit escolar i, el que és més important, com a finalitat educativa en si mateixes dins d'un model de formació integral de la persona. És en aquest sentit que Imbernón (2001, p. 9) considera possible que «més endavant, les àrees curriculars tradicionals puguin ser assumi-

des per altres mitjans paral·lels a la institució educativa i que a aquesta li quedi, com a valor específic, ensenyar les noves ciutadanes, ja que serà molt difícil que es puguin ensenyar i aprendre en altres fòrums».

Alhora, es detecta, entre els joves, la pervivència de conductes inadaptades i antisocials i un dèficit de participació democràtica. Amb relació a la primera d'aquestes qüestions, cal destacar que, malgrat l'alarma social que generen els fenòmens de vandalisme, consum de substàncies nocives, violència entre bandes, assetjament escolar, violència de gènere, xenofòbia, etc., diferents estudis (Generalitat de Catalunya, 2001, 2006; Defensor del Pueblo, 2007; Observatorio Estatal de la Convivencia, 2009) indiquen que les manifestacions violentes no semblen anar en augment en la població escolaritzada, si bé qualsevol conducta negativa esdevé motiu d'atenció i requereix una actuació immediata. Pel que fa al dèficit de participació democràtica, el Consell d'Europa, ja l'any 1997, posava de manifest aquesta preocupació i promovia el desenvolupament d'un conjunt de mesures que van culminar amb la declaració de l'any 2005 com l'Any Europeu de la Ciutadania a través de l'Educació, fet que va suposar un clar impuls de les polítiques educatives encaminades a construir una ciutadania activa i democràtica en els diferents països.

A partir d'aquí, les competències socials i ciutadanes emergeixen de la transversalitat —l'espai curricular que els havia estat assignat amb la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE) (1990)—,<sup>1</sup> prenen cos en els plans d'acció tutorial mitjançant la incorporació de nombrosos programes de suport a l'alumnat (educació emocional, democràtica, en valors, competència social, etc.), es fan presents en la gestió de la convivència al centre (servei de mediació escolar, protocol de prevenció de l'assetjament, ajuda entre companys, consells de delegats, plans d'acollida, etc.), traspassen, en alguns casos, les portes de l'escola (comunitats d'aprenentatge, plans d'entorn, experiències d'aprenentatge i servei, consells municipals d'infants, etc.) i, posteriorment, amb la promulgació de la LOE (2006), es formalitzen a través de l'assignatura de ciutadania, com a mesura curricular, i dels plans de convivència, com a mesura organitzativa.

No hem d'oblidar que, paral·lelament a aquestes iniciatives, a la pràctica també en sorgeixen d'altres de caràcter compensatori que diversifiquen els currículums i formes d'agrupament de l'alumnat amb dificultats acadèmiques. Aquest alumnat, generalment, suma als dèficits de l'aprenentatge mancances en l'àmbit personal i social, que deriven en una convivència problemàtica que l'allunya, indefectiblement, de l'anhelat èxit escolar. És en bona part per aquest motiu que

1. La LOGSE no és el primer intent d'educar per a la ciutadania democràtica a l'Estat espanyol; ja el 1976 sota la denominació d'«educació per a la convivència» es van incorporar a l'àrea social de la segona etapa de l'educació general bàsica continguts per a la formació cívica i democràtica de l'alumnat (Pagès, 2008).

Bourdieu i Passeron (2004) afirmen que a l'escola «s'elegeixen els elegits», perquè l'origen social, la situació familiar o els recursos culturals de l'entorn determinen, en gran manera, els resultats acadèmics.

## L'EDUCACIÓ PER A UNA NOVA CIUTADANIA

Els conceptes de convivència i ciutadania en les societats democràtiques són dinàmics i controvertits, posen en tensió igualtat i diferència, context local i global, tecnologia i tradició, benestar i degradació mediambiental... de manera que, en opinió de Mayer (2002, p. 81), «el que seria realment necessari per a una nova concepció de ciutadania és la possibilitat de participar, no tant en la “solució” dels problemes, com en la seva “construcció”», ja que la ràpida evolució i la incertesa que caracteritzen el segle XXI fan inservible la mera transmissió de coneixements.

Tenint en compte que els diferents membres de la comunitat educativa prenen part en la construcció dels problemes que els afecten —des de la diagnosi fins a l'avaluació— cal preveure una triple acció democratitzadora que abastaria els àmbits curricular, organitzatiu i comunitari de cada centre educatiu. Aquí té més sentit que mai la concepció de l'educació com a responsabilitat compartida entre família, escola i entorn perquè, com afirmen Lleras i Medina (2006, p. 105), «solamente devolviendo la capacidad de decidir al conjunto de personas que constituyen la comunidad educativa sobre las cuestiones que les afectan de forma deliberativa se fomentaran los valores y práctica democráticos». El cert, però, és que els centres educatius solen estar, majoritàriament, en mans d'un sol sector: el docent. No obstant això, una veritable coresponsabilitat educativa requereix una redistribució del poder, ja que «la escuela democrática ha de partir de un concepto igualitario de persona, de una gestión radicalmente democrática y de una voluntad de transformar la realidad social y educativa del entorno en donde desarrolla su tarea, lo que supone la transformación de la vida de las personas y de sus contextos» (Lleras i Medina, 2006, p. 127). Així, la demanda de reconeixement social dels docents, per bé que legítima, no pot fer-se des d'una posició jeràrquica, sinó mitjançant el diàleg igualitari amb la resta d'agents educatius i amb el mateix alumnat. S'imposa, com diria Novella (2009, p. 296), «una redefinició del concepte d'infant i de la seva participació en l'espai i el temps», ja que els nens i nenes són persones intel·ligents, sensibles, hàbils i plenes de coratge, que s'encaren a un món desconegut i complex amb valentia, confiança i dignitat. És per això, que les seves vivències, pensaments, sentiments, paraules i accions se'ns mostren com una descoberta que ens convida a repensar constantment la nostra cultura i els valors que la impregnen (Espert i Boqué, 2008). Però, com afirma Le

Gal (2005, p. 27), «el descobriment de la infantesa, dels seus drets, de les seves necessitats i de les seves capacitats, és un procés que continua avui dia».

Segons Marco (2002, p. 12) «la expresión *educar para la ciudadanía* recoge una amplia inquietud —traducida de diferentes maneras— sobre la necesidad de intervenir significativamente en los procesos de socialización de los niños y jóvenes para posibilitar y desarrollar su capacidad de percibir, comprender, interpretar y actuar en la sociedad. Porque no es suficiente nacer en una sociedad democrática para actuar como seres de pleno derecho en la misma». De fet, en el si d'una democràcia hi poden viure perfectament persones sense cap mena de compromís ciutadà, moral o polític (Valcárcel, 2007), simples consumidors que fan un ús subsidiari de les seves llibertats i que són usuaris passius d'allò que la societat que els empara els ofereix, persones que entenen l'educació com un servei més al qual tenen dret, però amb què no contrauen cap obligació, tan sols s'hi comporten com a clients més o menys satisfets.

En síntesi, tot plegat fa pensar que, d'una banda, la visibilització i sistematització del currículum social a l'escola pot suposar un factor d'innovació i transformació de l'actual sistema educatiu i, de retruc, una millor articulació entre escola i societat. De l'altra, no és d'estranyar que la mirada sobre l'educació estigui, avui en dia, tenyida de pressupostos mercantilistes i que les polítiques educatives vigents estableixin, cada cop més, mecanismes de control encaminats a quantificar el rendiment i els resultats de la inversió en educació. Novament, l'escola ha de fer equilibris a la corda fluixa entre la promoció dels valors de la convivència, en un extrem, i l'increment dels resultats acadèmics, en l'altre. Una possible superació d'aquesta dicotomia, ja clàssica, la plantegen Luengo i Moreno (2005, p. 41) quan remarquen que «los valores de la ciudadanía democrática, por una parte, y las competencias sociolaborales que son *premiadas* por el mercado, por otra, están coincidiendo hoy en torno a habilidades de, por ejemplo, trabajo en equipo, abordaje y transformación pacífica de conflictos, o desarrollo y aplicación de diversas formas de inteligencia, más allá de lo estrictamente conflictivo». Efectivament, des de l'àmbit laboral es detecta un apropament a les competències que ha de tenir un ciutadà que és actor, més que no pas espectador, de la seva vida; i, en l'àmbit de la convivència, es considera que les competències culturals, des del punt de mira de l'aprendre a aprendre, actuen com a factors de protecció decisius per a la inclusió social.

## MARC CURRICULAR PER AL DESENVOLUPAMENT DE LA COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA

L'exercici de la ciutadania activa requereix disposar de competències personals i socials que s'aprenen i s'assagen en la família, com a nucli de socialització

primària, en l'escola, el municipi i la resta de contextos reals i virtuals en què transcorre la vida de les persones. Si bé els problemes socials no s'han de resoldre a l'escola, és evident que l'educació té un paper important en la formació de persones lliures i compromeses amb la comunitat i, en especial, en la modulació de la veu d'infants i joves, fins ara sistemàticament silenciada dels espais de decisió que els afecten (Boqué, 2008).

En un breu recorregut pel marc normatiu actual, s'observa com les directrius que emanen de la Unió Europea quallen en els estats membres i, en el cas espanyol, es despleguen en l'àmbit autonòmic. Aquest procés en cascada es desencadena en el marc de referència europeu quant a competències clau (Comissió Europea, 2004; Unió Europea, 2006), on ja figuren les «competències interpersonals, interculturals i socials, i competència cívica». A continuació, la Llei orgànica d'ensenyament (LOE) (2006) inclou la «competència social i ciutadana» dins el nou disseny curricular i, a més, indica la necessitat de desenvolupar, dins el Projecte Educatiu, el Pla de convivència.

A Catalunya, es preveu l'ordenació dels ensenyaments en les diferents etapes entre el 2007 i el 2008. Així, el Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil identifica quatre eixos per al desenvolupament de les capacitats dels nens i nenes de parvulari: aprendre a ser i a actuar d'una manera cada cop més autònoma; aprendre a pensar i a comunicar; aprendre a descobrir i a tenir iniciativa; i aprendre a conviure i a habitar el món. Si bé és propi d'aquesta etapa treballar de manera integrada, en el Decret 181/2008 s'estructuren les competències i els continguts en diferents àrees, i seria l'àrea de descoberta d'un mateix i dels altres la que vertebraria el desenvolupament personal i social. Concretament, s'estableix que l'infant haurà de ser capaç de «conviure en la diversitat, avançant en la relació amb els altres i en la resolució pacífica de conflictes; i comportar-se d'acord amb unes pautes de convivència que el portin cap a una autonomia personal, cap a la col·laboració amb el grup i cap a la integració social».

Pel que fa a l'etapa primària, el Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, incorpora l'àrea d'educació per al desenvolupament personal i la ciutadania, que cal abordar tant dins de l'acció tutorial com des del conjunt d'àrees, i que en el darrer cicle de l'etapa es reforça amb l'assignatura d'educació per a la ciutadania i els drets humans. Els continguts prescrits per a aquesta àrea s'engloben en tres blocs interrelacionats entre si: aprendre a ser i a actuar de forma autònoma; aprendre a conviure; i aprendre a ser ciutadans i ciutadanes en un món global. Al mateix temps, cal que vehiculi l'educació en valors, que promogui iniciatives provinents dels diferents estaments de la comunitat escolar i que s'ocupi de fomentar un clima de

convivència positiu. Quant als continguts de l'assignatura, amb una càrrega horària anual de 35 hores, s'organitzen al voltant de tres blocs: identitat i autonomia; convivència i valors cívics; i pertinença i ciutadania.

El Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació de l'educació secundària obligatòria, insisteix en la necessitat que hi hagi continuïtat entre els objectius que s'estableixen en relació amb l'educació per a la ciutadania i els valors que es treballen en les diferents matèries i en la tutoria, així com en la resta d'activitats que es desenvolupen en el centre. De manera sintètica, s'indica que aquesta competència, entesa des de la transversalitat, «suposa comprendre la realitat social en què es viu, afrontar la convivència i els conflictes emprant el judici ètic basat en els valors i pràctiques democràtiques, i exercir la ciutadania, actuant amb criteri propi, contribuint a la construcció de la pau i la democràcia, i mantenint una actitud constructiva, solidària i responsable davant el compliment dels drets i obligacions cívics». L'educació per al desenvolupament personal i la ciutadania s'imparteix com a matèria curricular en dos dels cursos, amb una dedicació d'una hora setmanal, i manté els objectius assenyalats en l'etapa anterior. Les assignatures d'educació per la ciutadania i els drets humans (tercer curs) i d'educació èticocívica (quart curs) desenvolupen les competències relatives a la construcció de valors de convivència democràtica, educació afectivoemocional, coneixements sobre el món i la societat, dimensió ètica expressada a través dels drets humans i autonomia i iniciativa personal, entre d'altres, amb l'objectiu d'ajudar a assumir de manera crítica i reflexiva l'exercici de la llibertat. Els continguts del tercer curs s'organitzen a l'entorn dels mateixos blocs que l'assignatura de l'etapa primària, mentre que a quart serien: capacitat crítica i iniciativa personal; valors ètics per una societat democràtica; i ciutadania en un món global. En aquesta etapa, es posa l'èmfasi en l'orientació pràctica de la formació del pensament crític, la participació i l'assimilació de valors democràtics, tot recordant que «la ciutadania s'aprèn exercint-la». En la mateixa línia, també es fa menció explícita a la tasca de l'alumnat i professorat que s'implica en el manteniment d'un bon clima escolar i que mostra coherència entre el que es diu i es practica a l'aula i al centre.

Ja en l'educació postobligatòria, el Decret 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat, prescriu l'assignatura comuna de Filosofia i ciutadania per al desenvolupament de competències personals i interpersonals, imprescindibles en l'educació per a tota la vida; i la competència en el coneixement i interacció amb el món, que es reflecteix en la interacció entre les persones i la naturalesa, la societat i els valors de la ciutadania. Així, doncs, l'assignatura, que es cursa a primer amb una dedicació de dues hores setmanals, parteix d'un doble plantejament: introducció a la filosofia i a la reflexió filosòfica, d'una banda, i aprofundiment en l'estudi de la dimensió moral i ciutadana de l'és-

ser humà i les seves implicacions de caràcter social i polític, de l'altra. Si bé aquests temes ja han estat tractats al llarg de l'etapa obligatòria, ara se'n pretén aprofundir la fonamentació teòrica i obrir-los a la crítica tot fomentant l'autoavaluació, la mobilització de diferents capacitats, destreses i valors i facilitar, alhora, elements per a l'anàlisi i l'elecció entre les opcions vitals existents, ja que l'alumnat de batxillerat està a punt d'integrar-se en la societat com a ciutadà de ple dret. En definitiva, el seu objectiu primordial consisteix a «col·laborar en el desenvolupament de persones cíviqes, és a dir, d'una ciutadania activa i responsable, amb consciència crítica, capaç de respectar els altres, col·laborar pel bé de la col·lectivitat i participar-hi» i s'articula en blocs de coneixements de caràcter procedimental i actitudinal comuns i en quatre blocs específics, com són: el saber filosòfic; l'ésser humà: persona i societat; l'acció: llibertat i responsabilitat; i la política: democràcia i ciutadania.

Finalment, l'any 2009, s'aprova la Llei d'educació de Catalunya (LEC) que, pel que fa a la competència social i ciutadana, insisteix en la necessitat de «potenciar l'exercici de la ciutadania activa per mitjà de la participació en els afers de la comunitat» i, sobretot, genera espais perquè cada centre pugui articular la pràctica de les competències personals i socials en diversitat de contextos.

Com a possible conclusió d'aquest apartat, caldria considerar el contrast entre la complexitat dels objectius que ha d'assolir l'alumnat en les assignatures relacionades amb el desenvolupament de la competència social i ciutadana, i la minsa dedicació horària prevista en el currículum de cada etapa. Però, com veurem tot seguit, l'enfocament curricular no és l'únic escenari possible a l'hora d'educar per a la convivència i la participació democràtica.

## CONTEXTOS PER AL DESENVOLUPAMENT DE LA COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA

L'educació per a la ciutadania (EpC) es considera fonamental en la construcció d'una ciutadania activa basada en el respecte i la promoció dels drets humans en totes les societats democràtiques. L'informe de la Comissió Europea (Eurydice, 2005) analitza la situació de l'EpC en una trentena de països europeus i constata tres opcions a l'hora de fer-la efectiva: enfocament transversal; integració en diferents àrees; i matèria independent, bé sigui comuna o bé optativa. Generalment, es té en compte tant el currículum formal com l'informal, en un intent de dotar de significació els discursos sobre democràcia, civisme, drets humans, etc., encarnant-los en el quefer quotidià del centre. En aquest marc, tal com assenyala Gimeno Sacristán (2003, p. 34), és imprescindible «la revisión del estatus del alumno como sujeto de derechos, sin cuyo disfrute no tendrá la condición de ciudadano-escolar, de suerte que

pueda formarse desde la práctica de los mismos derechos para los que proclamamos querer educarle». Evidentment l'escletxa entre teoria i pràctica és més ampla i profunda en aquells contextos organitzats de manera jeràrquica, individualista i autoritària, replegats sobre si mateixos, perquè, en realitat, no tenen cap mena de predisposició al qüestionament de les inèrcies instaurades en el funcionament real del centre, ni estan oberts a una veritable interacció entre els diferents agents educatius.

No hi ha dubte, doncs, que els escenaris naturals són els idonis per a l'aprenentatge significatiu sobre la pròpia identitat, els valors de la convivència i la solidaritat. Per això, no tindria cap mena de sentit deixar escapar situacions quotidianes, viscudes amb una gran implicació personal, i limitar-se a treballar els valors de la convivència únicament en una assignatura. Més encara, les situacions personals de l'alumnat, les seves necessitats i oportunitats, determinen, en gran manera, la credibilitat i el sentit dels aprenentatges sobre drets i deures humans. Per posar un exemple, en entorns carencials «l'exigència d'autocontrol moral esdevé una forma particular de dominació social» (Carbonell i Martucelli, 2009, p. 97) i, en aquests o altres supòsits, no tan sols no s'estaria educant per a la democràcia, sinó que se'n faria un ús pervers.

Queda clar, per tant, que la coherència en les dinàmiques del centre, la consistència en els valors que promou i el tractament de les problemàtiques vives en la comunitat educativa són factors clau a l'hora de desenvolupar el sentit de pertinença i la consciència ciutadana que persegueix, per a tot ésser humà, una vida feliç i justa. Aquí, ja no n'hi ha prou amb comprendre els fonaments d'una societat democràtica i amb desenvolupar tot un seguit d'habilitats socials, sinó que s'exigeix una actitud no indiferent envers el patiment dels altres i un ferm compromís en la construcció d'un món millor. Estem parlant d'un model d'escola que construeix i es construeix permanentment mitjançant el diàleg igualitari i crític amb l'entorn, instal·lada en el canvi i capaç de progressar en la incertesa. No es tracta, però, que l'escola perdi la identitat i es desdibuixi en l'entorn circumdant, al contrari, l'escola està cridada a transformar-se en un dels agents dinamitzadors de la convivència i el civisme —dins i fora de les aules i del centre— en el si d'una societat educativa que afavoreix el desenvolupament de les potencialitats individuals i col·lectives dels seus membres.

Els escenaris per a la pràctica de les competències socials i ciutadanes són infinits i depenen de la capacitat d'innovar de cada comunitat educativa i, també, del suport a l'hora de desenvolupar projectes i d'associar-se amb altres organitzacions i entitats, sobretot, per evitar solapaments i dispersió en matèria educativa i d'atenció a la infància i l'adolescència. En realitat, les competències socials i ciutadanes es desenvolupen a través de tres esferes o dimensions concèntriques, de manera que l'una englobaria l'altra: jo (aprendre a ser persona), els altres (aprendre a conviure) i la humanitat en el seu conjunt (habitar el món). A banda

de l'àmplia gamma de temàtiques que, seguint el decurs dels esdeveniments, es poden tractar, hi ha d'haver oportunitats per posar en pràctica el respecte, l'afecte, l'autoconeixement, la regulació emocional, la gestió positiva dels conflictes, l'esperit crític, la construcció del propi joc de valors, la igualtat en la diversitat, la lluita contra les injustícies, el sentiment de pertinença, la solidaritat, la consciència mediambiental, la participació i la promoció dels drets humans. És, insistim, la comunitat educativa en pes, que ha de fer visibles a l'aula, al centre, al barri, al món o als espais virtuals aquestes competències mitjançant accions ja contrastades que, seguidament, llistarem atenent a les tres dimensions fins ara assenyalades i sense seguir cap altre criteri específic.<sup>2</sup>

En l'esfera del «jo», cal destacar pràctiques i programes sobre: relaxació, educació emocional, autoconeixement, resiliència, filosofia per a infants, educació en valors, plantejament de dilemes morals, mesures de suport educatiu individualitzat, autobiografies, educació espiritual, salut, disseny i desenvolupament de plans personals, etc. En l'esfera del «nosaltres» trobaríem propostes de l'estil: gestió positiva de conflictes i mediació, celebració de la nostra diversitat, organització democràtica de l'aula, elaboració consensuada de normes de convivència, estructures de participació en el centre, coeducació, treball cooperatiu, cercles d'amics, assemblea de classe, tutoria entre companys (bé siguin alumnes o docents), escoles de pares i mares, activitats de convivència adreçades a la comunitat, competència social, cohesió de grup, comunitats d'aprenentatge, consells de delegats, contractes educatius, protocols davant l'assetjament escolar, experiències d'aprenentatge i servei, aules de convivència, consells d'infants, habilitats comunicatives, rituals, assumpció de responsabilitats en el grup, diferents modalitats d'acció tutorial, mesures d'atenció a la diversitat, distribució dels recursos del centre, comissions de treball entre sectors, ús correcte de les tecnologies, associacions, plans d'entorn, pla d'acollida, pla de convivència, camins escolars, projectes intergeneracionals, etc. I, en referència al conjunt de la «humanitat», destacaríem: xarxes de cooperació intercentres, locals i mundials, projectes mediambientals, campanyes solidàries, celebració de dates significatives (dies mundials), voluntariat i serveis a la comunitat, programes d'intercanvi, xarxa d'escoles compromeses amb el món, escoles verdes, associades a la UNESCO, etc.

Tanmateix, com ja hem sostingut en altres ocasions (Boqué, 2004, p. 65), «la gran mayoría de programas enunciados ofrecen garantías de éxito excepto cuando se los “escolariza”, es decir, cuando se trabajan como nuevos temas de

2. Moltes d'aquestes experiències es poden consultar en línia a les pàgines de les conselleries d'educació de les diferents comunitats autònomes. Des de fa uns quants anys, es convoquen premis en l'àmbit de la convivència, la participació, els drets humans, etc., i jornades de difusió i intercanvi de bones pràctiques en què participen nombrosos centres i on es mostra la creativitat i implicació del món educatiu en la formació integral de la ciutadania.

estudio en el sentido más académico del término. Y esa sigue siendo todavía una fuerte tentación. Como lo es, también, el pretender ponerse a la moda aunque en el fondo todo siga permaneciendo igual, o el adoptar y abandonar una iniciativa tras otra después de introducirlas sin ningún tipo de rigor».

## FENT I DESFENT, APRÈN L'APRENET

Quan es tracta de desvetllar la consciència cívica de l'alumnat, és a dir, de procurar que els nens i nenes es vegin a si mateixos com a membres actius de la societat i sentin la necessitat de participar-hi amb les eines pròpies de la democràcia, hi ha un seguit d'estratègies metodològiques que, progressivament, contribueixen que l'alumnat se senti protagonista de la pròpia vida. La majoria d'aquestes estratègies s'agruparien al voltant del que es coneix com a *learning by doing* i que, aquí, hem reproduït amb la dita popular que afirma que «fent i desfent, aprèn l'aprenent». Ningú no pot aprendre a conuiuïre i a participar sense assajar les seves competències, un cop i un altre, fins a afinar-les.

Així, la preparació i participació en debats fomenta les competències per al diàleg, l'argumentació i la reflexió crítica. El treball relacionat amb les qüestions de candent actualitat també ajuda a la formació de criteris i a l'anàlisi de problemes reals. Una altra font d'inspiració l'aporten les històries de vida, exemples de persones que han contribuït a la justícia i a la pau. També, l'ús de pel·lícules i documentals, convenientment comentats, resulta apropiat a l'hora de reflexionar sobre els valors, els problemes que afecten el planeta, etc. La recerca d'informació a la xarxa, especialment la consulta de pàgines electròniques d'organismes internacionals, ONG i altres entitats dedicades a la defensa dels drets humans, sensibilitza envers les necessitats més peremptòries de bona part de la humanitat i, alhora, dóna idees sobre com intervenir-hi. Igualment, resulta molt recomanable aprofitar la riquesa del context per visitar associacions, serveis, organismes i entitats que, dins l'àmbit ciutadà, s'ocupen del benestar comú. També les narracions ofereixen grans possibilitats d'anàlisi i reflexió conjunta sobre sentiments, valors, etc., i contenen ensenyaments que els nois i noies capten millor a través de la ficció. Les dinàmiques socioafectives, les simulacions o dramatitzacions que posen en situació els qui hi participen desenvolupant un rol determinat, afavoreixen l'empatia i la comprensió de supòsits propers a la realitat. A més, totes les matèries contribueixen en menor o major mesura al desenvolupament de la competència social i ciutadana, oferint una lectura pròpia sobre les problemàtiques socials. Tanmateix, com ja s'ha dit, res més efectiu que la implicació en projectes autèntics d'intervenció en les qüestions que afecten la pròpia vida del centre i la comunitat.

A l'hora de determinar el perfil docent apropiat per fer-se càrrec del desenvolupament de la competència social i ciutadana, la figura del tutor o tutora d'aula pren relleu, sense oblidar que la Llei d'educació de Catalunya (LEC) (2009) indica, en l'apartat de drets i deures del professorat, el deure de tot docent de «contribuir al desenvolupament de les activitats del centre en un clima de respecte, tolerància, participació i llibertat que fomenti entre els alumnes els valors propis d'una societat democràtica». No obstant això, pel que fa a l'ESO, correspon a la direcció del centre l'assignació de les matèries de tercer i quart cursos que, normalment, recau en un professor titulat d'una especialitat docent de ciències socials (geografia i història i filosofia) o que tingui la idoneïtat corresponent i accepti l'encàrrec.

Sota el nostre punt de vista, a l'hora d'impartir l'assignatura d'EpC cal mostrar un nivell d'exigència elevat. S'ha de transmetre als nens i nenes il·lusió per tot allò que aprendran i valorar-los l'esforç i el compromís personal que, sens dubte, hauran d'adquirir. Aquesta il·lusió ha d'anar unida a la comprensió de la importància cabdal del treball que hauran de fer, ja que els permetrà desenvolupar competències imprescindibles per a la vida, siguin quins siguin els seus interessos professionals, inquietuds personals o orientació cap als estudis. És per això que el perfil docent idoni per impartir l'assignatura s'hauria de correspondre amb el d'una persona acollidora, comprensiva, compromesa i sensible amb el món que l'envolta, inquieta i informada, una persona que lluny de tenir totes les respostes sap plantejar i plantejar-se bones preguntes, algú, per tant, que sap escoltar i estimular cognitivament els nens i nenes. Amb tot, l'estil personal i la coherència entre allò que es pensa, es diu i es fa tenen un valor incalculable a l'hora de fer viure aquesta assignatura als alumnes i, perquè no dir-ho, a l'hora d'exercir la docència entesa com una professió moral (Marchesi, 2007).

A banda d'això, cal remarcar que algunes de les competències que figuren en el currículum actual comporten que adults i alumnes les desenvolupin simultàniament. Aquest podria ser el cas de les TIC, de la llengua estrangera i de les competències personals i socials que en la formació inicial dels professionals no hi figurava. Aquesta realitat donaria sentit a la concepció de l'escola com a comunitat d'aprenents que creixen paral·lelament.

## L'AVUACIÓ DEL CURRÍCULUM, DE L'ACCIÓ DOCENT, DEL FUNCIONAMENT DEL CENTRE I DEL CONTEXT

Els diferents decrets curriculars indiquen els criteris adients per a l'avaluació de la competència social i ciutadana amb relació als objectius competencials de cada etapa i matèria. Però també cal entendre l'avaluació de l'acció docent i

de l'organització del centre com a impulsora o limitadora de les pràctiques democràtiques, i del clima de convivència, sense oblidar les mancances i oportunitats presents en el context familiar i social de l'alumnat.

Per tant, l'avaluació ha de prendre en consideració el punt de partida, el procés i els resultats i ha de generar espais per a la reflexió i la millora personal i grupal. Els qüestionaris, autoinformes, l'avaluació compartida, la solució de problemes, la carpeta d'aula i de centre són estratègies que mobilitzen diferents sabers de manera integrada i que proporcionen informació sobre la implicació i el compromís de cadascú en la construcció d'unes relacions basades en els valors democràtics de la convivència. L'avaluació d'actituds és especialment complexa, perquè no es basa en l'acumulació d'informació, sinó en la construcció personal d'un joc de valors susceptibles de guiar l'acció.

Finalment, cal posar l'accent en la importància d'una avaluació afavoridora de la reflexió, transparent, col·legiada i impulsora d'àrees de millora que haurà d'anar forçosament acompanyada de mitjans per avançar.

## BIBLIOGRAFIA

- BOLÍVAR, Antonio. *Educación para la ciudadanía: Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó, 2007.
- BOLÍVAR, Antonio; LUENGO, Florencio. «Aprender a ser y a convivir desde el proyecto conjunto del centro y el área de educación para la ciudadanía». A: PROYECTO ATLÁNTIDA. *Ciudadanía, mucho más que una asignatura: Módulo Convivencia Democrática*. Madrid: Proyecto Atlántida, 2005, p. 17-38.
- BOQUÉ, Maria Carme. «Mediación escolar: unidos ante el conflicto». *Perspectiva CEP*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, núm. 8 (2004), p. 55-69.
- «Fonaments per a una educació de futur: viure i conviure en pau». *Educació i Xarxa*, núm. 3 (2009), p. 31-33.
- *Educació per a la ciutadania i drets humans. Cicle superior (Guia didàctica)*. Barcelona: Cruïlla, 2008.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Madrid: Siglo XXI, 2004.
- CARBONELL, Francesc; MARTUCELLI, Danilo. *La reconversión de l'ofici d'educar: Globalització, migracions i educació*. Barcelona: Eumo: Fundació Bofill, 2009.
- COMISSIÓ EUROPEA. *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida: Un marco de referencia europeo* [en línia]. Brussel·les: Direcció General d'Educació i Cultura, 2004. <[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_yoyth/lifelong\\_learning/c11090.es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_yoyth/lifelong_learning/c11090.es.htm)> [Consulta: 15 novembre 2009].

- CONSELL D'EUROPA. *Any Europeu de la Ciutadania a través de l'Educació* [en línia] (2005). <[www.coe.int/es/com/about\\_coe/](http://www.coe.int/es/com/about_coe/)> [Consulta: 15 novembre 2009].
- CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU. *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2000.
- DEFENSOR DEL PUEBLO. *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006* [en línia]. 2007 <<http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>> [Consulta: 20 novembre 2009].
- ESPERT, Montserrat; BOQUÉ, Maria Carme. *¡Tu sí que vales!: Historias cortas de niños y niñas que construyen valores humanos*. Barcelona: Graó, 2008.
- EURYDICE. *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Brussel·les: Eurydice, 2005.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'INTERIOR, RELACIONS INSTITUCIONALS I PARTICIPACIÓ; DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. *Juventut i seguretat a Catalunya: Enquesta als joves escolaritzats de 12 a 18 anys. Curs 2000-2001* [en línia]. <[www.gencat.cat/interior/docs/int\\_js.preambul.htm](http://www.gencat.cat/interior/docs/int_js.preambul.htm)> [Consulta: 15 novembre 2009].
- *Enquesta de convivència escolar i seguretat a Catalunya. Curs 2005-2006. Informe ampliati: Problemes de convivència dintre i fora de l'escola* [en línia]. <[www.gencat.cat/interior/departament/publicacions/estudis/ecesc.htm](http://www.gencat.cat/interior/departament/publicacions/estudis/ecesc.htm)> [Consulta: 15 novembre 2009].
- GIMENO SACRISTÁN, José. «Volver a leer la educación desde la ciudadanía». A: MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (coord.). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó, 2003, p. 11-34.
- IMBERNÓN, Francesc. «Introducció: El nou desafiament de l'educació. Cinc ciutadanes per a un futur millor». A: IMBERNÓN, Francesc (coord.). *Cinc ciutadanes per a una nova educació*. Barcelona: Graó, 2007, p. 5-14.
- JARES, Xesús R. *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó, 2006.
- KEMMIS, Stephen. «Reflexiones en torno al problema de la transición escuela y sociedad». A: ANGULO ROCA, José Félix (coord.). *Democracia, Educación y Participación en las Instituciones Educativas*. Sevilla: Publicaciones Cooperación Educativa, 2008, p. 97-108.
- LE GAL, Jean. *Els drets de l'infant a l'escola: Una educació per a la ciutadania*. Barcelona: Graó, 2005.
- LLEI D'EDUCACIÓ DE CATALUNYA (LEC). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 5422 (16 juliol 2009).
- LLEI ORGÀNICA D'EDUCACIÓ (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106 (4 maig 2006).
- LLEI ORGÀNICA D'ORDENACIÓ GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIU (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238 (4 octubre 1990).
- LLERAS, JORDI; MEDINA, Alfons. «La organización deliberativa de las instituciones educativas democráticas». A: AYUSTE, Ana (coord.). *Educación, ciudadanía y democracia*. Barcelona: Octaedro, 2006, p. 103-129.
- LUENGO, Florencio; MORENO, Juan Manuel. «Los pilares de la ciudadanía y la mejora del clima de enseñanza y aprendizaje». A: PROYECTO ATLÁNTIDA. *Ciudadanía, mucho más*

- que una assignatura: Mòdul Convivència Democràtica*. Madrid: Proyecto Atlántida, 2005, p. 40-73.
- MARCHESI, Álvaro. *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza, 2007.
- MARCO STIEFEL, Berta (coord.). *Educación para la ciudadanía: Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea, 2002.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Àngels (coord.). *Viure la democràcia a l'escola*. Barcelona: Graó, 1999.
- MAYER, Michela. «Ciudadanos del barrio i del planeta». A: IMBERNÓN, Francesc (coord.). *Cinc ciutadanes per a una nova educació*. Barcelona: Graó, 2002, p. 81-102.
- MILLER, Janet L. «Maestros, investigadores y reforma escolar situada: el tráfico del poder». A: ANGULO RASCO, José Félix (coord.). *Democracia, educación y participación en las instituciones educativas*. Sevilla: Publicaciones Cooperación Educativa, 2008, p. 69-80.
- NOVELLA, Anna M. *La participació dels infants a la ciutat des del Consell d'Infants*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria d'Infància i Adolescència, 2009.
- OBSERVATORIO ESTATAL DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR. *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: Avance de resultados* [en línea]. 2009. <[http://www.oberaxe.es/files/datos/4880737908ab1/MECavance\\_resultados\\_2008.pdf](http://www.oberaxe.es/files/datos/4880737908ab1/MECavance_resultados_2008.pdf)> [Consulta: 20 novembre 2009].
- PAGÈS, Joan. «La educación para la ciudadanía en España»[en línea]. A: SOUSA, F; CARVALHO, C. de (ed.). *Educação para a cidadania*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências, 2008. <[webs2002.uab.es/didllengua/profes\\_socials/joanpages.htm](http://webs2002.uab.es/didllengua/profes_socials/joanpages.htm)> [Consulta: 15 novembre 2009]. [Llibre d'actes]
- PAZ DE ABRIL, Desiderio. *Escoles i educació per a la ciutadania global, una mirada transformadora*. Barcelona: Intermón-Oxfam, 2007.
- TIANA, Alejandro. «Introducción». A: PROYECTO ATLÁNTIDA. *Ciudadanía, mucho más que una asignatura: Mòdul Convivència Democràtica*. Madrid: Proyecto Atlántida, 2005, p. 4-5.
- UNIÓ EUROPEA. *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Brusel·les: Comissió de Comunitats Europees, 2006. [*Diario Oficial de la Unión Europea* (30 desembre 2006) (L 394/10)].
- VALCÁRCEL, Amelia. «Ciudadanía, virtudes y mujeres». A: PERIS CERVERA, Rosa María; ROCA, Enriqueta; VALCÁRCEL, Amelia [et al.]. *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Instituto de la Mujer, 2007, p. 39-59.