

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

**FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA CRÍTICA Y VALORES CIUDADANOS DESDE EL
PUNTO DE VISTA DEL PROFESORADO.**

DIRECTOR: DR. DAVID PÉREZ JORGE

CODIRECTORA: DRA. OLGA M^a ALEGRE DE LA ROSA

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Facultad de Educación
Campus Central, Avda. Trinidad s/n
38201 La Laguna, Tenerife
Tlfno: 922319114

D. DAVID PÉREZ JORGE, profesor Ayudante Doctor Tipo I del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y Director de esta Tesis Doctoral y D.^a OLGA M^a ALEGRE DE LA ROSA, Catedrática de Universidad del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y Codirectora de esta Tesis.

Certifican: Que la Tesis Doctoral de **Yolanda Márquez Domínguez**, titulada **Formación de la conciencia crítica y valores ciudadanos, desde el punto de vista del profesorado**, cumple de rigor científico, originalidad y elaboración para ser defendida ante la Comisión que se nombre a tal efecto.

La Laguna, a 7 de junio de 2016

Fdo. Dr. David Pérez Jorge

Fdo. Dra. Olga M^a Alegre de La Rosa

Director de la Tesis

Codirectora de la Tesis

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Facultad de Educación
Campus Central, Avda. Trinidad s/n
38201 La Laguna, Tenerife
Tlfn: 922319114

“FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA CRÍTICA Y
VALORES CIUDADANOS DESDE EL PUNTO DE
VISTA DEL PROFESORADO”

2016

Doctoranda: Yolanda Márquez Domínguez

Director: Dr. David Pérez Jorge

Codirectora: Dra. Olga M^a Alegre de La Rosa

Yolanda Márquez Domínguez

*Formación de la conciencia crítica y valores ciudadanos
desde el punto de vista del profesorado*

Junio de 2016

Director: *Dr. David Pérez Jorge*

Codirectora: *Dra. Olga M^a Alegre de la Rosa*

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa

Universidad de La Laguna 20016

Ilustración de portada

Picasso. (1957). *Las Meninas*.

Escher. (1955). *Rind*.

Diseño de cubierta:

Juan Manuel Santos

Impresión y encuadernación:

Look Digital Producciones, S. L. U.

C/ Puntallana 2 – Pol. Ind. Los Majuelos

38108 San Cristóbal de La Laguna

Tenerife - Canarias

A Bruno

*Duda que son de fuego las estrellas,
duda si al sol hoy movimiento falta,
duda lo cierto, admite lo dudoso;
pero no dudes de mi amor las ansias.*

Hamlet, Cap. II.

William Shakespeare

A mis padres, en especial a mi madre por adormecer mis nieblas, mis miedos y mis inseguridades.

*A mi hijo, Bruno, el que ha dibujado el mapa de mis deseos, en esta nueva vida como madre, y
dado la fuerza e ilusión del que quiere seguir caminando.*

A José, por la confianza que ha depositado en mí, por su paciencia y su generosidad.

A los pocos que saben de mi vida y se alegran de mis logros.

A todos, gracias.

AGRADECIMIENTOS

Una de las aportaciones más gratificantes que me ha proporcionado la elaboración de esta Tesis ha sido contar, desde su inicio y a lo largo de todo éste dilatado y extenso proceso, con la ayuda de personas que, por encima de su colaboración, me animaron continuamente. A todas quiero expresar mi gratitud.

En primer lugar, mi más sincero agradecimiento a mis directores el Dr. David Pérez Jorge y la Dra. Olga María Alegre de la Rosa por su apoyo, correcciones, orientaciones, consejos y sobre todo por su sincera e incondicional amistad y confianza.

De igual modo quiero reiterar mi agradecimiento a todos los centros educativos participantes en este estudio, tanto a los profesores/as que colaboraron como a los directores por abrirnos sus centros y por su colaboración.

También hago extensivo mi agradecimiento, y de manera muy especial, a toda mi familia. A mi madre por su ánimo y apoyo, por tirar de mí cuando el camino se hace cuesta arriba; a José, por tenderme una mano en los momentos difíciles y a mi hijo Bruno, su amor y su alegría han sido el combustible del que me he nutrido para alcanzar este gran triunfo.

Gracias a todos.

PREÁMBULO

El objetivo del presente estudio es el de conocer las opiniones y el compromiso, del profesorado de Tenerife, hacia la educación en valores en la escuela. Se pretende con ello realizar aportaciones para que sean incluidas en el currículum como una necesidad que está relacionada con colectivos afectados de alguna problemática social; además de señalar que el tratamiento de la educación en valores no ha de tener un carácter puntual, sino que se ha de desarrollar como un trabajo continuo y en permanente colaboración con otros actores de la comunidad educativa.

Se afirma de forma reiterativa, que la educación en valores es una de las finalidades de la educación del futuro, finalidad que cada día se hace más urgente en un mundo cada vez más global y diverso. Se ha tratado reforma tras reforma que la Educación en Valores sea una prioridad de los centros educativos, que cada vez se ven más impotentes ante la dinámica de cambios del entorno escolar, familiar y social. Por más que la escuela lo intenta, parece ir un paso por detrás de la sociedad, la escuela se mueve en función de la demanda de un sistema social que agoniza por la falta de valores, olvidándose de sus individuos y de la diversidad de los mismos. Para avanzar en este sentido, conviene dar respuestas efectivas a las necesidades educativas y así poder alcanzar logros en competencias sociales y cívicas por parte de los alumnos. En este sentido, se cree que estas respuestas no se están dando, ni llegando de forma adecuada al entorno educativo, en este caso al profesorado y por ende, al alumnado. Por tanto, es urgente un cambio metodológico que incorpore la educación en valores como un trabajo continuo que implique a toda la comunidad educativa, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluyan en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, la escuela debe tener en cuenta una serie de aspectos: consolidar aprendizajes, contribuir a conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática. Además de conocer, aprender y respetar las diferentes culturas a través del diseño de programas e intervenciones necesarias para hacer realidad la igualdad de derechos y de respeto a la diferencia.

En este sentido, el sistema educativo debe propiciar en los jóvenes la reflexión necesaria, y útil, que favorezca el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia, solidaridad o participación entre los objetivos y las tareas de dicho sistema. Los valores democráticos han de situarse en el

lugar que les ocupa con una dignidad sustancial, en parangón con los contenidos instructivos considerados básicos. Para ello, hay que realizar un cambio sustancial en la escuela: la Educación en Valores, la Educación para la Ciudadanía, Valores Sociales y Cívicos o Valores Éticos, deben constituir un objetivo básico e ineludible y, por tanto, pedagógicamente organizado, no dependiente de la habilidad y sentimientos de unos buenos maestros, sino sistematizado y dirigido por las instituciones educativas competentes. Recordar los errores, para no volver a cometerlos y poder analizar las formas en que se ha abordado la educación en valores nos permitirá valorar el papel de la escuela como espacio idóneo para aprender a construir activamente el respeto y la aceptación de la pluralidad y valorar las propuestas de programas de intervención educativa como herramientas necesarias para llegar a conseguirlo.

Índice

INTRODUCCIÓN	27
CAPÍTULO 1: SOBRE EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA.	
1.1. Introducción.	35
1.2. Acerca de la noción de ciudadanía.	38
1.2.1 Sobre la historia de la noción de ciudadanía.	38
1.2.1.1. La ciudadanía en el mundo greco-romano.	39
1.2.1.2. La ciudadanía en el desarrollo de algunas ciudades medievales.	44
1.2.1.3. Hacia una ciudadanía moderna.	47
1.2.1.4. Propuesta de Marshall: la ciudadanía social.	50
1.2.1.5. La ciudadanía desde finales del siglo XX.	51
1.2.1.6. Elementos para su definición.	55
a) La ciudadanía como status de derechos.	60
b) Inclusión y exclusión: las fronteras de la ciudadanía.	61
c) Ciudadanía, pertenencia e identidad.	64
d) La ciudadanía y la participación.	67
1.3. Modelos de ciudadanía.	65
1.3.1. La ciudadanía liberal.	68
1.3.2. El modelo comunitarista o nacionalista.	71
1.3.3. El modelo republicano.	74
1.3.4. Otros modelos.	78
1.3.4.1. La ciudadanía diferenciada.	78
1.3.4.2. La ciudadanía multicultural.	79
1.3.4.3. La ciudadanía postnacional.	80
1.3.4.4. La ciudadanía cosmopolita.	81
CAPÍTULO 2: HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN VALORES.	
2.1. Introducción	87
2.2. Presencia de los valores en la Grecia Arcaica.	91
2.3. Los valores morales y la educación en la Grecia Clásica.	94
2.4. Aristóteles y sus propuestas de educación moral.	98
2.5. Nuevas perspectivas de la educación moral: epicúreos y estoicos.	101
2.6. Valores aportados por el Cristianismo.	102
2.7. Los valores durante la Edad Media.	102
2.8. Los valores durante el Renacimiento.	106
2.9. Los valores en el pensamiento utópico.	105
2.10. El sentido educacional y moral del racionalismo.	107
2.11. La educación en valores en la actualidad.	111
CAPÍTULO 3: ANÁLISIS DE LA NORMATIVA ESTATAL Y CANARIA EN MATERIA DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS HASTA LA ACTUAL LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA	
3.1. Introducción.	117
3.2. Legislación educativa en materia de Educación en Valores.	119

3.3. Referencia legales autonómicas.	124
3.4. Análisis de la normativa estatal y canaria en materia de Educación para la Ciudadanía.	125
3.4.1. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106 de 4/5/2006).	126
3.4.2. Real Decreto 1513/2006, de 7 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria. (BOE nº 293 8/12/2006).	141
3.4.3. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria. (BOE nº186 4/08/2012).	143
3.4.4. Decreto 126/2007, de 24 de Mayo, por la que se establece la ordenación y currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC nº 112, 6/6/2007).	147
3.4.5. Decreto 127/2007, de 24 de Mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC nº 113, 7/6/2006).	152
3.4.6. Orden 7 de Junio de 2007, por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC nº 124, de 21/6/2007).	160
3.4.7. Decreto 114/2011, de 11 de Mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC nº108, de 2/6/2011).	163
3.4.8. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE nº295, 10/12/2013). LOMCE. Observaciones más destacadas respecto de la desaparición de Educación para la Ciudadanía y de los Derechos Humanos por Valores Sociales y Cívicos.	172
3.4.9. Real Decreto 126/2014, 28 Febrero, por el que se establece el currículo de Educación Primaria. (BOE nº 52, de 1/3/2014).	176
3.5. Decretos y órdenes para el cumplimiento de la LOE en materia de Educación para la Ciudadanía en diferentes Comunidades Autónomas.	183
3.6. Educación Emocional y para la creatividad la nueva asignatura en el currículo de la Comunidad Autónoma de Canarias en 2013.	187

CAPITULO 4: EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS: UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN CIUDADANA.

4.1. Introducción.	195
4.2. El derecho a la educación:	196
4.2.1. Documentos fundamentales del derecho a la educación.	200
- Declaración Universal de Derechos Humanos de Naciones Unidas de 10 de Diciembre de 1948.	201
- Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales de 1966.	203
- Protocolo adicional al Convenio europeo de protección de los derechos humanos y de las libertades fundamentales de 30 de Mayo de 1952.	203
- Tratado de la Constitución para Europa.	203
- Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza de 1960.	203
- Declaración de derechos del niño de 1959.	204
- Convención internacional de los derechos del niño de 1989.	204
4.2.1.2. Breve reseña histórica del sistema educativo español.	204

1.- Ley Moyano de 1857.	205
2.- Constitución de 1876.	206
3.- Constitución de 9 de Diciembre de 1931.	207
4.- Dictadura de Franco.	208
5.- Constitución de 1978.	208
4.3 La formación de ciudadana: un elemento esencial para la convivencia.	212
4.3.1. Educación para la Ciudadanía Minimalista vs. Maximalista.	214
4.3.2. Los valores consensuados de la Educación para la Ciudadanía.	217
4.3.3. La Educación para la ciudadanía y su relación con otros contenidos educativos.	221
a) Los Derechos Humanos.	222
b) Los derechos de los niños, niñas y adolescentes	226
c) La participación y sus dimensiones.	227
d) La convivencia ciudadana.	229
e) La cultura de la Paz.	230
f) Enseñanza en valores.	231
4.4. Ejes transversales como fuente de educación personal y social.	233
4.5. Programas educativos para favorecer el cambio de actitud y la educación en valores.	243
4.6. Análisis sobre la controversia una vez implementada la materia Educación para la Ciudadanía.	248
4.6.1. Desgranando la polémica.	248
4.6.1. 2. En contra de la materia.	248
4.6.1.3. A favor de la materia.	254

CAPÍTULO 5: ESTUDIO EMPÍRICO.

5.1. Introducción	263
Estudio I. Análisis bibliométrico de estudios sobre EpC.	265
1. Objetivos generales.	265
1.1. Objetivos de investigación.	265
1.2. Hipótesis.	265
1.3. Método.	266
1.3.1. Instrumento.	266
1.3.2. Procedimiento.	266
1.3.3. Análisis de Datos.	258
1.3.4. Resultados.	268
Estudio II. De las opiniones y expectativas del profesorado hacia la EpC.	276
2. Objetivos.	276
2.1. Objetivo generales.	276
2.1.1. Objetivos de investigación.	276
2.1.2. Hipótesis.	278
2.2. Método.	280
2.2.1. Sujetos.	280
2.2.2. Instrumentos.	282
2.2.3. Procedimiento.	283
2.3.4. Análisis de datos.	283
2.3. Resultados.	285
2.3.1. Propiedades métricas del COFCEPEpC.	285
2.3.1.1. Análisis de fiabilidad del COFCEPEpC.	285

2.3.1.2. Análisis de la estructura subyacente del COFCEPEpC.	287
2.3.1.3. Análisis descriptivo exploratorio del COFCEPEpC	293
2.3.1.3.1 Descriptivo por centro, edad, género, formación y tipo de centro y años de experiencia.	293
2.3.1.4. Análisis descriptivo de los ítems del COFCEPEpC.	297
2.4. Análisis de las diferencias de opiniones respecto al COFCEPEpC.	302
2.4.1. Análisis de las diferencias de opiniones según género.	302
2.4.2. Análisis de las diferencias de opiniones según edad.	306
2.4.3. Análisis de las diferencias de opiniones según formación.	311
2.4.4. Análisis de las diferencias de opiniones según tipo de centro.	314
2.5. Análisis de las opiniones manifestadas en las dimensiones del COFCEPEpC según variables demográficas.	317
2.5.1.-Análisis de las diferencias de opiniones según el género.	318
Estudio III. De las opiniones de los profesores/as de Primaria y Secundaria sobre su experiencia, trabajo y formación en relación con la EpC.	325
3. Objetivos.	325
3.1. Objetivo generales.	325
3.1.1. Objetivos de investigación.	325
3.1.2. Hipótesis.	326
3.2. Método.	328
3.2.1. Sujetos.	328
3.2.2. Instrumentos.	329
3.2.3. Procedimiento.	329
3.2.4. Análisis de datos.	330
3.3. Resultados.	331
	345
4. DISCUSIÓN.	
4.1. Estudio I. Análisis bibliométrico sobre estudios de EpC.	345
4.2. Estudio II. De las opiniones y expectativas del profesorado hacia la EpC.	347
4.3. Estudio III. De las opiniones de los profesores/as de Primaria y Secundaria sobre su experiencia, trabajo y formación en relación con la EpC.	353
4.4. Limitaciones y alcance del estudio.	361
4.5. Propuesta de línea futura de actuación: programa del profesorado para la Educación en valores y Ciudadanía: Ágora de Ciudadanía.	362
	370
5. CONCLUSIONES.	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	373
ANEXOS.	
Anexo 1. Carta solicitud de recogida de datos para investigación y Cuestionario de opinión para valorar la formación y cualificación y expectativas del profesorado hacia la Educación Emocional y para la Creatividad y la Educación para la Ciudadanía y de los Derechos Humanos.	403
Anexo 2. Guión de la entrevista realizada a los profesores/as de los centros.	408
Anexo 3. De resultados; pruebas de normalidad.	409
Anexo 4. De resultados; contrastes estadísticos.	431

INDICE TABLAS

Tabla 1: Comparación entre la ciudadanía en la Grecia Antigua y en la Modernidad según análisis de Arendt (1958) de la esfera pública.	67
Tabla 2: Resumen, Modelo Liberal de Ciudadanía.	73
Tabla 3: Resumen. Modelo Comunitarista de Ciudadanía.	74
Tabla 4: Resumen. Modelo Republicano de Ciudadanía	76
Tabla 5: Contenidos de la asignatura EpC en la LOE.	142
Tabla 6: Competencias de EpC en la LOE.	142
Tabla 7: Bloques temáticos de la asignatura EpC en la LOE.	143
Tabla 8: Asignaturas que corresponden a cada curso.	143
Tabla 9: Nivel educativo de EpC en la ESO.	144
Tabla 10: Contenidos y bloques de EpC en ESO.	145
Tabla 11: Bloque Educación Primaria en Canarias en EpC.	151
Tabla 12: Contenidos y bloques en Canarias de la ESO en EpC.	157
Tabla 13: Legislación autonómica sobre la materia EpC.	183
Tabla 14: Decreto sobre el currículo ESO Comunidad Autónoma de Canarias.	186
Tabla 15: Configuración por bloques de la asignatura Educación Emocional y para la Creatividad.	189
Tabla 16: Resumen. Legislación y aportación en materia de Educación para la Ciudadanía y de los Derechos Humanos.	190
Tabla 17: Algunos documentos fundamentales del derecho a la educación.	200
Tabla 18: Momentos históricos del sistema educativo español.	205
Tabla 19: Principios de la Ley Moyano de 1857.	205
Tabla 20: Principios del sistema educativo en la Constitución española de 1931.	207
Tabla 21: Principios del sistema educativo en la dictadura de Franco.	208
Tabla 22: Proceso legislativo en materia educativa a partir de la Constitución de 1978.	210
Tabla 23: Principios de la educación en la Constitución de 1978.	210
Tabla 24. Principios generales que sustentan el derecho a la educación desarrollados por la LOE.	211
Tabla 25: Modelos de Educación para la Ciudadanía.	216
Tabla 26: Papel educador de la escuela en su sentido integral.	236
Tabla 27: Bloques transversales.	239
Tabla 28: Categorías de los temas transversales.	240
Tabla 29: Temas transversales actuales.	241
Tabla 30. Proyectos para favorecer el cambio de actitudes y la educación en valores.	243
Tabla 31: Proyectos para favorecer el cambio de actitudes y la educación en valores.	246
Tabla 32: 10 razones a favor de la EpC.	255
Tabla 33: 10 razones en contra de la EpC.	257
Tabla 34: Disenso de opiniones a favor y en contra de la materia EpC.	259
Tabla 35: Análisis bibliométrico de estudios sobre Educación para la Ciudadanía.	266
Tabla 36: Síntesis de objetivos generales de investigación hipótesis, análisis e instrumentos del estudio.	267
Tabla 37: Análisis bibliométrico de estudios sobre Educación para la Ciudadanía.	269
Tabla 38: Síntesis de resultados.	275
Tabla 39: Características de los profesores por género, edad y otras variables independientes.	281
Tabla 40: Síntesis de objetivos generales de investigación hipótesis, análisis e instrumentos del estudio.	284
Tabla 41: Valor de Fiabilidad de cada una de las dimensiones y del total de la escala.	286

Tabla 42: Extracción factorial.	287
Tabla 43: Experiencia y formación en la asignatura (EF).	289
Tabla 44: Competencias básicas (CB).	289
Tabla 45: Competencias básicas (CB2).	290
Tabla 46: Aspectos pedagógicos de la asignatura (AP).	290
Tabla 47: Papel de los agentes sociales/educativos (AS).	290
Tabla 48: Intereses de los recursos para Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos (IREC).	291
Tabla 49: Intereses de los recursos para la Educación Emocional y para la Creatividad (IREE).	291
Tabla 50: Motivación por la asignatura/Voluntarismo (MOT).	292
Tabla 51: Valores personales y sociales para Educación Emocional y para la Creatividad (VALEE).	292
Tabla 52: Valores personales y sociales para Educación para la Ciudadanía y de los Derechos Humanos.	291
Tabla 53: Valores perdidos en las variables de clasificación.	293
Tabla 54: Centros educativos.	294
Tabla 55: Tipo de centro educativo según su financiación.	294
Tabla 56: Centro educativo según nivel y financiación.	294
Tabla 57: Edad de los encuestados.	295
Tabla 58: Género de los encuestados.	295
Tabla 59: Formación de los encuestados.	295
Tabla 60: Nivel formativo según grupos.	296
Tabla 61: Años de experiencia como profesor de los encuestados.	296
Tabla 62: ¿Has impartido la asignatura EpC?	297
Tabla 63: Años de experiencia en la asignatura EpC.	297
Tabla 64: Actualmente imparte la asignatura EMOCREA.	297
Tabla 65: Experiencia y formación en la asignatura.	298
Tabla 66: Competencias básicas.	298
Tabla 67: Aspectos pedagógicos de la asignatura.	299
Tabla 68: Papel de los agentes sociales y educativos.	299
Tabla 69: Intereses de los recursos para la EpC.	300
Tabla 70: Intereses de los recursos para Educación Emocional.	300
Tabla 71: Motivación por la asignatura/voluntarismo.	300
Tabla 72: Ítems de enfoques y contenidos de la educación emocional dimensiones de valores y personales y sociales.	301
Tabla 73: Ítems de enfoques y contenidos de la EpC dimensión de valores personales y sociales.	301
Tabla 74: Experiencia y formación en la asignatura según género.	302
Tabla 75: Ítems de competencias básicas según género.	303
Tabla 76: Ítems sobre aspectos pedagógicos de la asignatura según género.	303
Tabla 77: Ítems de papel de los agentes sociales/educativos según género.	303
Tabla 78: Ítems de los intereses de los recursos para la EpC según género.	304
Tabla 79: Ítems para intereses de los recursos para Educación Emocional según género.	304
Tabla 80: Ítems de motivación por la asignatura/voluntarismo según género.	305
Tabla 81: Ítems de enfoques y contenidos de la Educación Emocional dimensiones de valores personales y sociales según género.	305
Tabla 82: Ítems de enfoques y contenidos de la EpC dimensiones de valores personales y sociales según género.	305

Tabla 83: Ítems de experiencias y formación en la asignatura según edad	307
Tabla 84: Ítems de competencias básicas según edad.	307
Tabla 85: Ítems sobre aspectos pedagógicos de la asignatura según edad	308
Tabla 86: Ítems del papel de agentes sociales/educativos según edad	308
Tabla 87: Ítems de los intereses de los recursos para la EpC según edad.	309
Tabla 88: Ítems de los intereses de los recursos para Educación Emocional según edad	309
Tabla 89: Ítems de motivación por la asignatura/voluntarismo según edad	310
Tabla 90: Ítems de enfoques y contenidos de la Educación Emocional dimensiones de valores personales y sociales según edad	310
Tabla 91: Ítems de enfoques y contenidos de la EpC dimensiones de valores personales y sociales según edad	311
Tabla 92: Ítems de experiencia y formación en la asignatura según formación	311
Tabla 93: Ítems de competencias básicas según formación	312
Tabla 94: Ítems sobre aspectos pedagógicos de las asignatura según formación	312
Tabla 95: Ítems del papel de agentes sociales/educativos según formación	312
Tabla 96: Ítems de los intereses de los recursos para la EpC según formación	313
Tabla 97: Ítems para intereses de los recursos para Educación Emocional según formación	313
Tabla 98: Ítems de motivación por la asignatura/voluntarismo según formación	313
Tabla 99: Ítems de enfoques y contenidos de la Educación Emocional dimensiones de valores personales y sociales según formación	313
Tabla 100: Ítems de enfoques y contenidos de la EpC dimensiones de valores personales y sociales según formación	314
Tabla 101: Ítems de experiencia y formación en la asignatura según tipo de centro.	315
Tabla 102: Ítems de competencias básicas según tipo de centro.	315
Tabla 103: Ítems sobre aspectos pedagógicos de la asignatura.	316
Tabla 104: Ítems del papel de los agentes sociales/educativos según tipo de centro.	316
Tabla 105: Ítems de los intereses de los recursos para la EpC según tipo de centro.	317
Tabla 106: Ítems de los intereses de los recursos para Educación Emocional según tipo de centro.	317
Tabla 107: Ítems de motivación por la asignatura/voluntarismo según tipo de centro.	317
Tabla 108: Ítems de enfoques y contenidos de la Educación Emocional dimensiones de valores personales y sociales según tipo de centro.	318
Tabla 109: Ítems de enfoques y contenidos de la EpC dimensiones de valores personales y sociales según tipo de centro.	318
Tabla 110: Puntuaciones de los factores según género. Medias y Desviaciones Típicas.	319
Tablas 111: Puntuaciones de los factores según edad. Medias y Desviaciones Típicas.	319
Tabla 112: Puntuaciones de los factores según experiencia . Medias y Desviaciones Típicas.	320
Tabla 113: Puntuaciones de los factores según nivel de centro. Medias y Desviaciones Típicas.	321
Tabla 114: Puntuaciones de los factores según tipo centro. Medias y Desviaciones Típicas.	322
Tabla 115: Puntuaciones de los factores según formación. Medias y Desviaciones Típicas.	322
Tabla 116: Síntesis de resultados.	323
Tabla 117: Características sociodemográficas de los participantes en el estudio.	329
Tabla 118: Síntesis de objetivos generales de investigación, hipótesis, análisis e instrumentos de estudio.	330

Tabla 119: Relación de las hipótesis del estudio I con fuentes y resultados.	346
Tabla 120: Relación de las hipótesis del estudio II con fuentes y resultados.	353
Tabla 121: Relación de las hipótesis del estudio III con fuentes y resultados.	361

INDICE FIGURAS.

Figura 1: Gráfico de sedimentación.	288
-------------------------------------	-----

El demócrata no nace, se hace. Nadie nace demócrata.

El talante democrático se adquiere sólo mediante una correcta educación política.

O, como dice Protágoras, la justicia no es fruto ni de la Naturaleza ni de la casualidad, antes bien se enseña y los que la poseen lo deben a su aplicación.

(Protágoras 323 b)

INTRODUCCIÓN

La crisis generalizada de valores que se percibe en nuestra sociedad, reflejada en la desigualdad social generadora de problemas, carencias, necesidades, desventajas, violencia, racismo, discriminación por cuestiones de género, degradación del medio ambiente, pobreza infantil entre otras, se circunscriben a la convivencia de las sociedades actuales. La búsqueda de políticas y estrategias que incrementen la participación activa, consciente y crítica de los ciudadanos, obligan a una reflexión por parte del sistema educativo con el fin de contribuir a una formación humanizadora, buscando nuevas líneas educativas en el campo de la formación para la ciudadanía. El reto educativo actual, consiste en lograr que los estudiantes adquieran aquellas competencias ciudadanas como forma de integración en la cultura del grupo social, relativas al conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hagan posible que el ciudadano cree un criterio propio y sea capaz de hacer frente de manera constructiva a los problemas que tiene planteados hoy la humanidad. Esto será posible a través del conocimiento de aquellos valores que posibilitan la convivencia democrática. Basada en esta idea y tomando como base el planteamiento anterior, se realizó la investigación que ha dado sustento a esta tesis doctoral titulada: *Formación de la conciencia crítica y valores ciudadanos, desde el punto de vista del profesorado*.

Una vez superada la concepción de la educación como mera transmisora de conocimientos, la escuela ha de ser vista como la plataforma idónea para la transmisión de valores humanos, cívicos y sociales (Montero, Yanes, y Sánchez, 2013, p.71). Desde esta perspectiva, han surgido nuevos planteamientos respecto a los fines de la educación que se traducen inevitablemente en una serie de interrogantes tales como:

¿Está nuestro sistema educativo promoviendo, apoyando y cultivando una experiencia democrática para los estudiantes?, ¿Qué es la democracia, cómo la entendemos y cómo se enseña en las escuelas?, ¿Cómo participan críticamente los estudiantes en la democracia durante sus años de formación?, ¿La educación para la ciudadanía se entiende como un posible adoctrinamiento?, ¿Qué se puede lograr en las escuelas para desafiar efectivamente las relaciones asimétricas de poder que marginalizan y desprotegen a la que posiblemente es la mayoría de la población?, ¿Qué papel juegan las familias en la educación para la ciudadanía?, ¿Qué ha supuesto la retirada de la

asignatura Educación para la Ciudadanía y de los Derechos Humanos (en adelante EpC) en el currículo escolar?

Estos interrogantes expuestos y algunos más nos han llevado a plantear un estudio, que a su vez diera respuesta a los objetivos de esta tesis doctoral, con la intención de abordar la importancia de la educación democrática y participativa desde escenarios tanto de la educación formal, como según Coombs (1968) informal¹. Es decir, “de aquella que nos da las experiencias diarias y que nos ayudan a acumular conocimientos, actitudes, habilidades y modos de discernimiento mediante su práctica, esto es desde la familia, medios de comunicación, entorno social y tecnologías de la información” (p.27).

En el año 2006 el Gobierno de España desarrolló una propuesta para crear una nueva asignatura específica llamada EpC. Ésta se presentó inmersa en un intenso debate político y social difundido por los medios de comunicación y redes sociales que duró hasta el año 2012, fecha en la que definitivamente se eliminó la asignatura EpC incorporándose la de “Valores Culturales y Sociales” en educación primaria y “Valores Éticos” en educación secundaria. Alrededor de esta nueva asignatura se desencadenaron numerosos debates y opiniones de miembros de diferentes colectivos con posiciones contrapuestas respecto de la implementación de dicha asignatura al currículo escolar. Posiciones opuestas y aparentemente irreconciliables que se desdoblaban, por un lado, en la aceptación irrestricta de la decisión oficial y, por el otro, en la del rechazo absoluto a la misma pues amenazaba con socavar los fundamentos de instituciones esenciales como la familia. Igualmente cada grupo realizó diversas actividades (creación de asociaciones de defensa o de rechazo, etc.) para alentar su implantación o para rechazar la misma. A pesar del intenso debate social suscitado, desde la dimensión más estrictamente educativa, se la veía como una oportunidad para dar un impulso a la investigación en torno a la temática de la educación en valores en nuestro país.

¹ Coombs, P. (1968). *The World Educational Crisis: A systems analysis*. Oxford: University Press, hizo énfasis en la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los convencionalmente escolares. A los cuales etiquetó indistintamente como “informales” y “no formales”. Con estas denominaciones pretendía designar la diversidad de procesos educativos no escolares situados al margen del sistema de la enseñanza reglada. Era poco operativo que una sola expresión designara al excesivamente amplio y diverso sector educativo no escolar. Por ejemplo, que formaran parte de una misma categoría pedagógica un programa de alfabetización de adultos y la lectura recreativa de una novela. De esta manera se comenzaron a utilizar de manera diferenciada los conceptos de educación “no formal” e “informal”. Educación informal como “un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente”.

Este estudio ha pretendido hacer algún aporte sobre lo imprescindible y enriquecedor de la asignatura EpC como medio de alcanzar la formación política del alumnado, no sólo en el conocimiento teórico de los valores, sino también sobre su capacidad para desarrollar una conciencia social más crítica, tal y como apuntó Guttman (2001, p.351), “la educación política (el cultivo de las virtudes, el conocimiento y las habilidades necesarias para la participación política) tienen primacía moral sobre otros objetivos de la educación pública”

Por tanto, y siguiendo la idea de Guttman (2001), se ha considerado fundamental incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje la práctica cotidiana de los valores para alimentar a los jóvenes en un sistema de valores que sea capaz de guiar sus acciones, actitudes y participación en todos los ámbitos de su vida. No podemos perder de vista que dicho sistema de valores debía apoyarse en el diálogo, la autonomía, la autocrítica, la resolución de conflictos, el respeto a la diferencia y todos aquellos conceptos con valor ético y axiológico en cuya esencia reina la convivencia pacífica y democrática de todos los ciudadanos. En este sentido, este trabajo trata de visibilizar la formación en valores del profesorado de centros de educación primaria y secundaria con el fin de conocer el efecto de su abordaje educativo, en definitiva, el compromiso que tienen por la promoción de la educación en valores en la escuela.

Se decidió realizar un estudio sobre la realidad de estos aspectos en la escuela, con la intención de observar in situ lo que sucedía cuando se implementaba en el aula la asignatura EpC, y con ello analizar, interpretar y comprender, desde la óptica del profesorado, su desarrollo dentro de la escuela.

Para realizar el trabajo de campo se seleccionó una metodología mixta, que incluyó estudios de corte cualitativo y cuantitativo, como estrategia para intentar entender los fenómenos observados desde la perspectiva particular de los grupos y personas estudiadas y para intentar acercarnos a la comprensión de los motivos y creencias que están detrás de sus acciones.

Este trabajo se estructuró en cinco capítulos con diferentes sub-apartados:

En el capítulo primero, titulado *Sobre el concepto y modelos de ciudadanía*, se realizó un breve recorrido o aproximación histórica al concepto de ciudadanía. Se examinaron los tres grandes modelos políticos predominantes dentro de la esfera de la filosofía política-liberal, comunitarista y

republicano, para señalar el sentido dado a la de ciudadanía, desde los presupuestos de ámbitos como el antropológico, epistemológico, ético, social y educativo.

En el segundo capítulo, titulado *Historia de la Educación en Valores*, se analiza la Educación en Valores, a través de distintos periodos históricos, con la intención de comprender su fundamento y evolución.

En el tercer capítulo titulado *Análisis de la normativa estatal y canaria en materia de educación para la ciudadanía y derechos humanos*, se analizó la evolución de la implantación de la Educación para la Ciudadanía desde la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), (con la que se introdujo la EpC como materia específica en detrimento de su aplicación transversal (LOE, 2006, p.17168)), hasta que en 2012 se llevó a cabo una primera modificación de la asignatura EpC, para concluir, en el 2014, con la aprobación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) que propuso la supresión de EpC y su sustitución por Educación Cívica y Constitucional.

Seguidamente, en el cuarto capítulo titulado, *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos una propuesta de formación ciudadana*, se desarrollaron los tres aspectos clave de esta tesis. En primer lugar, se analizó el concepto de EpC, en segundo lugar, se analizó la disciplinabilidad vs transversalidad de la asignatura, y por último se reflexionó sobre la necesidad del cambio de planteamiento en educación, con la intención de reflexionar sobre la búsqueda de un modelo de educación en valores eficaz para la escuela. Una vez realizado el análisis conceptual y contextual del concepto de EpC, se continuó con el análisis de las posiciones a favor o en contra que la EpC ha tenido en diferentes contextos sociales.

En el quinto capítulo, centrado en el estudio empírico, se realizó la justificación del método donde se detallaron los pasos o fases seguidas para el desarrollo del estudio: justificación del método de investigación, selección de la muestra e instrumentos. Además se explicó también el procedimiento de análisis de la información, mediante el cumplimiento de actividades como la transcripción, la descripción y redacción y la interpretación teórica para la elaboración de las categorías que sirvieron de guía para la presentación de resultados, discusión y conclusiones.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

SOBRE EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA

Este capítulo comienza con un breve recorrido histórico/teórico y sociopolítico sobre el concepto de ciudadanía, sus diferentes acepciones y enfoques que le dieron forma y significación en diferentes contextos históricos.

1.1 Introducción

El término ciudadanía no posee un significado unívoco. Son muchas las definiciones que se han dado a lo largo de la historia dado que, cada teoría política ha manejado su propio concepto de lo que supone ser ciudadano. Partimos de la definición que da la Real Academia Española de la Lengua, (RAE, 2015), que la define como *calidad y derecho del ciudadano*. Sin embargo, y en un sentido amplio, podríamos considerarla como “la identidad política de los individuos, la forma en que se relaciona con su sociedad en tanto que colectividad organizada políticamente; un modo de inserción en la comunidad política” (Delgado y Guichot, 2013, p.29). El debate de la ciudadanía no es algo nuevo aunque desde hace décadas está tomando importancia debido a cuestiones políticas, sociales y educativas actuales.

En España, por ejemplo, desde la transición, el interés por la ciudadanía y la democracia tomó relevante significado como garante del reconocimiento de los derechos fundamentales aniquilados en la época franquista. De nuevo, el debate estaba abierto, debate en torno a qué es la ciudadanía y qué conllevaba ser ciudadano. Es lógico pensar que estas cuestiones tienen respuesta en función de contexto histórico pues no cabe duda que éste concepto es una construcción histórico-social compuesta de elementos filosóficos, educativos, sociales, jurídicos, políticos, económicos, etc. (Thiebaut, 1998).

Este carácter polisémico adquirido a lo largo del tiempo le ha dado un sentido transformador y dinámico, en este sentido la política y la cultura ha jugado un papel crucial en el sentido cambiante la definición de ciudadanía. Visto así, Contreras (2001) afirma que la ciudadanía:

(...) ha cumplido funciones cambiantes como programa y lema, como categoría descriptiva de procesos sociales, como esquema interpretativo de la historia social de los últimos doscientos años del sistema histórico capitalista (...) En la actualidad se integran en el concepto de ciudadanía exigencias de justicia, igualdad y libertad, y la noción de vínculo con una comunidad particular. (p.2).

En cualquier caso, la ciudadanía es un estatus jurídico y político que lleva implícito la conquista de poder social frente a otros poderes dominantes y excluyentes. En consecuencia, ser ciudadano implica la pertenencia a una comunidad en la que se adquieren derechos pero también obligaciones. En este sentido (Brinkmann, 2007, p.26) sostiene que, “la ciudadanía lleva aparejado una contraprestación a la comunidad a través derechos y deberes, lo que implica un sentimiento de pertenecer a la misma y el derecho a participar en ella”. Así pues, el ciudadano se diferencia del que no lo es por la adquisición de ese estatus legal, así lo expresa Comte-Sponville (2003), cuando afirma que:

Ciudadanía es lo propio del ciudadano, y especialmente el conjunto de los derechos de que disfruta y de los deberes que le incumben. El primer deber consiste en obedecer la ley (aceptar ser ciudadano, no soberano). El primer derecho, en particular en su elaboración o en las relaciones de fuerza que se encaminan a ella (ser ciudadano, no súbdito). Son dos formas de ser libre, en el sentido político del término, y en una ciudad no hay otra forma de serlo (p. 45).

Desde esta visión liberal, la ciudadanía es concebida como una asignación propia al ciudadano, cuando pertenece a una comunidad que le otorga igualdad de derechos y deberes. Sin embargo según Merchán y García (2008, p.16) en las tesis marshalliana el ciudadano ya de por sí es poseedor de derechos lo que le permite ser tratado como miembro de pleno derecho dentro de una sociedad de iguales.

De todas las definiciones, la que verdaderamente nos interesa es la que interpreta la ciudadanía y la educación como dos realidades entrelazadas y, por tanto, dos conceptos cuyas relaciones pueden ser trabajadas desde distintas perspectivas. Ya, el concepto de ciudadanía, en la Grecia clásica adquiere con Protágoras, y su versión del mito de Prometeo, un énfasis mayúsculo sobre la educación cívico-moral, como la piedra angular sobre la cual se edificaba el régimen democrático. Ello es así porque el demócrata no nace, se hace. El talante democrático sólo se adquiere mediante una correcta educación política, o como dice Protágoras (Rubio, op.cit., 2004, p.73), “la justicia no es fruto ni de la naturaleza ni de la casualidad, antes bien se enseña”. En esa línea la escuela, desde que existe como institución, ha asumido, la responsabilidad de educar, de forma implícita y/o explícita, en la ciudadanía, a veces por encargo de, a veces en conflicto con instituciones, como la familia, la Iglesia o el propio estado.

En ese sentido, las diversas teorías sobre la escuela son también, de alguna forma, teorías sobre la educación de los ciudadanos y ciudadanas. Planteada a comienzos del siglo XXI, la cuestión de la construcción de la ciudadanía a través de la educación, exige ser repensada con suficiente distanciamiento y desde el marco de análisis de las realidades y expectativas sociales actuales.

En ese sentido, pueden plantearse algunas ideas fundamentales que orienten la construcción de la ciudadanía. Así, Merchán y García (2008, p.16) hablan de:

- a) La idea de *una ciudadanía mundial* (planetaria, global). Frente a la idea, profundamente arraigada en la escuela tradicional, de educar para ser ciudadano/a de una patria, la educación hoy debería fomentar una ciudadanía concebida como mundial, en tanto en cuanto las realidades de nuestro mundo exigen, más que nunca, de los ciudadanos una respuesta a escala planetaria, que supere las estrechas fronteras de cada país. En todo caso, la reivindicación de una escala planetaria no puede suponer el olvido de la escala local, en la que de hecho se plasma la intervención de los alumnos y alumnas; por lo que es importante replantear el sentido de lo local en la educación.
- b) La idea de *capacidad para afrontar incertidumbres y abordar problemas*. Cada vez se insiste más en que una educación para el futuro debería preparar, más que para adquirir certezas, para saber afrontar las incertidumbres. Los ciudadanos del siglo XXI tienen que estar preparados para hacer frente, con ideas propias y estrategias adecuadas, a las situaciones de incertidumbre que las realidades mundiales nos están poniendo ante los ojos. Pero el conocimiento tradicional se muestra inadecuado para esta necesidad. Asumir esta perspectiva supone, pues, un profundo replanteamiento del sentido del conocimiento y específicamente del conocimiento escolar y del papel del profesorado como transmisor del saber.
- c) La idea de *la acción y el compromiso*. Un componente esencial de la ciudadanía ha de ser la vinculación a la acción, intentando superar la separación entre adquisición de conocimientos y valores ciudadanos y la práctica de la ciudadanía. Esta dimensión se podría formular como educación para la participación ciudadana, entendida en un amplio sentido y a distintos niveles (el propio barrio, la ciudad, el estado, el mundo, etc.), e incluiría, entre otros aspectos,

la educación política y lógicamente, la educación para la democracia, además de la perspectiva ética. Sería una acepción que permitiría trabajar, especialmente el compromiso ciudadano con los problemas sociales como meta de la educación ciudadana.

Por tanto, la idea de ciudadanía mundial, la capacidad para afrontar incertidumbres y el papel de acción y el compromiso ciudadano con los problemas sociales, ha de ser la meta de la Educación para la Ciudadanía.

1.2. Acerca de la noción de ciudadanía

El uso del concepto y la preocupación por la ciudadanía no es nuevo, aun cuando en los últimos tiempos ha tenido una atención especial, sobre todo en el contenido de los discursos públicos.

En España, a finales de la época franquista, la preocupación por la ciudadanía y por la democracia alcanzó relevante fuerza, con especial énfasis en el reconocimiento de derechos que estaban siendo violados. Actualmente, el tema tiene, al menos dos facetas: por un lado, el reconocimiento como ciudadanos de un conjunto de deberes y derechos de cada uno de los individuos de una sociedad. Por el otro, una serie de dificultades de orden cultural, legislativo e institucional con los que tales deberes y derechos, pueden ser exigidos. Esta situación es lo que López Jiménez (1997, p.79) ha llamado, “la distinción entre la ciudadanía imaginaria y la real”.

El problema es más complejo, si cabe, pues junto a las dificultades para implementar la ciudadanía real se une un copioso marco teórico sobre la conceptualización de la ciudadanía.

A continuación, se plantea una mirada general de estas concepciones, para luego continuar con la historia de la educación en valores, y por último, tomar la relación entre ciudadanía y educación.

1.2.1 Sobre la historia de la noción de ciudadanía

Kant² (1781) la llamó la revolución copernicana y Bobbio (1909) como el vuelco de perspectiva, a lo que se avecinaba como un cambio en la relación de los gobernantes con los

² En este conocido fragmento del prólogo de la 2ª edición de la "Crítica de la razón pura" se refiere Kant a la inversión, realizada por él en dicha obra, de las relaciones que hasta entonces habían mantenido el objeto y el sujeto en el conocimiento, inversión que compara con la revolución copernicana.

gobernados, producto de la transformación de estos últimos de objetos en sujetos de poder. En un contexto de profundos cambios culturales, jurídicos, éticos, políticos, económicos y sociales, la emergencia de la ciudadanía supuso revertir las relaciones de autoridad, desde aquellas que tradicionalmente atribuían privilegios a los gobernantes en desmedro de los gobernados, a otras en que los gobernados reivindicaban y desarrollan un conjunto de derechos y responsabilidades frente a los gobernantes. Estos cambios se condensan en la emergencia de una sociedad de los individuos que sustentan la base real de la ciudadanía y de la democracia moderna. En este sentido, fue inevitable que aparecieran teorías que inicialmente se nutrían en fundamentos para la emergencia de los gobernados (iusnaturalismo, kantismo, utilitarismo e historicismo), puesto que sólo una vez fundamentados los derechos de los gobernados podrían ser incorporados como tales, como ciudadanos, en las constituciones, las leyes y las instituciones. Bobbio, (López, op.cit., 1997), señala que:

En la actualidad el problema no radica en la necesidad de fundamentar los derechos, puesto que éstos han sido demandados por casi todas las sociedades y aceptados por los Estados. Actualmente el problema radicaría en cómo introducir las garantías para que estos derechos se traduzcan efectivamente en prácticas ciudadanas. Un derecho existe en la medida en que el Estado lo garantiza. (p.171)

La mirada desde la sociología histórica, según Fernández (2001), ha contribuido decisivamente a:

(...) la comprensión de las diversas trayectorias de las sociedades tradicionales hacia la modernidad, y del modo en que ha sido incorporado el tema de la ciudadanía. Aquí se encuentran estudiosos como Tocqueville (1805) quien identificó la ciudadanía con la igualación de las condiciones sociales o Huntington (1927) quien a su vez se basó en Gerschenkron (1904) y Hirschman (1915). (p.171)

1.2.1.1. La ciudadanía en el mundo greco-romano

Resulta interesante exponer, a modo de síntesis, el desarrollo histórico del concepto de ciudadanía desde el mundo greco-romano hasta alcanzar uno de los debates más vigentes; el debate

entre comunitarista y liberales. Además, centramos el interés en la relación de la ciudadanía con la educación en valores, elemento que resulta de especial interés para este estudio.

Antes de estudiar las propuestas contemporáneas, es indispensable realizar un recorrido por las corrientes clásicas de ciudadanía, cuyo conocimiento abrió la puerta a un mayor entendimiento de los planteamientos actuales, que han servido de referentes, a la vez que de contextualización histórica. La noción de ciudadanía aparece en la Grecia clásica entre el 700 y el 600 antes de Cristo, en concreto en Atenas.

De las dos ciudades griegas, Atenas y Esparta, aparecen dos formas de constituir y de entender las relaciones de los ciudadanos con la política, en palabras de Benítez (2004, p.20), por un lado: “el régimen mixto de Esparta aristocracia-democracia y la de Atenas, democrática. Cada una de ellas desarrolló de forma diferente la educación, la vida en común y los principios políticos”. Con toda probabilidad debemos el concepto de ciudadanía dentro del régimen ateniense a Protágoras (485 a. C.) que justificó con fundamentos teóricos sólidos dicha concepción. Como luego sucedió en Roma, con el caso de Polibio (200 a. C.) y Panecio (185 a. C.), y con otros filósofos extranjeros que también reflexionaron sobre el modelo ateniense de ciudadanía.

En el modelo ateniense, la principal característica se fundamentaba en una democracia directa donde todos los ciudadanos participaban, hombres libres, en la asamblea popular y ejercían directamente los tres poderes: ejecutivo, legislativo y judicial. Aunque en palabras de muchos de los teóricos de la democracia, el hecho de que el poder legislativo y judicial estuviera en manos de la ciudadanía provocó críticas por considerar que estos poderes requerían, por su naturaleza, ser ejercidos por expertos. A partir de aquí, se dieron varios intentos para convertir la democracia en oligarquía hasta la reforma de Pericles (478-431 a. C.) que la convierte en democracia radical y directa, sin órganos intermedios.

La democracia ateniense fundamentada en los principios de *isonomía*, igualdad ante la ley, y de *isegoría*, derecho a hablar y proponer medidas en las asambleas que generalmente se celebraban en el ágora, fue conformando un modelo de ciudadano basado en el debate y la disputa entre iguales, lo que contribuía decisivamente a los cambios y mejoras sensatas desde la concordia por el bien común. En éste sentido Protágoras (485 a.C. 323-c) dijo que: “lo propio de la libertad es hablar libremente. Aunque a veces se abuse de la isegoría (igual libertad en el ágora) para fines

particulares, el diálogo y el debate son el motor de la vida democrática siempre que se desplieguen desde la “virtud política”.

De otro lado, Aristóteles (384 a. C.), como primer autor en formular la teoría completa sobre la ciudadanía, trazó, en su libro III de la Política, el concepto de ciudadano como aquel que tiene derecho a participar en la función deliberativa desde una posición política, como forma de tomar control en los asuntos públicos (Valadés, op. cit., 1998). Aunque reconoció, que se daban diferentes formas de hacerlo según el régimen político, se centró en planteamiento democrático. Aristóteles consideró al hombre como un animal político que puede desarrollar su virtud política, sólo en la comunidad. También reivindicó el logos que lo dota, de forma natural, de una capacidad para relacionarse como ser social. Siguiendo con esta concepción política de la ciudadanía, Aristóteles en el capítulo III de su libro la Política, (García, op. cit., 2008), definió lo que entendía por ciudad y por ciudadano, afirmando que:

El ciudadano no lo es por habitar en un sitio determinado(...), ni por participar de ciertos derechos en la medida necesaria para poder ser sometidos a proceso o entablarlo (...) De tales personas (...) se podrá decir que son ciudadanos en cierto modo, pero no en un sentido demasiado absoluto. Tras lo cual, continúa: buscamos, pues, al ciudadano a secas y que no necesita la corrección de ningún apelativo de esa clase; (...) El ciudadano sin más por nada se define mejor que por participar en la administración de justicia y en el gobierno; y concluye un poco más a delante: llamamos ciudad, para decirlo en pocas palabras, una muchedumbre de tales ciudadanos suficiente para vivir con autarquía”. (p.29)

Esta definición encierra la idea del papel activo del ciudadano en los procesos de participación, deliberación y toma de decisiones en los asuntos públicos, que es lo que le dota realmente del estatus de ciudadano. Ahora bien, la ciudadanía puede tener grados a pesar de compartir un espacio en común y de servir a la comunidad, (Valadés, 1998). Así por ejemplo, continúa diciendo Aristóteles en el capítulo III de su libro la Política, que:

(...) los obreros, como los niños, son ciudadanos pero imperfectos. La ciudad más perfecta no hará ciudadano al obrero porque no dispone de ocio. Hay muchas clases de ciudadanos pero se llama principalmente ciudadano al que participa de los honores. Sólo en la politeia pueden coincidir

el hombre bueno y el buen ciudadano. Buen ciudadano el que participa en la política y tiene autoridad, o puede tenerla, por sí mismo o con otros, en la dirección de los asuntos de la comunidad.” (La política, III, 76-78)

Aristóteles se mueve en el elitismo republicano, así emerge una concepción contrapuesta entre ciudadano y no ciudadano (Araujo y Marías, 1970), lo que implica también una doble cara en la polis griega (una incluyente y otra excluyente).

En el caso de Esparta, al ser una oligarquía cuyo modelo predominante ha sido una democracia radical en la que los ciudadanos, esclavos, no podían participar salvo hombres libres con posesión de tierras, los llamados periecos que pagaban impuestos y servían en el ejército. Lo más original de Esparta es que sus poderes se reducían al ámbito militar y al religioso. La dirección política pasó a manos de la gerusia (Consejo de ancianos), a la apella (Asamblea popular) y a los éforos. Por lo demás, Esparta siguió siempre una política de conquistas que hacía que la guerra y las virtudes militares estuvieran siempre en un primer plano, abandonando las letras y las artes. Los derechos de ciudadanía se adquirían por nacimiento para disfrutar de ellos, era requisito imprescindible participar en las instituciones relevantes como la educación para la guerra o las comidas en comunidad. Aquellos que no participaban o no podían, perdían directamente los derechos como ciudadanos.

Roma pasó de ser una monarquía a una república, y así se convirtió en la ciudad más importante de la antigüedad. Rubio (2007) presenta a la República Romana haciendo énfasis en el régimen político del Principado. Este periodo se articuló con la presentación de la propuesta de ciudadanía de los estoicos, quienes abogaban por una ciudadanía desarrollada en círculos concéntricos, es decir, el paso de una ciudadanía nacional hacia la incorporación de una ciudadanía universal.³ Con este preámbulo, el autor comienza a relatar los hechos que antecedieron al establecimiento del Principado. La característica principal, en cierto modo fue una aportación de carácter revolucionario para la época, fue la articulación de una ciudadanía dual⁴, tal y como la define (Rubio, 2007, p.49), “la ciudadanía romana en cuanto ciudadanía cosmopolita de todos los habitantes del imperio y la ciudadanía local o territorial”.

³ La aportación estoica es un importante antecedente del desarrollo de la ciudadanía cosmopolita. Martha Nussbaum retoma este punto en la dirección de que el ciudadano cosmopolita se siente ciudadano en cualquier parte independientemente de haber nacido o no en una sociedad no democrática.

⁴ Cabe aclarar que la cives romana otorgaba protección legal real, más no garantizaba una participación real.

La ciudadanía romana tenía derecho a seis privilegios, cuatro públicos: servicio militar, voto en las asambleas, desempeño de un cargo público, *cursus honorum*, y el derecho de apelación, y dos privados: el derecho al matrimonio y al comercio. La ciudadanía romana estaba basada en la obediencia, y en una amplia libertad jurídica, además de, en una pequeña participación política por medio del sufragio en las asambleas. Dado que el pueblo romano cuando alcanzó los derechos civiles que siempre disfrutaron los patricios, no se ocuparon, ni demandaron una mayor participación política. La distancia de la ciudadanía romana respecto de la griega fue muy importante, sobre todo, porque se perdió la proporción que requería la ciudadanía plena de los atenienses. A cambio, la república romana consiguió dominar el mundo y exportar su lengua, derecho, y cultura a todo Occidente y parte de Oriente.

En Roma, la llegada de la jurisprudencia transformó el concepto de ciudadano desde la perspectiva del *politikon al legalis* homo. De la filosofía y política de Aristóteles se pasaba a la juridicidad y legalidad, o lo que Pocock (1992, p.30) denominó: “de ser libre para participar en la deliberaciones políticas, a ser libre para ser propietario.”

Al mismo tiempo la evolución del estatus de ciudadanía se completa sin alterar la tendencia que tenía bajo la República: extensión cuantitativa y desdibujamiento cualitativo, a la medida de la elitización de la política y la economía. En el año 212 la Constitución Antoniana del emperador Caracalla concedió la ciudadanía romana a todos los hombres libres del Imperio. La nueva ley resume la forma en que Roma funde en su propia historia varios siglos de evolución de la concepción jurídica de ciudadanía. La extensión de la ciudadanía a todos los hombres libres del Imperio constituye en efecto un momento de universalización, que culmina, en palabras de (Andrenacci, 2003) en:

(...) el proceso de conversión territorial del estatus: de las poleis a una unidad geográfica multiforme y multiétnica. Pero a la vez consagra el modelo romano tardío de ciudadanía a un código funcional mínimo de privilegios jurídicos y patrimoniales separados definitivamente del orden político y religioso. El estatus de ciudadanía tomaba así algunas de las formas familiares a las de la modernidad occidental, justo antes de que su medio ambiente hiciera colapso terminal. (p.94)

1.2.1.2. La ciudadanía en el desarrollo de algunas ciudades medievales

El concepto de ciudadanía de la antigüedad desaparece con la aparición de las ciudades estado. Las características de esta nueva ciudadanía no volverán a darse en Occidente. Ahora, el modelo de ciudadanía en las ciudades de la Baja-Edad Media lo conformaban aquellos que pertenecían a la burguesía, el burgués medieval (Benítez, 2004). Este nuevo grupo social, en palabras de Benítez (2004, p.17), “conformará la base de posteriores ciudades y nuevos modelos de ciudadanía. Estos habitantes, que recibirán el tratamiento de ciudadano “cives”, disfrutarán de cierta libertad civil para el desarrollo de sus actividades económicas”.

Donde primero aparecieron este tipo de ciudadanos es en las ciudades o comunas italianas de Venecia y Florencia donde el impacto del comercio y la industria fue sobresaliente. Es aquí, en este espacio urbano donde de nuevo se va a volver a reivindicar la participación en la vida y en el espacio público. En este entorno es donde se gestará una importante teoría política de tendencia republicana, donde el hombre y su preocupación por lo público será un tema de vital importancia.

La participación ciudadana será escasa, sobre todo en Florencia, debido al gobierno oligárquico. Prueba de ello, es que los intereses de los burgueses medievales derivarán hacia otro tipo de virtudes que, por supuesto, no serán las cívicas pues de éstas ya se encargarán aquellos que gobiernan. Los ciudadanos, en cuanto a su implicación política, la requerirán sólo y exclusivamente para dedicarse libremente y en paz a sus negocios. A partir de aquí nace, el concepto de *homo economicus* ideado por Weber (1920) como un hombre eminentemente práctico, racional, más interesado por el desarrollo del comercio que por la marcha de los asuntos políticos.

En cuanto a los ciudadanos, demostraron un fuerte patriotismo, formaron una cultura burguesa en torno a la filosofía, la literatura pero, sobre todo, donde más destacó fue en el arte, dedicando gran parte de sus bienes a embellecer la ciudad.

A pesar de esta disposición a participar en el bien común, la vida del ciudadano va a suponer un verdadero privilegio, si la comparamos con la forma de existencia que en el medio rural se lleva en ese momento, el hombre sometido al sistema señorial.

Por tanto, el elemento económico fue clave para hablar de la teoría de la ciudadanía en las ciudades estado medievales. Para Weber (1920) prima el *homo economicus* sobre el *homo politicus*

que se da en las ciudades estado de la antigüedad. La influencia de la moral cristiana en la vida del hombre del medioevo fue algo indiscutible, la doctrina cristiana también contribuyó a la creación de este espíritu burgués, Sombart (1863).

La ciudadanía medieval fue, más causa de obligaciones que de derechos. Los ciudadanos medievales demostraron un fuerte patriotismo cívico, para ellos era un honor formar parte del cuerpo de ciudadanos, desempeñar un cargo en el gobierno de su ciudad, así como dedicar parte de sus bienes y recursos a embellecerla. Las obligaciones ciudadanas eran fundamentalmente económicas, políticas y militares.

Otra de las aportaciones de las ciudades-estado republicanas fue mantener vivo el modelo constitucional mixto, hecho que se revitalizó con el inicio de las revoluciones liberales, con teóricos políticos de tendencia republicana como Harrington (1611), Montesquieu (1689) y Rousseau (1712). Destacar que el modelo republicano mantuvo intensos debates con el liberal en el alumbramiento de la época moderna durante los periodos constituyentes americano y francés, aunque finalmente el modelo liberal se alzó con la hegemonía, especialmente en Europa.

En éste sentido, y para dar apoyo teórico a la siguiente etapa histórica, hay que mencionar a uno de los ideólogos de la teoría de la ciudadanía más racional y libre, que sirvió de guía para las democracias liberales que más tarde se plasmarían en las declaraciones francesas y americana.

Locke (1632) ha sido considerado el ideólogo de la monarquía constitucional de Inglaterra. Participó de la doctrina del estado de naturaleza y del contrato social pero, a diferencia de Hobbes (1588), sostuvo la defensa de la soberanía popular. Para Locke (1632) en el estado de naturaleza el hombre vive en libertad pero sin seguridad y sin que sus derechos más esenciales como la vida, la propiedad y la libertad estén adecuadamente garantizados. En consecuencia, para garantizar y dar seguridad a sus derechos naturales, la ciudadanía acuerda el contrato social dando origen a la sociedad civil y al Estado.

Lo fundamental, desde esta perspectiva, es que el hombre conserva, en la sociedad constituida mediante contrato, todos los derechos y libertades que disfrutaba en el estado natural, pero garantizados y asegurados por el poder del Estado. De esta manera, Locke (1632) concluía que la soberanía la conservaba el pueblo, quien sólo transfería a la autoridad determinadas funciones

políticas y que, por tanto, si la soberanía residía en el pueblo, existía el derecho a deponer al monarca cuando no cumpliera el mandato conferido por la ciudadanía.

El pensamiento de Locke (1632) se constituyó en uno de los pilares fundamentales de la teoría democrática moderna y, en particular, de la democracia liberal. Defendía un sistema político donde los individuos elegían a sus gobernantes, quienes tenían como misión garantizar el cumplimiento de los derechos individuales (naturales) y mantener el orden social. Por tanto, la función del Estado estaba muy limitada y reducida a lo esencial, el Estado debía limitarse a proteger la libertad de los individuos, de manera que la sociedad civil conservara la mayoría de sus derechos naturales.

Por otro lado, la aportación teórica más influyente en la tradición republicana vinieron de la mano de Rousseau (1712), que defiende la libertad política y la participación cívica, en el contrato social. En él se describe la ruptura de los vínculos de los ciudadanos para alcanzar la libertad a través de la propia dimensión política del individuo como ciudadano o como súbdito que se debe a la autoridad soberana. De esta manera el ciudadano adquiere una libertad civil aunque haya perdido una libertad natural. Si bien, en palabras de Trujillo (2009, p.88), “ se admitía la fundación de la comunidad política mediante un contrato que implicaría el reconocimiento, por parte de la autoridad, de que la soberanía radica en el pueblo, conformado por el conjunto de libertades individuales”.

Rousseau (1712) defendió que con el paso del Estado de Naturaleza al Estado Civil se origina una moralidad. Y una vez constituida la sociedad, el deber y el derecho adquieren sentido para los hombres, porque deben dejar de mirar sólo sus necesidades e intereses para obligarse a actuar según los principios de voluntad general (deber como individuo, ciudadano como derecho).

Por tanto, y siguiendo a Trujillo (2009):

(...) el componente moral de la voluntad general introducida por Rousseau como factor indispensable del contrato social es un referente ineludible en las teorías de la ciudadanía más reciente. La moral es una dimensión que no sólo concierne a los asuntos privados del ser humano, sino que le permite el respeto al orden legal y la participación comprometida en el espacio público. En el pensamiento rousoniano los espacios del hombre y el ciudadano mantienen una relación de complementariedad (p. 93).

Al igual que el ser ciudadano es un componente ineludible para alcanzar la libertad a través de su participación política en los asuntos públicos, aunque parezca contradictorio, la pertenencia y la libertad irían unidas.

1.2.1.3. Hacia una ciudadanía moderna

Los siglos XV y XVI contemplan la aparición del Estado-Nación y el afianzamiento de las monarquías junto con el apoyo de la clase aristocrática. Tales cambios institucionales conllevarán, en la Edad Moderna, el auge de las monarquías absolutas, bajo cuyo gobierno la mayoría de la población carece de status ciudadano y, a efectos legales, se la reconoce como un súbdito. En ésta versión de ciudadano, se anteponen los derechos del hombre a los de ciudadano, lo que significa que, en este modelo de sociedad, primero se es hombre y luego ciudadano. En palabras de (Beas, 2009):

En la Edad Moderna, el ciudadano dependerá directamente del monarca quien garantiza ciertos derechos y deberes de los que no gozan los extranjeros. Con el paso del tiempo, se evoluciona del *ius sanguini*, al *ius soli* y finalmente al *ius naturalista*. Sangre, suelo y naturaleza humana han acreditado la condición de ciudadano. Será en la época de las revoluciones burguesas, tanto la francesa como la estadounidense, cuando la ciudadanía se estructure en torno a la ley (igualdad de derechos ante ella), la política (el ciudadano tiene garantizado algún tipo de participación en el gobierno) y a un Estado (organizado como una nación a la que pertenece el ciudadano) (p.23).

Muestra de ello es la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano de 26 de agosto de 1789 donde prevalece la condición de ciudadanía nacional y donde se distingue entre aquellos que le son propios por naturaleza y los que provienen por su condición de *ciudadano*, es decir, por pertenecer a tal o cual Estado.

Aunque las Declaraciones de los Derechos del Hombre americana y francesa parecieron extender la condición y status de ciudadanía a todos los miembros de la sociedad, en realidad no fue así. Los derechos que se proclamaron en la Revolución americana y francesa solamente fueron efectivos para los varones adultos libres, blancos y con cierta independencia económica. Las mujeres tampoco podían gozar de los derechos establecidos en las Declaraciones de los Derechos

del Hombre. En general, se la seguía considerando un ser en permanente minoría de edad, incapaz de tomar decisiones adultas por sí misma y adscrita al mismo espacio que los siervos (Oraisón, 2005).

A pesar de que fueron un hito importante no dejaron de ser un texto asociado a la burguesía-liberal lo que le añadía ese carácter no inclusivo de determinados individuos. Por tanto, la condición de igualdad no se refleja en todos los ámbitos de la persona a pesar que en su artículo primero, la (Declaración de Derechos del Hombre y del ciudadano, 1789, p.49), se alude a que “Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales sólo pueden fundarse en la utilidad común”. Con lo cual, la igualdad de todos los ciudadanos no fue real.

Dicho artículo primero es uno de los artículos más conocidos de la Declaración. Su influencia hacia el futuro será determinante para la historia del constitucionalismo. Todos los textos de derechos fundamentales en lo sucesivo contendrían declaraciones parecidas y el principio de igualdad se convirtió en un concepto clave para el entendimiento del conjunto de estos derechos. Por eso, (Häberle⁵, 1998, p.49) señaló que: “constituye una suerte de dogma permanente del Estado constitucional”.

Si se analiza desde el punto de vista de la igualdad, en este artículo primero se envía un claro mensaje ideológico de distanciamiento con el antiguo régimen, que justamente estaba construido sobre la base de la desigualdad. Uno de los objetivos más preciados para el movimiento revolucionario fue, precisamente, la abolición de los privilegios, para lo cual fue necesario establecer en un texto jurídico el principio de igualdad. Visto desde el siglo XXI puede pensarse que es algo indiscutible (que no haya privilegios sociales de nacimiento y que las leyes traten a todas las personas como iguales), pero para finales del siglo XVIII se trataba de una visión ciertamente novedosa, o mejor dicho, revolucionaria. Como escribió Artola (1982):

La igualdad ante la ley es, por definición, la antítesis de la organización social del Antiguo Régimen, basada precisamente en la diferenciación estamental, legalizada a través de un sistema de privilegios jurídicos, y en la diversidad territorial, consiguiente al mantenimiento de sistemas jurídicos y fiscales distintos para cada uno de los territorios integrados en las

⁵ *Libertad, igualdad, fraternidad. 1789 como historia, actualidad y futuro del Estado constitucional cit.*, p. 49

monarquías. La igualdad ante la ley es incompatible con el privilegio social y la diversidad territorial (...). (p.43)

En relación con las tensiones interpretativas sobre la ciudadanía moderna, surgieron numerosas críticas teóricas y entre ellas destacaron la diferenciación que se le dio al tratamiento de la ciudadanía, donde los derechos eran reservados sólo para algunos ciudadanos. Es el caso que argumenta Díaz (2010) cuando manifiesta que la igualdad jurídica es importante, pero que aún falta mucho para una igualdad material socioeconómica, aspecto que también había manifestado Ewald (1977):

La declaración de Derechos del Hombre de 1789, son sus ideas de libertad, igualdad y propiedad puede convertirse, si no en la expresión de los derechos de dominio de la burguesía, de todos modos en un texto inadecuado que necesita ser completado por una lista de derechos económicos y sociales. (p.101)

Así, la crítica marxista denunciaba: “del carácter instrumental que adquieren los derechos en la sociedad burguesa, de tal forma que se presenta un desequilibrio entre el reconocimiento de estos derechos y su efectividad” (Marcuello y Mateos, 2008, p. 219) revelando la clara separación entre los derechos, el derecho positivo y la sociedad civil, la económica y social en la que viven los ciudadanos. Al tratarse de una Declaración realizada por la burguesía, existe una diferenciación de clases, lo que produjo que los derechos sociales se posicionaran en un sistema de prioridades muy bajo.

González (2011, p.45) revela que los estudiosos de la ciudadanía como “Marshall (1950), Peña (2000), Costa (2006) o Carracedo (2007), coinciden que es en la época de las grandes revoluciones burguesas, y sobre todo en la revolución francesa, cuando se concibe el concepto actual de ciudadanía”. Podemos distinguir tres aspectos de la frase anterior:

- a) La ciudadanía legal, en la que la igualdad es abstracta ante la Ley.
- b) La ciudadanía política, el ciudadano puede participar en los asuntos públicos.

c) La ciudadanía nacional-estatal, donde el ciudadano es miembro de un Estado organizado como nación. La ciudadanía se entiende en este contexto en términos de pertenencia y participación.

Estas tres nociones de ciudadanía se corresponden con las tres corrientes ideológicas del momento, la comunitarista, la liberal y la republicana. Modelos que se tratarán más adelante de manera más detallada.

Todas estas tensiones siguen siendo debatidas hoy día, lo que pone de manifiesto, una vez más, la complejidad del concepto de ciudadanía.

1.2.1.4. Propuesta de Marshall: la ciudadanía social

El concepto originariamente fue acuñado por Marshall y Bottomore (1998) en su obra *Ciudadanía y Clase social* publicado en 1998. Los temas que centran el examen del autor son tres: la propuesta de un concepto normativo de ciudadanía, el desarrollo histórico de ésta y la relación de tensión entre los derechos de ciudadanía y las desigualdades sociales. El interrogante teórico que plantea el autor británico parece enteramente recuperable hoy, esto es, hasta qué punto y en qué medida el estatus social de las personas debería estar separado y al margen del mercado, y si existen formas aceptables e inaceptables de reconocer derechos sociales de ciudadanía (Añón, 2002).

La ciudadanía se identifica con un *status* y éste deriva de la atribución de derechos y deberes que están vinculados a la idea de ser un miembro pleno de una comunidad, es decir, a la titularidad de una serie de derechos. Marshall y Bottomore (1998) explican que esto se ha producido a través de un proceso que ha pasado por tres fases que corresponden, primero, al reconocimiento de derechos civiles, en un segundo momento a los políticos y finalmente a los económicos o sociales, es decir, se ha producido un proceso que ha consistido en una extensión gradual de estos derechos que ha extendido, a su vez, los derechos a distintos grupos de sujetos que se han ido incorporando a la categoría de ciudadanía.

La ciudadanía comprende, de este modo, derechos civiles pero no se identifica con ellos, porque éstos sólo explicitan la idea de una igual capacidad, que es insuficiente para garantizar efectivamente la autonomía individual. La tesis básica parte de la idea de que para ser ciudadanos y participar plenamente en la vida pública un sujeto necesita encontrarse en una cierta posición socio-económica. Por tanto, la noción de ciudadanía no puede ser independiente de la dimensión social y

económica. Puesto que las desigualdades y las situaciones de insatisfacción de necesidades básicas interfieren claramente con la capacidad de deliberación o la afirmación de la solidaridad como vínculo social de cohesión (Añón, 2002).

Añón (2002) refiere que esta concepción de la ciudadanía considera que ser ciudadano, no puede quedar reducido al ámbito de la titularidad de derechos, sino que exige la satisfacción de derechos sociales. Incorpora al concepto de ciudadanía las condiciones para el ejercicio de capacidades y la participación en los resultados o frutos sociales.

Los derechos fundamentales y entre ellos los derechos sociales, utilizando las palabras de Añón (2002), pueden considerarse como:

(...) instrumentos dirigidos a proteger necesidades e intereses radicales de las persona frente a los abusos y la arbitrariedad del poder. Del poder estatal, pero también del poder del mercado. Esgrimir un derecho supone reivindicar un interés o una necesidad no susceptibles de convertirse en una mercancía o en simple elemento de regateo entre partidos. (p.1)

En ese sentido, la evolución de la historia moderna estuvo llena de batallas distintas por la conquista de derechos que fueron reducidos por los abusos de poder que, desprovistos de límites y controles, representan una amenaza para la autonomía individual y colectiva de las personas, sobre todo de los miembros más débiles y vulnerables de la sociedad. Sin embargo, la aportación de los derechos sociales no es uniforme, sin duda su vinculación con la lógica del mercado, con los principios del estado de bienestar y con la democracia les han asignado un anverso y un reverso. Allí donde han sido reconocidos e institucionalizados cuentan con un haber y un debe que sintéticamente paso a enumerar.

1.2.1.5. La ciudadanía desde finales del siglo XX

Se puede decir que desde los años 70 y 80 del siglo pasado, la desigualdad y la pobreza se han convertido en las etiquetas que caracterizan al Estado de Bienestar actual. Malgesini y Candalija (2014), citando el Informe del Banco Mundial del año 2013 y apuntaban a:

(...) la existencia de 1.220 millones de personas que vivían con menos de 1,25 dólares diarios. La mayoría de estas personas se ubica en países del llamado tercer mundo. Pero

existe una pobreza en los países ricos, que se conoce como cuarto mundo. Estos millones de personas viven en inferioridad de condiciones, con respecto al nivel de vida medio de dichos países. E igual de desalentadoras son las cifras que hablan de trabajo, educación o sanidad (p.3).

Si nos centramos en el Informe de la Fundación de estudios sociales y de sociología aplicada, (Foessa, 2014, p.2), en el caso español, se dibujaba, “una realidad de una sociedad, cada vez más fracturada, donde las desigualdades sociales van en aumento y los derechos sociales van menguando”.

En este sentido, desde el 2010 hasta el 2016, los efectos de la crisis económica ha provocado una situación de desigualdad y fractura social entre aquella, minoría, que se encuentran en una situación privilegiada, social y económicamente, dentro de la estructura social de nuestro país, frente a aquellos, mayoría, que se encuentran en situación de exclusión. Entre ambos grupos, unas clases medias que, según nos indican todos los datos, decrecen y transitan, parte de las mismas, hacia los espacios de la exclusión.

Uno de los indicadores con consecuencias más adversas fue la caída de la renta en los hogares españoles. Desde el año 2007, la tendencia ha sido de profundo deterioro de la capacidad adquisitiva de los hogares españoles, acentuándose este proceso, además, desde 2010, primer año en el que se acometieron medidas drásticas de recortes. Desde entonces, y según se advirtió en el Informe Foessa (2014):

(...) la reducción de la renta de la que disponen los hogares ha ido haciéndose mayor año a año, con una pérdida del 2,9% en 2010, del 3,4% en 2011 y del 3,8% en 2012. El año 2013 no ha supuesto una ruptura de la tendencia de pérdida de disminución del nivel medio de renta (p.3).

Con todos estos datos, se comprueba cómo los problemas que parecían ser ajenos a los Países de Norte, finalmente se han extendido de igual manera a todos los países. De este modo el modelo de ciudadanía social que proponía Marshall y Bottomore (1998) preocupa en el ámbito político y su solución está lejos de convertirse en una realidad, sobre todo en el contexto de la crisis actual.

En este contexto, el modelo de ciudadanía contemplado por Marshall y Bottomore (1998) recibió un conjunto de críticas por presentar el desarrollo de la ciudadanía como algo que carece de conflictos, que acontece en una secuencia evolucionista donde los derechos, en tanto que medidas redistributivas, son teorizados como si fueran estables y dados por sentado.

Desde finales del siglo XX hasta la actualidad se presenta en las ciencias sociales una importante preocupación teórica y metodológica por pensar la ciudadanía más allá de los derechos civiles, políticos y sociales, ya que los derechos sociales constituyen una etapa y no el fin de la ciudadanía. De este modo, Saint-Paul (2011), afirmaba que:

Feministas, culturalistas, estudiosos de las minorías étnicas, ecologistas, especialistas de la bioética y de la biopolítica, entre otros, han cuestionado el tema de los derechos, la teoría del Estado de la concepción marshalliana de ciudadanía, la excepción británica del planteamiento y, por lo tanto, su vigencia en la teoría social contemporánea. (p.5)

Por otro lado, el significado de ciudadano también se ha visto afectado por el fenómeno de la globalización, sobre todo, por su carácter economicista. Así de un lado ha quitado poder a los estados quitándoles el control de los mercados, y por otro, ha supuesto la apertura de fronteras y la llegada de nuevos individuos. Esto que podía parecer un hecho negativo, no lo es, es enriquecedor; pero el problema viene cuando a estos nuevos individuos no se les conceden o reconocen los mismos derechos que a los ciudadanos autóctonos, lo que conlleva la desigual, conflicto social y la inexistencia de cohesión social. Decía, Ferrajoli (1999):

(...) en la crisis de los Estados y de las comunidades nacionales que caracteriza este fin de siglo, conectada con fenómenos paralelos como las migraciones de masas, los conflictos étnicos y la distancia cada vez mayor entre Norte y Sur, es preciso reconocer que la ciudadanía ya no es, como en los orígenes del Estado moderno, un factor de inclusión y de igualdad. Por el contrario, cabe constatar que la ciudadanía de nuestros ricos países representa el último privilegio de status, el último factor de exclusión y discriminación, el último residuo premoderno de la desigualdad personal en contraposición a la proclamada universalidad e igualdad de derechos fundamentales (p.48).

En resumen, vivimos en una sociedad que está construida sobre criterios de pertenencia excluyentes y por tanto, se hace necesario repensar la ciudadanía e integrar a la pluralidad de personas con las que convivimos diariamente. Se ha de reconocer la diversidad como un elemento de integración, más que de diferenciación, como viene manifestando en sus investigaciones sobre diversidad humana desde un enfoque inclusivo de la diversidad Alegre (2002, 2005, 2006, 2015).

En este sentido, Sain-Paul (2011) afirmaba que:

(...) en la era de postmodernización de las sociedades, no se pueden considerar los derechos de la ciudadanía en términos de conquistas definidas. En su análisis de la posmodernidad, la cultura y la ciudadanía, sostiene que en Marshall no existió una sólida reflexión en torno a los derechos culturales que hay que incorporar en cualquier teoría emergente en torno a la ciudadanía. En el análisis de Turner, la ciudadanía cultural se expresa mediante un conjunto de prácticas sociales que brindan al individuo las competencias adecuadas para que pueda participar sin ninguna restricción en la cultura nacional. A su juicio, las instituciones educativas, específicamente las universidades se vuelven importantes en la configuración de la dimensión cultural de la ciudadanía (p.13).

Para Steenbergen (1994, p.8), “estas instituciones, funcionalmente, actúan como instancias de socialización de los conocimientos y promueven todo un sistema de valores cívicos”.

Para el semiólogo e historiador Todorov (2008):

Ser civilizado significa ser capaz de reconocer plenamente la humanidad de los otros, aunque tengan rostros y hábitos distintos a los nuestros; saber ponerse en su lugar y mirarnos a nosotros mismos como desde fuera. Nadie es definitivamente bárbaro o civilizado y cada cual es responsable de sus actos. Pero nosotros, que hoy recibimos este gran honor, tenemos la responsabilidad de dar un paso hacia un poco más de civilización. (p.1)

Por tanto, como ya manifestara hace años Turner (1994), es imprescindible una teoría de la ciudadanía que contemple la diferencia y la heterogeneidad de los actuales sistemas sociales, políticos y culturales. Hay que ir más allá de la mera asimilación cultural, como ciudadanos

tenemos el deber de cultivar una actitud integradora y respetuosa hacia las diferentes culturas con las que convivimos, en este sentido la educación en ciudadanía es un pilar fundamental para ello.

1.2.1.6. Elementos para su definición

El concepto de ciudadanía es polisémico y por las diversas interpretaciones atribuidas según las sociedades en función del lugar, del momento histórico y de la organización política existente. La ciudadanía tiene una clara dimensión histórica, ya que sólo se materializa en determinadas condiciones socioculturales e institucionales, según las cuales su significado varía pudiéndose entender como la posesión de una serie de derechos políticos, civiles y/o sociales.

Autores como Bárcena (1997), conciben la ciudadanía como un concepto frágil y al mismo tiempo, noble mito; pues es una parte de la herencia clásica. Muestra de ello es que actualmente se vive en una sociedad democrática conformada por ciudadanos, que han establecido formas de vida heredada de la tradición lingüística y literaria. En este sentido Lledó (citado en Bárcena, 1997, p. 41) mencionaba que: “toda tradición tenía un origen en alguien o en un grupo de personas que pone en marcha planteamientos sobre algún referente”. Pensar en conceptos como el de ciudadanía requiere identificar que son conceptos cargados de historia e imbuidos de la tradición clásica que les dotó de sentido. La ciudadanía tiene una historicidad, por lo que es necesario realizar una remembranza para entender la configuración que tiene actualmente.

Al hacer mención a la ciudadanía, se hace alusión a un concepto que se posiciona en primera línea de la terminología política y social de los Estados buscando ejercerse en las prácticas sociales. En tal sentido, la ciudadanía es un concepto que se ha construido por medio de un proceso histórico-social, es decir, se inserta en dimensiones espaciotemporales, que están en interacción permeando la configuración de esta misma en función de intereses políticos, económicos, sociales y culturales. En esta línea se considera que las personas conceptualizan y practican la ciudadanía en dos direcciones. Por un lado, en palabras de López Pontigo (2013, p.55), “se puede inclinar más hacia el contacto con el mundo, y por el otro, con la intimidad individual; es decir, la orientación dependerá del sentido que los estados-nación elijan en determinado contexto y tiempo”.

Sobre el término de ciudadanía es necesario hacer una distinción entre los conceptos individuo, persona y sujeto, porque en ocasiones se utilizan como sinónimos, pero sobre todo,

porque autores como Mejía (2005, p.1) consideran que, “estos conceptos son los que han dado origen la figura del ciudadano” y se entiende por individuo, “el ser singular y concreto, que posee una naturaleza o esencia y una existencia espacio-temporal propia” (p.1).

Para Aristóteles (384 a.C.), el individuo es la sustancia primera, compuesta de materia y forma. La define Tomás de Aquino (1225) como lo que en sí no está dividido, pero que se distingue o divide de todo lo demás. El individuo es alguien que existe concreta e indivisamente en el grupo humano que llamamos sociedad. Es decir, es un ser humano que vive en la familia, la comunidad, la ciudad, el país y el mundo. Como individuo, cada ser humano es un fragmento de su especie, una parte del universo, sometido a las condiciones propias de la sociedad de su tiempo y de su cultura.

El concepto de persona, del latín *persōna*, describe al ser humano como sujeto consciente y responsable de sus acciones. El derecho romano llamaba persona a quien poseía derechos, en oposición al esclavo. Mientras que Boecio (c.480⁶, op. cit., López Pontigo, 2013), la definía como:

La sustancia individual de la naturaleza racional. Como persona, cada ser humano es alguien que existe en sí mismo y para sí mismo. Desde su interioridad se relaciona consigo mismo, con los demás, con el entorno y con el fundamento de todo. Es verdad y presencia para sí y para los demás. Es autonomía y libertad creadora para sí y para los demás. (p.56)

Hacer referencia al sujeto implica tomar en cuenta una serie de elementos, tales como el régimen político. Kymlicka (2003) mencionaba que:

(...) los sujetos están inscritos en un régimen autoritario, es decir, que están atados a una dictadura y a elementos como el autoritarismo, la represión, el castigo. Por lo tanto, sujeto no es sinónimo ni es un término adecuado para hacer referencia a ciudadano, ya que el concepto de ciudadanía emerge de la perspectiva de un régimen liberal, donde los individuos ejercen sus derechos y obligaciones. (p.5)

La concepción de ciudadano de acuerdo con la obra⁷ de Diderot (XVIII) y D'Alembert (XVIII), (Guevara, 1998, p.34), “no debe ser vista como una característica de todos los hombres,

⁶ Anicio Manlio Torcuato Severino Boecio (en latín: Anicius Manlius Severinus Boëthius) (Roma, c. 480 – Pavia, 524/525) fue un filósofo romano.

⁷ L'Encyclopédie o Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers es una enciclopedia francesa editada entre los años 1751 y 1772 en Francia bajo la dirección de Denis Diderot y Jean le Rond d'Alembert

pues no es adecuada para quienes viven sojuzgados ni aislados, entendiéndose que quienes viven en estado de naturaleza y esclavos no pueden ser considerados ciudadanos”. Dicha situación, en palabras de López Pontigo, (2013), trae consigo:

(...) una problemática de doble naturaleza, es decir, por un lado el ente moral se reconoce como un sujeto particular y otra de carácter público. Con esta referencia es evidente que las características que denotan la existencia del sujeto no contrastan con los elementos que integran y configuran al ciudadano, es decir, dichos términos resultan incompatibles (p.56).

Una vez hecha esta consideración se puede partir de algunos elementos clave que faciliten la definición de ciudadanía, como por ejemplo la pertenencia étnica, las identidades, los derechos y los deberes de los ciudadanos. Para ello se puede comenzar dando una serie de definiciones de ciudadano y ciudadanía que recogen diccionarios y enciclopedias.

En el Diccionario de la Lengua Española, según Lizcano (2012), el término ciudadanía tiene tres acepciones:

(...) una hace referencia a la cualidad y el derecho, esto bien puede referirse al derecho natural que se obtiene por el mero hecho de nacer según las teoría iusnaturalistas, la segunda es la que habla de la pertenencia, se es ciudadano cuando se pertenece a un estado, y por último aquella que da una definición actitudinal, es decir, se es ciudadano o se adquiere la condición de ciudadano, si se ejerce o se comporta como buen ciudadano. De estas tres acepciones, en suma, se diría que ciudadanía sería aquel sujeto de derechos perteneciente a un Estado sujeto a unos deberes a través de una participación activa en la política de su país. (p.4)

En un plano menos general, la definición de ciudadanía que aporta el Diccionario de Filosofía Política de Raynaud y Rials (1996) traslada la idea de ciudadano atendido a las relaciones ciudadano-hombre-soberano en teóricos del contrato social como Hobbes (1588), Locke (1632) y Rousseau (1712). En este sentido, en el Diccionario de Filosofía Política de Raynaud y Rials, (1996, p. 94) se manifiesta que, “el ciudadano de la época moderna, es decir, de la filosofía del derecho natural moderno, se define por contraste con “el hombre” (los derechos del hombre y del ciudadano) y en relación con la soberanía”.

Es decir se identifica al ciudadano con unos derechos, su participación en el gobierno y se subraya la conquista de la soberanía del pueblo frente a otros poderes absolutistas.

Por su parte, el Diccionario Constitucional (1992) publicado por (Dyhael y Meny, 1992, p. 46) comenzaba su referencia al término *citoyen*⁸ diciendo que se trata de, “un miembro de una comunidad política territorial, titular de derechos y sometido a obligaciones independientemente de su pertenencia a colectivos “particulares” (sexo, linaje, tribus, corporaciones, castas, municipios, clases, religiones”. Esta definición, se centra en la pertenencia como ciudadano de una sociedad con derechos y deberes, como se destacó también en el periodo de la Ilustración por Dicerot y D’Alembert (1751).

En cuanto al tratamiento constitucional, la Constitución Española de 1978 utilizaba el término ciudadano en tres sentidos: en el de persona con capacidad plena para ejercitar los derechos políticos⁹; en el de persona perteneciente a la comunidad física nacional (sea o no español, y sea o no mayor de edad¹⁰) y en el de persona de nacionalidad española.

Estas tres funciones del concepto ciudadanía nos permiten afirmar que:

1. Ciudadanía es en primer lugar, la condición o cualidad que se aplica a la persona física, mayor de edad y sin restricciones de capacidad, dotado plenamente para ejercitar los derechos políticos. Ciudadano, para España, es el español, residente en España, capaz de ser sujeto activo en las relaciones de Derecho público.

La Constitución española de 1978 (artículo 12) recoge que para la adquisición de la ciudadanía se requiere la mayoría de edad. Sin embargo, así como la llegada a la mayoría de edad supone para el individuo, (que no estuviese incapacitado por padecer alguna

⁸ Ciudadano. Traducción del francés.

⁹ Se trata de algo distinto a la capacidad de obrar; véanse arts. 23 y 68.5. ° CE. artículo 23: “los ciudadanos tienen el derecho a participar en los asuntos públicos directamente o por medio de representantes, libremente elegidos en elecciones periódicas por sufragio universal. 2. Así mismo, tienen derecho a acceder en condiciones de igualdad a las funciones y cargos públicos, con los requisitos que señalen las leyes. Y en el artículo 68.5 “son los electores y elegibles todos los españoles que estén en pleno uso de sus derechos políticos. La Ley reconocerá y el Estado facilitará el ejercicio del derecho de sufragio a los españoles que se encuentren fuera del territorio de España.

¹⁰ Véanse arts. 18.4. °, 30.4. ° y 53.2. °, así como la rúbrica de la sección 2. ° del Capítulo II, Título I de la CE. Artículo 18.4: “La Ley limitar el uso de la informática para garantizar el honor y la intimidad personal y familiar de los ciudadanos y el pleno ejercicio de sus derechos”. Artículo 30.4:” mediante Ley podrán regularse los deberes de los ciudadanos en los casos de grave riesgo, catástrofe o calamidad pública”. Artículo 53.2: “Cualquier ciudadano podrá recabar la tutela de las libertades y derechos reconocidos en el artículo 14 y la Sección primera del Capítulo II ante los tribunales ordinarios por un procedimiento basado en los principios de preferencia y sumariada y, en su caso, a través del recurso de amparo del Tribunal Constitucional. Este último recurso será aplicable a la objeción de conciencia reconocida en el artículo 30”.

enfermedad física o psíquica persistente que le impida gobernarse por sí mismo (art. 200 del Código Civil), un poder de disposición pleno para desenvolverse en el ámbito puramente privado (existe, no obstante, alguna excepción: una edad especial y superior a los dieciocho años para realizar determinados actos adoptar, por ejemplo), en cambio, el ejercicio de determinados derechos constitucionales puede venirle limitado al mayor de edad, por consecuencia de una condena penal, o de cierta situación personal (asociación sindical de los jueces; actividad política de los militares). En este sentido expuesto, se deduce, pues, que no todos los ciudadanos son iguales.

2. Ciudadanía es también, en la segunda acepción constitucional, la condición de formar parte de la comunidad física nacional. Es ciudadano en España, el español y el extranjero, mayor de edad y el menor, el jurídicamente capaz y el que no lo es; también el que esté cumpliendo una pena. Como miembro, siquiera ocasional, de esa comunidad, ha de sujetarse al régimen jurídico existente en materia de orden público, policía, seguridad nacional, actuaciones procesales (art. 8 del Código Civil).

En ocasiones, es el principio de territorialidad el que atribuye ciudadanía por el mero hecho de pertenecer a un territorio; mientras que en otras, se requiere un tiempo determinado de residencia para que la ciudadanía se manifieste por arraigo, (Rodrigo, 1997).

3. Ciudadanía es también sinónimo de nacionalidad, aunque la ciudadanía, según se ha expuesto, no siempre equivale a nacionalidad, con esta última palabra se pueden también expresar otras cualidades.

Por tanto, puedan existir diferencias ya que concurren elementos comunes en las diversas acepciones sobre ciudadanía, como son la pertenencia, la identidad, los derechos y los deberes y la participación. En este sentido un ciudadano sería: “alguien que pertenece plenamente a su comunidad, que tiene en virtud ciertos derechos (y deberes correspondientes) y que toma parte activa de algún modo en la vida pública” (Peña, 2000, p.215).

Por tanto en función de la importancia que se le dé a cada elemento, identidad, pertenencia, derechos o deberes, determinarán un tipo de ciudadanía u otra. Por ello, cada corriente ideológica pone énfasis en un determinado rasgo, así por ejemplo, los comunitaristas lo hacen en la identidad y

la pertenencia étnica, los liberales en los derechos personales y los republicanos en la participación. Ciudadanía es, según Costa (2006):

Una expresión a la que se recurre para enfocar la relación política fundamental y sus principales articulaciones, esto es, las expectativas y las exigencias, los derechos y los deberes, las modalidades de pertenencia y los criterios de diferenciación o las estrategias de inclusión y de exclusión. (p.159)

Por ello, es necesario que se estudien y analicen estos elementos si se quiere entender la relación que existe entre el ciudadano y el orden político-jurídico del que el individuo forma parte.

En cualquier caso, se ha de entender que no estamos ante un fenómeno inmutable sino que dependiendo de los cambios que sufran las sociedades, desde el punto de vista político, económico y sociocultural, se transforman otros aspectos que conllevan la aparición de multitud de concepciones acerca de lo que se entiende por ciudadanía y ser ciudadano.

Por este motivo, la relación entre el individuo y el sistema político puede ser estudiada desde diversos modelos (liberal, republicano, comunitarista, burgués, etc.) y desde diferentes disciplinas (filosofía, sociología, antropología o ciencias de la educación).

A partir de aquí, se puede reflexionar sobre algunos de los elementos comunes que definen a la ciudadanía:

a) *La ciudadanía como estatus de derechos*

Sea cual sea la definición de ciudadano, no cabe duda de que el término tiene directamente que ver con la igualdad: "La ciudadanía es un *status* que se otorga a los que son miembros de pleno derecho de una comunidad. Todos los que poseen ese *status* son iguales en lo que se refiere a los derechos y deberes que implica", escribió Marshall y Bottomore (1998, p.312).

Los tres tipos de ciudadanía que los anteriores autores distinguieron fueron, según Beas, (2009, p.3) los siguientes:

- I. La obtención de la ciudadanía legal o *civil*: es decir, de los derechos necesarios para la libertad individual, en concreto la libertad de la persona, libertad de expresión, de

pensamiento y de religión, el derecho a la propiedad, a cerrar contratos válidos y el derecho a la justicia.

- II. La ciudadanía *política*: del derecho al sufragio, a la ocupación de cargos públicos y a la participación en la vida política.
- III. La ciudadanía *social*: que incluye desde el derecho a un mínimo de bienestar y seguridad económica hasta el derecho a participar del patrimonio social y a vivir la vida de un ser civilizado de acuerdo con las pautas vigentes en la sociedad.

La obtención de la plena ciudadanía, en suma, tuvo formas y ritmos variados y en ningún caso se puede considerar como un único proceso. A pesar de ello, las categorías que Marshall y Bottomore (1998) acuñaron aún pueden ser de utilidad para ordenar el análisis de los cambios políticos y sociales de las dos últimas centurias, y en especial del periodo actual.

b) Inclusión y exclusión: las fronteras de la ciudadanía

El nuevo panorama social, deriva de los múltiples problemas generados por la globalización económica que ponen entre las cuerdas al concepto de ciudadanía clásica, lo que ha llevado a los teóricos sociales a ocuparse de la nueva cuestión social de fin de siglo: la exclusión. La centralidad del mercado como asignador de recursos y reproductor de la vida social, y el debilitamiento del papel del estado en el desarrollo económico y social verificaría, una tensión creciente entre la inclusión política que trae consigo las democracias y la exclusión social de la nueva fase de modernización capitalista. Esto lleva a plantear dos retos, en palabras de González, (2011):

(...) el primero de ellos es el tema del multiculturalismo. En las sociedades complejas y plurales de nuestro tiempo, cuyos Estados engloban fenómenos más o menos amplios e influyentes de multiculturalidad y multinacionalita, la ecuación ciudadano igual a nacional, queda desvirtuada. El segundo reto trataría de la tensión que existe entre ciudadanía universal y nacional o particular, es decir, particularismo versus universalismo (p.52).

Así pues, el nuevo ámbito de aplicación de la ciudadanía es mucho más amplio y complejo que en épocas pretéritas y con ello el concepto de ciudadanía se ve en la necesidad de ser revisado.

Hay que partir de la noción de que la ciudadanía lleva implícito un estatus político y jurídico de pertenencia, es decir, de inclusión para unos y de exclusión para otros (si se considera en la práctica todos estos elementos como exclusivos de aquellos que pertenecen a un grupo determinado).

Pero según Beas, (2009):

Esta pertenencia, ni es simple, ni es única. No es simple, porque es un concepto multidimensional, abierto, flexible y con diferentes acepciones. Y no es única, porque los sujetos pertenecen a una pluralidad de identidades socioculturales que van desde los más próximo y local al cosmopolitismo (p.21).

En esta coyuntura, en palabras de Fariñas (2000, p.36) a la noción de ciudadanía gestada en la modernidad, se le imputaba ser la responsable de: “homogeneizar ficticia e intolerantemente, a todos los individuos en un estatus común y universal de ciudadano”. De ahí que surgieran posturas teóricas que obligaron a repensar el concepto tradicional de ciudadanía y plantearse otras formas de ciudadanía universal, cosmopolita más propia de una ciudadanía democrática moderna. Así pues, como señaló Peña (2000, p.26), “si la ciudadanía es un estatus de derechos exclusivos de los ciudadanos, ¿cómo puede conjugarse con el reconocimiento de derechos humanos, de derechos que corresponden a cualquier persona como tal?”.

A partir de aquí surgen dos alternativas que González y Chacón (2014) señalan:

(...) o se considera a la ciudadanía como una comunidad particular, por lo tanto, las personas que no pertenecen a esa comunidad tienen ciertos derechos restringidos; o bien, se conciben los derechos del ciudadano sobre una base universalista, como derechos del hombre, entendiéndolo en el sentido de la prioridad de los derechos del hombre que limitan los del ciudadano (p.294).

De otra parte, González y Chacón, (2014, p. 294) también destacan que “vincular los derechos del hombre con los del ciudadano, lleva directamente a plantear el tema de la inmigración, puesto que reivindicar la ciudadanía es llegar a lograr la igualdad y la libertad de todos los hombres”.

En las doctrinas críticas actuales contra la versión liberal/ilustrada de la ciudadanía, ha asumido un protagonismo relevante, hasta el punto de ser constantemente invocada por los multiculturalistas, la obra de Kymlicka (2003). De conformidad con su planteamiento, según Luño, (1989, p.36), “en las grandes sociedades complejas del presente, integradas por colectividades multirraciales, multiculturales y plurilingüísticas, y culturas diversas que conforman la comunidad internacional, propugna el reconocimiento de la diversidad cultural como fundamento de una diferenciación de los ciudadanos”.

Por otro lado, Kymlicka (1989, 1996, 2003) defendió, en palabras de Luño, (1989, p.37):

(...) un concepto de ciudadanía diferenciada, que se haga cargo de la diversidad de valores culturales que se dan en el seno de los grandes Estados de las sociedades desarrolladas de nuestro tiempo. En ellas, la población se halla integrada por una multiplicidad de grupos, que ostentan acusados rasgos identitarios peculiares que marcan notables divergencias. La población de las sociedades democráticas del presente ha dejado de ser la imagen abstracta de un todo compacto e indiviso, para mostrar su realidad compleja y heterogénea.

Posiblemente al respecto, el argumento con más restricciones es el comunitarista, donde Kymlicka (1989) asumió determinadas tesis que poseían una evidente impronta comunitarista. El comunitarismo se oponía a una visión convencional de la ciudadanía, tal como se habría forjado en el liberalismo en la modernidad. En definitiva, el comunitarismo situaría el fundamento de la cultura en la identidad homogénea comunitaria que se expresaba en el *ethos* social (Luño, 1989).

Según el argumento comunitarista ser ciudadano significaba “ser miembro de una ciudad determinada, formada a partir de una historia y de una tradición cultural particular, que la especifica y diferencia frente a otras, en la cual se forma la identidad de los ciudadanos y a la cual éstos están afectivamente vinculados” (Peña, 2003, p.228) . Por tanto, esta pertenencia significaba la exclusión de otros ciudadanos que no compartían la etnia dominante. Al respecto Peña (2000) expuso anteriormente que los problemas que presentaba el multiculturalismo si se presentaba en su concepción esencialista que defiende la cultura por encima de los individuos o la de la diferencia extrema que puede terminar en la guetización de la sociedad en el enfoque multicultural. En su estudio del 2000, Peña añadió que “para evitar estos problemas se abogó por una perspectiva universalista que reconozca las diferencias y busque su convergencia sobre un sustrato compartido.

Por tanto, apelar a valores universales compartidos puede hacer posible la convivencia cultural” (p.26).

Por otra parte, en los últimos años, se vienen haciendo propuestas a favor de una ciudadanía cosmopolita, entendiéndola no como el compromiso con una comunidad particular, sino desde un enfoque diferente de la ciudadanía y de la pertenencia. Se refiere a un sistema mundial de derechos de los ciudadanos. El problema está en que estos derechos no se pueden hacer reales puesto que no existe un poder superior, un Estado universal, que haga que éstos se cumplan.

En definitiva, Caetano (2003) refiere que hay que romper con la homogeneización y los esencialismos si se quiere alcanzar un Estado Universal de derechos, no se puede recurrir a la asimilación cultural. Si la comunidad es democrática no puede permitir estas restricciones, ha de estar abierta a todos los ciudadanos. Las culturas diferentes pueden enriquecer y aportar nuevas ideas a la cultura dominante.

c) Ciudadanía, pertenencia e identidad

La ciudadanía, como se ha puesto de manifiesto, está relacionada con la pertenencia a un territorio, lo que implica la integración en esa comunidad política con una determinada identidad común a todos los miembros que la incluyen. Este criterio de pertenencia ha estado vinculado a un territorio compartido, a una cultura común, a rasgos étnicos, a la historia, etc. Es esta identidad nacional la que sustenta la comunidad política, la que crea conciencia nacional, la que da sostenibilidad al armazón jurídico-político del estado, a que da legitimidad, garantía e incluso cohesión, algo difícil de extraer de la política en sí.

Pero si se trata la ciudadanía democrática ésta da prioridad a la voluntad política de los ciudadanos frente a la pertenencia.

Es importante, vistos sus componentes (pertenencia e identidad), reconocer una identidad diferenciada que entienda la ciudadanía con las mismas garantías para todos los miembros de una sociedad. Lo diferente enriquece, se ha de lograr superar los problemas étnicos y culturales, los esencialismos pues implican la exclusión de grupos sociales como los inmigrantes o las mujeres, y otros muchos, que no se sienten protegidos ni arropados por los mismos derechos que cualquier

ciudadano de a pie. La solución, el desarrollo de políticas públicas que incluyan la perspectiva de género para romper la brecha social existente en cuanto a la desigualdad ciudadana.

d) *La Ciudadanía y la participación*

Ciudadano es quien posee, entre otros derechos, aquellos que le dan acceso a la participación política y a contribuir de alguna forma a la construcción del Estado. Esto es así en cualquier régimen político, de manera que, como manifestó Aristóteles, en su libro de la Política III: “el que es ciudadano en una democracia, muchas veces no lo es en una oligarquía” (Pradas, 2007) afirma que:

(...) en las democracias actuales se atribuye la participación casi exclusivamente al acto de votar para elegir representantes o decidir en un plebiscito, participar en un jurado popular o en una mesa electoral, poder presentarse para ser elegido, pagar impuestos entre otras muchas acciones entre los ciudadanos y el Estado. Pero todo ello, en general, parece muy alejado de la sensación de participación activa y positiva en la construcción de la *polis* que pudieron llegar a sentir los ciudadanos atenienses del siglo V (p.5).

Históricamente el modelo de ciudadanía imperante ha sido el liberal, donde lo que importaba, en palabras de Peña (2000, p.233), “no es asegurar la participación del ciudadano en política, sí garantizar su derecho a ejercer para ser gobernado y que goce de sus derechos y que se le respeten para garantizar así un plan de vida de la manera más satisfactoria”. Actualmente se está generalizando la concepción liberal pasiva de la participación política debido, en muchos casos, a la desafección política de muchos de los ciudadanos y ello motivado por el descreimiento hacia los políticos y las instituciones.

Habermas (1998, p.33) destacó que “el estatus de ciudadano fija en especial los derechos democráticos de los que el individuo puede hacer reflexivamente uso para cambiar su situación, posición o condición jurídica material”. Sin embargo, otros autores, comunitaristas y republicanos, en palabras de González (2011, p.59), consideraron a la ciudadanía como “un vínculo con la comunidad, la cual impone deberes y compromisos, más que como un estatus que concede a los ciudadanos ciertas facultades legales”.

Quizás el mayor problema hoy día sea el cómo conformar una ciudadanía activa que participe en los asuntos públicos. La gobernabilidad democrática y participativa debe partir de la base de que la participación política enseñará al ciudadano, la responsabilidad y la tolerancia dentro del sistema político. En esta dirección, Oldfield (1990) manifestó que:

Quienes piensan de este modo depositan su fe en la actividad participativa como el medio por el cual los individuos pueden habituarse a cumplir con los deberes de la ciudadanía. La participación política abre la mente de los individuos, los familiariza con los intereses que están más allá de las circunstancias particulares y el entorno personal, los alienta a reconocer que los asuntos públicos deben ser el objeto central de su atención. (p.177)

En la realidad aparecen tres problemas al respecto del intento de reconstruir el concepto de ciudadanía (González, 2011, p.59):

- El desplazamiento de lo político. Es decir, si la política no interviene en los asuntos económicos y el ciudadano está representado por los políticos, éste cada vez se va a ver más insignificante.
- La comunicación. Es decir, la información puede ser distorsionada por los medios de comunicación social.
- Agotamiento del modelo estatal. Es decir, la reivindicación de una sociedad civil por parte de sus miembros y una muestra de ello es la proliferación de las organizaciones no gubernamentales (ONG).

En definitiva, si se reflexiona sobre estos tres elementos: ciudadanía, pertenencia e identidad, se deduce que necesariamente, ser ciudadano, implica pertenecer a una comunidad, a un territorio, con unos derechos y unos deberes, así como con unas características comunes, que son las identidades, sean primarias o complejas, incluyentes o excluyentes (González, 2011).

Una vez comentados los cuatro elementos de los que se compone la ciudadanía, se puede concluir que la ciudadanía es, según la definió González (2011, p.60): “un estatus político y jurídico relacionado con un Estado que integra a las personas afectadas, al mismo tiempo que las dota de una identidad política, en un contexto sociocultural y en un determinado territorio y que desarrolla sujetos políticos activos y participativos”.

De ésta forma se puede concluir con un cuadro resumen donde se compara aquellas características que diferencian la Grecia Antigua y la Modernidad (Tabla 1).

Tabla 1. Comparación entre la ciudadanía en la Grecia Antigua y en la Modernidad según el análisis de Arendt (1958) de la esfera pública.

Grecia Antigua	Modernidad
Carácter restringido (ejercida por una minoría masculina)	Tiene un carácter universal
Ejercen el poder directamente	Ejercen el poder a través de sus representantes
Posición activa	Posición pasiva
Asociada al espacio público político	Asociada al trabajo y a la esfera privada

Fuente: Elaboración propia.

1.3. Modelos de ciudadanía

Durante las últimas décadas, los estudios sobre ciudadanía se han revitalizado de manera sustantiva. Importantes pensadores políticos han intentado acotar los elementos que definían la ciudadanía, para así encontrar la consonancia adecuada con las propuestas discursivas, tanto morales, como jurídicas y políticas, que defendían. Todo ello provoca que aparezcan, en primer lugar, los diferentes elementos que debe contener la definición de ciudadanía, para con ello desarrollar o configurar los diferentes modelos de ciudadanía, y en segundo lugar, la discusión teórica entre los distintos modelos. Teniendo en cuenta la teoría política contemporánea, se habla de tres modelos de ciudadanía: republicano, liberal y comunitarista. “Estos modelos no son únicos, sino que a partir de ellos, han surgido, también modelos mixtos. Tampoco son homogéneos entre sí ni antagónicos y no se presentan con modelos puros” (González, 2001, p.62).

Como se verá más adelante, es diferente la importancia teórica y práctica de cada uno de los modelos. Se puede decir que son modelos prácticos, útiles, para diferenciar tipos de ciudadanía. Por ejemplo, la propuesta liberal subraya la autonomía privada de los ciudadanos sobre la pública; esto último, interpretado en un discurso weberiano, sería asistir al pleno desarrollo del *Homo economicus*. Los republicanos, reclaman el papel activo y participativo de la persona mientras que los comunitaristas, entienden que la ciudadanía no sólo responde a identificaciones políticas universales, sino también a identificaciones culturales, es decir, el predominio de los principios identitarios sobre los personales. Pero todo esto será analizado con detenimiento más adelante,

ahora se centrará la atención en exponer los modelos ciudadanos que hoy se proponen desde la teoría política contemporánea.

1.3.1. La ciudadanía liberal

Partiendo de la concepción de la justicia de Rawls (1993), la teoría política contemporánea conformó el modelo de ciudadanía liberal. Este modelo tuvo como base la propuesta de ciudadanía que Marshall y Bottomore (1998) propuso en su trabajo *Ciudadanía y Clase Social*. En esta obra la ciudadanía se definió como, “aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica” (p.37).

Este estatus se define en relación a una comunidad política y se divide en tres partes o elementos: civil, político, y social. Marshall y Bottomore (1998) afirmaron que:

El elemento civil se compone de los derechos necesarios para la libertad individual: libertad de la persona, de expresión, de pensamiento y religión, derecho a la propiedad y a establecer contratos válidos y derecho a la justicia. Éste último es de índole distinta a los restantes, porque se trata del derecho a defender y hacer valer el conjunto de los derechos de una persona en igualdad con los demás, mediante los debidos procedimientos legales (...). Por elemento político se entiende el derecho a participar en el ejercicio del poder político como miembro de un cuerpo investido de autoridad política, o como elector de sus miembros (...) El elemento social abarca todo el espectro, desde el derecho a la seguridad y a un mínimo bienestar económico al de compartir plenamente la herencia social y vivir la vida de un ser civilizado conforme a los estándares predominantes en la sociedad. Las instituciones directamente relacionadas son, en este caso, el sistema educativo y los servicios sociales. (p.23)

Cada uno de estos elementos fue garantizado en Inglaterra en períodos diferentes; los derechos civiles, en el siglo XVIII; los políticos, en el XIX; y los sociales, en el XX. Estos períodos deben tratarse con cierta elasticidad, pero lo importante es que “con el reconocimiento de los derechos sociales al ciudadano se estaba asistiendo a la última fase de evolución de la ciudadanía, pudiéndose hablar ya de pertenencia plena a una comunidad, y por lo tanto, de ciudadanía plena” (Marshall y Bottomore, 1998, p.22). Un error, por otra parte, ya que la incorporación de los

derechos sociales a la ciudadanía se produjo en Europa en la segunda posguerra junto a la instauración de los estados de bienestar. Con ello, se hacía efectiva la igualdad formal y material de la ciudadanía, se conseguía el compromiso público de favorecer y garantizar un mínimo de recursos económicos a todo ciudadano, así como la obligación del estado de promover políticas redistributivas. Pero la teoría de la ciudadanía no se detiene en estos importantes logros, la situación de las democracias occidentales ha variado mucho desde entonces, la ciudadanía tiene, por tanto, que responder también a otros problemas propios de nuestro tiempo. Algunos de los retos que la teoría contemporánea de la ciudadanía hoy debate e intenta resolver, en palabras de Benítez (2007) son:

El reconocimiento y desarrollo de los diferentes grupos sociales, (culturales, nacionales, étnicos, lingüísticos, de género, etc.), por las instituciones políticas con la aparición de la llamada «política de la diferencia»; o la demanda de institucionalización de espacios formales e informales para la discusión y decisión de las normas jurídicas por parte de todos los ciudadanos (p.12).

Cada modelo de ciudadanía responde a estos retos de manera diferente y conforma el contenido de este estatus con elementos distintos, obviando algunos de éstos problemas, y destacando, por el contrario, otros.

El modelo liberal propone el contenido de la concepción política de la persona, que se encuentra en la *Justicia como equidad* de Rawls (1996) y perfila el modelo de ciudadanía liberal. El modelo tiene tres elementos, que se relacionan y funcionan de manera conjunta; 1) Estatus de igual ciudadanía, 2) Concepción de la persona como ciudadano libre e igual y 3) Un ideal de ciudadanía democrática.

El primer elemento, el estatus de igual ciudadanía, sigue de cerca las posiciones tradicionales del pensamiento liberal que alude al estatus como conjunto de derechos y deberes. La propuesta rawlsoniana, combinaba en éste estatus dos valores, la libertad y la igualdad; valores que el liberalismo no defendió con igual intensidad. El contenido del estatus de igual ciudadanía, proporcionó para Rawls, (1993, p.60) al ciudadano el tratamiento de una persona que disfruta de:

(...) un esquema plenamente adecuado de libertades básicas iguales, de una equitativa igualdad de oportunidades para acceder a cargos y posiciones, y de una serie de bienes primarios (ingresos y riqueza) para poder desarrollar su plan de vida, recursos que se distribuirán siempre en beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad.

Ahora bien, en la teoría rawlsiana, es menester tratar de identificar cuáles son esos bienes importantes que llevaron el calificativo de primarios. Así, y en lo que compete al liberalismo igualitario, por libertades básicas Rawls, (2002) entendió:

La libertad e igualdad de éste estatus se encuentra en el esquema de las iguales libertades básicas, la libertad por el reconocimiento de las libertades de conciencia, pensamiento, expresión, reunión, asociación, etc., y la igualdad a través del valor equitativo de las libertades políticas, además de por la igualdad equitativa de oportunidades y el principio de diferencia (p.68)

El segundo elemento, la concepción política de la persona como ciudadano libre e igual conforma lo que se considera una persona plena en la *Justicia como equidad* de Rawls (1996). El ciudadano tiene tres intereses de orden superior que debe promover y que le hacen libre; 1) Capacidad para un sentido de la justicia, 2) Capacidad para una concepción del bien y 3) Un plan racional de vida.

Las dos primeras capacidades para Rawls, (1996) fueron:

(...) las facultades morales que la concepción política de la justicia presupone deben poseer toda persona normal, ya que tenerlas en un grado mínimo hace a las personas ser iguales. El ciudadano además de libre e igual, se presenta también como razonable y racional, éstas dos características se relacionan con lo anterior, ya que tener una capacidad para un sentido de la justicia y actuar según marquen ciertos principios hace a las personas razonables, y por otro lado, tener un sentido del bien y fijarse un plan racional de vida y promoverlo, hace a las personas racionales (p.134).

El tercer elemento del modelo, el ideal de ciudadanía que contiene la propuesta de Rawls (1996) en la *Justicia como equidad*, se basó en el deber moral, no legal, que se impuso al ciudadano libre e igual: el deber de civilidad.

Las concepciones de la persona y la sociedad de la *Justicia como equidad* necesitan de éste deber de civilidad, que obliga al ciudadano libre e igual a cooperar en la sociedad bien ordenada durante toda su vida, a explicar razonablemente sus decisiones políticas fundamentales al resto de los ciudadanos libres e iguales, y esperar que éstos estén de acuerdo con sus planteamientos. (Rawls, 2000) .

Esta cooperación social estableció la educación en ciertas virtudes políticas, las virtudes de la cooperación social equitativa, que fueron, para Rawls (1996), “las virtudes de civilidad, de tolerancia, de razonabilidad y del sentido de equidad. Este ideal de ciudadanía democrática se completa con la autonomía plena de los ciudadanos, que se realiza cuando reconocen los dos principios de la *Justicia como equidad*, y actúan de acuerdo con ellos” (p.228).

Con todo esto, se puede alcanzar la concepción liberal de la sociedad bien ordenada que propuso Rawls (2000, p.29), y la definición del ciudadano liberal¹¹ como, “un ciudadano libre e igual, que disfruta de un estatus de igual ciudadanía, y coopera a lo largo de su vida en una sociedad bien ordenada”.

1.3.2 El modelo comunitarista o nacionalista

En los años setenta y ochenta se inició un debate de carácter filosófico sobre la naturaleza del individuo y sobre sus derechos en relación con el estado, la comunidad y la cultura, la cuestión de la ética y los fundamentos de la filosofía política. Los protagonistas de este debate fueron, por una parte los liberales, encabezados por Rawls (1993) o Dworkin (1993) , y, por otra, los comunitaristas, como Arendt (1929) o Walzer (1983). El debate, desarrollado en Norteamérica y Europa, tuvo dos esferas: la metodológica y la normativa sobre la concepción de individuo y de comunidad.

Tanto la teoría comunitarista como la individualista, propia de los liberales, tienen una imagen del individuo diferente. Por un lado, en palabras de Fernández, (2001):

¹¹ El concepto de sujetos cooperadores, enmarca el contenido del ciudadano entendido en el contexto liberal de Rawls, ya que su ejercicio de cooperación emerge como el primer paso de los individuos en la construcción de un sistema de justicia política en una sociedad bien ordenada, el cual legitima el proceder de las instituciones liberales según. Se entiende que el ejercicio de cooperación encarna, en el fondo, un desprenderse de sus intereses privados para aportar en lo público y es desde este punto de partida que iniciaremos el análisis antes propuesto.

(...) los comunitarista sostienen que los vínculos sociales determinan a las personas, y que la única forma de entender la conducta humana es referirla a sus contextos sociales, culturales e históricos. Los individualistas, por su parte, plantean que la comunidad se constituye a partir de la cooperación para la obtención de ventajas mutuas, y que el individuo tiene la capacidad de actuar libremente (p.172).

Desde un punto de vista legal, los comunitarista mantenían que frente al comunitarismo el individualismo limita el logro de una auténtica comunidad amparada por el Estado además de una desigual distribución de los bienes. Los liberales, en concreto, Rawls (1993), por su lado, sostienen que, “una sociedad justa no puede presumir una concepción particular del bien, sino que debe ajustarse a través del derecho, que es una categoría moral que tiene prioridad sobre la de bien” (op. cit., Fernández, 2001, p. 172).

Este debate entre liberalismo y comunitarismo es quizá el más vigente en nuestros días. Frente al tema, Bárcena (1997) hizo un planteamiento muy interesante, en el que asociaba la postura liberalista con un tipo de ciudadanía entendida como estatus, y la postura comunitarista con un tipo de ciudadanía entendida como práctica. El mismo autor señaló que el punto de encuentro entre ambas líneas de pensamiento sería lo que él denominó juicio político:

(...) Para llegar a ser ciudadano activo en la comunidad debemos estar motivados, formados y gozar de oportunidades para ello. Además, la tradición cívica republicanista ha pasado por subrayar la importancia del ejercicio de la virtud cívica, la participación en la construcción del interés común y el cumplimiento de los deberes cívicos desde un ideal moral de servicio a la comunidad. Sólo así, desde esta tradición, el individuo accede a la condición de plena ciudadanía, ya que ésta es una actividad intrínsecamente deseable que entraña un compromiso moral. A diferencia de esta tradición clásica, el pensamiento filosófico del liberalismo cívico acentúa, sobre todo, la idea de que la ciudadanía es un título al que accedemos cuando se nos reconocen determinados derechos. Pero existe un elemento en que ambas tradiciones no podrían justificadamente entrar en contradicción. Se trata de un elemento que forma parte de una noción comprensiva de competencia cívica: el juicio político. A través del ejercicio de nuestra facultad de juzgar las realidades políticas, y no sólo por el ejercicio de la virtud cívica, también accedemos a una plena condición de

ciudadanía, a un tipo de actividad ciudadana en la que los valores de la tradición liberal y los del pensamiento cívico republicano pueden llegar a armonizarse (p.128).

A modo de síntesis presentamos un cuadro resumen con las ideas clave de cada uno de los modelos de ciudadanía (Tablas 2 y 3):

Tabla 2. Resumen. Modelo Liberal de ciudadanía.

MODELO LIBERAL		
Definición	Características	Condiciones
Ciudadano libre e igual, que disfruta de un estatus de igual ciudadanía y coopera a lo largo de su vida en una sociedad bien ordenada (Rawls, 1993)	Idea de sociedad como sistema equitativo de cooperación social a lo largo del tiempo.	Democracia constitucional Sociedad cerrada La persona plena como ciudadano libre e igual.
	Idea de ciudadano como libre e igual que posee dos facultades morales y un plan racional de vida.	
	Ciudadanos que apoyan una misma concepción política de la justicia, y además, una doctrina comprensiva razonable de las que se encuentran en la sociedad liberal.	
	La persona plena como ciudadano libre e igual.	
	Estatus de igual ciudadanía: libertades básicas iguales, equitativa igualdad de oportunidades, y un mínimo de bienes primarios-recursos y riqueza-para todo ciudadano, en especial, para los peor situados.	
	Deber de civilidad y virtudes políticas que favorezcan la cooperación social.	
	Ciudadano plenamente autónomo, afirma los principios de justicia, y actúa teniéndolos en cuenta.	
	Educación en los principios de la justicia como equidad, base de la cultura política pública.	
	Razón pública, que decide las cuestiones políticas fundamentales, limitada por los dos principios de la justicia como equidad	
	Unión social fundada en una concepción públicamente compartida de la justicia.	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Resumen. Modelo Comunitarista de ciudadanía.

MODELO COMUNITARÍSTA		
Definición	Características	Condiciones
El ciudadano es el miembro libre e igual de la sociedad política que se identifica y relaciona con ella como si fuera una comunidad.	La identidad de alguien se define a través de la afirmación de una idea del Bien y con la referencia a una comunidad particular.	Sistema federal. Democracia multicultural. Sociedad moderna.
	La identidad contiene elementos universales y particulares, ambos contribuyen a tener una vida significativa y con sentido, para ello, es necesario el reconocimiento de dicha identidad en un plano íntimo y social.	
	Toda persona pertenece a una comunidad histórica particular. La comunidad es un bien en sí mismo, que otorga al individuo un horizonte de significado, en este caso compartido, ya ayuda a reforzar sus vínculos y lazos sociales.	
	La identidad moderna supone también un ideal de autenticidad, que consiste en ser fiel a sí mismo, en realizar y expresar tu propia originalidad, personal o colectiva, esta ética requiere del reconocimiento y respeto de nuestros otros significados.	
	La identidad moderna requiere de la esfera pública: de principios políticos universales, de derechos individuales y de la política de la diferencia, el valor igual de identidades diferentes, derechos de grupo.	
	Reconocimiento de derechos individuales, libertades públicas y derechos sociales y de derechos colectivos, derechos a la autodeterminación, autonomía, autogobierno, representación, lingüísticos, de veto, ayuda, institucional, a la creación de asociaciones, etc.	
	Afirmación de la vida política participativa a nivel institucional, parlamento, administración, etc. y social, escuela, universidad, barrios, asociacionismo, etc.	
	Una moral sustantiva, la política del bien común que contiene la comunidad afianza los lazos sociales de los individuos y favorece una sociedad más rica y plural y una democracia más vigorosa.	
	El valor de la diversidad profunda y la fusión de horizontes contribuyen a la creación de la unión social entre culturas diferentes que conviven en una única comunidad política.	

Fuente: Elaboración propia

1.3.3. El modelo republicano

El modelo contemporáneo de ciudadanía republicana tiene como propósito alcanzar la participación activa en los asuntos comunes de todos los miembros de la comunidad política.

La idea de un ciudadano que participa en los procesos democráticos deliberativos, que deciden las condiciones de la convivencia en común, se produce, en la teoría discursiva del derecho de diferentes modos, destacándose, en palabras de Benítez, (2007), los siguientes:

Primero, la propuesta entiende la sociedad como una asociación de ciudadanos libres e iguales que forman una comunidad jurídica que se gobierna a sí misma. Los destinatarios del derecho serán también sus autores, cobra vida la idea de la autolegislación ciudadana. Segundo, los ciudadanos con la aplicación del principio del discurso en la forma jurídica de principio democrático se reconocen mutuamente un sistema de derechos fundamentales que posibilita el ejercicio de manera equivalente de la autonomía privada, libertades subjetivas de acción, y de la autonomía pública, libertades comunicativas. Tercero, el poder político deriva del poder comunicativo de todos los ciudadanos, y éste, el poder comunicativo, a través del medio que representa el derecho se transforma en poder administrativo. (p.18)

Habermas (1998) destaca que para que pueda producirse la participación ciudadana en estos procesos deliberativos (op.cit., Benítez, 2007, p.18), se debía:

Institucionalizar la formación racional discursiva de la opinión y voluntad política de los ciudadanos libres e iguales de la comunidad jurídica. La manifestación común de la opinión y la voluntad ciudadana se producirá en los numerosos espacios públicos informales y formales que institucionaliza la democracia o política deliberativa¹².

La siguiente Tabla 4 recoge a modo de síntesis el modelo republicano con su definición, características y condiciones.

¹² Vid. Jürgen Habermas, *Facticidad y Validez*, Madrid, Trotta, 1998. Fundamentalmente debemos detenernos en los siguientes capítulos: III. Reconstrucción interna del derecho (I): el sistema de los derechos, págs. 147-198, IV. Reconstrucción interna del derecho (II): los principios del Estado de derecho, págs. 199-262 y VII. Política deliberativa: un concepto procedimental de democracia, págs. 363-406.

Tabla 4. Resumen. Modelo Republicano de ciudadanía.

MODELO REPUBLICANO		
Definición	Características	Condiciones
El ciudadano libre e igual acuerda discursivamente en los espacios públicos informales y formales las condiciones de la convivencia de la comunidad jurídica.	Consideración de la persona como sujeto capaz de lenguaje y acción.	Democracia deliberativa. Sociedad moderna (derechos positivos, política secularizada, moral racional).
	Razón comunicativa como medio lingüístico, mediante el que se concatenan las interacciones y se estructuran las formas de vida.	
	Los acuerdos discursivamente alcanzados por todos los ciudadanos libres e iguales regulan la convivencia de la comunidad jurídica.	
	La Sociedad del mundo de la vida se integra socialmente por medio fundamentalmente del sistema de saber y acción del derecho.	
	Los destinatarios del sistema jurídico son a su vez sus autores, la solidaridad, orientación al bien común, que genera la elaboración de los derechos, es una de las funciones de la acción comunicativa.	
	La acción comunicativa es una acción orientada al entendimiento, que coordina la acción social, y que crea identidades personales.	
	El mundo de la vida trasfondo de saber de la acción comunicativa se compone de tres estructuras: la cultura, la sociedad, y la personalidad.	
	La formación discursiva racional de la opinión y voluntad política se produce en los espacios públicos informales y formales que institucionaliza el Estado de Derecho.	
	El sistema de derechos posibilita el ejercicio de manera equilibrada de la autonomía privada y pública de los ciudadanos.	
	El poder político deriva del poder comunicativo de todos los ciudadanos que por medio del derecho se transforma en poder administrativo.	

Fuente: Elaboración propia

En la publicación *Facticidad y Validez*, Habermas (1989) enfrentó la concepción liberal del ciudadano con la republicana y afirmó que:

El status de ciudadano lo otorgan las libertades positivas, que suponen los derechos de comunicación y participación política. Los ciudadanos participan en una praxis común, cuyo ejercicio permite a los ciudadanos convertirse en aquello que quieren ser, en autores políticamente autónomos de una comunidad de libres e iguales. El poder político procede del poder comunicativamente generado en la práctica de la autodeterminación de los ciudadanos y se legitima por proteger esa praxis mediante la institucionalización de la

libertad pública. El Estado de Derecho debe institucionalizar el proceso de formación de la opinión y voluntad política, en el que los ciudadanos acuerdan los objetivos y normas que son en interés común de todos. Al ciudadano republicano se le va a exigir más que la orientación por su propio interés (p. 340).

Por este motivo, prosigue Habermas (1989):

(...) En la formación racional discursiva de la opinión y voluntad política van a aparecer tres tipos de cuestiones: pragmáticas, éticas, y morales. No sólo se desea una acción orientada al éxito, como delimitan las cuestiones pragmáticas, sino que en la acción comunicativa debemos buscar el entendimiento, coordinar las acciones sociales, y crear identidades personales, para ello, en los discursos políticos a las cuestiones pragmáticas, se les unen las éticas y las morales (p. 230).

La definición del sujeto de la acción comunicativa como agente capaz de lenguaje y acción continúa en la senda de las tradicionales definiciones republicanas sobre el hombre. Podemos recordar la doble definición aristotélica¹³ del hombre: como animal social, *zôon politikon*, y, como animal dotado de palabra, *zôon logon ekhon*. Si completamos la definición con la reivindicación aristotélica a la vida activa como prototipo de vida buena y plena, podemos ubicar los orígenes de la definición de persona que contiene la propuesta republicana de Habermas (1998).

Todos los elementos de la *Teoría de la Acción Comunicativa* y por tanto, la formación de la definición de ciudadano republicano, se relacionaron para Habermas (1981) con:

(...) La acción comunicativa y el mundo de la vida; la acción teleológica, la acción normativa, y la acción dramática; la cultura, la sociedad, y la personalidad; la verdad proposicional, corrección normativa y veracidad subjetiva; los tres poderes de la integración social: el derecho, el dinero, y el poder administrativo; los espacios públicos informales y formales; la formación discursiva de la opinión y voluntad política común; etc. Estas mutuas relaciones hacen difícil estudiar cada elemento por separado, como la Personalidad,

¹³ En relación con las ideas que aparecen en la propuesta de J. Habermas, podemos recordar las definiciones de hombre, ciudadano y ciudad que debemos a Aristóteles: «La razón por la cual el hombre es un ser social, más que cualquier abeja y que cualquier animal gregario, es evidente: la naturaleza, como decimos, no hace nada en vano, y el hombre es el único animal que tiene palabra», cfr. *Política*, I 2, 1253a 11-14, p. 50-1; «Después de esto resulta claro quién es el ciudadano: a quien tiene la posibilidad de participar en la función deliberativa o judicial, a ese llamamos ciudadano de esa ciudad; y llamamos ciudad, por decirlo brevemente, al conjunto de tales ciudadanos suficiente para vivir con autarquía», cfr. *Política* III 1, 1275b 21-26, p.157-8.

elemento o componente estructural del mundo de la vida se entiende como las competencias que convierten a un sujeto en capaz de lenguaje y de acción, esto es, que lo capacitan para tomar parte en procesos de entendimiento y para afirmar en ellos su propia identidad. (p.196).

Así, los procesos de socialización deben crear las identidades personales que hagan posible que nos encontremos con una comunidad de ciudadanos habituada a la libertad, esto se consigue según Habermas (1998), con su propuesta de acción comunicativa, y más concretamente, con la institucionalización de la política deliberativa, que él consideró como un modelo de democracia radical:

Sólo si se produjese tal juego de mutuas dependencias entre la formación institucionalizada de la opinión y voluntad política, por un lado, y las comunicaciones públicas informales, por otro, podría la ciudadanía seguir significando hoy algo más que una agregación de intereses particulares prepolíticos y el goce pasivo de derechos paternalísticamente otorgados (p.57).

En este modelo, el status de ciudadano sólo lo constituyen los derechos de comunicación y participación política y no los derechos subjetivos de acción. En esa dirección, Habermas (1998, p.634) expresa que “el ciudadano será el miembro libre e igual de la comunidad jurídica que decide discursivamente en común las condiciones de la convivencia social”.

1.3.4. Otros modelos¹⁴

Los modelos de ciudadanía expuestos ni son exclusivos ni se han desarrollado políticamente de una manera nítida, es por ello por lo que mostramos a continuación otros modelos de ciudadanía surgidos como complementarios, o a partir de los tres modelos clásicos descritos con anterioridad.

1.3.4.1. La ciudadanía diferenciada

Esta posición que defiende Young (2000), comenzó por asumir la crítica del liberalísimo sobre la ciudadanía integrada relativa a las consecuencias liberales de la integración forzada de las minorías, pero sin embargo negó tajantemente la neutralidad del estado liberal y terminó por presentar casi una concepción alternativa, con su propuesta de una ciudadanía diferenciada.

¹⁴ Rubio (2007) habla de otros modelos de ciudadanía complementarios a los tres clásicos (liberalísimo, comunitarismo y republicanismo), él los denomina: ciudadanía diferenciada, ciudadanía multicultural y ciudadanía post-nacional. Véase: Rubio. J. (2007). *Teoría de la ciudadanía democrática*,..., pp. 92 100

Tal como resalta González (2011, p.75), Young (2000, p.250) manifestó que “la verdadera igualdad demanda la afirmación de las diferencias grupales”, por lo que propone, en función de un formato de ciudadanía diferenciada, “la creación de fondos públicos para ofrecer formas de defensa, la garantía de representación de los sujetos más desfavorecidos, así como la creación de políticas diferenciadas para atender las demandas singulares de estos grupos. El énfasis lo pone en el colectivo de las mujeres, como grupo marginado por parte de las Leyes”.

A pesar de estas propuestas, se estaría hablando de una discriminación positiva y de un tipo de ciudadanía diferenciada, no integrada, que sería el objetivo último.

1.3.4.2. La ciudadanía multicultural

Independientemente, aunque convergente en ciertos puntos con la ciudadanía de la diferencia, es la propuesta de ciudadanía multicultural presentada por Kymlicka y Norman (1994, p.352), (op. cit., Rubio 1994, p. 93), quien plantean la distinción entre tres grupos diferentes cada uno con sus respectivos derechos diferentes, algo que Young (2000) tendía a mezclar en su teoría, en base a los siguientes criterios:

- a) Grupo de desfavorecidos, aquí se encontrarían las mujeres, las personas con discapacidad física y psíquica y los homosexuales. En éste caso se aplicarían medidas de discriminación positiva, pero por un periodo de tiempo determinado, no para siempre.
- b) Grupo de inmigrantes y minorías étnicas religiosas. Aquí se otorgarían unos derechos multiculturales de forma permanente ya que los propios afectados no quieren perder su estatuto de identidad diferente.
- c) Minorías nacionales. En este caso, prefieren el autogobierno permanente. a la representación

Frente a la ciudadanía diferenciada, la ciudadanía multicultural precisa mucho mejor la naturaleza de los rasgos diferenciales de los grupos, lo que le permite distinguir los objetivos prioritarios específicos de cada uno, aunque no existe la integración, sino la asimilación por parte

del grupo mayoritario a pesar del gran paso que supone esta política de reconocimiento a ciertos grupos más desfavorecidos.

1.3.4.3. La ciudadanía postnacional

Según el representante de esta teoría, Habermas (2000, p.95) “es necesario reconocer la realidad de los estados actuales, estados plurinacionales y pluriétnicos, cada vez más numerosos”.

Este ideal de ciudadanía es el modelo que se postuló en su momento para la reunificación de Alemania y también para la creación de la Unión Europea.

En Europa, la Constitución Europea dotó a los viejos estados del Continente de un estatuto jurídico mínimo de ciudadanía europea, que se superpuso, sin hacer sombra, a las ciudadanía nacionales. Pero su mensaje simbólico iba más allá, superando los vínculos etnonacionales para crear una identidad europea en el futuro gracias al constitucionalización europea común, creadora de nuevos lazos cívico-democráticos. La integración económica, primero, y la formación de un espacio de jurisprudencia unificada, después, debían de impulsar un nuevo sentimiento y una nueva forma de ciudadanía.

Por otro lado, Habermas (2000), habló también de la aparición de un doble problema:

(...) Uno sería el eurocentrismo, y por otro lado, el burocratismo. Por el primer motivo, se cerrarían todas las fronteras como si de una fortaleza se tratara en pro de una prosperidad egocéntrica y con vínculos instrumentales con su entorno y resto del mundo. Por el segundo Europa se convertiría en una comunidad de naciones con vínculos legales y políticos de representación (p.95) .

Ledesma (2000) señaló una deficiencia más de la ciudadanía europea:

La ciudadanía de la Unión se manifiesta vinculada a la nacionalidad, pero no a la ciudadanía de los Estados miembros o, al menos, no en todos los casos. En efecto, la ciudadanía plena estatal se exige para ejercer el derecho de voto en las elecciones municipales y en las elecciones al Parlamento europeo, pero no para el resto de los derechos reconocidos (p. 334).

Por tanto, no es real una ciudadanía europea plena con derechos y deberes garantizados independientemente de la nacionalidad. Es con la ciudadanía cosmopolita cuando se trata de plantear un sistema global de derechos, como veremos en el apartado siguiente.

1.3.4.4. La ciudadanía cosmopolita

Algunos autores presentaron un modelo de ciudadanía mucho más amplio que denominaron cosmopolita. Es el caso de Held (1997), quien lo justificó por las condiciones creadas por la globalización económica, cultural, política y mediática que contribuye a la reorganización del orden mundial. En concreto Held (1997, p.273) se acercó a la ciudadanía cosmopolita, a través de la democracia cosmopolita: “la adhesión al principio de autonomía implica el deber de trabajar por el establecimiento de una comunidad de estados y sociedades democráticos que se comprometan a respaldar el derecho público democrático y fuera de sus fronteras: una comunidad democrática cosmopolita”.

En el caso de Cortina (1997) se trató de un cosmopolitismo de raíz kantiana, aunque renovado y actualizado. Ambos autores, Held (1997) y Cortina (1997), abogaron por un sistema global de derechos y deberes universales, con independencia del nacimiento y la residencia. Cortina, (1997, p. 19), propone, siguiendo la tradición estoica: “llevar los círculos hacia el centro, esto es a partir del patriotismo local, todos los círculos son compatibles entre sí (ciudad natal, región o estado federado, patria, continente, mundo)”. De otro lado, aparecen autores que son más partidarios de la existencia de un círculo predominante que sería el cosmopolita y no el personal.

Pero el cosmopolitismo no consistió simplemente en el gobierno de lo global sobre lo local sino que surgió de la vinculación entre lo local y lo global. El cosmopolitismo se refirió al fin de la sociedad cerrada del estado-nación. Diversos teóricos cosmopolitas hablaron entonces de un cosmopolitismo arraigado para referirse a lo que es realmente un cosmopolitismo existente en el mundo hoy en día y que corresponde a múltiples vínculos y maneras de pertenencia, según el pensamiento de Appiah (2005) (op. cit. Delanty, 2008, p.39). El estado-nación, en palabras de Delanty (2008), era:

(...) una demostración del principio cosmopolita de que la gente pueda imaginar una comunidad política más allá del contexto de su mundo inmediato. Por lo tanto, es posible

concebir el cosmopolitismo contemporáneo como una extensión del cosmopolitismo de la comunidad nacional hacia un reconocimiento de una comunidad política más amplia y más allá de la comunidad nacional. (p.39)

El cosmopolitismo, a diferencia de lo que sucedía en el pasado:

(...) es post-universal y conlleva el reconocimiento de la existencia de una multiplicidad de proyectos cosmopolitas en el mundo. No es un proyecto exclusivamente occidental, sino que puede darse en cualquier lugar y en cualquier momento. Una definición general operativa del cosmopolitismo debe articularse como un enfoque de las ciencias sociales interesado por los procesos identificadores de autotransformación que surgen del encuentro con los otros en el contexto de unas preocupaciones globales (Delanty, 2008, p.37).

Por último, indicamos que Appiah (2007) definió lo que es un cosmopolita:

Un cosmopolita cree que todos los seres humanos importan y que tenemos la obligación compartida de cuidarnos mutuamente. Sin embargo, también acepta el amplio abanico de la legítima diversidad humana. Y ese respeto por la diversidad proviene de una noción que también se remonta a Diógenes: la tolerancia ante las elecciones de otras personas en cuanto a la forma de vida, y la humildad respecto del conocimiento propio. La conversación entre diferentes identidades, religiones, razas, etnias y nacionalidad, vale la pena porque permite aprender de la gente que tiene ideas diferentes, e incluso incompatibles con las nuestras (p.24).

En suma, el planteamiento cosmopolita se centra en un proyecto de vida compartido que considera la diferencia como un valor, no como una limitación.

A modo de síntesis, podemos decir que la ciudadanía es un concepto polisémico dotado de un carácter dinámico y transformador en función del contexto histórico-social. Esta definición de ciudadanía resumiría y daría respuesta a este capítulo sobre qué es la ciudadanía y qué conlleva ser ciudadano. La ciudadanía, como se ha comprobado a lo largo del desarrollo del capítulo, se adapta y da respuesta en función de cada contexto histórico-político utilizando, para ello, aquel modelo de ciudadanía bien, basado en la igualdad de libertades básicas, en la garantía de las libertades naturales de las personas, en los derechos de comunicación y participación política, o en último

caso en la política del reconocimiento y de la diferencia. A partir de aquí, se buscará encontrar propuestas discursivas tanto morales como jurídicas y políticas que ayudaran a configurar y dar consistencia al concepto de ciudadanía configurando con ello los diferentes modelos de ciudadanía: liberal, comunitarista y republicano, hasta la época más actual con otros modelos que en este caso incorporan el nombre de ciudadanía y eran: la ciudadanía de la diferencia, la ciudadanía multicultural, la ciudadanía postnacional y por último, la ciudadanía cosmopolita.

CAPÍTULO 2

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN VALORES

En este capítulo se realiza una síntesis introductoria sobre la historia de la educación en valores. Se pretende mostrar la evolución a través de distintos periodos históricos para destacar que a menudo, el presente se construye desde el pasado.

2.1. Introducción

Una vez se ha desarrollado el concepto de ciudadanía en todas sus dimensiones histórico políticas el siguiente paso es el de vincular el concepto de ciudadanía con la educación, en concreto con la educación para la ciudadanía, ámbito de estudio de esta Tesis Doctoral. Para ello, como primer propósito, se ha reflexionado sobre la transmisión de valores en diferentes etapas históricas. En éste sentido, es necesario rescatar el pasado para entender el presente, a sabiendas de que la situación actual, sobre la educación en valores, no es resultado de un solo modo de pensar, sino de la interacción de distintos discursos (económicos, sociales, culturales, políticos), es decir, que dialogar, reflexionar sobre las ideas del pasado, sobre aquellos discursos que dieron origen a la educación en valores no es, en absoluto, ningún sinsentido. La diversidad de funciones y usos que en la historia se ha hecho de la educación en valores, ha tenido un alcance y una función socio-pedagógica, es decir, la transmisión de valores en cada etapa histórica se llevó a cabo siempre con el reto de que la sociedad tomara conciencia clara sobre qué valores eran los correctos para incorporar en su vida. Así se ha evidenciado desde la Grecia arcaica, donde se daba importancia a los valores transmitidos a través de las narraciones míticas, pasando por los valores filosóficos de la Grecia clásica, hasta la época helenística donde el espíritu de la guerra era lo que reinaba en cuanto a valores humanos.

La historia de la educación en valores y su relación con la ciudadanía juega un papel crucial en el desarrollo de la participación democrática. Así que, sin querer abarcar todos los pensamientos sobre la teoría de la educación en valores, se realiza una síntesis de algunos de los planteamientos más significativos respecto a las principales preocupaciones relativas a la educación moral en las diferentes etapas históricas, desde Grecia arcaica, clásica y helenística, siguiendo con su posterior desarrollo en el medievo, y, por último, las preguntas y preocupaciones más emblemáticas de la primera modernidad (utopías, racionalismo e Ilustración) para, en epígrafes posteriores abordar la historia de la educación en valores ciudadanos en España.

La educación y la ciudadanía están íntimamente unidas. La educación juega un papel crucial en el desarrollo de la ciudadanía y a favor de la participación democrática. Por tal motivo, la puesta en práctica de políticas educativas orientadas a la Educación para la Ciudadanía Democrática y de los Derechos Humanos, debe representar un elemento esencial para la convivencia social, quedando reflejada en los planes de estudio y en la organización escolar. Además, su enseñanza no ha de ceñirse sólo y exclusivamente al ámbito académico sino que debería extenderse tanto a la educación no formal como a la educación social, y siempre en conjunción con todos los entes sociales e institucionales vinculándolo a cualquier contexto e integrando a toda la comunidad educativa.

La Educación para la Ciudadanía es un contenido lleno de ambigüedades. Estas ambigüedades pueden interpretarse a través de los cuatro rasgos definatorios sobre la ciudadanía en palabras de Naval (1995, p.185): “la identidad que confiere a un individuo; las virtudes que son requeridas para un ciudadano; la extensión del compromiso político que implica y los prerrequisitos sociales necesarios para la efectiva ciudadanía”.

Así que hay que tener presente que una explicación de la Educación para la Ciudadanía que condujese a una transmisión irreflexiva en un momento social y político concreto sería inadecuada al suponer una definición minimalista para la auténtica formación ciudadana. De acuerdo con lo apuntado y como consecuencia de la revisión de las tendencias sobre el concepto de ciudadanía presentada, se ha percibido variedad en la consideración de la Educación para la Ciudadanía, en el que se reconoce la distancia, que media entre las interpretaciones minimalistas y las maximalistas. Para Conde, (2004, p.78) las interpretaciones minimalistas se “identifican con una educación cívica que por su parte se centra en la educación formal y se concentra en la transmisión de conocimientos a los alumnos con el fin de informar”. Por el contrario, las interpretaciones maximalistas “suponen la máxima expresión de la ciudadanía por cuanto incluyen e involucran a todos los grupos e intereses” (Usarralde, 2004, p.84).

Con estas claves se puede ir esbozando cuáles serían aquellas claves o elementos que integrarían una correcta definición de Educación para la Ciudadanía y por ende, una correcta formación en ciudadanía. Algunas de las medidas son las que expuso Usarralde (2004, p.16):

- a) Clarificar qué es la Educación para la Ciudadanía desde un punto de vista no sólo académico, sino sobre todo desde la práctica educativa. En esta línea ya se ha avanzado mucho desde las aportaciones de Naval y Laspalas (2000); Bartolomé

(2002); Annaut (2002) y Rodríguez (2002), desde las que se integran las aproximaciones teóricas con la necesidad de considerar a la Educación para la Ciudadanía desde una óptica separada, integrada y/o transversal y cara a su concreción curricular.

- b) Asegurar la posición y estatus de la Educación para la Ciudadanía dentro del currículo formal: el modelo separado (asignatura de Educación para la Ciudadanía) y el modelo integrado.
- c) Generar legislación educativa correspondiente a esta temática diseminar documentos de información y consulta.
- d) Formar al profesorado de manera explícita en técnicas de enseñanza y aprendizaje para la ciudadanía e incluirlas en los planes de formación de los mismos.
- e) Publicar y difundir proyectos, programas y materiales didácticos de Educación para la Ciudadanía destinados al profesorado de todos los niveles educativos. Tarea ésta que ha comenzado con aportaciones muy valiosas (Gil et al., 2001; Escámez y Gil, 2002; Domingo, 2002).
- f) No debe olvidarse el apoyo que las diferentes instituciones pueden conceder: las organizaciones no gubernamentales, así como organizaciones de voluntariado, asociaciones y plataformas vinculadas a temas de ciudadanía pueden jugar un papel estratégico en la dinamización de esta perspectiva de ciudadanía activa (Benito, 2006).

Con todos estos elementos, cabe preguntarse cómo conciliar la Educación para la Ciudadanía, la educación cívica basada en la deliberación racional de los individuos, aquella que se proclamaba en la teoría republicana, y en la no discriminación de minorías, recogido también la teoría cosmopolita sobre la ciudadanía, con la identidad cultural y política que aúne a todos los miembros de una sociedad. Tal conciliación sólo se encuentra inculcando, formando a los ciudadanos en virtudes y principios para alcanzar una efectiva convivencia en la comunidad política pero, eso sí, sin subordinar el juicio crítico y autónomo.

Según apunta, Benito, (2006, p.14): “la Educación para la Ciudadanía se puede orientar de distintas formas atendiendo a la concepción de ciudadanía y de educación, al conocimiento y a las competencias, a la implicación de los agentes sociales e institucionales que intervienen en el proceso educativo, a los cambios sociopolíticos, económicos y culturales”. De todos estos elementos depende tal resultado, la definición de Educación y Ciudadanía.

En ocasiones la Educación para la Ciudadanía se plasma en materias con diversas denominaciones; en otras, como un enfoque transversal; otras en programas, y otras en objetivos educativos. Por tanto, y tal como se deduce, la ciudadanía y la Educación para la Ciudadanía, son expresiones polisémicas y ambiguas, algunos de sus significados como afirmó Benito (2006, p.14) hacen referencia: a) Instituciones nacionales e internacionales y a los derechos humanos, b) El fomento del pensamiento crítico, d) El desarrollo de competencias y actitudes para la ciudadanía a través de la implicación del alumnado, la participación activa en el aula o en la comunidad escolar.

De éste modo la diversidad de tendencias se vincula a tres posibles formas de estudio de la Educación para la Ciudadanía teniendo en cuenta indicadores como la implicación personal y el compromiso de transformación social, incluyendo, eso sí, a la anterior (Kerr, 2000) (op. cit., Benito, 2006, p.14):

- a) Educación sobre la Ciudadanía. Aquí se forma sobre el conocimiento y comprensión de la historia, las estructuras, los sistemas de gobierno, la vida política, etc.
- b) Educación a través de la Ciudadanía. Se trata de la participación activa en la escuela y en la comunidad local, reforzando los conocimientos.
- c) Educación para la Ciudadanía. Son las herramientas, el conocimiento y comprensión, destrezas y actitudes, valores y normas para participar activamente en la sociedad, en la vida adulta.

Por consiguiente, en palabras de Benito, (2006):

La necesidad de manejar la distinción que debe hacerse entre un ejercicio de la ciudadanía que puede llamarse activo y otro pasivo; de plantear una ineludible responsabilidad de la educación escolar en la formación de ciudadanos, que, sin embargo, no puede ser asumida en exclusiva por la escuela sino por la sociedad en su conjunto; de considerarla una tarea

compartida y comunitaria. Porque son diversos los lugares en que se juega la Educación para la Ciudadanía se requiere la construcción de una comunidad socio-educativa que pueda inducir un proceso de socialización congruente (p.15).

Ante este panorama plural y diverso, decía Audigier (1999):

La Educación para la Ciudadanía es un campo teórico y práctico donde se traducen, en acuerdos y desacuerdos, nuestras concepciones de la vida social y política, la definición de los derechos, libertades y obligaciones que estimamos legítimas para nosotros y para los otros, nuestras maneras de pensar el lugar de los conflictos y de resolverlos, nuestras concepciones de la educación, del papel respectivo de la familia, de la Escuela y de otras instituciones susceptibles de intervenir en la instrucción, la educación y la socialización, del lugar que tienen los conocimientos o la experiencia en la construcción de competencias. A estos elementos se añade la necesidad de una prospectiva que permita anticipar ciertas evoluciones de nuestras sociedades (p. 6).

La tarea de la educación reside en la superación de esa cultura insolidaria y en la transformación del individuo en ciudadano, mediante la práctica de la solidaridad. Solo el esfuerzo ante el deber ser puede hacer realidad la solidaridad entre los miembros de un colectivo humano. “La formación de este “ethos” ciudadano no es una herencia, sino una tarea de construcción, que se realiza mediante el dominio de sí, la templanza y la austeridad” (Gervilla, 2003, p.110).

Acabamos convencidos de que hablar y debatir sobre ciudadanía nos ofrece la oportunidad de debatir qué educación y qué sociedad son necesarias para una convivencia justa y crítica con el entorno social que nos rodea.

2.2. Presencia de los valores en la Grecia Arcaica

La historia de la Grecia clásica se divide en tres etapas: 1) la arcaica que se remonta a los tiempos homéricos, 2) la clásica propia de los sofistas y de los grandes filósofos como Sócrates, Platón y Aristóteles y 3) la helenística que corresponde políticamente con la época imperial, alejandrina y romana.

Grecia se presentó como una gran aventura pedagógica. Y así es como se convirtió en una auténtica paideia (educación) marcada por unos modelos de formación que se aparecen, en muchas ocasiones, como arquetipos que tomaron una dimensión antropoplástica, es decir, armonizaron la vida de acuerdo con unos ideales normativos contemplando tanto las dimensiones física, moral e intelectual del ser humano.

Estos modelos ideales evolucionaron siendo utilizados como guías de comportamiento humano. Así por ejemplo en la Grecia Arcaica la paideia (educación) recurrió a ejemplos extraídos de la literatura tanto de narraciones míticas, como poéticas o de tragedia. Época de alto carácter religiosos donde, incluso el destino humano, queda en manos divinas. El lema de que la vida es breve y está escrita de antemano.

Por esto, tal y como apuntó Vilanou (2000a):

(...) hay que sacrificarse en aras del honor, es decir, del valor ideal. De ahí la sempiterna lucha del héroe homérico con el destino vive, pero sobre todo muere, para encarnar aquella cualidad personal que, a modo de virtud, los griegos designaron mediante la palabra arete (p.56).

Con el tiempo el estereotipo de héroe épico, hombre de grandes cualidades y competencias personales pasó a ser un héroe trágico que marca pautas de conducta personal. Piénsese por ejemplo, en la Antígona de Sófocles o en Las Troyanas. Lo que estos escritos pretendieron según Gil (1975, p.33) fueron “orientar a sus contemporáneos, angustiados por la herencia espiritual de un pasado sometido a revisión, inquietos por un porvenir incierto e indecisos ante el camino que iba a tomar la cultura griega”.

En la época arcaica, la pedagogía recurrió al uso de la palabra, de la palabra hablada. En Grecia no hubo en principio escritos, casi todos los géneros literarios griegos nacieron y se concibieron para ser expresados de forma oral. La palabra viva fue el principal medio de difusión de la literatura y por consiguiente, de los valores de la sociedad. Sólo a finales del siglo V a.C., gracias al desarrollo de la historia y la filosofía, Grecia se convirtió en una civilización libresca por más que Platón (427 - 347 a. C.) se negara y defendiera más la enseñanza oral que la escrita.

Vilanova (2000a, p.55) manifestó que “la palabra era inseparable de la memoria, de una memoria intemporal que se actualizaba, mediante el mito, unos valores simbólicos que explicaban el mundo y sus cosas. Por tanto, el logos del poeta desveló el misterio de una verdad (alétheia)”. Continúa diciendo Vilanova (2000a) que:

(...) ésta se reveló como la verdad absoluta, inspirada por las musas donde se aseguraba la integración de un mundo de valores heredados por la tradición a la sociedad. El hombre arcaico no desconfiaba de la palabra poética. La palabra poseía poderes mágicos e, incluso, terapéuticos. Por ejemplo, para ser un hombre cabal los niños aprendían de memoria los poemas homéricos a fin de alcanzar un perfecto conocimiento de unos textos literarios que explicaban todo cuanto se necesita saber: de dónde procedían los dioses, el mundo y el hombre, las historias de los héroes, cuáles eran los mejores ejemplos a seguir y, consecuentemente, aquello que se debía hacer. Por tanto, la palabra no sólo desveló el misterio del mundo sino que invitó a la acción y a la praxis (p.56).

De otro lado la *areté*, entendida como virtud, era una característica de la aristocracia y de los mejores. Por eso, la literatura homérica, y especialmente la *Iliada* en su condición de poema de guerra, será siempre la lectura de grandes soldados. Vilanova (2000a) lo dejó claro:

De esta forma el poeta mantiene y garantiza la pervivencia de los valores de la sociedad guerrera y aristocrática, si bien se procede paulatinamente a su adaptación histórica: la guerra abierta inicial, la propia de la sociedad épica homérica, con su catálogo de valores (honor, moral heroica, temor a los dioses, desprecio a la muerte, exaltación de la amistad, etc.), dará paso a la pugna verbal en el ágora cuando las polis alcancen en turno al siglo V a. C., sistema de gobierno democrático (p.58).

La voz de los poetas, convertidos en grandes maestros de la humanidad, no iba destinada únicamente a los nobles. Hesíodo transmitió en sus obras un mundo más popular y sencillo tal como correspondía a una clase social que trabajaba en el campo.

De ahí que para Vilanova (2000a, p.59) “los valores de la Grecia arcaica también se articulen en función de las necesidades de una sociedad nobiliaria que a través de los modelos del arrogante Aquiles o del astuto Ulises, combate y hace deporte pero que precisa de los labriegos”. Así, y junto

a la presencia de una moral aristocrática, canalizada por la literatura homérica, se constató la existencia de una moral popular que, a través de la literatura de Hesíodo, transmitió un mundo de valores prácticos pero no menos sagrados: los trabajos cotidianos fueron reservados por los dioses a los hombres.

Se trató, pues, de una auténtica proclama a favor de la laboriosidad, probablemente el primer *ora et labora* de la cultura europea. Y todo ello en medio de una gran preocupación por la Justicia. Mientras, en los poemas homéricos la justicia fue una virtud aristocrática que concernía al fuerte en sus relaciones con el débil, Hesíodo tuvo confianza en un orden moral del mundo que partía de Zeus y que tenía que realizarse entre los hombres (Alsina, 1964).

Por último, hay que hacer mención a los valores que se desprendían del mundo deportivo helénico. Los juegos promocionaban virtud entendida como excelencia física-corporal y moral, articulando así el modelo pedagógico de la *kalokagathia* que combinó la dimensión estética (belleza corporal) con la estética (moral heroica del honor). El amor a la gloria y la fama subyacía en toda esta mentalidad atlética que sintetizó perfectamente el espíritu agonal de la Grecia arcaica que, con independencia del afán de superación, para Vilanou (2000a, p.61) “exigía una serie de actitudes (serenidad ante la derrota, respeto reglas del juego y la autoridad de los árbitros, magnanimidad con el perdedor, constancia en el entrenamiento, respeto a los entrenadores, etc.) que Coubertin recuperó, a finales de siglo XIX, con una voluntad claramente pedagógica”.

2.3. Los valores morales y la educación en la Grecia clásica

La historia de la educación griega se centró en los grandes hitos intelectuales y en las poderosas construcciones filosóficas, esto es, el enfrentamiento entre sofistas y Sócrates (470-399 a. C.), y en las doctrinas de Platón (427-347 a. C.) y Aristóteles (384 a. C.-322 a. C.).

Ello, sin embargo, supuso desconocer un hecho esencial para una adecuada comprensión de la educación griega: en Grecia, como en otros tantos pueblos, los hechos precedieron a las palabras y la vida a la reflexión. La filosofía clásica griega se inspiró, en palabras de Jaeger (1985, pp. 381) “en un mundo idealizado cuyo equilibrio interior pretendió desentrañar primero, y después restaurar mediante la educación y la cultura en un intento de salvar una civilización que se desmoronaba”. Es un mundo que afloró de poetas y trágicos y estaba fundado en la nostalgia, las costumbres, las leyes, la cultura y la educación tradicionales. Jaeger (1985) señala de ese mundo que:

Imperaban la conciencia moral individual y las leyes de la polis no entraban en colisión, y la los artistas no las desafiaban, sino que con sus obras intentaban reforzarlas. Realizándose así un ideal típicamente griego: establecer una perfecta armonía entre la cultura, la ética y la política (p.297).

A fundamentar o a reinstaurar semejante ideal, que un nuevo elemento, la crítica racional de la filosofía, amenazó con destruir, van dirigidos por caminos claramente divergentes, los esfuerzos, tanto de una parte de la sofística, como de Sócrates (470-399 a. C.), Platón (427-347 a. C.) y Aristóteles (384 a. C.-322 a. C.). La educación moral, que en el sentir de los griegos incluyó a un tiempo la formación ética y la formación cívica, se convirtió, dentro de este marco, en palabras de Laspalas (2000, p.64) “en una pieza esencial pero no aislada del complejo rompecabezas de la formación humana, en la cual los componentes físicos, intelectuales, estéticos, éticos y políticos se interpretan mutuamente”.

En cuanto a las posturas, los sofistas combatieron la fe ciega de los ciudadanos sobre la polis primitiva, que identificaban en todo momento con el orden moral y político, el *nómos*, con la realidad de las cosas, la *physis*, y no lo concebían de otra forma.

Y entre todos los sofistas, apareció Protágoras, (485a. C.- c. 411a. C.) quien intentó ofrecer una respuesta más constructiva. Proclamó la superioridad del *nómos* sobre la *physis*, es decir, defendió la vigencia de las normas morales y políticas, aun cuando no se apoyasen en valores objetivos. Protágoras (485a. C.- c. 411a. C.) no mantuvo una visión nihilista sobre la moral, sino más bien relativista: subrayó las dificultades del ser humano para descubrir lo justo y lo bueno en su vida, así como la diversidad de los juicios morales.

En cuanto a la formación cívica, Laspalas (2000, p.66) manifiesta que Protágoras (485a. C.- c. 411a. C.) “establece como criterio y fundamento de la educación moral no lo bueno en sí-un valor objetivo-, sino lo “beneficioso” en cada circunstancia: un valor “relativo” cuyo contenido depende de los tiempos y de las culturas”. La sabiduría política, el arte de convivir, es el máximo bien al que puede aspirar el ser humano. Puesto que todos los hombres participan por igual de ella todos tienen idéntico derecho a influir en la elaboración de las normas políticas. Y una vez establecido el consenso social todos deben de respetarlas.

Si se aplica lo dicho a la formación humana, la educación moral que diseñó por Protágoras (485a. C.- c. 411a. C.) estuvo al servicio de la socialización, buscó la adaptación del individuo a la vida social. La única fuente de valores morales compartidos y relativamente estables es la sociedad, es decir, su estructura y su funcionamiento tal y como se dan en un cierto momento histórico. La educación moral consistió, según Laspalas (2000):

En introducir a los jóvenes ciudadanos en una determinada forma de vida pública, para lo cual hay que explicarle las leyes, las costumbres, reflejo de una concepción de la justicia, pero también hay que insuflarles el espíritu que las anima, es decir, la moral. Sin embargo en la vida privada, no se puede definir en qué consiste la educación moral lo que es beneficioso para dar normas de conducta, ya que cada cual ve las cosas a su manera y no existe la necesidad de llegar a un consenso social en ese tema (p.68).

Así pues Protágoras apareció como el precursor de la teorías acerca de la educación moral que imperan en gran parte de las democracias modernas, con una estricta distinción entre moral pública y privada.

La cultura sofista encontró un serio contradictor en la figura de Sócrates (470-399 a. C.). Pretendía recuperar los valores de la antigua polis, pero era consciente que semejante tarea debía realizarse sobre la base de la revolución psicológica que había introducido la sofística. Deseaba conciliar de nuevo *nómos* y *physis*. El fundamento de la ética ya no podía ser político, era el fundamento de la política el que había de volverse ético.

El fundamento de la *paideía* socrática, según afirmó Laspalas, (2000, p.69), “no se apoya en elementos externos al discípulo-en un cuerpo de doctrina, en una lista de deberes o en un programa de actividades-, sino en su experiencia moral”. Sócrates (470-399 a. C.) consideró inútil e innecesaria para la formación del ser humano la transmisión de saberes y técnicas, la pura instrucción, típica de la cultura sofística, y reduce la educación a su dimensión moral, (Platón: Fedro, 230 AC), pero capta al mismo tiempo las limitaciones de la *paideía* tradicional, la disciplina, aunque no la rechazó ni ignoró su valor. Insistió en apelar a la autonomía y la responsabilidad de cada discípulo porque sabía que el éxito o el fracaso de la educación dependen del mismo interesado. Estaba convencido de que ésta es, por encima de todo, una ardua empresa personal e intransferible que avanza en la medida en que el educando se compromete con ella. Tales ideas, algunas de las cuales impregnan todavía hoy nuestra cultura.

Dicho de otro modo, lo que forma al ser humano no son los sermones o las clases de ética, sino la reflexión sobre su propia y peculiar experiencia moral, que puede llevarlo a descubrir los valores absolutos y a comprometerse con ellos. Por eso, lo que debe hacer un verdadero educador no es “enseñar” en la escuela una doctrina cerrada, sino acompañar a cada uno de sus discípulos en la vida cotidiana, e intentar “orientar” su irreplicable experiencia vital hacia la virtud mediante preguntas (Platón, Menón, 84 c)¹⁵ (op. cit., Herrán 2001, p. 13). Visto así, Laspalas (2000, p.73), añadió que “ la educación moral es una tarea en la que el papel decisivo le corresponde al educando, pero en la que el maestro puede y debe tener una intervención en absoluto desdeñable, en tanto que auxiliar del misterioso “demonio” que guía a todo ser humano hacia la virtud”.

De otro lado, Platón (427-347 a. C.) recogió y desarrolló en sus obras las principales intuiciones de la paideía socrática, al tiempo que la dotó de una doctrina y un contenido explícitos de los que carecía. La influencia socrática en la moral platónica tuvo tres puntos esenciales según Lapalas (2000):

Primero, el saber moral, en general, proviene de la reflexión personal del alumno (Platón, Carta VII, 341 CD). El maestro lo que hace es estimular mediante la dialéctica la autoeducación del discípulo, (Platón, Parménides, 135 CD; Carta VII, 344 B), pero es él mismo el que ha de captar por su cuenta las verdades esenciales que orientan su vida. En segundo lugar, el conocimiento del bien sobre el de la verdad, lo cual implicaba que la formación moral es el fin de la educación, por encima de la formación intelectual (Platón, República, 505 AB). La razón es que lo decisivo para que alguien se eduque es que capte la relación que tiene lo que aprende con su propia formación. El saber subjetivo, conocer lo que es bueno para mí, es más valioso que el saber objetivo: llegar a conocer la realidad (Platón, Cármenes, 174 C), al margen del hecho de que será el saber moral el que oriente el uso que cada cual haga del saber intelectual. La tercera idea socrática que asumió Platón (427-347 a. C.) es el papel decisivo que le correspondía al eros en la educación, aquí amplió, notablemente, la doctrina de su maestro (p.74).

A lo que se añade una exhaustiva teoría acerca de la formación humana en todas sus dimensiones: corporal, intelectual, estética, ética y política. En la paideía platónica, “ética” y

¹⁵ 84 c. Nota numerada dentro del Menón de Platón.

“estética” ciencia y arte, filosofía y retórica, fondo y forma, bondad y decoro, aparecen estrechamente ligadas (Laspalas, 2000). De ahí que, en palabras de Laspalas (2000, p.78): “la educación moral tuviera para Platón un componente nada despreciable de cultivo de la “sensibilidad” y la “intuición”. Por este motivo, los artistas y los escritores estuvieron en excelente disposición para educar al pueblo”.

En definitiva, la educación platónica tuvo un cariz marcadamente intelectual: la formación del discípulo no dependía tanto de las costumbres o de la sensibilidad que fuera adoptando, como del saber que pudiera descubrir. Habiendo depurado su sensibilidad a través del arte y habiéndose forjado un carácter virtuoso gracias a las buenas costumbres, el discípulo estaba en condiciones de aprehender la realidad (Platón, Carta VII, 341 CD). A tal fin se encaminó la gimnasia intelectual, primero la matemática y después dialéctica. Sólo después de ese largo rodeo en que consistió la cultura (Platón, República, 435 D; 504 BD) “algunos hombres, muy pocos, poseerán la virtud completa”, la plenitud humana de quien no sólo vive bien, sino que además conoce en profundidad la razón y el fundamento de ese vivir; la excelencia de los que han armonizado en el máximo grado posible las virtudes intelectuales con las morales (Platón, Leyes, 653 B).

2.4. Aristóteles y sus propuestas de educación moral

Aristóteles (384 a.C.-322 a. C.) recogió principios de la tradición griega y de Platón, aunque con muchas observaciones. Algunos de los puntos básicos de su teoría sobre la educación moral fueron: 1) las dos direcciones básicas del proceso educativo, el cultivo de la inteligencia o aspecto teórico y la formación del carácter, y la interrelación que existe entre ambas; y 2) las tres fuentes o condiciones de la educación y su interpenetración: naturaleza, hábito y razón.

El concepto aristotélico de paideía se elaboró lentamente en un esfuerzo que arrancó de la naturaleza y se remató con el logos. Así, la vida del hombre pudo concebirse como un largo recorrido encauzado entre estos dos límites. La educación debía vencer la dificultad de armonizarlos. Para Aristóteles (384 a. C.-322 a. C.), según afirmó Naval, (2000):

El fin último de la educación es la felicidad, pero para alcanzarla es necesario aprender previamente a vivir bien: a actuar conforme a la naturaleza humana, conforme al modo de ser propio del hombre. En eso consiste la virtud, que garantiza la felicidad. La educación otorga al que la posee la felicidad, que es patrimonio exclusivo de los hombres

virtuosos y se fundamenta, ante que en la capacidad de elección del individuo, en la posibilidad de alcanzar la mayor plenitud posible de la propia naturaleza mediante el propio obrar (p.84).

Así, para Aristóteles (384 a. C.-322 a. C.), la vida era una búsqueda constante integrada de un carácter educativo. Su teoría educativa se fundamentó en dos de sus obras, la *Ética* y en la *Política*, basadas en los cimientos del mundo natural y sobrenatural. Dos son los focos naturales de estos estudios: el hombre y la sociedad. La *Ética* consideraba al hombre en tanto individuo, y la *Política*, en su calidad de miembro de un Estado, de una sociedad.

Desde estas bases, Aristóteles (384 a. C.-322 a. C.) llegó a la conclusión de que en el alma es preciso distinguir tres aspectos distintos: la nutrición, el apetito y el intelecto. La nutrición revistió un interés educativo escaso ya que se trató de una función consciente controlada por el hombre. Mientras que el apetito y el intelecto, fueron una constante preocupación del hombre; y por tanto, el verdadero tema del desarrollo educativo.

Aristóteles (384 a. C.-322 a. C.) habló de la teoría pedagógica en la *Política*, (*Política*, IV, 13, 1334, b 14-28), donde desarrolló la idea de que si se tenía en cuenta que la educación buscaba hacernos aptos para vivir felices, desarrollará en el hombre, en consecuencia, el cuerpo para el alma; en el alma, la parte irracional para la parte racional; y en la parte racional, cultivará sobre todo la razón teórica, conduciéndola poco a poco por el entendimiento y por la ciencia hacia esa alta sabiduría de la inteligencia. Este progreso de la razón se llevó a cabo gracias a la influencia y la ayuda del maestro (*Ética* a Nicómaco, II, 1,1103 a 15).

La figura señera del filósofo de Estagirita apuntó según afirmó Naval (2000):

Hacia un sistema educativo que pretende desarrollar y cultivar todas las partes integrantes de la naturaleza humana; esboza así una educación integral. De acuerdo con las dos facultades racionales, el perfeccionamiento educativo puede estructurarse en dos grandes direcciones: a) la que se produce en el orden de la inteligencia; y b) la que pertenece al orden de la voluntad. Así se apuntan los aspectos fundamentales de la educación: 1) el cultivo de la inteligencia, que comprende y rebasa el actual concepto de instrucción; y 2) la formación,

entendida como formación moral. La educación entonces se dirige a la areté, a la virtud (p.87).

Paralelamente a la formación intelectual surgió la formación moral. En esta segunda dimensión, la educación se aplicó a la realización del ideal de la vida en el orden práctico: la virtud. En este proceso educativo se habituaba a obrar conforme a la justa apreciación de la vida. El objetivo de este tipo de educación era para Naval, (2000, p.88): “la ejercitación de la virtud de la prudencia, que capacita al hombre para la justa valoración de los actos de la voluntad y también para su recto ejercicio. Pero no está del todo escindida de elementos intelectuales, a los que, por el contrario, de algún modo integra”.

De este modo, para Naval, (2000):

(...) la formación intelectual y la moral son dos aspectos complementarios de la educación, porque tienden a la realización del doble constitutivo del ideal de la vida. El bien del intelecto se alcanza mediante el ejercicio del aprender y del comprender; es el término de la enseñanza y de la experiencia. El bien de la voluntad, sin embargo, es una resultante del hábito (p.89).

Destacamos aquí que esta doble dimensión, la intelectual y la práctica, en la educación deberá incidir en ambos aspectos y por tanto procurar que se perciba y conozca el bien, no sólo en cuanto a lo verdadero, sino también en cuanto a lo bueno; pero para conseguirlo se requiere en quien se educa una armonía entre naturaleza, hábito y razón. En definitiva, la educación para Aristóteles (384 a. C.-322 a. C.) consistió en poner el placer al servicio del bien. El hábito que opera esta unión es la virtud moral. En consecuencia, promover la virtud moral es hacer nacer en el niño hábitos que tengan la voluntad del bien y con ello se derivará en la virtud moral de alcanzar un buen hábito.

Entonces, ¿cómo se ha de iniciar la educación: por la razón o por el hábito?. La respuesta es que deben estar en sintonía. Aunque la educación alcanzada a través de la razón sólo será posible si se consiguen ciertos hábitos. Por eso, Aristóteles (384 a. C.-322 a. C.) dijo que el raciocinio y la inteligencia sólo se desarrollan en los niños al avanzar en edad y que hay que cuidar primero del cuerpo, y luego educar los deseos. Es decir, la educación de los niños ha de comenzar por la adquisición de hábitos, aunque, lo que fundamentalmente mueve al bien, es el intelecto.

Finalmente, la educación, según afirmó Naval (2000), desde la óptica aristotélica del conocimiento y la realización del bien humano no puede entenderse como:

Mera instrucción o como un aprendizaje intelectual de técnicas y estrategias prácticas. La educación es el proceso de formación de hábitos destinados a la correcta formación de la tendencia para que sepa interesarse subjetivamente- comprometiendo personalmente al individuo-en lo interesante objetivamente, para que sepa complacerse subjetivamente en lo más agradable objetivamente (p.95).

2.5. Nuevas perspectivas de la educación moral: epicúreos y estoicos

El epicureísmo y el estoicismo fueron escuelas filosóficas características del periodo de la filosofía helenística. Se trataron de filosofías para tiempo de crisis, así se las denominaron y ese fue uno de los objetivos de ambas: educar al ser humano para poder tener una vida buena incluso en tiempos de crisis. Eran filosofías dirigidas esencialmente a saber vivir en tiempos en los que resultaba costoso conseguirlo.

Estas filosofías ya no educaban para ser un buen ciudadano, a la manera platónica y aristotélica, porque la estructura política y la misma paideía ya no servían para vivir bien. Se trataba, entonces, como afirmó Román (2000) como única posibilidad educativa de:

Dotar al individuo de la seguridad en la autosuficiencia y en la fortaleza, entendidas de diferente modo según sean estoicos o epicúreos los que hablen de ellas, para poder forjarse el carácter que toda ética pretende: si no se logra dotar a la hombre de esta confianza y seguridad en sí, el camino de la desmoralización es radical, pues se sucumbe a las veletas del destino, se sucumbe en la derrota (p. 98).

El objetivo de estas dos doctrinas consistió en dotar a las personas de unas habilidades, aptitudes, y sobre todo, de actitudes dirigidas a afrontar por sí mismas la tarea de dotar de sentido, al individuo dentro de una sociedad en conflicto. Aquí apareció una clara labor de la razón práctica frente a las filosofías de Platón y Aristóteles, donde reinaba el saber, aquí sin embargo se atendió más a vivir la vida, lo que implicaría conocerla y por tanto aprender a vivirla plenamente. Ahora el

sujeto, el individuo es otro, aunque el modelo moral siga siendo proporcionado por la naturaleza la ética y el método serán distintos para dotar de carácter a la persona.

2.6. Valores aportados por el cristianismo

El cristianismo suponía una radical subversión de la concepción de la vida y de las escalas de valores vigentes entre los judíos, los griegos y los latinos, muy diferentes entre sí, en cultural y modos de pensar.

Al principio el cristianismo sólo poseía una nueva doctrina, pero carecía de un contenido doctrinal racionalmente elaborado y una cultura propia capaz de competir en igualdad de condiciones con el refinado pensamiento griego forjado a lo largo de muchos siglos.

El cristianismo halló la respuesta a sus necesidades en la cultura judía y grecolatina. Edificó muy lentamente una cultura propia sobre la base de la tradición judía y apropiándose de gran parte de materiales helénicos. Era por tanto necesario, afirmó Jaeger (1965, p.59), “adaptar la doctrina cristiana “a los oídos y las mentes de los pueblos de habla griega a fin de hacer posible su aceptación en el mundo helénico”. Lo cual no deja de ser una tarea monumental. La ciudad en la que comenzó esta tarea fue Alejandría, encrucijada y heredera de la decadente Atenas. El cristianismo desde un principio se había presentado como poseedor de la verdad, pretensión que tenía que medirse con la cultura griega, predominante en el Mediterráneo, Jaeger (1965). El clímax de esta cultura se logró con Platón y Aristóteles. El estoicismo y epicureísmo, en palabra de Jaeger (1965, p.63) son, “un anticlímax y muestran cierta decadencia de su poder filosófico creador”.

En otras palabras el cristianismo no se presentó como una nueva filosofía, ni como una cultura, sino como una fe, un modo de pensar y de vivir donde los padres en su labor educativa con el niño serían los máximos responsables.

2.7. Los valores durante la Edad Media

Hablar de valores en la Edad Media hispana suponía necesariamente recordar la presencia activa de las tres religiones monoteístas: cristiana, judía y musulmana. Por tal motivo, era preciso tener en cuenta este complejo panorama de pueblos y cultural al hablar de valores en esta época, ya que afectaban a comunidades diferentes.

Isidoro de Sevilla (560/570) fue un ejemplo dentro de la cultura medieval hispana. Su empeño fue recoger todo lo que a su juicio debían conservar y saber las generaciones posteriores de la cultura grecolatina y del cristianismo de los primeros siglos. El mérito de éste hombre de estudio fue extraordinario pues recopiló en sus obras todo aquello que desapareció de las escuelas y bibliotecas, por la invasión de los pueblos bárbaros, sintetizando conocimientos mínimos sobre gramática, retórica, geografía, historia, derechos, economía, agricultura, ciencias naturales, etc., imprescindibles para un buen conocimiento de los textos sagrados y de los escritos de los Padres de la Iglesia.

Delgado (2000, p.139) resumió la filosofía de la educación de Isidoro de Sevilla en cuatro puntos: “1) Todos los cristianos necesitan instrucción, 2) La formación cristiana se realiza mediante el estudio y la oración, 3) La ciencia se justifica por su dimensión ética y religiosa y 4) Pedagogía y ética son dos aspectos de una misma realidad”.

Por tanto, el buen cristiano, en palabras de Delgado (2000) será:

Quien conozca y practique con fidelidad el mensaje de Cristo. El cristiano ignorante no podrá conocer ni cumplir lo que Dios ha revelado como norma de conducta obligatoria. La formación del cristiano no debe reducirse a los primeros años de vida, sino que progresará a lo largo de su existencia y a medida que crezca aumente su fe (p.139).

En cuanto al pueblo hebreo, las familias y las sinagogas eran esenciales en la transmisión de su fe religiosa, de las tradiciones y de las costumbres, que los identificaba y distinguía como pueblo. En la sinagoga estudiaban la *Torah*, fundamental en la historia del pueblo judío, conjunto de preceptos religiosos que debían conocer y cumplir. Era el derecho y el deber de que todos debían cumplir sin excepción alguna por precepto divino.

En el siglo II Yehuda ben Tema fijó, según apunta Delgado, (2000) el currículum y los valores que el niño debía saber:

(...) A los cinco años el niño está preparado para el estudio de la Biblia; a los diez, para la Mishnah; a los trece debe comenzar a observar los preceptos; a los quince está preparado para el Talmud; a los treinta, para el vigor; a los cuarenta, para la prudencia; a los cincuenta,

para el consejo; a los sesenta, para la ancianidad; a los setenta, para las canas; a los ochenta para la senectud; a los noventa para andar encorvado; a los cien, es como si estuviese muerto y desaparecido del mundo (p. 141).

La fuentes de los valores son la Mishnah (repetición), código moral escrito en hebreo que contiene lo esencial de la tradición oral relativa a la agricultura, la celebración de las fiestas, lo relativo a la mujer, los sacrificios rituales, etc., y el Talmud (enseñanza) especie de enciclopedia del saber judío.

En cuanto a los valores islámicos el Corán es para los musulmanes el libro que contiene la palabra eterna e increada de Dios y, en consecuencia, única norma de conducta en esta vida. El Corán, marca la vida religiosa, social, jurídica y cultural del pueblo musulmán. El libro de Mahoma define quien es el verdadero creyente. Los principales preceptos coránicos son la limosna, la oración diaria, el ayuno y la peregrinación a la Meca una vez en la vida, participar en la guerra santa entre otros valores como, la piedad, la caridad, la pobreza.

De este modo, cristianos, judíos y musulmanes convivieron durante muchos siglos y produjeron una rica literatura popular durante los siglos XIII, XIV y XV con materiales procedentes de culturas muy diferentes. Esta literatura transmitida generalmente por vía oral que caló en los estratos sociales más sencillos, mediante frases y sentencias que afloran todavía hoy en el lenguaje popular de las diferentes lenguas hispánicas.

2.8. Los valores durante el Renacimiento

Esta etapa que comprende los siglos XV y XVI, según los distintos países europeos, interesa más el hombre de carne y hueso que el hombre abstracto, en su dimensión personal e individual, en su modo de ser, de pensar y de vivir. Por primera vez se estudia al hombre como métodos inductivos, fijándose en su anatomía, en su psicología, en su temperamento y en sus relaciones entre su cuerpo y su espíritu. La individualidad de cada ser humano era aceptada como valor fundamental y punto de partida. La educación basado en la individualidad, según afirma Delgado (2000, p.149), “podía ser de gran transcendencia política pues trasladado a la práctica de la república a los hombres se le pedía gran prudencia y saber para así poder colocar a cada uno en el lugar y en la profesión para los que mejor dotados estuviesen y, por tanto, fueran más útiles al bien común”.

Este cambio de perspectiva pedía teóricamente replantearse los sistemas educativos de entonces, según afirma Delgado (2000, p. 148), “era preciso educar a cada uno como persona diferente a los demás, respetando su individualidad y evitando cualquier tipo de coacción física y moral”. Deseo difícilmente practicable en el que coincidía los principales pedagogos de la época. Los cuales insistían en que antes de proceder a imponer un determinado plan de estudios, era preciso que los maestros estudiaran a cada uno de ellos, a fin de conocer sus posibilidades intelectuales. Cada individuo, en palabras de Erasmo (1466), citado por Riber (1964) “posee una naturaleza peculiar, que hace que los unos parezcan que nacieron para la ciencias exactas, los otros para la teología, éstos para la retórica y la poética, aquéllos para la milicia”, de tal modo que luchar contra la voluntad, equivaldría, a caer en contradicciones.

La educación pasa a tener un valor trascendental en la vida del hombre. Vuelve a revalorizarse la importancia de la familia en el proceso educativo, como ocurría con los valores aportados por el cristianismo, apoyándose en la autoridad. El tipo de educación en esta época se entiende en palabras de Delgado (2000, p.151) “como un proceso de humanización, como el único modo de desarrollar en el niño al hombre que lleva en potencia. Se admite como axioma que la mayor desgracia de un ser humano es carecer de educación y se cree que el hombre si ella puede llegar a ser pero que una fiera”.

En las primeras etapas del Renacimiento se respira un gran optimismo respecto a las posibilidades que todos tienen ante la educación. Se piensa en una educación para todos, sin excluir de ellas a los menos dotados intelectualmente. Otros valores cultivados durante el Renacimiento fueron la curiosidad intelectual, el estudio de la geografía, la historia y costumbres de los pueblos recién descubiertos y de los países exóticos, el cultivo del deporte, la urbanización de las ciudades, y sus constituciones políticas. Finalmente los ideales humanistas del Renacimiento fueron ignorados por la guerra en Europa aunque el pensamiento utópico se propició con el descubrimiento de América.

2.9. Los valores en el pensamiento utópico

El despertar del letargo que supuso la Edad Media se caracterizó por volver la mirada a épocas antiguas con la intención de conseguir una reforma de las costumbres que abarcara todos los

aspectos de la vida, desde la educación hasta la organización social. La literatura utópica tuvo unos de sus referentes más claros en la República de Platón. Las utopías renacentistas respondieron a las coordenadas renovadas del pensamiento humanista.

Los utopistas sabían que a través de su obra podían contribuir a transformar y mejorar las cosas y las costumbres. De hecho, en la literatura utópica se desgranaban todos los temas concernientes a una perfecta organización social por más que, de entre los diferentes aspectos tratados, sobresaliesen los siguientes puntos, según Miguel, (2000, p.156) eran, “el concepto de justicia social, la organización de la educación y, finalmente, la significación del conocimiento científico. Y como común denominador de todos los utopistas, su profunda orientación cristiana”. Se pretendía volver a los primeros tiempos del cristianismo, evitando la vida corrupta que se había introducido en diversos ambientes sociales y eclesiásticos.

Una de las primeras exigencias de las sociedades utópicas fue suprimir asegurándose, eso sí, unos mínimos para la supervivencia y satisfacción de las necesidades básicas de todo el mundo. Este concepto, según Vera, (1997, p. 122) de: “justicia social fue utilizado y desarrollado por el socialismo utópico del siglo XIX a través de autores como Saint-Simon (1760), Owen (1771), Cabet (1788), en su intento de dar respuestas a los problemas derivados de la industrialización de la sociedad”.

En el mundo de las utopías no se renunciaba al aprendizaje de contenidos instructivos como las ciencias naturales, la aritmética, el álgebra o la geografía, porque estos conocimientos eran necesarios e imprescindibles para el avance intelectual de la comunidad, pero ello no comportó el olvido de la educación moral que adquirió una inequívoca dimensión social, tal como lo afirmó Miguel (2000) diciendo que:

Los utopistas deseaban formar moralmente a las personas a fin de que adquiriesen la condición de ciudadanía. Precisamente en este punto los discursos ideológicos de las tres utopías clásicas, a pesar de sus diferencias, se acercan entre sí ya que intentan modificar la condición de dependencia (basada en el vasallaje) por la idea de ciudadanía que entroncaba, de alguna manera, con la tradición clásica. De manera que los habitantes de las distintas ciudades utópicas dejaban de ser súbditos para convertirse en ciudadanos de pleno derecho. Sólo tendrían el estatuto de súbditos aquellos que fallasen al sistema (esclavos), o lo que es

lo mismo, aquellos que hubiesen incurrido en algún tipo de falta en perjuicio de los demás (p.159).

A pesar de ello se contempló la posibilidad de su reinserción.

En cualquier caso, los valores que la educación moral debía fomentar más son la igualdad, la solidaridad y el respeto. Gracias a la igualdad todos los hombres son iguales ante Dios y los hombres. La solidaridad, debía surgir de forma natural como consecuencia del proceso educativo. La solidaridad, para Miguel (2000, p.159) era “el garante que asegura a todos los hombres, en su condición de ciudadanos y ciudadanas, la satisfacción de sus necesidades, es decir, que a nadie le falte lo indispensable para vivir”. Por último, hay que destacar el valor de respetar a los otros como iguales que supone comprometerse con su bienestar.

Obviamente hay otros valores que resultan importantes para los creadores de utopías, pero siempre serán valores que se deriven de los defendidos anteriormente, por ejemplo, la capacidad dialógica, cuya importancia resulta capital para que la puesta en práctica del modelo política-social propugnado resulte adecuada. Los utopistas hicieron algo que sin duda contribuyó a la optimización de los sistemas de gobierno y que fue, según Miguel (2000, p.160) “soñar con un mundo mejor en el que la forma de vida se habían de transformar positivamente en beneficio del conjunto de la sociedad, desapareciendo las injusticias sociales”.

En cualquier caso, las propuestas utópicas son un punto de referencia para todo aquel que sueña con un mundo presidido por la justicia, la solidaridad y el respeto mutuo.

2.10. El sentido educacional y moral del racionalismo

En los grandes autores de lo que ha venido a llamarse habitualmente racionalismo no había referencias ni obras específicas sobre el tema de la educación moral. Aunque si una clara influencia de la filosofía del siglo XVII quedó reflejada en la problemática educativa que recibió del siglo XVI, y de ella derivaron importantes consecuencias para la instrucción moral que se encargaron de extraer los ilustrados franceses y alemanes.

La nueva filosofía del siglo XVI al XVII se caracterizó, según afirmó Turró (2000a), por:

(...) una crisis generalizada de los modelos culturales a mantener y a transmitir y, por tanto, de aquello que deba constituir el objetivo de la formación humana la problematización de los valores europeos frente a los descubrimientos americanos, el choque entre humanismo y reforma, la alternativa luterana entre la verdad de la razón o de la escritura, las nuevas pautas culturales y religiosas de la Contrarreforma difundidas por la vanguardia jesuítica, la paralela proliferación de un pensamiento libertino y escéptico, muestran suficientemente la desorientación en que vive el hombre europeo de la época (p.161).

El objetivo pedagógico-reformador del pensamiento del siglo XVII resonaban incluso en títulos de algunas de las obras que la historia los hará ser tratados como manifiestos fundacionales de corrientes de pensamiento como los ilustrados, con Bacon (1605) a la cabeza, metodologías educativas a través de Descartes (1628) en Francia o Spinoza (1660) que establecieron un claro paralelismo entre la función filosófico-teórica de corregir el entendimiento vulgar y la pedagógico-medicinal de purificarlo.

Frente al tópico del racionalismo como puro pensamiento especulativo centrado en las abstractas cuestiones de metafísica o teoría del conocimiento, habría que subrayar, según Turró (2000 a, p. 163), “la continuidad que mantiene con el helenismo en la concepción de la jerarquía de las disciplinas filosóficas: la lógica se cultiva en función de la física y ésta en función de la moral, pues sólo en esta última culmina propiamente el edificio del saber”.

La primera mitad del siglo XVIII en Alemania se hallaba bajo el dominio intelectual de lo que se conoció como racionalismo escolar: corriente, según la cual Turró (2000b p.179) señaló que, “esforzándose por sintetizar la metafísica escolástica de corte aristotélico con las aportaciones del racionalismo del siglo XVII, se presenta como la realización científica final de la filosofía perennis postulada por Leibniz (1686)”. Y por lo que se refiere a la divulgación del racionalismo destacó Mendelssohn (1729), creador del género conocido en Alemania precisamente como *Popularphilosophie*: es decir, lo que en palabras de Turró (2000b, p.179) vino a definir como “la razón que demuestra abstractamente ha de coincidir con las verdades del sentido común inherentes a cualquier hombre, de modo que es posible una exposición filosófica que, más allá de los tecnicismos académicos, sea comprensible para el público culto en general y coincida plenamente con los sentimientos más íntimos de la humanidad”.

Mientras los ideales y principios de la Ilustración se difundían en Europa se empezaron a oír algunas voces disonantes con la filosofía de las luces. Prueba de ello fue Rousseau que se presentó como el ejemplo más claro de ese inconformismo respecto del pensamiento ilustrado que confiaba que el desarrollo ilimitado del progreso material lo que contribuiría a la felicidad del individuo.

Rousseau (1750) en sus primeras obras desautorizó algunos de los principios clave de la Ilustración, esto es, que el fomento de las ciencias y de las artes haya contribuido a mejorar y perfeccionar las costumbres humanas. Dicho de otra manera según Vilanou (2000b, p.191) “las ciencias y la técnica no propician la felicidad humana con lo que se establece que ciencia y moralidad, al marchar por senderos divergentes, corresponden a órdenes distintos”.

A pesar de su interés por distanciarse de la filosofía ilustrada, Rousseau no es enemigo de la racionalidad moderna actuó como un auténtico ilustrado al situar la educación, y en concreto la cívica, en la perspectiva de la política ya que, como en la polis griegas, nada vale tanto como las costumbres y las leyes. Al margen de su consabido pesimismo histórico y cultural, el hombre es bueno por naturaleza pero ha sido la historia quien ha corrompido las costumbres humanas, nada más urgente que contribuir a la formación cívica y patriótica del hombre porque la virtud preocupa más que la inteligencia. Recuperando la tradición platónica, Rousseau sostuvo, en palabras de Vilanou (2000, p.194) que, “política y pedagogía constituyen un binomio indisoluble: la política es una prolongación de la educación de la misma forma que la educación es un correlato de la política”.

Rousseau influido por la República de Platón compartió con él una posición un tanto idealista al suponer que la educación es la condición de posibilidad del cambio social. Dos de sus obras más emblemáticas, *El Contrato Social* y *El Emilio*, constatan, según Vilanou (2000b):

Con mayor fuerza la unidad y la dimensión social de su pensamiento y por consiguiente, diversos planteamientos (pedagógicos, domésticos y jurídicos) que tienen a la capacidad de integrarse en un constructo de orden superior que tiende a la socialización del individuo, utilizando diversas estrategias a fin de acceder a un estado civil y social que supere el estado de postración denunciado en sus primeros discursos (p.195).

De este modo, las ideas cívico-pedagógicas de Rousseau, incidieron directamente sobre el ideario ilustrado-revolucionario según la famosa tríada de la libertad, igualdad y fraternidad, hasta el punto que sentó las bases de los sistemas educativos liberales del siglo XIX.

Por ello se convirtió en uno de primeros teorizadores de la educación cívica, de la educación cívico-patriótica sino que también fue considerado el precursor de las modernas corrientes de la educación moral, neoliberalismo y Pedagogía Social.

Con la publicación del *Emilio* (1762) se inició una pedagogía contemporánea. La aparición de esta novela supuso un canto a la educación natural y un giro copernicano en materia educativa hasta el punto de ser considerado uno de los grandes reformadores de la modernidad. Para Rousseau, según Vilanou (2000b, p.197), “la educación ha de ser más negativa, (cómo sinónimo de dejar hacer y respetar el proceso natural de desarrollo infantil), que no un proceso positivo, es decir, que coercitivamente influya sobre el alumno desde el exterior”. Es decir, para Rousseau la libertad es la clave, y según expone Vilanou (2000b):

Los niños han de educarse en el horizonte de la libertad, es decir, por y hacia la libertad. El educador ha de intentar permanecer al margen del proceso, evitando influencias que perturben el desarrollo natural y dejando que el niño madure por sí mismo ya que cualquier intento de manipulación favorecería la desnaturalización del proceso educativo (p.197).

A partir de aquí la infancia pasó a ocupar un protagonismo en el proceso educativo que, además, se formuló evolutivamente a través de cinco fases o etapas progresivas, las tres primeras corresponden a la infancia, la cuarta a la pubertad y la quinta a la madurez, respondiendo a criterios psicológicos, con lo cual se reconoce a Rousseau como precedente de los planteamientos de estadios de crecimiento intelectual y moral de autores¹⁶ como Piaget (1932) y Kohlberg (1960).

¹⁶ Piaget (1932) se basó en dos aspectos del razonamiento moral para formular sus teorías: el respeto por las reglas y la idea de justicia de los niños. Con base en las respuestas que los niños daban a sus preguntas, Piaget estableció varias etapas de desarrollo moral. Esta forma de entender el proceso moral se conoce como teoría cognitiva-evolutiva, y de manera simple: busca entender la moralidad de adentro hacia afuera, como entendimiento del sujeto que luego se expresa en sus actitudes. Piaget explicó, que para entender la moralidad del sujeto no solo es necesario ahondar en su discurso –principio que regía muchas de las investigaciones de lo moral en su época–, sino que era esencial definir su estructura cognitiva, es decir, la lógica y los patrones de pensamiento que rigen el entendimiento moral básico del individuo.

Kohlberg (1960) aplica el concepto piagetiano de desarrollo en estadios del desarrollo cognitivo al estudio del juicio moral. Define el juicio moral como un proceso cognitivo que permite reflexionar sobre los propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. Además, para desarrollar este juicio moral es necesaria la asunción de roles, que se refiere tanto a la capacidad de ponerse en el lugar del otro, como de poder observar la situación problemática desde una perspectiva de tercera persona, o como un otro generalizado. Las situaciones problemáticas generan un desequilibrio en la vida de la persona. Lo que deberá hacer es buscar restaurar el equilibrio, clarificando sus creencias y justificando su decisión.

Con todo, y sin negar la importancia de estas contribuciones, la novedad pedagógica de Rousseau radicó en su concepción antropológica y, más específicamente, en palabras de Vilanou, (2000b) en: “un pesimismo histórico donde los males derivan de una civilización basada en la desigualdad y que ha pervertido la humanidad a lo largo de la historia (p.198).

En cualquier caso, la moral de Rousseau se acercó más a un sentimentalismo que no a una moral racional y geométrica, como la kantiana. Kant (1788) no dudó en designar a Rousseau defensor de las luces del corazón con el calificativo del Newton de la moral. Aunque Rousseau no pudo reconducir el rumbo de la Ilustración, en cambio sí que desplazó su centro de gravedad al preparar el camino hacia Kant quien, inspirándose en Rousseau, rectificó el sentimentalismo rousseauiano hasta convertirlo en un racionalismo formalista, según se estableció en la *Crítica de la Razón Práctica*¹⁷ (1788).

La Ilustración adquirió una auténtica dimensión ética, por más que ambos caminos, razón teórica y razón práctica, marchasen por vías divergentes. Pero no se puede negar que, y según Vilanou (2000b, p.199) “gracias a Rousseau y Kant, la razón práctica, la conducta del hombre, tomó la centralidad del mismo discurso ilustrado y, por ende, de una modernidad que pronto iba a entrar en crisis por causa, justamente, de la divergencia entre la razón teórica y la práctica”.

2.11. La educación en valores en la actualidad

Los grandes movimientos sociales de la historia se forjaron como consecuencia de las crisis de valores que el ser humano experimentó a lo largo de la historia, desde los tiempos del Génesis pasando por las cruzadas religiosas hasta alcanzar la Revolución Francesa, la cual trajo consigo un cambio de pensamiento inspirado y fundamentado en la racionalización de la existencia generando movimientos independentistas en el continente americano. Luego la Revolución Industrial, que se caracterizó por el despertar económico trayendo consigo muchos adelantos además del mejoramiento de la calidad de vida de los individuos. Hasta llegar a la era contemporánea, aquí la historia se topó con las Grandes guerras Mundiales y el genocidio liderado por Hitler. En la década de los 60', proliferaron los movimientos juveniles que se levantaron a favor de la Paz Mundial. Hasta llegar al siglo XXI, llamado por los historiadores la era postmoderna; que

¹⁷ De la conducta moral de Kant se ocuparon tres obras: la fundamentación de la *Metafísica de la costumbres* (1785); la *Crítica de la razón práctica* (1788); la *Metafísica de las costumbres* (1797).

se caracterizó por una fuerte crisis de valores enmarcada, en palabras de Acosta (2014, p.4) en: “una violencia generalizada en el individuo, sentimientos de superioridad, vanidad, egoísmo, indiferencia, entre otros tantos que sumergen a la era actual en la amoralidad”.

El siglo XX se caracterizó, según Acosta (2014) afirmó, por:

(...) importantes hallazgos, es conocido como el siglo de las luces, del triunfo y desarrollo de las fuerzas económicas y sociales. El cual si se enfoca desde la perspectiva científica, se puede visualizar una importante victoria sobre la ignorancia y la servidumbre por medio de la ciencia y de las diferentes doctrinas sociales que tenían como finalidad la búsqueda de la felicidad del ser humano; y que equivocados o no, y a pesar de que implicaron terribles guerras, siempre tuvieron como objetivo el bien común, inspirados en la razón y en la validez de los viejos valores morales y éticos (p. 6).

Por tanto, en la sociedad actual, los valores estaban insertados en una realidad social con dimensión globalizadora y de ella, emergió la importancia concedida a la economía de mercado como pretendida panacea universal. Esta supremacía de la universalización de la economía de mercado sobre los propios Estados arrojó un déficit democrático y una incertidumbre sobre la marcha de las sociedades al no ofrecer una seguridad social garantizada para todos con justicia e igualdad. Por tal motivo, se requirió la contextualización de los valores desde una dimensión microsocial teniendo en cuenta el entorno local: familia, escuela y amigos, para lo cual se requirió un gran esfuerzo en la educación de valores para el desarrollo de una sana convivencia sustentada en el diálogo y la tolerancia que finalmente se vio reflejado en las relaciones sociales con el entorno.

A modo de síntesis, en este capítulo se ofrece un visión general de lo que ha sido el tratamiento de la Educación en Valores desde la época clásica, hasta nuestros días. Es un hecho indiscutible que la educación en su misión formadora, ha estado y está de manera implícita y explícita estrechamente ligada a los valores de una manera activa, ya que, en el seno educativo se prepara y se forma a la sociedad y depende en gran medida de esta formación el comportamiento de la misma. Es decir, a través de la historia los valores ligados a la educación han evolucionado de acuerdo a las necesidades humanas. Así, como se ha visto a lo largo del desarrollo de este capítulo, en las propuestas pedagógicas de los diferentes periodos históricos de la Educación en Valores, específicamente se enunciaron la educación en valores o educación moral, pero también existieron

otras denominaciones como, educación cívica o política o ciudadana, educación para los derechos humanos, para la democracia, intercultural, ambiental, etc. En nuestro caso, se pretendió contribuir con la aportación teórica y educativa de la asignatura Educación para la Ciudadanía como medio para alcanzar la formación política del alumnado, no sólo en el conocimiento teórico de los valores sino también en relación a su capacidad para adquirir una conciencia social más crítica que favorezca la convivencia.

CAPÍTULO 3

**ANÁLISIS DE LA NORMATIVA ESTATAL Y CANARIA EN MATERIA DE
EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS HASTA
LA ACTUAL LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD
EDUCATIVA**

3.1. Introducción

Desde la aparición de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se reconoció la gran relevancia de formar en actitudes y valores, de hecho para García y Sales (1998, p.173) “esa intención formativa se ha convertido en uno de los objetivos principales e irrenunciables del proceso educativo”.

Una de las metas principales del docente ha sido formar a los alumnos en valores universales de respeto, solidaridad y principios democráticos, sin obviar, por supuesto, los contenidos conceptuales propios de cada materia. Por encima de todo, tal y como afirmaba Bernabé (2012):

El docente debe considerar que la base de todo proceso educativo está centrada en desarrollar un proceso global que forme en valores y prepare al alumnado para establecer vínculos sociales, así como para el contacto intercultural que es tan decisivo para el desarrollo social actual (p.8).

Para el desarrollo de este capítulo se parte del análisis de las políticas educativas que han regulado la Educación para la Ciudadanía desde 1994 hasta la actualidad, teniendo en cuenta el enfoque y tratamiento dados tanto por la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) como por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)¹⁸ además de las concreciones resultantes desarrolladas en el ámbito de la Comunidad Autónoma Canaria.

Así mismo, se analiza la concreción en la práctica, (curso, contenido y horario lectivo que correspondía a la EpC y a la actual asignatura Valores sociales y cívicos, en la etapa de Primaria, y Valores Éticos en Secundaria, ambas etapas educativas objeto de análisis del estudio), de la EpC en diferentes Comunidades Autónomas comparándola con la nueva asignatura: Valores sociales y cívicos, que se comenzó a impartir en primer, tercer y quinto curso de educación primaria en 2014-2015, en sustitución de EpC; para a continuación argumentar, una de las cuestiones más polémicas de dicha materia, el contenido y finalidad de las principales medidas legislativas de la política educativa española en torno a las dos enfoques: por un lado, aquel que acogía la asignatura como independiente, esto es, formando parte del currículo escolar, y de otro, aquella posición que defendió su inclusión como materia transversal.

¹⁸ A partir de ahora Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa se hará referencia a ella con el acrónimo (LOMCE)

Por último, también se reflexiona acerca de cómo la EpC va más allá de la voluntariedad, es decir, el error de pensar que sólo con las buenas intenciones y una visión positiva de la naturaleza humana se pueden diseñar políticas eficaces. Para aumentar el prestigio de la ciudadanía, la democracia y la política, esto es, educar a ciudadanos en valores, es necesario el consenso de toda la sociedad para evitar con ello que el diseño de las políticas, en este caso la educativa, se vea abocada al fracaso por el hecho de pensar que es mejor hacer algo que mantenerse en la pasividad.

Una de las primeras referencias a la denominada Educación en Valores se encontró en la Resolución de 7 de septiembre de 1994 de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se daban orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes, esto supuso un punto de inflexión para el enfoque didáctico por parte de los docentes. Se trató de una llamada de atención para que los docentes no olvidasen que el proceso de enseñanza/aprendizaje debía formar más allá de los contenidos curriculares puramente conceptuales.

En ésta resolución se hizo referencia a valores como: la educación para la paz, la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación moral y cívica, la educación ambiental, la educación sexual, la educación para la salud, la educación del consumidor y la educación vial. Tras la inclusión de estas referencias dichos temas pasaron a formar parte transversalmente de todas las asignaturas de Educación Primaria y Secundaria; sin embargo, para Bernabé (2012):

(...) en determinadas materias del currículo se consideró que debía hacerse más hincapié que en otras debido a su escasa tradición en el sistema educativo, tanto en cuanto a normativa como en lo referente al quehacer diario de los centros educativos, hecho que dificultó su presencia efectiva en las aulas escolares” (p. 8).

Con la idea de la transversalidad de la educación en valores, se pretendió dotar al currículo educativo de una serie de contenidos que vertebrasen la actividad docente. De manera que, tal y como afirmó Bernabé (2012):

La educación del educando no debía abarcar un aspecto tan simple (y a la vez complicado) como es su instrucción, sino que también debía contribuir al desarrollo personal del mismo.

Al fin y al cabo, son las necesidades de esta sociedad en constante y vertiginoso cambio, las que han originado unas necesidades concretas relacionadas con los nuevos descubrimientos tecnológicos, los continuos flujos migratorios y los cambios en la concepción de la familia (p.8).

Debido a todas estas razones con la LOGSE¹⁹ se establecieron los temas transversales para todas las etapas educativas, que terminarían renombrándose o formando parte de las capacidades y, finalmente, de las competencias básicas. Éstas fueron: educación moral y cívica, educación para la paz, educación para la salud, educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, educación ambiental, educación sexual, educación del consumidor y educación vial. El planteamiento de abordaje de la educación en valores de la LOGSE (1990) supuso una mención a la educación como un proceso más complejo que la simple adquisición de conocimientos académicos. En ella se mencionó la educación integral, la participación de padres o tutores y la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional es decir, la corresponsabilidad y el esfuerzo compartido por toda la comunidad educativa.

3.2. Legislación educativa en materia de Educación en Valores

En España, el cambio de siglo vino caracterizado por importantes cambios a nivel legislativo en materia educativa. Estos cambios supusieron la confirmación de que la diversidad cultural había aumentado y reclamaba sus derechos, al mismo tiempo que también mostraron la necesidad de un cambio en la interpretación del proceso educativo, que debía comprenderse de una forma más global y destinada a formar ciudadanos competentes en la sociedad receptora.

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación, (LOCE²⁰), (vigente hasta el 24 de mayo de 2006), estipulaba en su Capítulo I del Título Preliminar, cuáles debían ser los principios de calidad en la educación, haciendo una clara referencia a la educación en determinados valores democráticos, adecuados para la consecución de la formación global del alumnado. En ella se mencionó la importancia del pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, es decir, que los docentes debían preocuparse de transmitir sus conocimientos y que sus ejemplos permitieran a los educandos comprender y adquirir unos valores.

¹⁹ A partir de ahora Ley Orgánica de ordenación general del sistema educativo 1990 se hará referencia a ella con el acrónimo (LOGSE)

²⁰ A partir de ahora Ley Orgánica 2002 de calidad de la Educación se hará referencia a ella con el acrónimo (LOCE).

En la LOCE (2002) se señalaba la importancia de desarrollar las capacidades afectivas y el respecto a los derechos y las libertades, aspectos que deberían considerarse intrínsecos a todo proceso educativo. De manera que, se mencionaba la importancia de desarrollar en el alumnado una serie de capacidades referentes a unos valores y conceptos que propiciarán unas pautas de actuación concretas ante las diferentes situaciones de la vida cotidiana. Son claras referencias a lo que después se denominarán Competencias Básicas, que se referirían a los valores que los educadores debían tratar de fomentar en el alumnado porque, y según se recogía en la LOCE (2002, p. 45188), “nunca como hoy ha sido más necesaria la convergencia entre esas dimensiones esenciales de la educación”.

Por tanto, la LOCE (2002) hizo una mención especial a la importancia de la promoción de una serie de valores en la formación del alumnado, tales como el esfuerzo y de la exigencia personal. Además, en el Artículo 15, se recogían una serie de competencias que debían adquirir los alumnos para conseguir un adecuado desarrollo social y cultural, en este sentido se refería al respeto al prójimo, el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismos.

Ya en el Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se estableció las enseñanzas comunes de la Educación Primaria, (vigente hasta el 15 de julio de 2006), se insistió en la importancia en el desarrollo integral de todas las capacidades del alumnado, esta propuesta se concretó para todas y cada una de las materias del currículo educativo. Hasta que en 2005 se promulgó la Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz, que estableció una serie de principios que debían desarrollarse transversalmente en todos los centros educativos, amparándose en el Programa de Acción sobre una Cultura de la Paz aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1999.

Muy importante para la intención de educar en valores es el Preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOE²¹, donde se establecía que la educación de un alumno sería efectiva si se producía la transmisión de valores en cada materia curricular. Así, la LOE consideró la consecución de todas las capacidades del alumnado, la educación en el respeto de derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de oportunidades, en la no discriminación, en la

²¹ A partir de ahora, Ley orgánica de Educación (2006) se hará referencia a ella con el acrónimo LOE.

tolerancia, en la responsabilidad, y en el reconocimiento y respeto de la pluralidad, objetivos principales de todo proceso educativo.

En el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecieron las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, aparecían referencias a las Competencias Básicas que podían considerarse como una revisión de la propuesta educativa global que se recogió en la Resolución de 7 de septiembre de 1994. Esta opinión quedaría reforzada por autores como Gimeno (2008) con su *Educación por competencias*, que mostró “cómo la legislación tiende a cambiar las denominaciones de los elementos tradicionales, pero no ofrece novedades decisivas en cuanto a metodologías y posibles actuaciones destinadas a mejorar el panorama educativo actual” (Bernabé, 2012, p.10).

Dentro de esas ocho Competencias Básicas destacaron según Bernabé (2012, p.10):

1. La competencia social y ciudadana que desarrolla aspectos éticos, morales, de habilidades sociales, todas ellas intrínsecas a cualquier materia del currículo;
2. También, favorece la comprensión crítica de la realidad, el análisis de los problemas sociales e históricos y el diálogo para posibilitar un entendimiento conjunto.
3. En cuanto a la competencia cultural y artística, está destinada a aprender a apreciar y valorar otros hechos y manifestaciones culturales, tomando conciencia de la evolución del pensamiento. Ésta puede contribuir a desarrollar otra de gran importancia que tendría que empezar a incluirse, como es la competencia intercultural, puesto que la sociedad pluricultural actual vive constantemente situaciones conflictivas derivadas de la falta de entendimiento y de intercambio entre sus miembros pertenecientes a diferentes culturas.

Pese a las modificaciones que se introdujeron en la legislación educativa centradas en aumentar el trabajo transversal de la educación en unos valores de respeto, igualdad, tolerancia y solidaridad, tal y como puede verse en el Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que se modificó el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecieron las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 8 de noviembre, y 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones, que supusieron aún más cambios. Sin embargo, estos cambios debieron mostrar la importancia de la

formación docente en este sentido y aumentar las indicaciones y orientaciones metodológicas para que el profesor pudiera desarrollar esa educación en valores en su aula.

Los últimos años trajeron expectativas de cambio, la sociedad exigió nuevas reformas legales que se adaptasen a la situación social y económica y que se adaptasen a las necesidades derivadas de los procesos migratorios que caracterizaron estas últimas décadas.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) aprobada el 6 de Abril de 2006 abrió las puertas a una nueva etapa dentro del currículo educativo. La novedad fue, incluir una nueva asignatura denominada Educación para la Ciudadanía y de los Derechos Humanos. La inclusión de esta nueva asignatura dentro de las disciplinas curriculares supuso la generación de un debate entre partidarios y recalcitrantes detractores de ella. Dicha discusión, obvió la ubicación de dicha asignatura en el mismo contexto seguido por otros países europeos y organismos internacionales, desde los años noventa, a través de política y declaraciones internacionales. El 16 de Octubre de 2002, el Consejo de Europa, mediante la Recomendación 12/2002 marcó el punto de partida al definir “la educación para la ciudadanía como el conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a todas las personas, niños jóvenes y adultos, a participar activamente en la vida democrática, aceptando y practicando sus derechos y responsabilidades en la sociedad” (Domingo, 2006, p.74).

Solicitando así, a los gobiernos de los estados, que hicieran de la educación para la ciudadanía democrática un objetivo prioritario de la política educativa y de sus reformas. Ello quedó reforzado, con la declaración por la Unión Europea en 2005²², no solo la revisión de los valores para una educación en la democracia, sino la idea de que la persona debía ejercer la ciudadanía con una implicación y participación mayor, y con un carácter marcadamente crítico personal y reflexivo. La meta de estas iniciativas vino a atajar, según afirmó Cortés (2006):

El distanciamiento que existe entre los ciudadanos y la política, así como la intransigencia global que se ha generado en torno a determinados comportamientos y actitudes, en algunos países, que irremediamente llevan a alimentar la proliferación de, por ejemplo, partidos políticos de extrema derecha y por ende, de comportamientos poblacionales directamente relacionados con la xenofobia, racismo, discriminación, etc. (p.5).

²² Año de la ciudadanía activa

Estos fenómenos hicieron que las bases del estado social se quebraran generando incertidumbre en los sistemas democráticos. Por tanto, la propuesta de introducir una asignatura en el sistema educativo español dirigida a educar a la ciudadanía, no debió, por tanto, ser vinculada a ningún tipo de ideología, tendencia política o partido sino que respondió a un esfuerzo generalizado, por parte de los gobiernos, de atender a hechos que ponían en peligro la cohesión social, la tolerancia y el respeto a la convivencia social democrática.

Esta recomendación que partía de la Unión Europea quedó, entonces, plasmada en la LOE²³ 2/2002 donde, como se recogió anteriormente, se estableció la necesidad de crear una asignatura denominada Educación para la Ciudadanía y de los Derechos Humanos. El gran reto y por ende, cambio educativo que supuso esta ley fue la del desarrollo de unas competencias básicas como novedoso elemento curricular. El objetivo fue favorecer el desarrollo personal de las personas a través de asentamiento e integración educativa en valores como la autoestima, la dignidad humana, la libertad, la personalidad, los principios éticos, derechos y deberes que sustentan un sistema democrático. En definitiva, se planteó una nueva forma de concebir el orden curricular educativo, a través de la asignatura Educación para la Ciudadanía, que tuvo como principales ejes o herramientas de la práctica docente: la reflexión, el debate y la evaluación crítica.

Si hablamos de educar en el sentido amplio de la palabra, según afirmó Bernabé (2012, p.11) “todas las referencias legislativas con sus reformas muestran interés por seguir esta línea de la educación en valores; no obstante, en el momento en que deberían mostrarse referencias metodológicas en este sentido se observan las carencias y la inexistencia de las mismas”. Comenzó, a partir de aquí, el debate en España. Por una parte estuvo el sector más moderado, que entendió que la asignatura no era necesaria pues los contenidos de ésta estuvieron integrados históricamente en otras materias con otras denominaciones, o bien de forma transversal. De otro lado, apareció el debate puramente académico que trascendió este umbral para situarse en primera línea del debate político. Incluso un sector de la iglesia católica llegó a posicionarse abiertamente en contra de esta asignatura en la que vio un aparente y descarado adoctrinamiento político en las conciencias del alumnado y por tal motivo, pidió la objeción de conciencia ante esta materia a los padres, como Mayoral (2007, p.67) señaló “para la iglesia católica las cosas están meridianamente claras: la Educación para la Ciudadanía y de los Derechos Humanos forma parte de una fuerte oleada de

²³ En adelante se hará referencia a la Ley Orgánica de Educación 2/2006 como LOE.

laicismo que , como una situación nueva, se vive hoy en España, y que produce un recrudecimiento del viejo enfrentamiento entre catolicismo y laicismo”.

3.3. Referencias legales autonómicas

A partir de aquí se desarrolló un importante volumen de legislación educativa desde las comunidades autónomas, con el fin de concretar las disposiciones de las leyes nacionales en cuanto a la educación en valores.

En la Orden 3319-01-2007, de 18 de junio, del Consejero de Educación, por la que se reguló, para la Comunidad de Madrid la implantación y la organización de la Educación Primaria derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su Artículo 3 del Currículo, Punto 4, se mencionó el trabajo de la educación en valores en todas las áreas, sin que este denominado tema transversal repercutiera negativamente en el desarrollo de los contenidos conceptuales tradicionales. Sin embargo, no se mostró más indicaciones sobre cómo desarrollar este importante tema; mientras que otras comunidades autónomas como Cataluña sí incluyeron amplias indicaciones sobre la forma en que cada materia podía contribuir a la adquisición de las Competencias Básicas.

En la Generalidad Valenciana, su Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se estableció el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana, mereció ser destacado porque seguía la línea de educar en valores. Pero, con la concreción que se hizo referencia, según afirmó Bernabé (2013, p. 263), “a valores, que estuvieron presentes en todas las culturas, puesto que se mencionó la intención de fomentar la solidaridad, la tolerancia, la responsabilidad, la paz y la igualdad sexual, en las programaciones didácticas”. Aunque, por encima de todo, mereció una especial mención porque guió al docente hacia una educación que respetase y admitiera la diversidad, elemento cada vez más presente en las aulas españolas debido a los procesos migratorios tan numerosos desde finales del siglo XX e inicios del XXI.

La Resolución de 25 de febrero de 2011, de la Secretaría del Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se reguló el procedimiento para la realización de la evaluación de diagnóstico de las competencias básicas en educación primaria y en educación secundaria obligatoria en las ciudades de Ceuta y Melilla para el curso 2010/2011, mostró la importancia de la

educación en valores. En ésta se propuso la evaluación de la competencia social y ciudadana, referida a la educación global en valores, como una de las más importantes de entre todas las incluidas en el currículo.

Un ejemplo de una posible propuesta de intervención centrada en la educación en valores pudo encontrarse en el Decreto 37/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se estableció los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana. En él, se insistió en que debía hacerse especial hincapié en iniciar a los educandos en aprendizajes relevantes para su desarrollo vital; además, este documento sirvió como guía para el docente, para que éste encaminase su proceso educativo hacia la línea de los valores universales y con esa intención se incluyeron referencias a diferentes sistemas socioculturales y a la diversidad.

La mención de este Decreto resultó imprescindible porque incluyó entre los objetivos de la Educación Primaria la necesidad de aprender a relacionarse con el entorno social, con la consiguiente aceptación de las posibles diferencias. De esta manera, se comprobó que las intenciones de aproximación cultural estuvieron presentes, hubo un intento de educar en los valores de la diferencia.

Por tanto, educar en el sentido amplio de la palabra, todas las referencias legislativas con sus reformas mostraron, según Bernabé (2013, p.263) un, “interés por seguir esta línea de la educación en valores; no obstante, en el momento en que deberían mostrarse referencias metodológicas en este sentido se observan las carencias y la inexistencia de las mismas”.

3.4. Análisis de la normativa estatal y canaria en materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos

A lo largo de la historia, la educación ha tenido consideraciones muy diferentes y ha sufrido multitud de cambios, pero es en el siglo XX cuando la educación tomó mayor relevancia y se desarrollaron diferentes leyes en las que se dio especial importancia a los procesos educativos, al desarrollo integral de las personas y, por primera vez, se añadió en el currículo educativo, la educación especial y la educación en valores, no sin estar rodeadas, de polémica y controversia una vez implementadas. En este apartado trataremos de hacernos eco de este hecho.

3.4.1. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n° 106 de 4/5/2006)

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, (LOGSE, 1990), fue una ley bastante polémica dentro de la comunidad educativa y social. Su crítica recaía, en palabras de Martí, (2006, p.1) en, “la evaluación, por la adquisición automática de pasar a otro curso sin la necesidad de un mínimo esfuerzo, y en la comprensividad, por haber extremado sus postulados”. Como resultado de esta implementación orgánica se originaron altas tasas de abandono escolar junto con un bajo nivel en materias fundamentales. En 1996 el partido popular modificó la LOGSE, lo cual no conllevó un éxito, sino todo lo contrario.

En la siguiente legislatura, también del partido popular, propuso una reforma global a través de la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación, LOCE, mantuvo la norma vigente e introdujeron algunas reformas y rectificaciones. En esta ley destacó la aportación en la formación profesional donde se adelantó la edad de ingreso a los 15 años y además, con ella se reforzó más el esfuerzo y la calidad. Con lo cual, esto se tradujo en medidas correctoras, (en cuanto a la supresión de la promoción automática), e innovadoras. Entre las medidas innovadoras destacaron tres:

1. Introducción de itinerarios desde el 2º ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.
2. Configuración del área o asignatura de “Cultura, Sociedad y Religión”.
3. Prueba general de bachillerato, al final de los estudios.

A pesar de los esfuerzos políticos por mantener la ley, esta se encontró con una oposición política que determinó su paralización inmediata tras las elecciones de 2004.

En 2006 la Ley Orgánica de Educación (LOE²⁴), derogó la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno (LOPEG, 1995) y la Ley de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), pero no la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985. Esta nueva norma, que comenzó a aplicarse en el curso 2007-2008, creó la asignatura de Educación para la Ciudadanía y mantuvo la Religión como asignatura de obligado ofrecimiento pero optativa para los alumnos. Para

²⁴ Otra de las novedades fue que estableció tres modalidades de Bachillerato (Artes, Ciencia y Tecnología, y Humanidades y Ciencias Sociales) con materias comunes como Ciencias para el Mundo Contemporáneo, Filosofía y Ciudadanía.

poder pasar de curso había que aprobar todas las asignaturas o tener como mucho dos suspensos. Se adelantó la enseñanza de inglés a los tres años y la Educación Infantil seguiría siendo voluntaria y gratuita de 3 a 6 años. En cuarto de Primaria y Segundo de ESO se establecieron evaluaciones de diagnóstico. La ley blindó las enseñanzas comunes que debían impartirse en todas las comunidades autónomas: el 55% si tiene lengua cooficial, y el 65% para el resto de comunidades.

Si entramos en los rasgos más específicos de la ley se destacó la consolidación de las competencias en materia educativa de las Comunidades Autónomas y los centros. Esto sucedió a finales del 2000. En referencia a la elaboración de los currículos en Educación para la Ciudadanía su puesta en marcha se activó. Decir que fue a las Comunidades a las que les compete la fijación del área Educación para la Ciudadanía y de los Derechos Humanos, dentro del 3º ciclo de la etapa, en 5º curso de Educación Primaria o en 6º. También se decidió lo mismo para Educación Secundaria y dentro de Bachillerato, se hizo con la asignatura de Filosofía y ciudadanía.

Desde los primeros párrafos del preámbulo de la ley observó cómo entre sus prioridades estuvo el cultivar la identidad, a través de una educación de calidad, de los jóvenes, en éste sentido la LOE recogió, (2006, Preámbulo) que, “la educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica”.

Quién continúa describiendo las grandezas de una buena educación y entre ellas nombra fomentar la convivencia democrática y se centra en la necesidad del respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social.

De esta manera, en la LOE (2006, p.17158) se haría un llamamiento claro a la educación en ciudadanía pues recogió de manera explícita que “la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas”.

Pero esta preocupación por atender las demandas de los ciudadanos atendiendo a la educación no era nueva. Históricamente fue una constante entender la educación como una forma de mejorar la calidad de vida y la condición humana. Este interés se vio reforzado con la aparición

de los sistemas educativos contemporáneos. En cada momento histórico, se han enfatizado diferentes objetivos educativos dependiendo de las circunstancias. En primer momento, fue el garantizar un derecho universal, que todos tuvieran acceso a la educación entendida esta como servicio público como garantía de los derechos fundamentales de los ciudadanos y la libertad de enseñanza. En 2004, en Ginebra, con ocasión de la 47.ª Conferencia Internacional de Educación convocada por la UNESCO, se demostró la misma inquietud que se expresó en 1990: “la necesidad de combinar calidad con equidad en la oferta educativa” (LOE, 2006, p.17158).

Ante el desafío de que ningún país debía desaprovechar el talento de sus ciudadanos y más cuando las sociedades actuales otorgarían un valor creciente a la información y el conocimiento para el desarrollo social y económico. Por tal motivo, el desafío de que toda la población ha de recibir una formación adecuada y de calidad es prioritario. En éste desafío deberían tomar parte todos los agentes institucionales educativos, comunidad escolar y en general, toda la sociedad lo que es primordial. Con esta idea, antes de aprobar cualquier norma, se llevó a cabo, para dotarla de éxito y restarle esa voluntariedad que siempre esconde la creación de una nueva ley, el Ministerio de Educación y Ciencia publicó en septiembre de 2004 el documento que llevó por título «Una educación de calidad para todos y entre todos», en el que se presentó un conjunto de evaluaciones sometidas a debate sobre la situación educativa. En él participaron Comunidades Autónomas, representadas por los Consejos escolares y asociaciones. En éste documento se recogió aquellas propuestas sobre las debilidades del sistema educativo español tratando de buscar aquellas soluciones más factibles. Éste hecho resultó ser muy beneficioso ya que con él se ayudó a identificar los principios que iban a guiar el sistema educativo y trasladarlos a derecho positivo.

Tres son los principios fundamentales que presidieron esta Ley. El primero consistió en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos (igualdad efectiva de oportunidades) para conseguir que alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. En suma, se trató de mejorar la calidad de la educación a través de la equidad. El segundo, el principio de esfuerzo compartido, es decir, la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa, (alumnado, profesorado, administraciones educativas, centros docentes, familia y sociedad en su conjunto), colaborasen para conseguir ese objetivo tan ambicioso. Cada uno de ellos tendrá que realizar una

contribución específica. Las familias colaborando codo con codo y bajo el compromiso de trabajar cotidianamente con sus hijos y centros. Los centros y el profesorado deberán esforzarse por construir entornos de aprendizaje rico, motivador y exigente. Las Administraciones educativas facilitando todas las herramientas a la comunidad escolar y exigiendo un compromiso de esfuerzo. La sociedad, en suma, habrá de apoyar al sistema educativo y crear un entorno favorable para la formación personal a lo largo de toda la vida. Solamente el compromiso y el esfuerzo compartido permitirán la consecución de objetivos tan ambiciosos. El tercer principio que inspiró esta Ley consistió en un compromiso decidido con unos objetivos comunes educativos planteados por la Unión Europea. A la vista de la acelerada evolución de la ciencia y la tecnología y su impacto en la sociedad se hizo necesario invertir en una educación de calidad cuyos objetivos prioritarios fueron alcanzar el máximo desarrollo económico, de empleo y de cohesión social (LOE, 2006, p.17159).

La Unión Europea y la UNESCO pretendieron mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, por tanto hubo que mejorar la capacitación de los docentes en tecnologías de la información y comunicación, además de aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos aprovechando los recursos disponibles. En segundo lugar, se planteó facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación, lo que supuso construir un entorno de aprendizaje abierto, más atractivo y promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social. En tercer lugar, se marcó el objetivo de abrir estos sistemas al mundo exterior, lo que exigió reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea. Esta apertura del sistema educativo hacia el exterior suponía una educación, como se nombró anteriormente, más abierta, en definitiva más inclusiva, ya que la diversidad dentro de las aulas sería un hecho, es decir, el fomento de las identidades complejas incluyentes.

En resumen, esta Ley abordó la calidad educativa a través de la implementación de procesos como la equidad, igualdad de oportunidades, inclusión escolar y cohesión social. Pretendió conseguir un acercamiento a los objetivos educativos planteados por la Unión Europea, incluyendo para ello, medidas de refuerzo educativo y la educación en valores, valga como ejemplo la inclusión del objeto de estudio de esta tesis, el área *Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos*, con la que se pretende incidir en la mejora de la convivencia y los comportamientos cívicos.

Además la LOE dio mucha importancia a la evaluación de contenidos, objetivos, fines, etc., con el objetivo de que revierta en un aprendizaje de calidad.

La principal novedad, por tanto, de esta Ley, y la que mantiene el interés de este trabajo, fue la inclusión en el currículum de la asignatura Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos en primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato, que se impartió, en estos niveles educativos con diferentes denominaciones en consonancia con los contenidos y las edades de los alumnos (LOE, 2006, p.17163).

A través de la incorporación de esta materia se pretendió alcanzar, entre otros objetivos, la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable. La importancia de incentivar la participación de la ciudadanía en la sociedad es un principio fundamental tal y como se recogió en el preámbulo de la LOE (2006, p. 17164): “La ley concibe la participación como un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos y, por ello, las Administraciones educativas garantizarán la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros educativos (...)”

En cuanto a su finalidad y contenido la LOE (2006), estableció:

Ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española de 1978 y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global. Es decir, el conocimiento del funcionamiento de la estructura organizativa, funcional y orgánica del sistema democrático, desde un plano crítico, reflexivo y de análisis, da oportunidad de reconocerse como ciudadano de un Estado, en éste caso el español, participe de él y de otros contextos cosmopolitas (p.17163).

Dando un paso más en la concreción de esta disciplina, el preámbulo también recogió la relevancia, y polémica suscitada por la Iglesia y sectores conservadores de la sociedad, la LOE, (2006) dejó claro que:

(...) no será una alternativa a la enseñanza de religión ni tampoco se confunde con la educación en valores de carácter transversal” además añadió que, “esta educación, cuyos contenidos no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa, no entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares (p.17163).

En consecuencia esta materia no pretendió estar ni en contra de la transversalidad de los valores cívicos ni de la enseñanza religiosa que se impartía en los centros. Esta alusión se hizo para tranquilizar a los sectores conservadores que se habían mostrado contrarios a la implantación de la materia, además de conservar en el fondo, un espíritu conciliador para su elaboración.

Así se recogió en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2002), en el capítulo I, artículo 1, donde se habló de los principios y fines en los que se sustentó el sistema educativo español, y referido a la Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos, donde se indicó:

Artículo 1, (LOE, 2002), Principios:

a) La calidad educativa, el aprendizaje permanente y la educación integral.

Los principios de calidad, integralidad y permanencia fueron principios obligatorios que fundamentaron los sistemas y procesos educativos en la actualidad, prácticamente, de todas las sociedades de cultura occidental. Tal pretensión se consolidó como una de las respuestas posibles a los nefastos factores de exclusión, deserción, repotencia y bajo rendimiento escolar, que en un gran número de países afectó una buena parte de los niños y adolescentes en edad de escolarización obligatoria y a adultos que por diversas razones tuvieron que alejarse de las aulas (p. 45192).

Tales principios, fundamentos del derecho a la educación de todos los ciudadanos españoles, como parte de la política educativa del Estado, fueron más allá de la atención de los niños y adolescentes en los espacios propios de la escuela. Su alcance proveyó la atención de los mismos y de su familia como primera instancia de socialización, desde su concepción, abarcando la totalidad de la existencia del individuo, hasta su muerte. De esta manera, se buscó consolidar los instrumentos curriculares necesarios para lograr hacer del ejercicio real del derecho a la educación

integral y de calidad, el elemento fundamental de desarrollo humano que viabilizó la construcción de la verdadera ciudadanía y el desarrollo de las sociedades.

Entender el alcance del concepto de educación integral y de calidad, requirió hacer un ejercicio de síntesis de diversos principios consagrados, tanto en normas de carácter legal como en otros documentos de carácter declarativo suscritos internacionalmente. Entre dichos principios: democracia, obligatoriedad, gratuidad, igualdad, permanencia, libertad de pensamiento, conciencia y religión, respeto a la diversidad cultural, participación y la con-responsabilidad del Estado, la familia y la comunidad resultaban ser elementos clave para su consecución de los fines y objetivos planteados. Como aseguró Valle (2004):

Si nos atenemos a los textos legales que configuran hoy el diseño de cualquier sistema educativo de los países de Europa, en casi todos ellos se menciona como fin básico de la educación el desarrollo integral de las personas. Integral implica en todas las esferas que configuran la persona. Y por eso no puede descuidarse hoy una parcela tan importante como es el contexto europeo en el que nos encontramos. Omitir una dimensión Europea en la formación de los alumnos es darles una educación incompleta (p.50).

Una educación integral supone entonces, que el proceso educativo debe atender al individuo en sus diversas dimensiones: filosófica, psicológica, psíquica, emocional, física, social y cognitiva, mediante el uso de estrategias y actividades didáctico-pedagógicas adecuadas. Igualmente, debe ir más allá del ámbito local, regional y nacional; la educación integral en la actualidad rebasa las fronteras del país para abarcar otras realidades y otras culturas.

Por otro lado, el principio de integralidad del proceso educativo, según afirmó López de Cordero (2011), suponía:

La necesidad de planes y programas que abracen los diversos aspectos de la vida del estudiante, fundados tanto en estrategias curriculares como extraescolares; debiendo además abarcar aspectos importantísimos en el desarrollo evolutivo del niño como sus necesidades de alimentación, salud, recreación, esparcimiento y juego, seguridad y protección y acceso a la nueva tecnología, entre otras, para poder alcanzar los niveles de calidad educativa deseados (p.63).

b) La equidad, igualdad, inclusión y no discriminación

La equidad, igualdad e inclusión son principios cuya efectividad se sustentaban en la existencia de otros como lo eran los principios de gratuidad y obligatoriedad, extendidos en la actualidad hasta los 16 años de edad. Lo que se pretendió fue que existiera la oportunidad de una escolarización común en la cual se plantearan diversas didácticas metodológicas y se ofrecieran, además, la posibilidad de elegir o seleccionar materias de acuerdo a la orientación, aptitudes y vocación del alumno como elementos compensadores de las desigualdades existentes en la sociedad, en especial de las derivadas de la minusvalía física y/o intelectual.

c) La formación en valores

La formación en valores como principio que debió sustentar el proceso educativo del alumnado, estuvo dirigido a garantizarles el ejercicio del derecho a la educación según condiciones de respeto a su dignidad humana. Para ello se requirió que conocieran, aprendieran y ejercitasen, en su proceso de formación, un sistema de valores como referencia incuestionable de lo que debía ser su experiencia de intersubjetividad en el seno de la sociedad.

Las normas expresas persiguieron que los alumnos mediante el proceso educativo aprendieran a actuar en pleno respeto y consonancia con los valores aprendidos y aprehendidos, asumiéndolos como derechos pero también como deberes y obligaciones frente a los otros, es decir, en su interrelación con las demás personas, en el ejercicio de sus relaciones profesionales y en sus relaciones con las instituciones de la sociedad y el Estado.

d) La flexibilidad

El artículo 1 hacía referencia a la flexibilidad en el sentido de adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.

En el seno de la sociedad actual, en la que expresiones como “sociedad del saber” se reflejan directamente sobre el rol que juega la escuela en aquella, la institución educativa debe estar preparada para que, según Popkewitz (1990), Pitman (1990), Barry (1990):

En todo momento y en cualquier escenario, (sea) preciso poner los medios para atender las diferencias individuales y dar un trato equitativo a los miembros de nuestra población caracterizada por la diversidad. La flexibilidad consiste en permitir que los ritmos de aprendizaje se adecuen a cada niño, mientras los objetivos permanecen idénticos para todos (p.81).

En ese contexto el sistema educativo no podía ni debía concebir currículos rígidos e inflexibles. Muy al contrario, para Popkewitz (1990), Pitman (1990), Barry (1990), se debió facilitar los mecanismos para incorporar al proceso educativo, como elementos que podían colaborar eficazmente en la formación de los estudiantes: a) las nuevas tecnologías de información y comunicación; b) el acervo cultural de sus integrantes; c) las aptitudes, las necesidades e intereses, la vocación y las expectativas del alumnado. Todo ello es relevante para alcanzar aprendizajes significativos, la consolidación de un sistema de valores propio y fomentar la responsabilidad y la autonomía racional en la construcción del conocimiento.

Con el principio de la flexibilidad se aseguró que el sistema educativo tuviera capacidad suficiente para establecer el marco formal y la orientación apropiada del proceso, pero también para poder acoplarse y posibilitar adaptaciones y cambios en función de las transformaciones y el desarrollo tanto de alumnado como de la sociedad.

e) La corresponsabilidad

La corresponsabilidad se definió según la LOE, (2006) como el esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.

La asunción de la cuota de compromiso y responsabilidad, por parte de las instancias llamadas por Ley y por la sociedad, adquirió real importancia para la consecución de los cometidos educativos previstos para todos los ciudadanos españoles (artículo 2 de la LOE, p. 45192).

Familia, escuela y comunidad, principales instancias de socialización estuvieron comprometidas, junto con el Estado y sus instituciones, en la tarea de consolidar un sistema educativo que vele no solo por el aprendizaje instrumental y cognitivo de los alumnos, sino que

además los orientara y los encaminase en el desarrollo de su personalidad de manera tal que pudiera lograrse, merced el proceso educativo, ciudadanos autónomos que, desde su libertad, se comprometieran responsablemente con su historia personal y con el acontecer de su comunidad y de su país.

Más aún, en la situación actual de mundo global, que fueran capaces de decidir y actuar de acuerdo a valores de respeto, tolerancia, solidaridad, trabajo y participación en las luchas sociales dirigidas a mejorar las condiciones de vida de los pueblos menos favorecidos; que estuvieran dispuestos a actuar de conformidad con las normas sociales y legales establecidas y en pleno respeto de los derechos de los demás y de la conservación del medio ambiente; porque lo que se persiguió era ofrecer al alumnado una educación en la que se conjugase su desarrollo cognitivo y su desarrollo moral de manera adecuada.

f) La participación

Al respecto la LOE (2006) recogía que “la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes” (p.17165).

Se trató de un postulado que reguló la forma de participación de todos los miembros del centro educativo, fuera público o privado concertado, en la gestión y el control del mismo. Para ello existían diversas instancias como: El Consejo Escolar, órgano colegiado conformado por representantes de los profesores/as, de los padres, de los alumnos, del personal de administración y servicios y del Ayuntamiento en cuyo término municipal se halle el centro. - El Claustro de profesores/as, en el que participan todos los miembros del personal docente para discutir y tomar decisiones en cuanto a la programación y coordinación pedagógica del centro.

g) La autonomía

Este principio estableció la potestad de la que gozan el Estado, las Comunidades Autónomas, las corporaciones locales y los centros educativos para establecer y adecuar los cambios y reformas que se introducen en el sistema educativo en pleno ejercicio de sus competencias y responsabilidades.

Dicho principio señaló los diversos niveles administrativos y ejecutivos del sistema educativo: un primer nivel, en el que encontramos el Estado de cuya centralización de las

potestades educativas se derivan las atribuciones hacia las Autonomías, como ejercicio de la descentralización de sus competencias específicas. En el ejercicio de sus atribuciones la Administración central establece la columna vertebral del sistema educativo, es decir, proyecta los objetivos generales comunes a todo el país.

El segundo nivel, conformado por las corporaciones educativas autonómicas que ejercen sus funciones gracias a la descentralización administrativa de las Autonomías traducen los objetivos terminales de aprendizaje, es decir, los llamados “mínimos” educativos determinados por la Administración central, en la consolidación de programas escolares, recursos materiales y personales y administración de los centros educativos. Para ello toman en consideración las características, necesidades y expectativas específicas de los distritos escolares.

Un tercer nivel que se refirió a los centros educativos y que se manifestó en la acción de cada docente en su aula con cada grupo concreto de alumnos. Este nivel de autonomía, supuso el reconocimiento a cada centro educativo de establecer su propio ideario y normas de funcionamiento, siempre en respeto explícito de la Constitución y las Leyes. Igualmente facultó la libertad de cátedra, de pensamiento y conciencia, el respeto a las lenguas, entre otros.

h) El reconocimiento social de la labor docente

Al respecto la LOE (2006, p.17165) recogía que “la consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea”.

En función de la apuesta por ofertar una educación de calidad para todos sus ciudadanos, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), incorporó como principio esencial, para el logro de dicho postulado la recuperación del prestigio social para el profesorado. En este sentido, se desarrollaron estrategias dirigidas a la dignificación de la profesión docente y de sus profesionales, así como el mejoramiento de su estatus social y económico, mediante políticas de formación inicial y permanente y de apoyo institucional a la docencia.

Ahora bien, la declaración de los principios necesarios para fundamentar la excelencia en el sistema educativo español, pasó, a su vez, por establecer unos fines generales y específicos para dicho sistema. A ello se hizo referencia en el artículo 2 de la LOE (2006, p.17165).

En cuanto al artículo 2 LOE (2006, p. 17165) , dedicado a los fines de la educación, en virtud del tema de investigación, en el punto “b” se habló de fomentar el ejercicio de una formación ciudadana pues si se desconocen estos derechos, no se puede alcanzar el respeto mutuo. El siguiente apartado, “c”, estaba directamente relacionado con la Educación para la ciudadanía que se vería apoyado por los puntos “d y e” respectivamente para, finalmente, concretar su definición con punto “k”.

Artículo 2: Fines, (LOE, 2006, p.17165):

b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.

d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.

e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.

k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

Dentro del Título I, las Enseñanzas y su Ordenación, el Capítulo I dedicado a la Educación infantil en el artículo 13.e recogía entre sus objetivos que:

e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.

En éste sentido es importante que el aprendizaje en valores comience desde edad temprana, y de hecho así se recoge en el artículo 17.a, que hablaba de los Objetivos de la educación primaria, donde se expresó que la ley contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

Por otro lado el artículo 18.3 de la LOE (2006, p. 17168) aludía a la inclusión de la nueva materia de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos “en uno de los cursos del tercer ciclo de Educación Primaria, a las áreas incluidas en el apartado anterior se añadirá la de educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.

El artículo 19.2 de la LOE (2006, p.17168) por su parte trató los principios pedagógicos de la asignatura a la cual le dio un tratamiento transversal, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.

Así que conocer, relacionarse y apreciar los valores de convivencia se plantearon como objetivos o estrategias para desarrollar, y despertar, la conciencia ciudadana en los alumnos de la etapa de tercer ciclo de Primaria. Además de tener en cuenta el carácter transversal de la asignatura, es decir, la educación en valores se trabajó en todas las áreas.

En la etapa de Educación Secundaria es donde se profundizó más sobre la asignatura Educación para la ciudadanía. Tanto el artículo 23.a como el 33.b (Nivel Bachillerato), en ambos, se hizo referencia al ejercicio de la ciudadanía y, a lo largo de toda la ley, se hicieron visibles los

valores contemplados en la Constitución Española de 1978 y a los derechos humanos, ejes sobre los cuales se vertebró la Educación para la ciudadanía.

Todos estos artículos se refirieron a que existía una manifiesta intencionalidad de educación en el respeto y comprensión de las identidades en todos los niveles educativos, así como una Educación para la ciudadanía, no sólo por la implantación de una nueva materia, sino también porque se consideró uno de los ejes transversales del currículo.

En el Capítulo III, que trató sobre la Educación Secundaria Obligatoria, en el artículo 22.2 se estableció como uno de sus principios generales:

La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos (p. 17169).

Artículo 23, (LOE, 2006, p. 17169), Objetivos:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

Artículo 24, (LOE, 2006), Organización de los cursos primero, segundo y tercero.

3. “En uno de los tres primeros cursos todos los alumnos cursarán la materia de educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres” (p. 17170).

Artículo 25, (LOE, 2006, p. 17170), Organización del cuarto curso:

“4. En la materia de educación ético-cívica se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres”.

En lo que se refiere a la Formación Profesional, Capítulo V de la ley, en el artículo 40 aunque los objetivos estuvieron orientados a desarrollar competencias relacionadas con el mercado laboral, sin embargo, no remitieron a una formación política ciudadana, excepto en el punto c. Como la propia denominación indicó, la Formación Profesional que no educación profesional, al igual que las enseñanzas artísticas, aunque incluidas en el sistema educativo, nominalmente se orientaron hacia una cualificación profesional.

Artículo 40 (LOE, 2006):

c) Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas (p. 17174).

En el capítulo IX, Educación para adultos, artículo 66, (LOE, 2006, p 17178), se contempló la participación como un derecho que debían tener todas las personas, independientemente de su edad, situación:

d) “Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática”.

g) “Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como analizar y valorar críticamente las desigualdades entre ellos”.

En el título V, Participación, autonomía y gobierno de los centros, el artículo 118.1 (LOE,2006), aludió a:

(...) la participación como uno de los pilares de la Constitución, de lo que se deducía que transmitió un tipo de cultura política participativa centrada en las orientaciones cognitivas, pues describía y aludía a los principios por los cuales se orientó la participación, se suponía que para que fuera efectiva, se debería implicar, criticar, vincular, etc., la participación del alumnado (p. 17188).

Finalmente, en el artículo 119 (LOE, 2006), se apuntó a:

(...) la participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros públicos y privados concertados. Al ser estos centros gestionados con fondos públicos, la participación era obligatoria y debían garantizarla a la comunidad educativa, formada por el alumnado, padres y madres, profesorado, personal de administración y servicios, etc. (p. 17188).

En definitiva, la existencia de un conjunto de normas, fueran de carácter nacional o internacional, no dio la seguridad de que el presupuesto en ellas contenido se cumpliera tal como se estimó. Para que los fines del Estado se cumplieran se requirió voluntad política y firme convicción para llevar al plano de lo real lo que hipotéticamente estuvo consagrado en las normas y en los postulados teóricos.

3.4.2. Real Decreto 1513/2006, de 7 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria (BOE nº 186 4/08/2012)

La incorporación de esta área como materia independiente en el currículo atendió a la necesidad de fomentar la ciudadanía responsable en una sociedad democrática como vía para lograr la cohesión social y una identidad común europea.

El último ciclo de la Educación Primaria, momento en el que se introduce el área, los niños estarían en condiciones de iniciarse en la participación democrática activa en el centro docente y en su comunidad y de abordar el estudio explícito de la Constitución Española de 1978 y de los Derechos Humanos y su carácter universal. Además a esta edad también serían capaces de reflexionar sobre su pertenencia a una nación, región, municipio o barrio, al mismo tiempo que forman parte de una sociedad global. Por tanto, la metodología promovió el afán de saber, el

conocimiento de las normas jurídicas y reglamentos de convivencia de los centros escolares, el funcionamiento de las instituciones políticas, la necesidad de adquirir la ética en la dirección de asuntos públicos y el espíritu de autosuperación y de mejora de la sociedad.

A partir de la LOE (2006), la educación para la ciudadanía se formuló con el objetivo de convertir a los estudiantes en ciudadanos activos y responsables y que pudieran contribuir al desarrollo y al bienestar de la sociedad. Para ello se plantearon tres contenidos básicos (Tabla 5), centrados el primero, en la cultura política, el segundo, en el pensamiento crítico y el desarrollo de ciertas actitudes y valores y el tercero, en la participación activa. En el caso del currículo español, para dar curso a cada uno de ellos, se plantearon los siguientes bloques temáticos:

Tabla 5. Contenidos de la asignatura EpC en la LOE.

Bloques temáticos	Individuos y relaciones interpersonales y sociales	La vida en comunidad	Vivir en sociedad
Principales contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - La Libertad - La responsabilidad en la toma de decisiones - Los derechos del niño - Respeto a las diferencias de género. 	<ul style="list-style-type: none"> - La paz - La educación vial - Los principios de convivencia - Los hábitos cívicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Protección civil - Seguridad - Defensa como un compromiso cívico y solidario - La paz.

²⁵ Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las competencias básicas que desarrolló la EpC, las mostramos en la Tabla 6:

Tabla 6. Competencia de EpC en la LOE.

COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA	COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER	COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades sociales y democráticas, - mejora de relaciones interpersonales, - conocimiento de contenidos específicos sobre leyes, declaraciones internacionales y sus aplicaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo, - la participación, - la argumentación, - el diálogo, - el debate, - creación de un pensamiento propio, - resolución de conflictos, - el respeto a los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo de conceptos relacionados con el lenguaje democrático, - el uso del debate, - la escucha, - la exposición, - la argumentación.

²⁵ Cuadro extraído del estudio desarrollado por Beas, M. Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012). Ed. Diada. 2013. pp. 82-83.

²⁶ Fuente: Elaboración propia

En primaria la asignatura se centró en cultivar los valores personales como media a través del cual poder llegar a aquellos que pudieran resultar más lejanos adquirir para la convivencia en la sociedad y en óptimo desarrollo en la comunidad (Tabla 7).

Tabla 7. Bloque temáticos de la asignatura EpC en la LOE.

BLOQUES TEMÁTICOS	LO PERSONAL Y MÁS PRÓXIMO	LA ESFERA INTERRELACIONAL DE LA VIDA EN COMÚN	LA CONVIVENCIA SOCIAL
Principales contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - La dimensión afectiva y emocional, - la autonomía, - los derechos y responsabilidades individuales, - la igualdad de derechos y las diferencias. 	<ul style="list-style-type: none"> - La convivencia, - la participación, - la vida en común en los grupos más próximos. 	<ul style="list-style-type: none"> - los principios y ámbitos de convivencia, - los derechos y responsabilidades colectivas.

²⁷ Fuente: Elaboración propia

En relación con el número de horas, (Tabla 8), que se impartieron estos contenidos en primaria y en secundaria fueron de 50 y 70, respectivamente y las asignaturas que correspondían a cada curso.

Tabla 8. Asignaturas que corresponden a cada curso.

CURSOS	DENOMINACIONES
3º ciclo de Primaria 1º, 2º, 3º, ESO	Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos.
4º Curso de ESO	Educación ético-cívica.
Bachillerato	Filosofía y ciudadanía.

Fuente: Elaboración propia

3.4.3. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria. (BOE nº186 4/08/2012)

El mandato constitucional y las recomendaciones europeas fueron los ejes que vertebran el currículo de estas materias, cuyo objetivo fundamental es formar ciudadanos libres y responsables.

²⁶ Fuente: Elaboración propia, extraído del Real Decreto 1513/2006, de 7 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria (BOE nº 186 4/08/2012)

²⁷ *Ibidem*. Cuadro.

La labor de la educación debe ser favorecer actitudes críticas entre los jóvenes garantizando con ello una práctica de la libertad, de sus derechos y deberes sociales de manera respetuosa hacia otras posiciones políticas o religiosas diferentes a la propia. Es decir, de que se habla en definitiva, de adquirir una ciudadanía activa, en libertad, con unas obligaciones y unos derechos todo ello en un entorno global basado en el respeto a la diferencia.

En esta etapa del nivel educativo la Educación para la ciudadanía se configuró en dos materias, (Tabla 9):

Tabla 9. Nivel educativo de EpC en la ESO.²⁸

Curso	Denominaciones
1º, 2º, 3º, ESO	Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos
4º de la ESO	Educación Ético-Cívica

Fuente: Elaboración propia

Y los contenidos, (Tabla 10), se ampliaron y desarrollaron, atendiendo a la mayor edad de los alumnos, se añadió los contenidos de la asignatura en Primaria, además de algunos otros, en cinco bloques:

²⁸ Fuente: Elaboración propia, extraído del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria. (BOE nº186 4/08/2012)

Tabla 10. Contenidos y bloques de EpC en ESO.

Bloques	Contenidos comunes	Persona y sociedad	Deberes y derechos	Las sociedades democráticas	Ciudadanía en un mundo global
1º, 2º, 3º de la ESO	Entrenamiento en el diálogo y el debate. Análisis crítico de la realidad (hechos y opiniones).	Autonomía personal y relaciones interpersonales. El carácter social del ser humano: familia, derechos civiles, económicos, sociales, ciudadanía. La participación en el centro educativo.	Principios recogidos en textos internacionales. Identificación de situaciones de violación de derechos humanos. Actuación de los tribunales ordinarios e internacionales cuando se violan estos derechos.	Funcionamiento de los estados democráticos, centrándose en el modelo políticos español. Análisis del papel de los distintos servicios públicos.	Desigualdad, globalización e interdependencia. Conflictos del mundo actual. Papel de los organismos internacionales.
Bloques	Contenidos comunes	Libertad y responsabilidad	Teoría éticas	Ética y política	Problemas sociales del mundo actual
4º de la ESO	Además de los anteriores añade reconocimiento de argumentos éticos y políticos y de violaciones de derechos humanos.	Libertad y responsabilidad. Valores, discurso sobre lo bueno y lo malo.	Derechos humanos. Derechos cívicos y políticos. Diferencias sociales y culturales. Los derechos humanos en las TIC.	Democracia y participación ciudadana. Valores constitucionales.	Discriminación. Globalización y desarrollo. Ciudadanía global.
LA IGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES					
Dignidad de la persona, igualdad en libertad y diversidad					
Causas y factores de discriminación de las mujeres. Igualdad de derechos y de hecho.					
Alternativas a la discriminación. Prevención y protección integral de la violencia contra las mujeres.					

²⁹ Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la contribución en la adquisición de competencias además de relacionarse directamente con la competencia social y ciudadana además, contribuyó a desarrollar algunos aspectos destacados de otras competencias básicas.

²⁹ Fuente: Elaboración propia extraída del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria. (BOE nº186 4/08/2012)

En relación a la competencia social y ciudadana en el Real Decreto 1513/ 2006 recogió que se afrontara el ámbito personal y público propiciando la adquisición de habilidades para vivir en sociedad y ejercer una ciudadanía democrática. También contribuyó a la competencia a partir de la adquisición del conocimiento de los fundamentos y los modos de organización de los Estados y de las sociedades democráticas y de otros contenidos específicos como la evolución histórica de los derechos humanos y la forma en que se concretan y se respetan o se vulneran en el mundo actual, particularmente, en casos de conflicto o por parte de regímenes no democráticos. Se contribuyó directamente a la dimensión ética de la competencia social y ciudadana, favoreciendo que los alumnos reconozcan los valores del entorno y, a la vez, puedan evaluarlos y comportarse coherentemente con ellos, al tomar una decisión o al afrontar un conflicto.

La educación para la ciudadanía contribuyó al desarrollo de la competencia de aprender a aprender, fomentando el estímulo de las habilidades sociales, el impulso del trabajo en equipo, la participación y el uso sistemático de la argumentación, la síntesis de las ideas propias y ajenas, la confrontación ordenada y crítica del conocimiento, información y opinión.

Desde los procedimientos del área se contribuyó al desarrollo de la competencia básica de autonomía, iniciativa personal, porque se desarrollan iniciativas de planificación, toma de decisiones, participación y asunción de responsabilidades. El currículo atiende especialmente a la argumentación, a la construcción de un pensamiento propio, al estudio de casos que suponía una toma de postura sobre un problema y las posibles soluciones.

El uso sistemático del debate contribuyó a la competencia en comunicación lingüística, porque exigía ejercitarse en la escucha, la exposición y la argumentación. Por otra parte, la comunicación de sentimientos, ideas y opiniones, imprescindibles para lograr los objetivos de estas materias, al utilizar tanto el lenguaje verbal como el escrito, la valoración crítica de los mensajes explícitos e implícitos en fuentes diversas y, particularmente, en la publicidad y en los medios de comunicación, también ayudan a la adquisición de la competencia. Finalmente, el conocimiento y el uso de términos y conceptos propios del análisis de lo social, posibilitan el enriquecimiento del vocabulario (RD, 1190/2012, p. 55699).

3.4.4. Decreto 126/2007, de 24 de Mayo, por la que se establece la ordenación y currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC nº 112, 6/6/2007)

El Anexo I de este Decreto contiene el currículo de las distintas áreas de la Educación Primaria. La incorporación de competencias básicas al currículo permitió identificar aquellos aprendizajes que se consideraron imprescindibles para vivir e integrarse en la sociedad de modo crítico, contribuyendo al desarrollo integral como personas, con un planteamiento orientado a la aplicación de las habilidades culturales, sociales y ciudadanas adquiridas y al ejercicio de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

En estas enseñanzas destacó el papel fundamental que adquiere la lectura, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita y la comunicación audiovisual, que debían estimularse a lo largo de la Educación Primaria y en la totalidad de sus cursos, ciclos y áreas. El aprendizaje de lenguas extranjeras, que incluyó una segunda lengua extranjera en el tercer ciclo de la etapa, pretendió dar respuesta a una necesidad prioritaria de comunicación y entendimiento entre culturas diferentes, así como facilitar la movilidad de las personas. Del mismo modo, la introducción de las tecnologías de la información y comunicación trató de conseguir que las nuevas generaciones obtuvieran el máximo provecho de los cambios que estaba produciendo la sociedad de la información, con la incorporación de Internet y las herramientas multimedia en los centros educativos.

Por otro lado, la importancia del conocimiento y el respeto de los aspectos históricos, geográficos, naturales, sociales y lingüísticos más relevantes de la Comunidad Autónoma de Canarias quedaron patentes al plantearse como un objetivo educativo específico.

Los valores que estuvieron presentes a lo largo de toda la vida educativa, según se recogía en el Real Decreto de ordenación y el currículo de Educación Primaria (2007) fueron:

El respeto a los principios democráticos, a los derechos y deberes ciudadanos y a las libertades fundamentales, y todos aquellos que cumplan las exigencias individuales de una vida en común, educando en la sensibilidad y en la tolerancia. La escuela se configura como centro de cultura y espacio de compensación de diferencias asociadas a factores de origen económico, cultural y social, propiciando, además, la integración de alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo, por medio de una atención específica, cuando

presente graves carencias en la lengua castellana, simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios (p.12662).

Artículo 2, (RD, 2007), - Fines.

La finalidad de la Educación Primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como adquirir valores y desarrollar habilidades sociales y ciudadanas, experiencias de aprendizaje autónomo y permanente, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad (p. 12662).

Artículo 3, (RD; 2007, p. 12662), Objetivos de la Educación Primaria.

1. La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas, las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

Artículo 4, (RD, 2007)- Áreas de conocimiento.

3. En uno de los dos cursos del tercer ciclo de la etapa, se añadirá el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos a las áreas incluidas en el apartado (p. 12663)

Artículo 6. - Competencias básicas.

E. Competencia social y ciudadana.

Esta competencia proporcionó, tal y como se recogió en el Real Decreto de Educación Primaria (2007):

Las destrezas necesarias para comprender la realidad social del mundo, adiestrarse en el análisis del pasado histórico y de los problemas actuales, preparándose así para la convivencia en una sociedad plural y contribuir a su mejora. Esto implica formar a las personas para la asunción y práctica de una ciudadanía democrática por medio del diálogo, el respeto y la participación social, responsabilizándose de las decisiones adoptadas (p. 12664).

La Educación para la Ciudadanía y de los Derechos Humanos se incorporó por primera vez en el currículo y su objetivo y preocupación se centraron por la educación de las niñas y niños como personas para que participaran de manera responsable, decidida, autónoma, responsable y solidaria.

Educar para la ciudadanía significó según se recogía en el Real Decreto de Educación Primaria (2007):

Apoyar los procesos de maduración y socialización de las personas en su infancia y juventud con el fin de capacitarlas para ejercer como ciudadanos/as en una sociedad democrática; es decir, para que los alumnos/as actúen como personas que conocen los derechos individuales y deberes públicos, comprendan que los problemas sociales les atañen y, además, se animen no sólo a construir una opinión propia sino también a participar de forma responsable en los asuntos comunitarios. La Educación para la Ciudadanía y de los Derechos Humanos enlaza con líneas de trabajo sobre formación en valores como educación vial, para la paz, solidaridad, el desarrollo, interculturalidad, consumo responsable, defensa medioambiente, igualdad de género, etc. (p.12736).

La introducción de esta área permite y así se recoge en el Real Decreto (2007):

La configuración de un ámbito privilegiado para el tratamiento en el entorno educativo de aquellos valores compartidos que vertebran nuestra convivencia y posibilitan la libre construcción de proyectos personales de vida. Se plantean, como aspiración, el respeto hacia ideas y creencias de las demás personas y colectivos, pero no se trata de un relativismo cultural y ético, pues hay valores y comportamientos que no son tolerables en una sociedad democrática y existen unos mínimos éticos irrenunciables que fundamentan la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Constitución Española de 1978 (p.12736).

La presencia de la Educación para la Ciudadanía y de los Derechos Humanos en el tercer ciclo de Educación primaria, según el Real Decreto de Educación Primaria (2007), brindó la oportunidad de:

No sólo de abordar desde una edad temprana y de forma sistemática las habilidades y actitudes necesarias para el ejercicio de la ciudadanía responsable y la convivencia democrática, sino también de apoyar actuaciones anteriores realizadas en la primera infancia en los ámbitos domésticos, escolar y social. Este currículo permite ir más allá del horario propio del área y del aula concreta y puede construir un marco de referencia para todo el centro, para la participación y las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, potenciando la coherencia de las actuaciones dentro y fuera del aula (p.12736).

Algunos de sus contenidos fueron trabajados de manera transversal en materias como Conocimiento del Medio y Lengua Castellana. Esta forma de organización y trabajo pudo favorecer la interdisciplinariedad y la coordinación entre diferentes disciplinas. En Educación para la Ciudadanía los contenidos se sistematizaron en un eje de trabajo, la competencia social y ciudadana, dando con ello continuidad a una materia incluida en 4º curso de la ESO, Educación Ético- Cívica y, ya en Educación secundaria postobligatoria con la materia de Filosofía y Ciudadanía de 1º de Bachillerato. Por un lado los contenidos del currículo, que tuvieron que ser adaptados y concretados por cada centro educativo, se organizaron teniendo en cuenta los ámbitos cercanos de convivencia (la familia, la escuela, los amigos, etc.) como apoyo efectivo para una adecuada adquisición de las competencias. De otro, los contenidos fueron estructurados en dos líneas que fueron desde lo individual a lo social, distribuyéndose en tres bloques donde conceptos, procedimientos y actitudes se abordaron de forma integrada.

El primero de los bloques hizo referencia a los contenidos comunes que se centraron en la práctica de procedimientos y actitudes. Procedimientos como el diálogo y la participación. Actitudes críticas y de rechazo a la discriminación o la violencia de género. En cuanto al resto de los bloques hicieron referencia, (Tabla 11).

Tabla 11. Bloque Educación Primaria en Canarias en EpC.

BLOQUES TEMÁTICOS	INDIVIDUOS Y RELACIONES INTERPERSONALES Y SOCIALES	LA VIDA EN COMUNIDAD	VIVIR EN SOCIEDAD
Principales contenidos	La libertad. La responsabilidad en la toma de decisiones. Los derechos del niño. Respeto a las diferencias de género.	La paz. La educación vial. Los principios de convivencia. Los hábitos cívicos.	Protección civil. Seguridad. Defensa como un compromiso cívico y solidario. La paz.

³⁰ Fuente: Elaboración propia

La EpC desarrolló distintas competencias entre ellas la competencia social y ciudadana. Lo que pretendió el estudio de esta área fue generar la práctica de aquellas destrezas sociales que propiciaran una convivencia ciudadana pacífica y en igualdad consiguiendo con ello ejercer una ciudadanía democrática. Así que a lo que se aspiró fue al desarrollo de personas dignas e íntegras lo cual exigía reforzar la autoestima, la autonomía y la identidad personal, y con ello alimentar el espíritu crítico que apoyara la participación en el entorno social próximo al igual que a la construcción de proyectos personales de vida. El diálogo en éste área fue fundamental para evitar e identificar situaciones de conflicto e injusticia. Para ello se fomentó el conocimiento del funcionamiento y organización de las sociedades democráticas además de la conquista de los derechos humanos, el rechazo a situaciones de injusticia entre los grupos humanos. En definitiva de lo que se trató pues fue de construir una conciencia ciudadana con derechos y deberes.

Otra de las competencia que desarrolla la EpC fue la de aprender a aprender con el estímulo de las habilidades sociales, el impulso del trabajo en equipo, la participación, y el uso sistemático de la argumentación que requiere el fomento de un pensamiento propio. También impulsó los aprendizajes posteriores, la confrontación y la crítica razonada con criterio propio todo acorde con el nivel y características del alumnado. También desde el área se promovió la competencia de

³⁰ Cuadro extraído del estudio desarrollado por Beas, M. Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012). Ed. Diada. 2013. pp. 82 83.

autonomía e iniciativa personal con labores de aprendizaje sobre planificación toma de decisiones, participación, organización y asunción de responsabilidades. Con ello se fortaleció la autonomía del alumnado, así como su disposición a tomar iniciativas y asumir compromisos.

La competencia lingüística con ella se coadyuva a partir del conocimiento y uso de términos y conceptos propios del área. El recurso sistemático al debate, incide en esta competencia específicamente porque exige ejercitarse en la escucha, la exposición y la argumentación.

Por último se colabora al tratamiento de la información y competencia digital pues de tal modo se fomentan las bases para el acercamiento a la relación entre la ciudadanía y los medios de comunicación social.

Así pues los objetivos de la EpC irán desde el desarrollo de la autoestima, la afectividad y la autonomía personal pasando por adquirir habilidades emocionales, comunicativas, organizativas y sociales para conocer los valores de convivencia en sociedad reconociendo la diversidad los derechos y obligaciones universales y constitucionales hasta llegar, finalmente, a reflexionar, a nivel local, insular, sobre las consecuencias de la situación geográfica del Archipiélago canario para las personas y la sociedad canaria y sobre las posibilidades de los transportes y de las modernas tecnologías de la información y la comunicación (RD, 2007, p. 12739).

3.4.5. Decreto 127/2007, de 24 de Mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC nº 113, 7/6/2007)

La Educación para la ciudadanía, en los cursos de primero a tercero de Educación Primaria, se incorporó por primera vez al currículo debido a una preocupación, de los países de nuestro entorno, por programas de educación que promovieran entre los y las jóvenes la autonomía, la participación, la responsabilidad y la solidaridad.

Las Naciones Unidas y el Consejo de Europa fueron las dos instituciones que se manifestaron un mayor interés en promover la ciudadanía, y fue la Unión Europea la que propuso fomentar la ciudadanía responsable en sociedades democráticas como medida para fomentar la

cohesión social, la identidad compartida y la prevención y resolución de conflictos en nuestras sociedades.

El objetivo de educar para la ciudadanía significó apoyar procesos de maduración de las personas durante la infancia y juventud con el fin de que pudieran ejercer como ciudadanos y ciudadanas en una sociedad democrática; es decir, lo que se pretendió fue que los y las alumnas consiguieran reconocer y conocer sus derechos y sus deberes, además de aprender a entender y comprender los problemas y conflictos sociales para construir una actitud y una opinión crítica todo ello a través de la participación de forma responsable en la comunidad.

La EpC y los Derechos Humanos también enlazó con líneas de trabajo sobre formación en valores, educación para la paz, la solidaridad, la interculturalidad, el consumo responsable, defensa del medio ambiente, igualdad de género, educación vial, etc.

La introducción de esta área planteó, como aspiración, el respeto a la integridad, la identidad, las ideas y creencias de los demás personas y colectivos. Sin planteamientos basados en el relativismo cultural y ético, pues la Constitución española de 1978, en el artículo 27.2 disponía que:

(...) la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia (la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político y la no discriminación) y a los derechos y libertades fundamentales, que deben interpretarse según los establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales ratificados por España (p. 29318).

La EpC, que el alumno cursaría en Educación Primaria, se presentó en Educación Secundaria Obligatoria con pretensión de continuidad para consolidar aprendizajes, así como para apoyar actuaciones simultáneas realizadas en los ámbitos doméstico, escolar y social. La materia debería de contextualizarse considerando las características psicoevolutivas de los alumnos y las alumnas de esta etapa, así como el desarrollo de la capacidad de pensamiento abstracto, la aptitud dialógica y la autonomía personal, abarcando ámbitos más amplios de interés y convivencia.

Por tanto la acción educativa debe generar en el alumnado, de modo reflexivo y crítico, habilidades sociales que contribuyan a un clima de respeto hacia la diversidad y la diferencia tanto dentro de las aulas como en su entorno más cercano.

Para ello, el currículo partió de aquellos ámbitos más cercanos de convivencia (la familia, la escuela, las amistades, etc.) que orientaban el de Educación Primaria para aproximarse a espacios propios de la vida comunitaria. Los contenidos fueron estructurados mediante un recorrido que va de lo individual a lo social, distribuyéndose en cinco bloques en los que los conceptos, los procedimientos y las actitudes se abordaron desde una perspectiva integrada, aunque destacaron los aspectos actitudinales y procedimentales. Los contenidos aspiraron a fortalecer la autonomía de los/las alumnas para analizar, valorar y decidir con confianza, contribuyendo a que construyeran un pensamiento y un proyecto de vida propios.

Por tanto, y tal como se recogió en el Decreto, los valores que estuvieron presentes a lo largo de toda la vida educativa fueron el respeto a los principios democráticos, a los derechos ciudadanos y libertades fundamentales, en especial la igualdad entre hombres y mujeres, y todos aquellos que cumplan las exigencias individuales de una vida en común, educando en la sensibilidad y en la tolerancia. De otro lado, el centro educativo se configuró como espacio de cultura y de compensación de diferencias asociadas a factores de origen económico, cultural y social, propiciando, además, la integración del alumnado que se incorporó tardíamente al sistema educativo.

Se favoreció la implicación y participación del alumno y la alumna desde el centro educativo y en el entorno del aula, así como el continuo desarrollo de la inquietud por la búsqueda activa, por la investigación, por la organización, por la autonomía y por el trabajo en equipo. Así se recogió en el Decreto como uno de sus fines:

Artículo 2, (RD, 2007), - Fines.

La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria consistió en lograr que el alumnado adquiriera los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en él hábitos de lectura, de estudio y de trabajo; prepararlo para su incorporación a estudios posteriores, para su

inserción laboral y para el aprendizaje a lo largo de la vida, y formarlo para el ejercicio de sus derechos y obligaciones cívicas (p. 12881).

Para llevar a cabo este fin entre los objetivos de la Educación Secundaria estuvieron:

Artículo 3, (RD, 2007, p. 12882), - Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria.

La Educación Secundaria Obligatoria contribuyó a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre las personas. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e) Conocer y valorar con sentido crítico los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y del resto del mundo, así como respetar el patrimonio artístico, cultural y natural.
- f) Conocer, apreciar y respetar los aspectos culturales, históricos, geográficos, naturales, sociales y lingüísticos de la Comunidad Autónoma de Canarias, contribuyendo activamente a su conservación y mejora.
- g) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

- h) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
- i) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- j) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de las otras personas, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medioambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

El currículo permitió ir más allá del horario propio de la materia y del aula concreta y pudo constituir un marco de referencia para todo el centro, para la participación y las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, potenciando la coherencia de las actuaciones dentro y fuera del aula. En este sentido, fue necesario desarrollar, junto a los conocimientos y la reflexión sobre los valores democráticos, los procedimientos y estrategias que favorecieran la sensibilización, toma de conciencia y adquisición de actitudes y virtudes cívicas. Para lograrlo, los centros de enseñanza secundaria podrían constituir un referente de convivencia en los que respetaran las normas, se fomentara la participación en la toma de decisiones, se permitiera el ejercicio de los derechos y se asumieran las responsabilidades y deberes individuales. Se convertirían así en unos ámbitos en los que se practicara la participación, la aceptación de la pluralidad y la valoración de la diversidad, lo que contribuiría a la construcción por el alumnado de una conciencia moral y cívica.

Debe considerarse con relevancia la voluntad legal de constituir en el entorno educativo un eje de trabajo para el fomento de la ciudadanía democrática y la competencia social y ciudadana, integrado por el área de Educación para la Ciudadanía y de los Derechos Humanos en el último ciclo de Enseñanza Primaria, la presente materia homónima en uno de los tres primeros cursos de la ESO, la materia Educación Ético-Cívica en 4º, curso de esta etapa y, ya en la Educación Secundaria

post-obligatoria, la materia Filosofía y Ciudadanía de 1º de Bachillerato, tal y como se recogió en los artículos 4 y 5³¹.

En cuanto a la organización de los contenidos se configuró en cinco bloques, (Tabla 12):

Tabla 12. Contenidos y Bloques en Canarias de la ESO en EpC.

BLOQUES TEMÁTICOS	CONTENIDOS COMUNES	AUTONOMÍA, RELACIONES INTERPERSONALES Y PARTICIPACIÓN	DEBERES Y DERECHOS CIUDADANOS	LAS SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS DEL SIGLO XXI	CIUDADANÍA EN UN MUNDO GLOBAL
Contenidos de los bloques	Desarrollo de habilidades para la comprensión y comunicación de mensajes. Capacidad para juzgar de manera racional. Diálogo. Mediación y arbitraje. Participación Rechazo a estereotipos de género, prejuicios y actitudes violentas.	Educación emocional. La competencia social. Las relaciones interpersonales en el ámbito familiar, escolar y comunitario. Con especial hincapié en situaciones de dependencia, injusticia o discriminación. Participación escolar, ciudadana y hábitos cívicos para la inclusión laboral.	Examina pactos internacionales. Conquista de los derechos de las mujeres. Elaboración de las normas de convivencia y consecuencias de su incumplimiento. Relaciones verticales y horizontales en la organización social y los conflictos que surgen en torno a la existencia de autoridad.	Hábitos cívicos relacionados con la vida política en concreto a los procesos electorales. Historia política democrática de España. Modelo constitucional. Ciudadanía y servicios públicos. Consumo responsable. Funcionamiento de los aparatos de seguridad y defensa del Estado.	Fenómeno de la pobreza sus causas, consecuencias y acciones en favor de la cooperación al desarrollo. Conflictos del mundo actual, globalización e interdependencia. Papel que juegan los organismos internacionales. Realidad de Canarias y las consecuencias derivadas de la insularidad.

Fuente: Elaboración propia

Este Decreto establece para el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias la contribución de las diferentes materias a la adquisición de las competencias básicas, así como los objetivos para la etapa, los contenidos y criterios de evaluación de cada materia en los diferentes cursos, de acuerdo con los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

La EpC contribuyó a desarrollar algunos aspectos destacados de varias competencias, pero se relacionó principalmente con la competencia social y ciudadana:

³¹ Sin perjuicio del tratamiento específico en algunas de las materias de este curso, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación, la educación en valores y la autonomía en el aprendizaje se trabajarán en todas ellas.

Artículo 7, (RD, 2007, p.12884), - Competencias básicas.

Se entiende por competencias básicas el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que debe alcanzar el alumnado al finalizar la enseñanza básica para lograr su realización y desarrollo personal, ejercer debidamente la ciudadanía, incorporarse a la vida adulta de forma plena y ser capaz de continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Se definieron las siguientes:

1. Competencia social y ciudadana.

Esta competencia proporciona las destrezas necesarias para comprender la realidad social del mundo, adiestrarse en el análisis del pasado histórico y de los problemas actuales, preparándose así para la convivencia en una sociedad plural y contribuir a su mejora. Esto implica formar a las personas para la asunción y práctica de una ciudadanía democrática por medio del diálogo, el respeto y la participación social, responsabilizándose de las decisiones adoptadas.

2. Competencia para aprender a aprender.

Implica esta competencia el inicio en el aprendizaje y la posibilidad de continuarlo de manera autónoma, tomando conciencia de las propias capacidades intelectuales, de las estrategias adecuadas para desarrollarlas y del propio proceso de aprendizaje. Los indicadores cruciales para adquirir tal competencia la motivación, la confianza del alumnado en sí mismo, la autoevaluación, la cooperación, etc.,

3. Autonomía e iniciativa personal.

Con esta competencia se pretende, por una parte, que el alumnado tome decisiones con criterio y desarrolle la opción elegida asumiendo las consecuencias, adquiera habilidades personales como la autonomía, creatividad, autoestima, autocrítica, iniciativa, el control emocional etc., De modo que pueda afrontar la adopción de soluciones distintas ante nuevos contextos. Por otra, se trata de que alcance la facultad de aprender de los errores.

En cuanto a la asignatura de 4º curso de la ESO, Educación Ético-Cívica, se configuró como un paso más en pro de la formación ciudadana de los y las alumnas. La primera etapa de Educación Primaria con el estudio de la EpC quedó reforzada ahora con una reflexión ética que partió de la

identidad personal y colectiva defendiendo la participación ciudadana para lograr en el alumnado la adquisición y consolidación de una conciencia moral cívica que permitiera alcanzar de este modo un tipo de comunidad en la que los/as ciudadanas no sólo sean libres e iguales en derechos, sino que además el deber de apoyar este modelo de convivencia.

El compromiso de la Educación Ético-Cívica fue aprender a vivir con las demás personas, respetándolas. Se basó en la adquisición de conocimientos, la formación de actitudes y la construcción de valores, tareas que exigen dedicación, tiempo y esfuerzo individual y colectivo. La ciudadanía se refirió, pues, a las cualidades, actitudes, conductas y conocimientos que permitieron crear un ámbito cívico apto para que se respetasen los particularismos y se compartieran los valores comunes y un proyecto colectivo de vida. No es sólo un estatuto jurídico de igualdad, sino un ámbito en el que se aceptaran derechos y obligaciones, amén del conocimiento de otros elementos espirituales como la lengua, las costumbres y el relato histórico.

La Educación Ético-Cívica podía ayudar a comprender de forma crítica la realidad tomando como referente siempre los derechos humanos además de promover la libertad, la independencia, la autonomía del alumnado para reconocer y rechazar actitudes corruptas, autoritarias o falaces en su entorno y en la vida pública. Esta materia, en fin, favoreció la formación de ciudadanos libres e iguales en derechos.

Para conseguir estos fines la asignatura se estructuró en seis bloques:

1. Contiene una serie de habilidades y destrezas que el alumno debía adquirir para asimilar adecuadamente el resto de los bloques temáticos, como la práctica del diálogo y del debate, análisis crítico de información, participación en proyectos solidarios dentro y fuera de las aulas, negociación de conflictos y hábitos de trabajo individual y colectivo.

2. Se introdujeron nociones básicas sobre el concepto de ciudadanía y la estructura básica de la moral respecto del respeto a las diferencias, la diversidad cultural, los principios de autonomía, libertad y responsabilidad.

3 y 4. Referidos al análisis de las teorías éticas y de los derechos humanos como referencia universal para la conducta humana, la condición política y moral del ser humano,

los principios de un gobierno democrático, las diversas formas de participación ciudadana y los valores constitucionales.

5. Se plantearon los problemas sociales actuales agravados por la globalización como los problemas de las minorías, los conflictos políticos y bélicos, y la violencia y discriminación ejercidas contra las mujeres. Se contempla, así mismo, la repercusión e incidencia de alguna de esas situaciones en la Comunidad Autónoma de Canarias.

6. El último de los bloques se trató de la inclusión de una reflexión de naturaleza ético-social sobre lagunas cuestiones relacionadas con los últimos avances de las ciencias biológicas otros desarrollos tecnológicos vinculados al origen y fin de la vida humana: genoma, clonación, eugenesia, etc.

Es importante resaltar que estos contenidos se presentaron de manera abierta, es decir, que fueron los propios centros o los departamentos encargados de la programación e incluso el profesorado, dentro de su autonomía pedagógica, los que configuraron de acuerdo con las características y necesidad del su alumnado la actualidad de los temas.

De cualquier forma todos y todas las alumnas debían aprender y asumir los fundamentos racionales de la conducta ciudadana. Sólo así se reconocerían conscientemente. Para ello, el debate y los procesos de diálogo en el aula fueron fundamentales además de la participación en la resolución de conflictos contribuyendo con ellos a crear hábitos y virtudes ciudadanas. Todo a través también de una acción conjunta entre la escuela y el entorno cercano del alumno, familia y comunidad. Una educación democrática, en el doble sentido de educar para la democracia y educar en la democracia, debía ser constitutiva, como fin y como medio, de la educación pública.

3.4.6. Orden 7 de Junio de 2007, por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC nº 124, de 21/6/2007)

El Decreto 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establecía la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, y el Decreto 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establecía la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias reconocía como uno de los principios fundamentales en la

intervención educativa el de atención a la diversidad del alumnado; ambas normas constituyeron el marco general de la regulación en esta materia, que requirió un desarrollo complementario mediante una orden que definía y describía las características de las medidas de atención a la diversidad que los centros educativos plasmaron en un plan que se adaptó a sus peculiaridades y necesidades.

En un tercer nivel se dictó una resolución que concretó aquellos aspectos que, siendo susceptibles de modificación, no producían que fueran objeto de esta regulación de carácter más permanente en el tiempo.

La finalidad de las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica se centró en armonizar una respuesta a necesidades educativas concretas del alumnado con el desarrollo y la consecución de las competencias básicas y del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

El catálogo de medidas de atención a la diversidad se recogía en el artículo 3 de dicho decreto y fueron:

- Programas de refuerzo.

Destinados a favorecer, en el tercer ciclo de educación primaria, el desarrollo y adquisición de las competencias básicas, así como a alcanzar los objetivos de las dos etapas y, en consecuencia, obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

- Apoyo idiomático.

La finalidad fue favorecer la superación de la barrera idiomática y mejorar la competencia comunicativa del alumnado no hispanohablante matriculado en alguno de los cursos de la enseñanza básica, de forma que se facilite el acceso al currículo ordinario.

El alumnado propuesto debía cumplir como mínimo los siguientes requisitos.

Escaso o nulo dominio del idioma español, en su vertiente oral o escrita, de acuerdo con los niveles establecidos en el marco de referencia europeo. Incorporación tardía al sistema educativo español.

- Programas de diversificación curricular.

Los programas de diversificación curricular se concibieron como una medida de atención a la diversidad que favoreció la consecución de los objetivos de la etapa y la adquisición de las competencias básicas, así como el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Los programas serían de dos años de duración y su estructura y distribución horaria se ajustó a lo establecido en la Orden.

Las programaciones de los ámbitos, de la materia optativa y de la Lengua Extranjera (inglés), concretadas en objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación, tendrán como referente los currículos específicos que esta Consejería establezca.

Los ámbitos, la lengua extranjera y la materia optativa deberían ser cursados por todo el alumnado integrado en el programa. Las materias del currículo ordinario serían cursadas, preferentemente, junto con el resto del alumnado del nivel correspondiente.

- Programas para la mejora de la convivencia (PROMECCO).

Los programas para la mejora de la convivencia tuvieron como finalidad favorecer la reincorporación a un régimen normalizado de enseñanza de alumnado de Educación Secundaria Obligatoria que presentara dificultades de aprendizaje asociadas a desajustes de conducta o que pudiera manifestar, a juicio del equipo docente, un grave riesgo de abandono del sistema escolar.

Los programas adecuarán los objetivos de la etapa a las necesidades de los alumnos y alumnas propuestos, y deberían integrar los contenidos de las distintas materias con la intervención en la mejora de la adaptación personal (autoconcepto, autoestima, autorregulación, etc.), de la adaptación social (aceptación de normas, respeto personal, etc.) y de la adaptación escolar (aceptación de tareas, valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje, etc.)

Con este fin, se articularon las medidas organizativas y metodológicas que permitieron una intervención específica que se adaptó a las necesidades de cada alumno o alumna.

- Otras medidas de atención a la diversidad.

Entre las medidas que se adoptaron figuraron los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupo, la integración de materias en ámbitos y otros

programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Podrían incluirse dentro estas medidas los programas de enriquecimiento curricular para alumnado de aprendizaje rápido o de altas capacidades intelectuales.

3.4.7. Decreto 114/2011, de 11 de Mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC nº108, de 2/6/2011)

En el marco constitucional, el artículo 27 de la Constitución española de 1978 reconocía a todas las personas el derecho a la educación. De este se derivó la responsabilidad que pesó sobre los poderes públicos para su consecución y el deber y la responsabilidad que tienen los padres, madres, tutores o tutoras de cumplir con la escolarización de sus hijos e hijas y atender las necesidades educativas que surjan de esta. Así, se les exigió la participación activa y regular en el proceso educativo, tanto en la escuela como en el hogar, proporcionando apoyo, ayuda y la transmisión de los valores que son cruciales para que el alumnado perciba la importancia de la educación y de la convivencia como una cuestión esencial. Esa participación aumentará de manera significativa el potencial del alumnado para su desarrollo escolar, personal y social, pues son las familias las primeras y principales colaboradoras en el proceso educativo, y por tanto, su participación será un valor necesario para la consecución de los objetivos y fines de la educación.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, (LOE, 2006), estableció en su artículo 1, entre los principios inspiradores del sistema educativo español, la educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de estos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social

La citada Ley Orgánica, (LOE, 2006), fijó , también, en su artículo 2, apartado 1, letra c), como uno de los fines del sistema educativo, la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y su resolución pacífica. Asimismo, se inspiró, entre otros, en el principio de consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea. De acuerdo con dicha Ley, las Administraciones educativas velarán por que el profesado reciba el trato, la consideración y el respeto acordes con la importancia social de la labor docente.

Para ello, dichas Administraciones prestarán una atención prioritaria a la mejora de las condiciones en que el profesorado realiza su trabajo y al estímulo de una creciente consideración y reconocimiento social de la función docente.

Ante las transformaciones sociales vividas en nuestra sociedad en los últimos años, la educación debe arrojarse la tarea de impulsar valores de respeto desde posiciones críticas ayudando con ello a mediar en conflictos, de manera positiva, propiciando una convivencia pacífica en el ámbito escolar además de afianzar derechos democráticos tanto de manera individual como colectiva.

En este sentido, los poderes públicos actuaron con carácter proactivo, sentando las bases que permitieron educar en el ejercicio pacífico de derechos, en su defensa activa y en el respeto a los deberes ciudadanos, con el fin de hacer efectivos los propios derechos y permitir que los demás ejerzan los suyos, en una sociedad cada vez más compleja y diversa.

El compromiso de la comunidad educativa, por tanto, tuvo que hacerse efectivo con el mantenimiento o la mejora del clima escolar en las aulas y en los centros docentes, mediante la incorporación de medidas dirigidas a potenciar la educación para la convivencia a través de la práctica, medidas que reforzaran la autoridad educativa, la responsabilidad del profesorado y demás trabajadores del centro, la agilización de los procesos, el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de sus deberes por parte de la comunidad educativa, y la colaboración de las familias y del conjunto de la sociedad con el profesorado y con los centros docentes.

La finalidad de las normas de convivencia fue mantener un clima escolar adecuado en los centros docentes mediante el desarrollo de los procesos educativos que facilitasen la educación del alumnado en los valores del respeto a los derechos humanos, que propiciasen el ejercicio de una cultura ciudadana democrática que permitió la adquisición del compromiso de su defensa por parte de la comunidad educativa.

El incumplimiento de una norma produciría un conflicto de convivencia ya que causaría un daño directo o indirecto a los miembros de la comunidad educativa.

A este respecto, la asunción de responsabilidad fue parte de la gestión del conflicto, así como de la consecuente reparación responsable del daño causado.

Artículo 2, (RD, 2011, p. 14386), - Definiciones.

A los efectos del presente Decreto, se entendió por:

a) Convivencia escolar: interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa que tienen una significativa incidencia en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual del alumnado.

b) Acoso escolar: es la intimidación y el maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, con la intención de humillar y someter abusivamente a una persona indefensa por parte de otra acosadora o de un grupo, a través de agresiones físicas, verbales y sociales con resultados de intimidación psicológica y rechazo grupal.

c) Violencia de género: toda acción de naturaleza física, psíquica, sexual o económica, directa o indirecta, sobre las mujeres, no deseada por estas, que tiene como resultado real o posible un daño físico, sexual o psicológico de la víctima, tanto si se ejerce en el ámbito público como en el privado, independientemente de la relación que la víctima guarde con el agresor y del lugar en el que se produzca la violencia, que se ejerce prevaliéndose de una relación de dominación -sometimiento del agresor respecto a la víctima, o de poder- dependencia, basada en la desigualdad de roles de género.

d) Disciplina: situación que se da cuando se respetan las normas. Su incumplimiento genera una falta de disciplina como actuación realizada por el alumnado que es contraria a una norma de convivencia.

e) Conflicto de convivencia: es la situación que se produce entre dos o más miembros de la comunidad educativa, cuando al menos una de las partes implicadas en el conflicto se percibe y/o está dañada física y/o moralmente por la actuación de la otra. Esta actuación puede o no constituir una falta de disciplina.

f) Conducta disruptiva: conducta del alumnado que altera la disciplina o convivencia escolar imposibilitando o entorpeciendo el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje.

g) Mediación: es un procedimiento para gestionar conflictos. Se basa en el diálogo a través de un encuentro voluntario entre las partes implicadas y la persona mediadora, quien siendo ajena al conflicto y actuando de forma imparcial les ayuda a comunicarse.

El objetivo es que las partes encuentren y decidan de común acuerdo la manera de solucionar el problema que les mantenía en conflicto. El acuerdo alcanzado debe ser satisfactorio para ambas partes.

En cuanto a los principios generales que informan a este decreto se basó en los artículos 1 y 2 de la LOE 2/2006. Estos se regularon en el artículo 3 de dicho decreto:

Artículo 3, (RD, 2011, p. 14386), Principios Generales.

a) La educación en el ejercicio de valores que favorezcan la responsabilidad, la tolerancia, la igualdad y el respeto.

b) El respeto por los derechos y deberes de todos los componentes de la comunidad educativa y la garantía de su protección y defensa.

c) Igualdad, en el sentido de que todo el alumnado tiene los mismos derechos y deberes básicos sin más distinciones que las derivadas de su edad y de las enseñanzas que se encuentren cursando.

d) El desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en un clima de respeto mutuo.

e) La importancia de la acción preventiva como garantía para la mejora de la convivencia escolar.

f) La autogestión de conflictos como una oportunidad para la formación, de modo que los centros docentes establezcan sus propios procedimientos de resolución de conflictos que plasmarán en el plan de convivencia.

g) La participación activa de la comunidad educativa en la elaboración, control del cumplimiento y evaluación de las normas de convivencia del centro, y la del profesorado y alumnado en las normas de aula.

h) La co-responsabilidad de los miembros de la comunidad educativa para conseguir un clima escolar adecuado.

i) El reconocimiento de la autoridad del profesorado para un correcto desarrollo del proceso educativo. La necesidad de una colaboración e implicación de los representantes legales del alumnado en la función tutorial del profesorado.

j) La relevancia de los órganos colegiados y de los equipos directivos de los centros en el impulso de la convivencia y en el tratamiento de los conflictos.

k) La inclusión e integración de culturas, considerando que la diversidad es una condición básica del ser humano, siempre que se respeten los valores constitucionales.

l) La colaboración con los centros educativos de las instituciones y agentes sociales, especialmente los de su entorno.

m) El compromiso de la Administración educativa de establecer las líneas de colaboración y coordinación necesarias con otras Administraciones, instituciones y medios de comunicación para desarrollar actuaciones dirigidas al conjunto de la ciudadanía.

Todo este articulado vino a poner de manifiesto la intencionalidad de llevar a cabo una educación inclusiva, una educación desde el respeto individual, colectivo y hacia el otro, hacia las nuevas identidades. En definitiva, una educación donde se fue perfilando el modelo de ciudadanía donde la implicación y responsabilidad de toda la comunidad: agentes sociales, familia, instituciones, administraciones jugaron un papel colaborador ante la adquisición de competencias ciudadanas y de convivencia educativa.

Así por ejemplo se recogió en el artículo 5 (RD, 2011, p. 14387), donde se consideró como medida de apoyo a los centros la administración, en este caso la Consejería de educación:

a) La incorporación de los valores que desarrollen la convivencia en concreciones curriculares de las distintas áreas, materias y módulos al objeto de que el alumnado desarrolle la competencia básica social y ciudadana.

b) La implantación de medidas organizativas que hagan efectiva la participación del alumnado en la elaboración de las normas de centro y de aula con el impulso de la figura del delegado o delegada de curso y la junta de delegados y delegadas.

Por otro lado, en el mismo artículo, existió un deseo expreso por la creación y difusión de material de apoyo y herramientas de actuación para los/as docentes todo ello con el objetivo de cruzar experiencias y facilitar el impulso de planes de convivencia en los centros.

c) La difusión de protocolos de actuación y materiales de apoyo al personal docente y a los centros, así como la divulgación de campañas de sensibilización dirigidas al conjunto de la sociedad a través de los medios de comunicación.

d) El impulso de programas específicos para la comunidad educativa en el ámbito de la convivencia, como la realización de eventos, encuentros e intercambios de experiencias entre diferentes comunidades educativas, potenciando el establecimiento de redes facilitadoras para la participación y el enriquecimiento mutuo; proyectos de innovación e investigación educativa asociados a la mejora de la convivencia escolar y a la prevención y resolución de los conflictos en los centros docentes; promoción de certámenes y premios para la elaboración y difusión de materiales educativos.

g) La ayuda y las orientaciones a los centros para la redacción de los Planes de convivencia a los que se refiere el artículo 43 de este Decreto y favorecer la utilización de la mediación y demás vías alternativas para la solución pacífica de conflictos.

A partir de aquí se regularon los derechos, deberes y obligaciones de la Comunidad Educativa: Alumnos, profesores/as, familias y del personal de la administración de servicios.

En cuanto a los derechos del alumnado:

En el artículo 6 , del (RD, 2011, p. 14388), se habló del derecho a la formación integral para con la que el alumnado contribuyó al desarrollo de su personalidad y se concretó entre otros:

a) La formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales y en los principios democráticos de convivencia.

b) El aprendizaje de métodos no violentos en la resolución de conflictos y de modelos de convivencia basados en la diversidad y en el respeto a la igualdad entre mujeres y hombres.

Artículo 7. (RD, 2011)- Derecho al respeto.

El alumnado tiene derecho a que se respete su identidad, integridad y dignidad personales por todos los miembros de la comunidad educativa. Este derecho implica:

a) La protección contra toda agresión física, verbal, psicológica, moral y social. La no discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, capacidad económica, nivel social, orientación e identidad sexual, convicciones políticas, morales o religiosas, así como por discapacidades físicas o psíquicas, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social (p. 14388).

Artículo 9, (RD, 2011, p. 1391) , Derecho a participar en el funcionamiento y en la vida del centro.

El alumnado tiene derecho a participar en la vida del centro y en su funcionamiento en los términos establecidos en el presente Decreto, y en el resto de la normativa educativa. Este derecho implica:

a) El aprendizaje activo en el ejercicio de la participación democrática, como contribución al desarrollo de las competencias básicas sociales.

b) La participación de carácter individual y colectivo mediante el ejercicio de los derechos de reunión, de asociación, a través de las asociaciones de alumnos y alumnas, y de representación en el centro, a través de sus delegados o delegadas.

c) La elección, mediante sufragio directo y secreto, de sus representantes en el Consejo Escolar y de los delegados o delegadas de grupo, que constituirán la Junta de delegados o delegadas. Los delegados, delegadas y representantes del alumnado en el Consejo Escolar tienen derecho a no ser sancionados en el ejercicio de sus funciones como portavoces en los términos de la normativa vigente.

d) La manifestación de sus opiniones, individual y colectivamente, con libertad, sin perjuicio de los derechos de los miembros de la comunidad educativa y del respeto que, de acuerdo con los principios y derechos constitucionales, merecen las personas y las instituciones.

e) La información sobre las cuestiones propias de su centro y de la actividad educativa en general, en los términos previstos en la normativa de desarrollo y las normas de convivencia del centro.

Artículo 10, (RD, 2011), Derecho a la manifestación de la discrepancia.

1. El alumnado tiene derecho a la manifestación de la discrepancia ante decisiones o acontecimientos relacionados con la vida escolar. Las discrepancias, cualquiera que sea su motivación, alcance y contenido, serán puestas en conocimiento de la dirección del centro, a través de los delegados o delegadas de cada grupo, para que adopten las medidas que correspondan (p. 14389).

Artículo 12, (RD, 2011), Derecho a la igualdad de oportunidades.

El alumnado tiene derecho a recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, de género, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades específicas de apoyo educativo. La Consejería competente en materia de educación promoverá las ayudas y subvenciones precisas para compensar dichas carencias del alumnado mediante una política de becas y servicios de apoyo que favorezcan el acceso o la continuidad del alumnado en los distintos niveles educativos, en un marco de igualdad de oportunidades impulsando, en su caso, la adjudicación de plazas en residencias escolares (p. 14389).

Las ideas claves que rodó los derechos del alumnado, y que no dirigieron a la concreción de un alumnado con formación ciudadana fueron: la adquisición de la competencia social y ciudadana a través del respeto, la tolerancia, la igualdad, la participación y el diálogo con actitud crítica. Todos estos indicadores revelaron la adquisición o no, de las normas de convivencia dentro y fuera del aula.

En cuanto a los deberes, el artículo 14 (RD, 2011, p 14390), pasó por el deber de estudio y asistencia a clase a través de una actitud activa y participativa. Debiendo el respeto al profesorado, tal y como se recogió en el artículo 15 (RD, 2011, p. 14390) y a la comunidad educativa, en el siguiente artículo. Y por último, como deber, el respeto a las normas de convivencia cómo el

alumnado tiene el deber de conocer y respetar los valores democráticos de nuestra sociedad, expresando sus opiniones respetuosamente. En el centro, este deber se concretó en el respeto de las normas de organización y funcionamiento y de las normas de convivencia que apruebe el Consejo Escolar del centro.

Por otro lado, las familias en cuanto a derechos y deberes habría que destacar la obligación de conocer y participar de la vida académica de sus hijos/as e intentar que estuvieran informados sobre su progreso e integración socioeducativa, a través de la información y aclaraciones que solicitasen.

De otro lado, en relación a los profesores, habría que destacar el derecho al respeto personal, artículo 25 (RD, 2011):

El profesorado tiene el derecho a ser respetado y a recibir un trato adecuado en el ejercicio de sus funciones, así como a desarrollar su función docente en un ambiente educativo adecuado, donde sean respetados sus derechos, especialmente el referido a la integridad y dignidad personal. Y como tal derecho a desarrollar su función docente en un ambiente educativo adecuado, como deber debe contribuir a la mejora de la convivencia escolar desarrollando un clima de respeto, tolerancia, participación, libertad e igualdad para fomentar en el alumnado los valores de ciudadanía democrática (p.14391).

Para concluir, sostiene que las normas de convivencia son las pautas sociales reconocidas como necesarias por la comunidad educativa para mantener un clima de convivencia escolar adecuado. Indican las formas en que cada uno de sus miembros debe y puede actuar para relacionarse de forma positiva velando por el respeto, la integración, la aceptación y participación activa del alumnado, profesora- do, familias y personal de administración y servicios.

Los centros docentes fueron los que regularon las normas de convivencia en el marco del proyecto educativo del que formase parte el plan de convivencia. Y las normas de convivencia estarían basadas en el respeto entre las personas y la conciencia de la dignidad propia y la ajena.

Se concretaron en el ejercicio y respeto de los derechos y el cumplimiento de las obligaciones de los componentes de la comunidad educativa.

Las normas de convivencia del centro incluyeron, entre otras cuestiones:

a) La identificación y definición explícita de los principios recogidos en el proyecto educativo en los que se inspiran.

b) Las garantías para el correcto desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, favoreciendo el respeto a los derechos, obligaciones y deberes todos los miembros de la comunidad educativa.

Toda la comunidad educativa debió acatar las normas de convivencia. Fue el centro docente quien concretó estas normas en el plan de convivencia, debiendo adecuarse a los contenidos del presente Decreto.

Y todo ello, a través de instrumentos que favorecieron la convivencia en el centro educativo entre ellos el proyecto educativo, el plan de convivencia, las normas del aula, aulas de convivencia, plan de acción tutorial, equipos de mediación, junta de delegados, asociación de alumnado y familias junto con la innovación y la formación.

3.4.8. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE nº295, 10/12/2013). LOMCE. Observaciones más destacadas respecto de la desaparición de Educación para la Ciudadanía y de los Derechos Humanos por Valores Sociales y Cívicos

La recomendación 12 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática, de fecha 16 de octubre de 2002, señaló que la educación para la ciudadanía democrática es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuyó a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que fueron los fundamentos de la democracia.

Uno de los principios en los que se inspiró el Sistema Educativo Español, según se recogía en la LOE (2006) fue:

La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. Se contempla también como fin a cuya consecución se orienta el Sistema Educativo Español la

preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento (p. 17164).

La Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, (LOMCE, 2013)³², consideró esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas, recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En el contexto de cambio metodológico que ésta Ley Orgánica propugnó que se abordara esta necesidad de forma transversal al incorporar la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluyó en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se potenció de esa forma, a través de un planteamiento conjunto, su posibilidad de transferencia y su carácter orientador.

Sólo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades. Sólo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española de 1978 donde se recogía que, “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (p.29318).

Desde este enunciado, que se recogía dentro de la ley orgánica para la mejora de la calidad educativa, (LOMCE, 2013), se cuestionó la decisión del gobierno actual que eligió como una de sus primeras acciones en materia de educación, en un momento de duras políticas de recorte en materia educativa, la modificación de la asignatura EpC basándose en un hipotético adoctrinamiento ideológico, cuando tanto constitucional, como internacionalmente respondía a los contenidos marcados por el Programa Mundial de Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos y las directivas y recomendaciones del Consejo de Europa, y jurídicamente³³ establecían que la asignatura fue concebida como cualquier otra y que debía ser de obligado cumplimiento, desautorizando la pretendida objeción de conciencia. Con lo cual el problema fue que el Gobierno no pudo suprimir la asignatura sin desatender las recomendaciones internacionales relativas a la obligación de la inclusión de esta materia como materia independiente del currículo.

³² A partir de ahora, Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, LOMCE

³³ Fallo del Tribunal Supremo 2009

La crítica o el cuestionamiento no se realizó desde una valoración objetiva de los resultados obtenidos por la asignatura el periodo que llevaba implantada, 2006-2012. No existieron razones objetivas de tipo pedagógico ni jurídico que justificaran la reforma legislativa.

La reforma, no se limitó a eliminar objetivos y contenidos prioritarios, sino que además, introdujo unos nuevos, propios, esta vez sí, del ideario o ideología, entre los que destacaron:

a) Dimensión económica de la sociedad humana.

El papel de la iniciativa privada en la generación de la riqueza y el fomento del espíritu emprendedor. Las ONG y la sociedad civil. Lo más sorprendente es que se vincule en un mismo epígrafe la dimensión económica al mundo de las ONG y la sociedad civil.

b) Introducción del término moralidad humana o posturas morales como sustituto de otros términos.

Términos consensuados en la normativa y en la pedagogía, como fueron: educación ética y democrática, igualdad de derechos, respeto a la diversidad, discriminación, interculturalidad, etc.

Pareciera querer imponerse la moral católica, basada en la ley natural, a todo sistema educativo.

c) Alusión constante a la simbología del Estado Nacional, y vinculación de la ciudadanía a la nacionalidad y al cumplimiento de la ley.

Esta visión reducida del concepto de ciudadanía contradujo la visión amplia del término que hizo el Consejo de Europa y que abarcó cuestiones relativas a los derechos y las obligaciones, pero también ideas de igualdad, diversidad y justicia social. Ya no bastó con limitar la idea de ciudadanía al acto de votar. Debe incluir también el conjunto de acciones ejercida por una persona que inciden en la vida de la comunidad local, nacional, regional e internacional.

d) Los derechos humanos y el respeto a la vida y a la dignidad humanas en el contexto de nueva biotecnología.

De nuevo apareció otra injerencia de la mano de la iglesia. Bajo este epígrafe las escuelas confesionales o el profesorado podrían alentar campañas contra el aborto y cualquier forma nueva de control de la fertilidad u otras campañas, por ejemplo, que pudieran estar dirigidas a controlar o vetar el ámbito de la investigación científica.

Desde la UE se produjeron diversas llamadas de atención que alertaron sobre los problemas, las necesidades y las causas que mostraron que los enfrentamientos sociales y religiosos estuvieron latentes. El aumento o visibilidad de la corrupción, el racismo, la xenofobia, la violencia de género, la intolerancia religiosa e incluso la violencia que se instaló en nuestras aulas fueron indicadores preocupantes de posibles rupturas sociales.

En este sentido fue prioritario, la adopción de medidas oportunas y eficaces para poner coto a estos problemas e iniciar caminos estratégicos capaces de evitar fracturas sociales. Para ello fue necesario promover y potenciar la reflexión de la sociedad en general y de la comunidad educativa en particular desde un enfoque objetivo y constructivo, alejado de los estereotipos que propiciaran intereses partidistas, opuestos en ocasiones a la cohesión social. Un ejemplo de ello se demostró con las modificaciones propuestas en el Proyecto de Real Decreto de modificación del RD 1513/2006 y del RD 1631/2006, sobre los objetivos y contenidos de la asignatura EpC, y que López, (2012, p.2) recogió:

a) La eliminación de conceptos y contenidos respecto al reconocimiento de la diversidad en los modelos familiares y la diversidad en la orientación sexual.

No nombrarlos es no reconocer su existencia y dejar demasiado margen a la comunidad educativa para decidir no abordarlos según el tipo de escuela o en función de las creencias del profesorado.

b) Omisión total de los aspectos emocionales y afectivos como parte del aprendizaje y desarrollo personal.

c) Eliminación del estudio y reflexión sobre las causas que provocan la violación de derechos humanos, la pobreza y la desigualdad.

Se eliminaron referencias a la globalización económica y cultural y sus consecuencias en materia de vulneración de derechos humanos, impacto ecológico, existencia de conflictos violentos

o explotación económica, cultural y sexual. Parece claro que los desafíos que plantea el modelo de desarrollo económico, social y cultural actual sólo pueden ser enfrentados por una ciudadanía crítica; para lo que es imprescindible promover la capacidad de análisis de las causas que generan dicha realidad.

d) Eliminación del estudio y análisis de la desigual de género.

Se eliminaron de los objetivos cualquier referencia en este ámbito y se establece como contenido la igualdad de derechos de hombre y mujeres. Otra vez la reforma se ciñó a un tono legalista sin posibilidad de análisis de las causas y consecuencias de la desigualdad y discriminación de género.

Por tanto, como consecuencia, no se hizo referencia alguna a ámbitos tan importantes como la relación igualitaria entre sexos o la violencia de género. Esta omisión quizás no fue neutra, sino que pudo partir del argumento mantenido durante años por el gobierno del partido popular contra la supuesta ideología del género que sirvió para descalificar duramente la asignatura de EpC.

3.4.9. Real Decreto 126/2014, 28 Febrero, por el que se establece el currículo de Educación Primaria (BOE nº 52, de 1/3/2014)

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, modificó el artículo 6 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, para definir el currículo como la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas. El currículo estuvo integrado por los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa; las competencias, o capacidades para activar y aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, para lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos, los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias; la metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes; los estándares y resultados de aprendizaje evaluables; y los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa. Los contenidos se ordenaron en asignaturas, que se clasificaron en materias, ámbitos,

áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participe el alumnado.

Uno de los pilares centrales de la reforma educativa operada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, (LOMCE, 2013), descansó sobre una nueva configuración del currículo de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

El bloque de asignaturas específicas permitió una mayor autonomía a la hora de fijar horarios y contenidos de las asignaturas, así como para conformar su oferta. El bloque de asignaturas de libre configuración autonómica suponía el mayor nivel de autonomía, en el que las Administraciones educativas y en su caso los centros podían ofrecer asignaturas de diseño propio, en el caso de la Comunidad Autónoma de Canarias la asignatura Educación Emocional y para la Creatividad, entre las que se encuentran las ampliaciones de las materias troncales o específicas.

La nueva organización de la Educación Primaria se desarrolló en los artículos 16 a 21 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, tras su modificación realizada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, LOMCE. El currículo básico de las asignaturas correspondientes a la Educación Primaria se diseñó de acuerdo con lo indicado en dichos artículos, en un intento de simplificar su regulación, que se centró en los elementos curriculares indispensables.

En línea con la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, este real decreto se basó en la potenciación del aprendizaje por competencias, integradas en los elementos curriculares para propiciar una renovación en la práctica docente y en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El aprendizaje por competencias, según el Real Decreto del currículo de Educación Primaria (2014, p.19350), “favorece los propios procesos de aprendizaje y la motivación por aprender, debido a la fuerte interrelación entre sus componentes: el concepto se aprende de forma conjunta al procedimiento de aprender dicho concepto”.

Se adoptó la denominación de las competencias clave definidas por la Unión Europea. Se consideró, según el Real Decreto del currículo de Educación Primaria (2014, p. 19350) que, “las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo

personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”, identificándose siete competencias clave esenciales: lingüística, matemática y ciencia y tecnología, digital, aprender a aprender, sociales y cívicas, emprendeduría, conciencia y cultura.

El currículo básico de las diferentes áreas se organizó, según el Real Decreto del currículo de Educación Primaria (2014), partiendo:

De los objetivos propios de la etapa y de las competencias que se van a desarrollar a lo largo de la educación básica, mediante el establecimiento de bloques de contenidos en las áreas troncales, y criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables en todas las áreas, que serán referentes en la planificación de la concreción curricular y en la programación docente. En algunas áreas estos elementos se han agrupado en torno a bloques que permiten identificar los principales ámbitos que comprende el área; esta agrupación no implica una organización cerrada, por el contrario, permitirá organizar de diferentes maneras los elementos curriculares y adoptar la metodología más adecuada a las características de los mismos y del grupo de alumnos (p. 19351).

Así que entre los objetivos de la Educación Primaria, y a destacar, el primero de ellos, en relación con la Educación para la ciudadanía, el artículo 7 recogía la contribución que ha de alcanzar el aprendizaje en esta primera etapa del alumno/a para la transición a la educación secundaria.

Artículo 7, (RD, 2014, p. 19353), Objetivos de la Educación Primaria.

La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

Además también contribuirá a:

b) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

Y además del desarrollo de la competencia social, se incluyó el aprendizaje en educación en valores a través de los ejes transversales dentro del currículo como: la salud, medioambiente, violencia de género, educación vial...etc., Con el objetivo de promover el desarrollo de conductas críticas y reflexivas en los/as alumnas.

Y de hecho así se recogió en el artículo 10 (RD, 2014, p. 19356), Elementos transversales

Artículo 10. Elementos transversales.

1. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las asignaturas de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las asignaturas.

2. Las Administraciones educativas fomentarán el desarrollo de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género, y de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social.

Las Administraciones educativas fomentarán el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia.

La programación docente debería comprender en todo caso la prevención de la violencia de género, de la violencia terrorista y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia.

Se evitarán los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación.

Dentro del currículo de Educación Primaria se incluirán elementos de estudio relacionados con el Medio Ambiente, Igualdad de Género y situaciones de riesgo con la Tecnología de la Información, así como otros temas relacionados con emergencias y catástrofes climáticas.

Algo a destacar es lo que se incluyó en la Disposición adicional séptima³⁴. Acciones informativas y de sensibilización, claramente con el objetivo de visibilizar y tomar conciencia, a través de la información, de todo aquello que socialmente sea motivo de discriminación o violencia y que conlleve ir en contra de los Derechos Humanos.

1. Los Ministerios de Educación, Cultura y Deporte y de Justicia, en colaboración con las Administraciones educativas y con organizaciones y entidades interesadas, promoverán la divulgación entre el alumnado de información sobre los riesgos de explotación y abuso sexual, así como sobre los medios para protegerse, en cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 6 del Convenio del Consejo de Europa para la protección de los niños contra la explotación y el abuso sexual.
2. Los Ministerios de Educación, Cultura y Deporte y de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, en colaboración con las Administraciones educativas y con organizaciones y entidades interesadas, promoverán entre el alumnado actividades de información, campañas de sensibilización, acciones formativas y cuantas otras sean necesarias para la promoción de la igualdad de oportunidades y la no discriminación, en especial entre mujeres y hombres y personas con algún tipo de discapacidad, así como para la prevención de la violencia de género.

En cuanto al estudio de las materias específicas, en Educación Primaria, Valores Sociales y Cívicos, nueva asignatura que se incorporó desapareciendo así, Educación para la Ciudadanía y de los Derechos Humanos.

³⁴ Todas estas acciones se desarrollarán fuera del horario escolar.

Valores Sociales y Cívicos.

Los Valores sociales y cívicos tenían una valía fundamental para las personas en una sociedad democrática; de ahí la importancia de que la educación facilitara la construcción de la identidad individual y potenciara las relaciones interpersonales enriquecedoras para fortalecer la convivencia, de acuerdo a valores cívicos, socialmente reconocidos.

El área Valores Sociales y Cívicos ayudó, en gran medida, a garantizar el derecho universal de los niños y niñas a recibir una educación que les permita desarrollarse al máximo de sus posibilidades, formarse en el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y prepararse para asumir una vida responsable en una sociedad libre y tolerante con las diferencias.

Asimismo, reforzó la preparación de las personas para actuar como ciudadanos participativos e implicados en la mejora de la cohesión, la defensa y el desarrollo de la sociedad democrática. Esta formación incluyó la adquisición de competencias sociales y cívicas personales, interpersonales e interculturales para participar de una manera eficaz y constructiva en sociedades cada vez más diversificadas.

La propuesta de esta área, formar a las personas desde la Educación Primaria en la reflexión y valores ciudadanos, respondió al desarrollo de procesos participativos y educativos individuales con una proyección global. De este modo, se enriquecieron las experiencias sociales de los alumnos, teniendo en cuenta que se está viviendo en sociedad mientras se forman y que las vivencias compartidas en la escuela enriquecen sus aprendizajes.

El área incitó a la reflexión y propuso aprendizajes relativos a la dignidad personal, al respeto a los demás y a los valores sociales en la convivencia. En primer lugar, la pretensión fue que cada alumno adquiriese las competencias necesarias para construir un autoconcepto ajustado y una buena autoestima, para tomar iniciativas responsables y vivir con dignidad. Una vez elaborada su identidad personal, el niño estará preparado para reconocer al otro. Por ello, se indujo a la empatía, al respeto y a la tolerancia de las otras personas y se propuso elementos relacionados con las habilidades necesarias para relacionarse y actuar de acuerdo con los derechos y deberes humanos fundamentales.

Una vez que el ser humano es capaz de conocerse y aceptarse a la vez que comprende y respeta a los demás, puede asumir la complejidad de la convivencia social. En este momento, se estimulan actitudes que propicien la interdependencia positiva, la cooperación y la solidaridad de acuerdo a los valores, derechos y deberes de la Constitución española.

De esta manera se orientó a los alumnos para comprender la realidad social, resolver conflictos de forma reflexiva, dialogar para mejorar, respetar los valores universales, crear un sistema de valores propios y participar activamente en la vida cívica de forma pacífica y democrática.

Los valores Sociales y Cívicos contribuyeron a que el alumnado mejorara su competencia para aprender y tener iniciativa, estimulando la motivación, el esfuerzo y las capacidades de reflexión, síntesis y estructuración. Les ayudó a enfrentarse a los problemas, experimentar y realizar proyectos en equipo, trabajar de forma independiente, tomar decisiones y generar alternativas personales.

La enseñanza del área requirió que el profesor estimulase la ayuda mutua y el trabajo cooperativo, inspirado en la idea de que todas las personas tienen capacidades aunque encuentren algunas limitaciones. Debió potenciar el desarrollo de competencias que permitieran a los alumnos considerarse valiosos y ayudar a los demás, a la vez que se sintiesen reconocidos y se mostrasen receptivos para recibir ayuda en la resolución de sus problemas.

La metodología en el aula se fundamentó en la relación entre el progreso personal y el académico, porque equilibrio afectivo y aprendizaje van unidos y se fortalecen mutuamente. Las decisiones metodológicas se debieron guiar por el objetivo de facilitar el desarrollo de personas bien formadas e informadas, capaces de asumir sus deberes y defender sus derechos, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje estuvieron basados en la participación de todos los alumnos, de modo que se sintieran valiosos y capaces. De ahí la importancia de proponer el trabajo cooperativo para la realización de las tareas, que permitiera al alumnado el análisis y la expresión e

interpretación de pensamientos, sentimientos y hechos en distintos contextos sociales y culturales, así como el uso del lenguaje para regular la conducta y relacionarse con los demás.

3.5. Decretos y órdenes para el cumplimiento de la LOE en diferentes Comunidades Autónomas

Desde un punto de vista legal, todas las comunidades autónomas recogieron parte de las sugerencias del mandato europeo y de las disposiciones de la LOE (2006) en los correspondientes decretos que regularon la enseñanza reglada en general y de la Educación Secundaria Obligatoria, (ESO), en particular.

A continuación se elaboró la Tabla 13 donde aparecían la legislación correspondiente a diversas comunidades autónomas que por sus características y peculiaridades: lingüísticas, organizativas y políticas, dieron una pista de cuál fue el tratamiento y la generación de normativa, relacionada con la asignatura Educación para la ciudadanía y los Derechos humanos, como mera formalidad para ser aplicada o por un simple hecho de voluntarismo político.

Tabla 13. Legislación autonómica sobre la materia EpC.³⁵

Legislación correspondiente a las comunidades autónomas	
Documentos de mandato y regulación comunes a todas las comunidades autónomas	
<p>•Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. (BOE no106, 4 de Mayo de 2006). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria (BOE no 186 4/08/2007). *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria. (BOE no186 4/08/2007). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE No 295, 10 de Diciembre de 2013)</p>	
CC.AA	Decretos
Andalucía	<ul style="list-style-type: none"> - Decreto 231/2007, de 31 de Julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía. (BOJA No 156, 8 de agosto 2007) - Orden 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. (BOJA No 171, de 30 de agosto de 2007)
Cataluña	<ul style="list-style-type: none"> - Decreto 143/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. (DOGC No 4915, 29 de junio de 2007)

³⁵ Decir que se ha incorporado la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa 2013) pues nuestro estudio también analizará los cambios que ha introducido la nueva ley en el sistema educativo Canario y en éste caso en el nivel educativo de Educación Primaria ya que será aquí y en FP donde se comience a implantar la asignatura para el curso 2014-2015. Mientras que en la Educación Secundaria Obligatoria será en los cursos 2015-2016 para 1º y tercer curso y en 2016-2017 para 2º y 4º curso.

Legislación correspondiente a las comunidades autónomas	
Comunidad de Madrid	-Decreto 143/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. (DOGC No 4915, de 29 de junio de 2007)
Comunidad Valenciana	- Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en la Comunitat Valenciana (DOCV No 5562, 24 de julio de 2007) - Resolución de 1 de septiembre de 2008, del director general de Ordenación y Centros Docentes y del director general de personal, por la que se establecen orientaciones metodológicas, didácticas y organizativas para la implantación de la materia Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en la Educación secundaria obligatoria en cumplimiento de los autos del Tribunal Superior de Justicia de la Comunitat Valenciana. (DOCV No 5849, 15 de septiembre de 2008)
País Vasco	- Decreto 175/207, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. (BOPV Na 218, 13 de noviembre de 2007) - Decreto 97/2010, de 30 de marzo, por el que se modifica el Decreto que establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. (BOPV No 72, 20 de Abril de 2010)
Galicia	- Decreto 133/2007, de 5 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. (DOG No136 de julio 2007)
Canarias	- DECRETO 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC No 112, 6 de junio de 2007) - DECRETO 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC No 113, 7 de junio de 2007) - DECRETO114/2011, de 11de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC No 108, de 2 de junio de 2011) - DECRETO 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC No 156, 13 agosto de 2014)

Fuente: Elaboración propia

Hay que decir que todos los boletines que nombrados en este apartado todos se apoyaron en cinco pilares fundamentales del derecho positivo: la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación; el Real Decreto 1513/2006, de 7 Diciembre, por el que se establecían las enseñanzas mínimas en Educación Primaria, el Real Decreto 1631/2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecían las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria; la cuarta ley, se trató de la última reforma que se realizó , del sistema educativo, por el gobierno del PP en el 2013, de 8/2013, de 9 de Diciembre, Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa; y por último, la normativa que estableció, en cada caso, las competencias autonómicas en materia educativa.

Destacar que la mayoría de los decretos en cuanto a contenido de las asignaturas, objetivos, criterios de evaluación y contribución curricular a la adquisición de competencias, tanto en la educación formal y en la ESO, son similares. Salvo algunas excepciones como son el caso de la Comunidad Valenciana, de Madrid y País Vasco. Comunidades en las que la asignatura tuvo distintas derivas originando, en algunas de ellas, reformas del currículum o recursos ante instancias jurídicas en las que como en el caso de Madrid el TSJ desestimó el recurso que llevó a cabo el Ministerio de Educación y en la Comunidad Valenciana, en su deseo de impartir la asignatura en inglés, quedó invalidada por la resolución del TSJ de dicha comunidad.

Por ejemplo, el caso de la Comunidad de Madrid³⁶ fue evidente el querer evitar un posible adoctrinamiento del Estado en la moral individual del alumnado. Pero lógicamente si se rechazaba la norma de convivencia por un afán de resolver de forma individual, desaparecería cualquier elemento que tuviera que ver con lo comunitario, la convivencia y la democracia. Este fue el argumento practicado por el gobierno del Partido Popular, de la Conferencia Episcopal y, en general, de las asociaciones que promovían la objeción de conciencia a la asignatura Educación para la ciudadanía: que la conciencia individual debía ser protegida de la conciencia social, antes de convertirse en una especie de dogma autoritario o lavado de cerebro.

Pero si se trató de curiosidades, en cuanto a la redacción y la forma de implantación de la asignatura el caso de Valencia es cuanto menos sospechoso por la pretensión que tuvo de impartir la asignatura en lengua extranjera dando a entender que era una forma de subsumir, al estar en un contexto globalizador, en ella la competencia cívica y ciudadana. Pero nada que ver con ello, en esta propuesta se encerró una maniobra encubierta de objeción de conciencia a la asignatura que indignó a la comunidad educativa³⁷.

A pesar de todas estas controversias y desavenencias contraías por la nueva asignatura, la mayoría de los decretos coincidieron con el contenido más importante de la LOE (2006), así que los matices fueron difíciles de detectar.

³⁶ Decreto 23/2007, de 10 de Mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la ESO (BOCM nº 126, de 29 de Mayo de 2007), dice: “la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos con los valores de la democracia es otro de los grandes objetivos del presente decreto. Para su logro, se ha concebido con especial cuidado el currículo de la materia Educación para la ciudadanía, evitando la implantación de una moral desde el Estado y respetando escrupulosamente los ámbitos de la moral individual, pertenencia exclusiva de la conciencia personal de los alumnos y de la educación recibida en el seno de las familias. (...)”

³⁷ Disponible e www.docv.gva.es/datos/2008/09/15/pdf/2008_10600.pdf

La descripción de la competencia ciudadana que se hizo en Canarias, objeto de éste apartado, señaló cuestiones concretas relacionadas con la diversidad cultural, la equidad de género, la ciudadanía global, los desequilibrios del mundo actual y el reconocimiento de organizaciones de derechos humanos. Se trató de elementos que en mayor o menor medida formaron una especie de marca de agua en la mayoría de los decretos y órdenes, aunque algunas pudieran profundizar en determinas aspectos que otros quizás no lo hicieron.(Tabla 14).

Tabla 14. Decreto sobre el Currículo ESO Comunidad autónoma de Canarias.³⁸

El Decreto 127/2007 de 24 de mayo por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Canarias señala los objetivos para esta etapa.
a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural e intercultural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
b) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
c) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás , así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
d) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías , especialmente las de la información y la comunicación.
e) Desarrollar el espíritu emprendedor y el auto confianza, la participación, el sentido crítico y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

Fuente: Elaboración propia

Entre los objetivos se contempló la solidaridad, la equidad de género o la concepción de una ciudadanía participativa, responsable, defensora de un código social común basado en los derechos humanos.

Un elemento sustancial de la educación cívica fue la reflexión encaminada a fortalecer la autonomía de alumnos y alumnas para analizar, valorar y decidir desde la confianza en sí mismos, contribuyendo a que construyan un pensamiento y un proyecto de vida propios.

En este sentido, se desarrolló, junto a los conocimientos y la reflexión sobre los valores democráticos, los procedimientos y estrategias que favorecieran la sensibilización, toma de conciencia y adquisición de actitudes y virtudes cívicas. Para lograrlo, era imprescindible hacer de

³⁸ Fuente: Elaboración propia

los centros y de las aulas lugares modelo de convivencia, en los que se respetasen las normas, se fomentase la participación en la toma de decisiones de todos los implicados, se permita el ejercicio de los derechos y se asuman las responsabilidades y deberes individuales. Espacios, en definitiva, en los que se practique la participación, la aceptación de la pluralidad y la valoración de la diversidad que ayuden a los alumnos y alumnas a construirse una conciencia moral y cívica acorde con las sociedades democráticas, plurales, complejas y cambiantes en las que vivimos.

Hay que señalar el esfuerzo que se hizo en todos estos decretos y órdenes por establecer puntos de contacto entre distintas disciplinas que contribuyen de una u otra manera a la adquisición de las mismas competencias, sugiriendo cómo sería factible y deseable el trabajo interdisciplinar.

También se trató de proponer métodos de enseñanza participativos y críticos que coadyuvaran a la democratización de la escuela. Todas estas recomendaciones unidas a la de la transversalidad de la Educación para la ciudadanía y Derechos Humanos o la competencia social y ciudadana a la que se sumó el aprendizaje significativo como fundamento de la adquisición de las competencias básicas sugirieron una renovación radical de la enseñanza-aprendizaje en el sector formal.

Este fue un interesante esfuerzo que corrió el riesgo de permanecer en el plano de las buenas intenciones, de transformar leyes, decretos y ordenanzas curriculares en papel mojado. Es fácil recomendar metodologías participativas pero no basta para acabar con la inercia hacia la enseñanza tradicional o, la transmisión academicista del saber.

Con lo cual, el contenido de los decretos y las ordenes estuvieron llenos de buenas intenciones lo que podía resultar muy poco efectivo si no se introducían variables correctoras, como por ejemplo: apoyo institucional y económico a los centros, homologar la formación docente, establecer un perfil innovador para la aplicación de metodologías participativas o protocolos y criterios para la gestión democrática de un centro, etc.,

3.6. Educación Emocional y para la creatividad la nueva asignatura en el currículo de la Comunidad Autónoma de Canarias en 2013

La Educación Emocional y para la Creatividad se incorporó como área en el currículo de la Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Canarias y su finalidad, eminentemente

educativa, fue validar el papel que desempeñan los aspectos del mundo emocional y creativo en relación con los contenidos curriculares como proceso y parte que garantizan la educación integral de la persona. Así, el alumnado encontraría en la escuela un espacio y un tiempo que contribuyera al desarrollo de las competencias, tanto desde la conciencia y la regulación emocional como desde la creatividad.

Es importante resaltar la idea de transversalidad y globalidad que tenía la asignatura. En éste sentido esta asignatura tuvo mayor sentido si se entendiera integrada con el resto de las áreas.

Educación Emocional y para la Creatividad incidió directamente de modo integrador en la inteligencia emocional del alumno/a (intra e interpersonal) y en la inteligencia creativa. Por lo tanto, se trató de dos conceptos, dos capacidades que se desarrollan y se educan para aumentar el bienestar personal. El alumnado que es más feliz, confiado, asertivo, resiliente, original, innovador, audaz, equilibrado, tiene más éxito en la escuela y en la vida.

Con ésta asignatura los niños y las niñas aprenderían a reconocer, regular y desarrollar su mundo emocional y creativo de manera afectiva y efectiva para procurarse un sistema de pensamiento que le ayude a tomar decisiones adecuadas según su desarrollo psicoevolutivo.

En cuanto a las competencias la Educación Emocional y para la Creatividad favoreció las competencias de:

- Comunicación Lingüística (CL): La expresión para la comunicación de las emociones y la creatividad desde el lenguaje oral y escrito supone un nivel de conciencia emocional que requerirá del alumnado el uso de un vocabulario específico, rico y variado para la exploración, la comunicación y la toma de conciencia de su ser interno y del mundo que lo rodea. Por tanto, implica la alfabetización emocional y creativa para entender acciones e intenciones propias y ajenas, lo que permitirá aprender a formular juicios con criterio propio, a cuestionar creencias y tópicos, a exponer y sustentar opiniones de forma fundamentada.

- Proporciona claves para fortalecer los procesos cognitivos relacionados con la Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. (CMCT)

- Concorre a la Competencia digital, (CD), mediante el ejercicio libre y crítico en función de las habilidades cognitivas y del nivel de desarrollo del pensamiento.

- Destaca la contribución del área a la competencia Aprender a aprender, (AA).

-En quinto lugar, coadyuva de manera notable a las Competencia Sociales y cívicas, (CSC), pues proporciona reconocimiento como persona con valores y dones propios le es posible descubrir y fortalecer en compañía de sus iguales de los adultos en la familia, en la escuela, en el barrio y en la sociedad en general. Para ello, tendrá que determinar su nivel de compromiso con el bienestar personal y social mediante la interpretación y la elaboración de soluciones justas, eficaces, seguras y agradables a conflictos personales y colectivos en diversos contextos y niveles sociales. La participación y la toma de decisiones desde la conciencia, la creatividad y la regulación emocional sentarán las bases para alcanzar la meta educativa del conocimiento de valores democráticos, solidarios e igualitarios.

- La competencia Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE)

Por último, el área poseía una vinculación importante con la competencia Conciencia y expresiones culturales. (CEC)

La asignatura, que se impartió en 1º, 2º, 3º y 4º de Primaria, se configuró de la siguiente manera (Tabla 15):

Tabla 15. Configuración por bloques de la asignatura Educación Emocional y para la Creatividad.

BLOQUES	Evaluación	Competencias
1. Recursos para desarrollar la conciencia emocional	Conocer mis emociones y la de los demás	CL, CSC, AA
2. Recursos para desarrollar la regulación emocional	Manejar y modificar las emociones	CL, CSC, AA
3. Recursos para desarrollar la creatividad	Conectar con mi potencial creativo	CL, CSC, AA, SIEE

Fuente: Elaboración propia

El primer bloque sobre la conciencia emocional incorporó ejercicios de: conciencia corporal y relajación, alfabetización emocional y concentración y atención. El segundo bloque trataría de regular las emociones contextualizándolas. Y por último, en el tercer bloque se trabajaría la creatividad a través de trabajar los indicadores de fluidez, sensibilidad, originalidad y flexibilidad.

Se trataba de actividades dinámicas y fácilmente adaptables a las diferentes edades del alumnado, en la que se incluyen diferentes metodologías.

Así que cabe destacar el carácter transversal de este área, para el desarrollo emocional y creativo del alumno o de la alumna, teniendo muy presente las oportunidades de aprendizaje emocional y creativo que surgen de las experiencias reales del alumnado, producidas por la interacción escolar, familiar y/o social. Además de las que el docente puede propiciar y favorecer a través del trabajo de los contenidos curriculares de cualquier asignatura.

A modo de síntesis del capítulo, se elaboró la siguiente Tabla 16 sobre la legislación relacionada con la materia de Educación para la Ciudadanía y de los Derechos Humanos a nivel nacional y de la Comunidad Autónoma de Canarias.

Tabla 16. Resumen. Legislación y aportación en materia de Educación para la Ciudadanía y de los Derechos Humanos.

AÑO	DENOMINACIÓN	APORTACIÓN
2006	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106 de 4/5/2006)	Incluir una nueva asignatura dentro de la parrilla curricular Educación para la Ciudadanía y de los Derechos Humanos. Atajar la distancia entre ciudadanos y política.
2006	Real Decreto 1513/2006, de 7 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria (BOE nº 293 8/12/2006)	Convertir a los estudiantes en ciudadanos activos y responsables y que puedan contribuir al desarrollo y al bienestar de la sociedad.
2006	Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria. (BOE nº 186 4/08/2012)	Se trata de adquirir una ciudadanía activa, en libertad, con unas obligaciones y unos derechos todo ello en un entorno global basado en el respeto a la diferencia.
2007	Decreto 126/2007, de 24 de Mayo, por la que se establece la ordenación y currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC nº 112, 6/6/2007)	Se incorpora por primera vez en el currículo la materia EpC y su objetivo se centra en la preocupación por la educación de niños y niñas como personas que participen de manera responsable, decidida, autónoma, responsable y solidaria. La presencia de la EpC en el tercer ciclo de educación primaria brinda la oportunidad no sólo de abordar desde una edad temprana y de forma sistemática las habilidades y actitudes necesarias para el ejercicio de la ciudadanía responsable y la convivencia democrática, sino también apoyar actuaciones anteriores realizadas en la primera infancia en los ámbitos domésticos, escolar y social.

AÑO	DENOMINACIÓN	APORTACIÓN
2007	Decreto 127/2007, de 24 de Mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC nº 113, 7/6/2006)	Se plantea la EpC con pretensión de continuidad para consolidar aprendizajes, así como para apoyar actuaciones simultáneas realizadas en los ámbitos doméstico, escolar y social. Ahora se centrará en aproximarse a espacios propios de la vida comunitaria. Los contenidos aspiran a fortalecer la autonomía de los/as alumnas para analizar, valorar y decidir con confianza, contribuyendo a un pensamiento y un proyecto de vida propio.
2007	Orden 7 de Junio de 2007, por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC nº 124, de 21/6/2007)	Armonizar una respuesta a necesidades educativas concretas del alumnado con el desarrollo y la consecución de competencias básicas y del título de grado en ESO.
2011	Decreto 114/2011, de 11 de Mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC nº108, de 2/6/2011)	Se desarrolla la competencia social y ciudadana. Fomento de la participación del alumno en el desarrollo de procesos participativos, en clave democrática, dentro del aula.
2013	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE nº295, 10/12/2013). LOMCE.	Esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas. El cambio metodológico propugna la necesidad de impartir la asignatura, Valores Sociales y Cívicos, de forma transversal a todas las asignatura durante la educación básica de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluyan en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se potencie de esa forma, a través de un planteamiento conjunto, su posibilidad de transferencia y su carácter orientador.
2014	Real Decreto 126/2014, 28 Febrero, por el que se establece el currículo de Educación Primaria (BOE nº 52, de 1/3/2014)	Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática. Conocer, aprender y respetar las diferencias culturales. Educación cívica se estudiará como asignatura transversal.
2013	Educación Emocional y para la creatividad la nueva asignatura en el currículo de la Comunidad Autónoma de Canarias en 2013.	Validar el papel que desempeñan los aspectos del mundo emocional y creativo en relación con los contenidos curriculares como proceso y parte que garantizan la educación integral de la persona. Asignatura transversal y global. Contribuye a las competencias sociales y cívicas.

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO IV

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN CIUDADANA.

4.1 Introducción

Para desarrollar este capítulo, en primer lugar, se ha realizado un breve recorrido histórico con el fin de reflexionar sobre el lugar que ha ocupado la educación en sus dimensiones antropológica, pedagógica y ética, entendida como un valor social esencial, que hubo de ser consolidado en el ámbito jurídico, para llegar a convertirse en objeto del Derecho. En segundo lugar, se definió la Educación para la Ciudadanía como elemento esencial para la convivencia, junto con sus contenidos más relevante para alcanzar la formación ciudadana. En tercer lugar, se analizaron los diversos programas que se han venido llevando a cabo entorno a la educación en valores y que han sido aplicados en las aulas para motivar cambios de actitud. En cuarto lugar, se recogieron y analizaron opiniones tanto a favor como en contra de la implantación de la Educación para la Ciudadanía.

La educación para la ciudadanía como estrategia para la formación en valores, es algo que preocupa en los últimos años a la UE y es por ello que se han venido realizando recomendaciones a los países miembros para que incluyan en sus sistemas educativos dicha asignatura.

Esta formación ha sido un elemento esencial para adquirir conciencia democrática, desde que se es niño, además de una forma de desarrollar la calidad democrática de la sociedad. Prueba de ello es el interés que mostraron diferentes organismos internacionales con la redacción de declaraciones como la del Consejo de Europa (2002), de Budapest (1997) o en nuestro caso con la reciente legislación española, Ley Orgánica de Educación LOE (2006), que sirvió al desarrollo constitucional como al educativo.

El objetivo de incorporar esta nueva asignatura, según afirmó el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2005);

(...) no ha de ser el de endosar una carga lectiva más, sino de responder a una demanda de la sociedad a un bien educativo común, la educación en valores: formar a los y las estudiantes para consolidarlos como ciudadanos autónomos, activos y comprometidos con el mundo que les ha tocado vivir (p.18).

Además añade UNICEF (2005) que:

La sociedad democrática no puede eludir la tarea de socializar a los niños y jóvenes, proporcionándoles a través del sistema educativo las enseñanzas y la reflexión necesarias para que puedan convertirse en personas libres y honestas y en ciudadanos activos. Por ello, el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia, solidaridad, participación o libertad debe figurar entre los objetivos y las tareas del sistema educativo (p.5).

Según UNICEF (2005), se podía entrever el interés que existió por abordar la Educación en Valores dentro del entorno escolar. Se advirtió la preocupación por este tema y el propósito de integrar aquellos fenómenos sociales. Fenómenos que en ese momento estuvieran presentes en la sociedad por su fuerte dimensión ética (inmigración, exclusión social, globalización, etc.) y por estar colmados de contravalores y pseudovalores (violencia, triunfo fácil, hedonismo, etc.). Esta situación permitió a las escuela dar un impulso a nuevos planteamientos educativos dentro del currículo educativo.

4.2. El derecho a la educación

Según Steiner (2003, p.17) “en orden a su evolución, el fenómeno de la educación desde sus dimensiones antropológica, pedagógica y ética, se entiende como un valor social esencial”. Este orden hubo de ser consolidado en el ámbito jurídico hasta llegar a convertirse en objeto del Derecho. El debate acerca del derecho a la educación extensible a todos los ciudadanos, surgido de la Ilustración y que ha llegado a nuestros días, (previa la consolidación de diversos documentos, algunos con carácter declaratorio y otros con fundamentos legales, como la Carta de las Naciones Unidas y su Declaración Universal de los Derechos Humanos, que originaron las revisiones de la mayoría de las Constituciones de los países democráticos en el mundo) sigue siendo un tema de actualidad. Si bien, tal y como afirma López de Cordero (2011):

(...) ya no se debate sobre su existencia como derecho para todos como tal, puesto que en ese sentido es aceptado y reconocido, se sigue indagando acerca de su puesta en práctica, de su goce y ejercicio pleno y efectivo, con garantías de calidad e integralidad para todos los ciudadanos sin excepción alguna (p.67).

Otros aspectos que abarcó el derecho a la educación fueron los de su goce y ejercicio en igualdad de condiciones y oportunidades y el de la obligatoriedad, tanto para las distintas instancias responsables como para el alumnado mismo. Después de más de dos siglos de haberse iniciado la lucha por la consolidación de las condiciones idóneas, en buena parte de los países democráticos, se olvidaron de que:

(...) la educación ciudadana integral y de calidad para todos constituye una condición sin la cual la democracia no puede existir. La realidad es que en la mayor parte de los países del mundo, millones de niños, niñas y adolescentes siguen sin acceder a un proceso educativo que reúna, por lo menos, las condiciones mínimas necesarias para que se desarrolle con idoneidad dicho proceso. En el mejor de los casos, cuando pueden acceder al sistema de educación formal, el proceso educativo dista mucho de reunir las características de integralidad, calidad, equidad y obligatoriedad antes mencionadas (Delors, 1996, p.20).

En cuanto al hecho pedagógico propiamente dicho, Montero (1979) afirmó que:

La concepción de la escuela como instancia de transmisión de conocimientos; tampoco imagina alumnos pasivos, meros receptáculos de información. Muy al contrario, pretende superar las viejas maneras de comunicación vertical y jerárquica, para construir y/o fortalecer una práctica educativa caracterizada por el uso de valores democráticos en el aula, identificada con el perfeccionamiento individual y social, la valoración ética del trabajo, el respeto hacia la cultura y a todas las corrientes del pensamiento, pero, sobre todo, centrada en el desarrollo del potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad, todo ello mediado por procesos de diálogo, comunicación y participación activa (p.129).

Se trataba, además de garantizar la infraestructura, elementos, instituciones, programas, servicios y dotación necesarios para posibilitar el acceso al alumnado a los espacios de la escuela, de ofrecerles “un proceso de formación capaz de desarrollar sus capacidades, aptitudes y potencialidades, de manera que puedan interactuar dialógicamente en los diversos ámbitos de la vida comunitaria y esto depende de la optimización de todos los aspectos señalados, entre ellos, también la formación del profesorado”(López de Cordero, 2011, p.71).

Es sabido que, en materia de defensa y protección de los Derechos Humanos, la mayoría de los países del mundo, así como un gran número de instituciones y organismos de carácter internacional, abogan constantemente por la prohibición de acciones que limiten el goce y ejercicio de las facultades y los derechos fundamentales esenciales del ser humano. En este sentido, López de Cordero (2011) ha afirmado que:

La eliminación de la discriminación en cualquiera de sus manifestaciones, del trato indigno, de la desigualdad, de la injusticia y la iniquidad y su cambio por acciones más acordes con nuestra condición humana y con la normativa específica, que promuevan los valores de paz, tolerancia y convivencia social, es un reto que atañe a todas las sociedades del mundo en la búsqueda de que dichas sociedades conformen un clima social más igualitario, en el que prevalezcan los valores democráticos en su máxima expresión (p.70).

Uno de los grandes pasos que estas sociedades debían dar para alcanzar este ideal, fue la conformación y/o el fortalecimiento de las estructuras educativas necesarias para poner al alcance de todos sus ciudadanos un proceso educativo integral y de calidad que, además de hacia el desarrollo cognitivo, estuviera orientado a la formación ética, moral, cívica y ciudadana de los miembros de la sociedad. En este sentido, el informe Delors (1996) recogía que:

La educación básica tiene que llegar, en todo el mundo, a los 900 millones de adultos analfabetos, a los 130 millones de niños sin escolarizar y a los más de 100 millones de niños que abandonan la escuela antes de tiempo. A ellos deben dirigirse de forma prioritaria las actividades de asistencia técnica y de coparticipación en el marco de la cooperación internacional (p.19).

Tal pretensión requirió, según López de Cordero, (2011, p.71) de, “la consolidación de un conjunto de normas, acuerdos, acciones, instituciones e infraestructura que permitiera a las personas el acceso y permanencia en el sistema educativo, evitando cualquier tipo de discriminación por motivos de sexo, pertenencia a una minoría, condición social, credo o discapacidad”. Esto constituyó un paso importantísimo en la cadena de acciones que debían arriesgarse en el intento de configurar, en el plano de la realidad, el goce y ejercicio efectivo del derecho a la educación para todos los ciudadanos sin excepciones de ninguna índole, y con ello la conformación de una ciudadanía en la que el sino de sus actitudes fueran los valores antes mencionados.

Las sociedades y sus instituciones debían organizarse para consolidar en sus sistemas educativos modelos que incluyeran absolutamente a todos sus ciudadanos. Dicha pretensión debía contener además la instauración de acciones y medidas que tendieran a resarcir y/o reparar el daño ocasionado con ocasión de la denegación del ejercicio de este derecho fundamental, de manera tal que en cualquier momento de su vida, el ciudadano, iniciara o continuara el ejercicio de su derecho a un proceso educativo formal, que hasta ese momento no hubiera podido gozar. Esto fue posible mediante el desarrollo de políticas educativas inclusivas. Como afirmaba López de Cordero, (2011):

(...) la reparación del perjuicio ocasionado, es decir, lograr que todos los ciudadanos gocen por igual y en iguales condiciones del derecho a la educación, como responsabilidad social de todos, requiere de la acción y participación de los ciudadanos más afortunados. Requiere que aquellos que han gozado de los beneficios de este derecho, se vean, llamados moral y éticamente a actuar con eficacia en pro de la defensa de aquellos que lo necesitan (p.71).

En este sentido, Hertz (2005) argumentó que por razones antropológicas estamos obligados a vivir juntos, sino estaríamos desprotegidos. Surge así lo que Habermas (2008, p.138) denominó como, “objetivo moral, ético y educativo urgente que se corresponde con el restablecimiento de la asunción real por parte de los ciudadanos de la conciencia de que somos parte una comunidad, y que nuestra individualidad, nuestra subjetividad se estructura a partir de las relaciones que sostenemos con el resto de individuos que conforman el colectivo, ya no solo local, sino incluso el colectivo global”. Desde el punto de vista de Martínez de Pisón, (1998, p.69) eso solo sería posible lograrlo a partir de, “relaciones entre sujetos que se sientan iguales como ciudadanos, es decir, tratados, en el seno de la sociedad, con la misma justicia y equidad con igualdad de derecho y deberes”.

Partiendo de estas premisas resultaba fundamental asignarle a la educación una responsabilidad moral, ética y legal al igual que se le asignó al Estado y a la familia, los ciudadanos, para López de Cordero, (2011, p.73), debería, “participar en los procesos encaminados a lograr que todos accedan, permanezcan en y egresen exitosamente del sistema educativo, en las mismas condiciones y con las mismas oportunidades previstas para cualquier ciudadano, sin más limitaciones que las que se derivan de la vocación, los intereses y las aspiraciones individuales”.

En este sentido añade López de Cordero, (2011) que:

El espacio de interrelaciones que es la sociedad (entre ellas las generadas en la institución educativa), cada individuo, entonces, debe aprender que sus derechos terminan donde comienzan los derechos de los demás; que ser ciudadano es ser titular de una serie de derechos y deberes de cuyo cumplimiento depende la convivencia democrática; y que debemos ser conscientes de nuestra responsabilidad frente al acontecer social (p.73).

En consecuencia, Marshall y Bottomore (1998, p.62) afirmaron que, “debemos estar dispuestos a participar, autónoma y racionalmente, en todos los ámbitos que esa convivencia exige, permite y posibilita para colaborar con el logro de los objetivos que, en materia de ciudadanía, están planteados desde diversas instancias de la sociedad”.

Una de esas instancias es la institución educativa cuyo rol es fundamental en el logro de tales cometidos de convivencia democrática.

4.2.1. Documentos fundamentales del derecho a la educación

La educación, como proceso de formación y desarrollo de las potencialidades de las personas, en palabras de López de Cordero, (2011, p.74) fue, “un bien imprescindible encaminado a que los ciudadanos puedan alcanzar su autonomía racional, colaboren con la consolidación de sociedades más justas e igualitarias y, en cuyo pensamiento y acciones, se asienten los baluartes morales, éticos y cívicos necesarios para consolidar una cultura de la paz y la convivencia en el seno de sociedades democráticas”. Esta idea es compartida, en su dimensión ética, por las diversas culturas, religiones, pueblos y por la comunidad internacional en general.

En virtud de ello se desarrollaron una serie de Pactos, Tratados, Convenios, Convenciones y otros, ya de carácter declarativo y, por ende, de cumplimiento sustentado en la obligación moral; ya de carácter legal, por cuyas normas se exige la puesta en práctica obligatoria de los preceptos consagrados. En tal sentido, mencionamos en la tabla 17, una selección de los mas relevantes.

Tabla.17. Algunos documentos fundamentales del derecho a la educación.

DOCUMENTOS FUNDAMENTALES DERECHO A LA EDUCACIÓN
Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (DUDH), de 10 de diciembre de 1948
El Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales de 1966

DOCUMENTOS FUNDAMENTALES DERECHO A LA EDUCACIÓN
Protocolo adicional al Convenio europeo para la protección de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de 30 de mayo de 1952
El Tratado de la Constitución para Europa
La Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza de 1960
La Declaración de los Derechos del Niño de 1959
La Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989

Fuente: Elaboración propia

La Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (DUDH), de 10 de diciembre de 1948, contenía en el artículo 26 la primera consagración internacional del derecho a la educación y de los deberes del Estado en este ámbito y, lo que es más significativo, del mismo concepto de educación. Tal artículo rezaba:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (p.4).

El artículo 26.1 de la DUDH (1948, p. 4) señalaba que: “la educación es un derecho de todas las personas”. Esta referencia al “todos” supone que todos los miembros de la sociedad son titulares del derecho a la educación como un derecho fundamental, en consecuencia, el Estado y la sociedad deben propiciar las oportunidades para que las personas, en cualquier momento de su vida lo ejerzan efectivamente.

De la redacción del artículo 26.1 de la DUDH se desprendía que el legislador privilegia dicho derecho en la primera etapa educativa, en la etapa de educación elemental o básica, por ello la proclama como gratuita y obligatoria. De tal declaración se deducía el específico deber del Estado de adoptar las medidas necesarias para incitar la asistencia regular a la escuela y reducir el abandono escolar. Es necesario señalar que tales principios de gratuidad y obligatoriedad variaron de acuerdo a la legislación específica de los países, de modo que en algunos se extendieron hasta la educación secundaria e incluso hasta el bachillerato.

Sin embargo, aunque la norma estableció que toda persona tiene derecho a la educación, los predicados de gratuidad y obligatoriedad no se establecieron para la enseñanza fundamental de aquellos adultos que o no han recibido ningún tipo de educación primaria o no la han completado, pues esta junto con la educación secundaria (de la cual se proclama su generalización) y la educación superior a la cual ha de accederse en función de los méritos, se estableció como de libre elección por los ciudadanos, es decir, son potestativas o voluntarias, no obligatorias.

Esta redacción del artículo 26.1 de la DUDH permitió concluir que el derecho a la educación es un derecho de acceso y de permanencia. Como derecho fundamental, pertenece al conjunto de los llamados derechos sociales y culturales, en consecuencia, su reconocimiento y ejercicio eficaz dependió, en gran medida, de la política social y económica del Estado. De manera que es el Estado quien tiene el deber específico y fundamental de asegurar las condiciones, medidas y acciones necesarias para que todos sus ciudadanos puedan ejercerlo sin ningún tipo de limitación.

Lo recogido en el artículo 26.2 de la DUDH establecía la finalidad fundamental de la educación como proceso.

La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (p.4).

La Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) estableció como derecho elemental de la persona, el derecho a la educación como forma de alcanzar y consolidar saberes y conocimientos de convivencia ciudadana. Es decir, una persona capaz de incluir en su bagaje personal valores de tolerancia, respeto hacia el otro y de justicia social. Se trata, en definitiva, de uno de los principios universales de las Naciones Unidas, cuya misión no es otra que la del logro del ciudadano que sea capaz de convivir en paz y de luchar por ella.

Para ello fue necesario que los Estados garantizaran a sus ciudadanos las condiciones para ejercer este derecho en condiciones de igualdad y libertad, mientras que por su parte, el ciudadano, estaba en la obligación de esforzarse para vivir de acuerdo con los valores éticos y morales que este derecho (al igual que todos los derechos humanos) representaba.

En el mismo orden de ideas, en pleno seguimiento y acatamiento de lo establecido en la primera declaración y consagración del derecho a la educación establecido en el artículo 26 de la DUDH ya referido, existían una serie de documentos declarativos y legales que acordaban defender el derecho a la educación para todos y que trataban de fundamentar otros aspectos que, de acuerdo a los cambios políticos, económicos, sociales, culturales y tecnológicos se hicieron necesario regular. Entre ellos tenemos:

- El Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales de 1966, que estableció, que la enseñanza primaria debía ser obligatoria y asequible y gratuita para todos (Gideon y Elson, 2000).
- El Protocolo adicional al Convenio europeo para la protección de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de 30 de mayo de 1952, y más recientemente en el Tratado de la Constitución para Europa, (2004, p. 442) se reconoce que, “toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional permanente” y que “este derecho incluye la facultad de recibir gratuitamente la enseñanza obligatoria”.
- La Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza de 1960 declaró en su artículo 5, literal “a” que:

La educación debe tender al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana y a reforzar el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, y que debe fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales o religiosos, y el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (p.124).

Igualmente en el artículo 1.1 definió la discriminación como:

(...) toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza (p. 119).

En la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y más recientemente, en la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989 se establece en sus artículos 28 y 29, “el reconocimiento, por los Estados Partes de la Convención, del derecho del niño a la educación, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho” (p.9). En función de ello se comprometían a adoptar las medidas y acciones adecuadas y necesarias para velar porque, los postulados de este derecho, pudieran ser ejercidos de modo compatible con la dignidad humana del niño.

4.2.1.2. Breve reseña histórica del sistema educativo español

En el contexto español, las condiciones en que el Estado garantizó a sus ciudadanos el disfrute pleno del derecho a la Educación se encontró en la Constitución Nacional española, (CE, 1978). Su desarrollo específico se encontró recogido en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), sin obviar que existe un gran número de documentos, disposiciones, decretos, provisiones y leyes de todo tipo que perfilaron prácticamente todo lo referido al sistema educativo y sus procesos. Por razones de síntesis y debido a que no es la temática central y específico de este trabajo, solo se hizo referencia a las mencionadas Constitución Española de 1978 y Ley Orgánica de Educación, (LOE, 2006).

El análisis de los principios y los fines de la Educación consagrados en los dos documentos legales señalados, a saber, Constitución Española (1978) y Ley Orgánica de Educación, LOE (2006), guiaron el proceso de entender como asumió el gobierno español, desde el punto de vista del ordenamiento jurídico constitucional y legal, la responsabilidad de garantizar a sus ciudadanos, el goce y ejercicio pleno del derecho a la educación.

El sistema educativo español se fundamentó en la Constitución de 1812, en cuya letra se incorpora la idea de la educación como un proceso cuya organización, sostenibilidad económica y control administrativo y curricular estaban absolutamente bajo el poder del Estado (López de Cordero, 2011, p.82).

Para entender el tránsito de la educación hasta llegar a consolidarse como derecho de todos los ciudadanos españoles, (Véase Tabla 18), fue preciso mencionar algunos momentos históricos que han dejado una profunda impronta en el sistema educativo:

Tabla 18. Momentos históricos del sistema educativo español.

LEYES EDUCATIVAS EN ESPAÑA
La Ley Moyano de 1857
La Constitución de 1876
La Constitución del 9 de Diciembre de 1931 La Dictadura del general Franco
La Constitución de 1978

Fuente: Elaboración propia

1. La Ley Moyano de 1857

El sistema educativo español logró establecer sus fundamentos legales y curriculares en 1857, con la llamada Ley Moyano, mediante la instauración de los principios educativos que permitieron el posterior desarrollo del sistema público de educación ligado indefectiblemente al proceso de formación del Estado. Tales principios fueron, (Véase tabla 19):

Tabla 19. Principios de la Ley Moyano de 1857.

PRINCIPIOS DE LAS LEY MOYANO 1857
Libertad de enseñanza limitada
Dual
Secularización de la enseñanza
Centralización de los procesos
Uniformidad de los planes de estudio
La Obligatoriedad
La Gratuidad

Fuente: Elaboración propia

La Ley de Instrucción Pública del 9 de septiembre de 1857 o Ley Moyano, fue una norma que, por más de un siglo, estabilizó jurídicamente la política educativa nacional y sirvió de fundamento para la organización académica y administrativa del sistema educativo en los diversos momentos de reformas que sufrió a lo largo de esos años. Los principios señalados por Martínez (1998, p.261) que sustentaron el sistema educativo español de acuerdo a dicha ley fueron:

a) Libertad de enseñanza limitada: principio según el cual el Estado comparte su responsabilidad educativa, al otorgar legitimidad a aquellos particulares que, en pleno cumplimiento

de las directrices generales educativas, fundasen y sostuviesen escuelas e instituciones educativas, permitiendo que la ciudadanía eligiese el instituto educativo de su preferencia.

b) Dual: este principio, consecuencia del principio de libertad de enseñanza, consagraba el derecho o la libertad de creación de centros o establecimientos docentes por vida privada; en este sentido, reconocía la educación impartida tanto en aquellos centros educativos creados y dirigidos por el Estado como los creados y dirigidos por la iglesia u otras iniciativas.

c) Secularización de la enseñanza: La Ley Moyano predica como valor institucional la secularización de la enseñanza, lo cual venía a significar que educación, como cuestión que afectaba al interés público, era competencia del Estado. En tal sentido, aunque se reconocía en esta época la religión católica como propia de la nación, en el campo educativo se respetó el principio de la libertad de religión, confiriéndose ya las bases para que ésta se desarrollara en el ámbito familiar y escolar, excepto las de corte confesional, que debían respetar ese derecho.

d) Centralización de los procesos: según este principio, la escuela recibía todas y cada una de las directrices educativas del nivel central y debía desarrollarlas tal y como se indicaba en los currículos, cronogramas y programas establecidos desde el Ministerio de Instrucción.

e) Uniformidad de los planes de estudio: producto de la centralización educativa, los programas escolares fueron concebidos con un claro espíritu homogeneizador, bajo la predica de que siendo todos los españoles iguales ante la Ley, luego debían recibir igual educación.

f) La Obligatoriedad: principio según el cual, era obligatorio en sus inicios, la educación de los niños de 6 a 9 años. Este periodo ha ido variando y en la actualidad la obligatoriedad se ha establecido hasta los 16 años de edad.

g) La Gratuidad reducida: en principio fue establecida solo para la educación elemental y gozada solo por aquellos que no pudiesen costearla.

2. La Constitución de 1876.

Fue esta una Ley de corte marcadamente conservador y de vocación conciliadora que sobrevino tras los cruentos acontecimientos del sexenio revolucionario. Mediante ella, además de restaurarse la monarquía constitucional, se reconocen el sufragio universal, (aunque las mujeres

estaban discriminadas en la práctica), la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano y la libertad de religión, cultos y conciencia. La ambigüedad en la redacción del articulado promovió una pluralidad de interpretaciones jurídicas procedentes de los diversos sectores políticos, que, en materia educativa, no permitió el establecimiento de un consenso en la conformación de una política educativa coherente.

La Restauración del poder monárquico llegó abruptamente a su fin con el golpe militar encabezado por el general Primo de Rivera el 13 de octubre de 1923 y su política educativa antiliberal se fundamentó en la negación absoluta de la libertad de cátedra y el control absoluto del Estado en la programación educativa.

3. La Constitución del 9 de Diciembre de 1931

El final de la Primera Guerra Mundial, en 1918, señaló el nacimiento de una nueva visión de los estados europeos que acceden a la democracia, tras este cruento episodio bélico de su historia. En el caso español, en palabras de Corcuera (2001, p.10), “los aspectos democráticos propios del constitucionalismo de postguerra se manifiestan en la redacción de cláusulas dirigidas a definir la separación entre el Estado y las Iglesias y eliminar o reducir los privilegios de estas, como se eliminan o reducen los de la aristocracia y el ejército, además de reconocer explícitamente los derechos fundamentales para sus ciudadanos”.

Producto de los procesos que condujeron a la proclamación de la Segunda República el 14 de abril de 1931, surge la Constitución del 9 de Diciembre de 1931. En lo que respecta al derecho a la educación, supuso una nueva etapa para el sistema educativo español por cuanto que se establecieron nuevos principios para el mismo, véase Tabla 20:

Tabla 20. Principios del sistema educativo en la Constitución española de 1931.

PRINCIPIOS DEL SISTEMA EDUCATIVO EN LA CONSTITUCIÓN DE 1931
Unidad
Gratuidad y obligatoriedad en la enseñanza primaria
Carácter de funcionarios para los docentes de la enseñanza oficial
Libertad de cátedra
Laicidad en la enseñanza
Respeto a la enseñanza en la lengua materna promoviéndose el bilingüismo
Regulación de los procesos de inspección y supervisión de los planteles educativos

Fuente: Elaboración propia

De manera que en su seno, se posibilitó el crecimiento del número de ciudadanos españoles que, efectivamente, accedían al sistema de educación pública y que, por tanto, gozarían del derecho a la educación. Hecho este, que sufre un gran revés con la llegada de la Dictadura del General Franco.

4. La Dictadura del general Franco

Desde los inicios de la guerra civil española, en julio de 1936, hasta el momento de su finalización en abril de 1939, con el alzamiento militar del general Franco y la asunción del poder con la imposición de una dictadura que duró más de treinta y cinco años, el sistema educativo español, así como la vida social, cultural y política del país sufrió un gran deterioro institucional.

El revanchismo, como una de las características definitorias del franquismo, desde los inicios del régimen, supuso tal y como afirma Tapia, (1995), la aplicación de una:

Exhaustiva depuración en el más estricto sentido del término: eliminar las «impurezas» ideológicas (es decir, liberales y democráticas) que habían infectado un órgano (España)... el nuevo Estado franquista porfió ceñudamente en eliminar el más tenue vestigio del régimen anterior... aplicándose en edificar uno de nueva planta en todos los órdenes (p.177)

En el campo de la educación y la enseñanza es donde la furia depuradora se hizo más patente debido a que este sector mostraba claras señales de pro-republicanismo entre otras razones, como se ha señalado, porque la República dignificó la labor docente y mostró franca preocupación por la educación de los ciudadanos españoles. El franquismo consideró, en palabras de Tapia, (1995, p.187), “al magisterio como envenenador del alma popular y, por tanto, responsable de la guerra civil”.

En materia educativa, el régimen franquista no diseñó una política educativa adecuada, productiva y eficaz, sino que se ciñó a reproducir el ideario de aquellos ideales que sustentaban el poder de la nación: catolicismo y patriotismo. En función de esto el régimen franquista dismanteló el sistema educativo republicano que se asentaba en un sistema pedagógico moderno y renovador, plural y avanzado, inspirado en los viejos maestros de la Institución Libre de Enseñanza. El objetivo ideológico que se perseguía según Tapia (1995) fue:

Los nuevos maestros, que habían venido a sustituir a los inspiradores del mal, no solo enseñaran aquello que había pasado por el filtro de las comisiones depuradoras del Estado y de la nueva organización administrativa del Magisterio, sino que debían asumir el adoctrinamiento político. Les correspondería a los maestros la importante responsabilidad de forjar el espíritu de la nueva España. (p.193).

La llegada al poder del General Franco le supuso al sistema educativo un largo retroceso en cuanto a las facultades y derechos conquistados, por cuanto que retoma viejas prácticas y obliga a esquemas según políticas educativas que ya se creían superadas. En consecuencia, en palabras de López de Cordero, (2011, p.93), “el sistema educativo se sustenta en principios que claramente evidencian la violencia total contra los derechos humanos y libertades esenciales, en especial en lo referente a la democratización de la educación”.

Estos son los principios que sustentaron el sistema educativo en la dictadura de Franco, (véase Tabla 21).

Tabla 21. Principios del Sistema Educativo en la Dictadura del General Franco.

PRINCIPIOS DEL SISTEMA EDUCATIVO EN LA DICTADURA DE FRANCO
Enseñanza confesional de dogma católico
Ideologización de la educación mediante una orientación doctrinaria en todas las materias
Separación de los sexos
La Iglesia se convierte en la responsable del sistema educativo
Elitismo y discriminación

Fuente: Elaboración propia

5. La Constitución de 1978

La Constitución española de 1978, debatida y pactada en el Parlamento por la mayoría de las fuerzas políticas del país, aprobada mediante un referéndum constitucional, es una Ley democrática que en su artículo 1.1, rezaba, “España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político” (p. 29315).

En el marco de esta declaración de principios fundamentales, dicha constitución en su artículo 27, estableció los principios generales del sistema educativo que dieron fundamento a las venideras normas para regular el sistema educativo español.

En la siguiente tabla, (véase Tabla 22), se muestra una síntesis del proceso legislativo que, en materia educativa, se siguió a la aprobación de la mencionada Constitución española de 1978:

Tabla. 22. Proceso legislativo en materia educativa a partir de la Constitución de 1978.

PROCESO LEGISLATIVO EN MATERIA EDUCATIVA A PARTIR DE LA CONSTITUCIÓN DE 1978
Reglamento del Estatuto de las instituciones educativas de 1980
Ley Orgánica de Reforma Universitaria, (LRU) de 1983
Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, (LODE) de 1985
Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, (LOGSE), de 1990
Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, (LOPEG) de 1995
Ley Orgánica de Universidades, (LOU) de 2001
Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, (LOCFP) de 2002
Ley Orgánica de Calidad de la Educación, (LOCE) de 2002
Ley Orgánica de Educación (LOE) y reformas de 2006
Reformas a la LOU de 2007
Ley Orgánica de Mejora y Calidad de la Enseñanza, (2013)

Fuente: Elaboración propia

Luego tras la muerte de Franco, con la asunción de la jefatura del país por el Rey Juan Carlos I, en 1978 el gobierno español, dirigido por el presidente Adolfo Suarez, aprobó una nueva Constitución española que, en el marco de su declaración de principios democráticos y sociales, consagra y reconoce el derecho a la educación en el Capítulo Segundo sobre Derechos y libertades, Sección 1.ª De los derechos fundamentales y de las libertades públicas, en su artículo 27 mediante la declaración de los principios, (Véase Tabla 23), que regularon dicho derecho a la educación.

Tabla 23. Principios de la educación en la Constitución de 1978.

PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN EN LA CONSTITUCIÓN DE 1978
La educación como un derecho de todos
Reconocimiento de la libertad de enseñanza
Garantía de la libertad de credo y conciencia
Obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica
La participación en la gestión pública
La co-responsabilidad del Estado, la Familia y la Sociedad

Fuente: Elaboración propia

Destacar el principio de co-responsabilidad que, junto con la libertad de enseñanza, supone que el Estado comparte su responsabilidad con otros entes de la sociedad, como mecanismo que permita el logro de los objetivos previstos para el Sistema Educativo, así como la participación de todos los ciudadanos. Este principio constitucional, que según López de Cordero (2011) atribuye la garantía del ejercicio del derecho a la educación al gobierno debería:

Intervenir en la realización de la programación general del proceso educativo y deberá gestionar los recursos necesarios para crear tantos centros educativos como sea necesario. Sin embargo, el constituyente entiende que se requiere la participación, la colaboración y la responsabilidad de todos los sectores de la sociedad para lograr que este derecho sea gozado efectivamente, sino por todos, por lo menos que sea extensivo a la mayoría de los miembros del colectivo social (p.113).

Los principios generales que sustentan el derecho a la educación de todos los ciudadanos que viven en el territorio español, establecidos en el artículo 27 de la Constitución española de 1978, fueron desarrollados de manera específica en la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006³⁹ (Véase Tabla 24):

Tabla 24. Principios generales que sustentan el derecho a la educación desarrollados por la LOE.

PRINCIPIOS GENERALES QUE SUSTENTAN EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DESARROLLADOS POR LA LOE
La calidad educativa, el aprendizaje permanente y la educación integral
La equidad, igualdad, inclusión y no discriminación
La formación en valores
La flexibilidad
La corresponsabilidad
La participación
La autonomía
El reconocimiento social de la labor docente

Fuente: Elaboración propia

En consecuencia, para que el fin por excelencia de la educación, el desarrollo y la formación de la persona y de su personalidad, pudiera reflejarse en la realidad, evidentemente se requirió mucho más que el solo proceso de transmisión de conceptos, ideas y conocimientos en general. Su alcance suponía que el proceso educativo debía sustentarse en el conocimiento y en la práctica de

³⁹ Se hicieron mención en el capítulo II p.128.

valores y sentimientos, como la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la igualdad, la justicia, y tantos otros, que coadyuvaran en el desarrollo de todas las facultades distintivas del ser humano.

La conjunción de ambos factores fue necesaria para que, posteriormente, el individuo fuese capaz de actuar y participar autónomamente en el marco ético que la sociedad espera y necesita; en el entendido de que dicha autonomía solo se comprende, como dijo Morín (1999, p.130), no como “una libertad absoluta emancipada de toda dependencia sino una autonomía que depende de su entorno, ya sea biológico, cultural o social.” Y esta comprensión también debió fundamentar la acción del Estado y sus instituciones educativas.

4.3. La formación ciudadana: un elemento esencial para la convivencia

El propósito de la formación ciudadana como elemento para mejorar la convivencia democrática en la sociedad, mediante la producción de comunicación intelectual o afectiva entre dos o más sujetos coronadas por valores de respeto y tolerancia, hizo que en la mayoría de los estados, recientemente, se proyectaran distintos modelos de educación para la ciudadanía en sus políticas educativas, como en el caso de España tal y como quedó patente en el anterior epígrafe. De manera que, para López de Cordero (2011, p.135), “en la incesante búsqueda de la perfecta sociedad, estados e instituciones, con la colaboración de familias y comunidad, se han orientado en la implementación de la educación integral de los jóvenes por la necesidad de hacer frente a esos complejos problemas sociales requeridos de una inmediata respuesta política”. Entre ellos, según Riba (2010, p.139), “la escasa o nula participación democrática de la juventud; lo que implica, entre otras cosas, la participación, y de ella resulta estar informado para adoptar un comportamiento responsable en pro de cultivar la convivencia ciudadana y un espíritu crítico a favor y en la búsqueda del bienestar personal y social”.

De tal manera que la convivencia democrática ciudadana se convirtió en objetivo prioritario de la educación para la ciudadanía en todos los grados de la formación de niños y adolescente en los diversos sistemas educativos europeos. Lo que no puede ser de otra manera porque, además de los problemas señalados up supra, la escasa participación democrática y la falta de conciencia crítica, la globalización, la apertura de fronteras de los países que pertenecen a la Unión Europea, conllevaba la transformación en las relaciones sociales y en su contexto, es decir, la sociedad se estaba convirtiendo en una sociedad plural, multiétnica, multicultural y por tanto abierta a otras realidades

que desde Europa se le pueden brindar a otros, o a aquellos, que ven la oportunidad de alcanzar Europa como una salida a su, la mayoría de las veces, injusta y desigual existencia.

Los estados no pueden ignorar esta realidad, y en ésta realidad de cambio e intercambio cultural, las políticas de los países de recepción deben encaminarse a posibilitar y favorecer los encuentros con culturas distintas desde el plano de la igualdad. Por tanto, para Habermas (2009, p.87), se debía, “asumir que todas las personas disponen del mismo estatus normativo y por ende reconocimiento simétrico entre ellas, generando con ello actitudes de respeto, reconocimiento y aceptación de la diferencia en los escenarios de convivencia que plantea las relaciones sociales”-

Así pues la educación para la ciudadanía, en sus diversas etapas dentro del desarrollo cognitivo, actitudinal y moral, se convirtió en parangón de la formación de los niños, niñas y adolescentes y en un aspecto esencial a su existencia como lo fue el modo intersubjetivo o de interacción con los demás. En palabras de Camps (2010, p.150): “en el aprendizaje del ejercicio correcto de la libertad, máxime cuando la convivencia se constituye en el factor cardinal de la autodeterminación y conformación de la responsabilidad única de la configuración ética de su propia vida”. Como señaló Habermas (2009):

Sin el motor de los sentimientos morales de la obligación y la culpa, y el reproche y el perdón, sin el liberador respeto moral, sin el gratificante apoyo solidario y la presión de la prohibición moral, sin la «amabilidad» de un trato civilizado con el conflicto y la contradicción, el universo habitado por seres humanos nos resultaría, así lo vemos todavía hoy, insostenible. Una vida en el vacuum moral, en una forma que ni siquiera conociera el cinismo moral, no merecería vivirse (p.98).

Siguiendo a Habermas (2009), la pertenencia a una comunidad moral suponía la asunción de reglas que, aunque autónomas en su ejercicio, son establecidas por la sociedad para determinar los modos de actuar éticamente. Esto requiere de una enseñanza temprana, que permita estimular y abrir “el espacio de las razones y de los valores fundamentales de esa comunidad moral”. (Habermas, 2009, p.85).

En cumplimiento de los mandatos europeos y las normas específicas del estado, España en 2007, se incorporó la asignatura Educación para la Ciudadanía, como materia obligatoria

independiente a partir del tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria. En 2008 se incluyó en el currículo de segundo ciclo de Primaria, aunque ya se había venido desarrollando como materia transversal y como materia integrada en la Educación Básica. De manera que España, al igual que otros países miembros de la UE, se acogió a ésta normativa específica integrando la asignatura EpC dentro del currículo, con la intención explícita de formar por y para la convivencia.

Por otro lado, la política educativa española en relación a la asignatura, estableció los objetivos, contenidos y competencias necesarios para alcanzar los cometidos que, en materia de ciudadanía y convivencia, se perfilaron desde las orientaciones de la UE. Si a esto se le suma, en el desarrollo de la EpC, estrategias didácticas y metodológicas adecuadas, (cómo se verá en el apartado de experiencias educativas con programas de formación en valores), y además el esfuerzo compartido de la familia y sociedad en general, el proceso educativo se convertiría, “en motor de excelencia para generar cambios e innovaciones para afrontar los problemas de la sociedad y de la ciudadanía como forma de aprender a aprender para actuar y convivir” López de Cordero, (2011, p.139).

A continuación, se exponen algunos de los principales modelos y valores relacionadas con la Educación para la Ciudadanía sin otra intención que la de acercarse al entendimiento de algunos de los elementos y factores que intervienen en el desarrollo del proceso de formación del alumnado en materia de convivencia y ciudadanía. En tal sentido, es necesario señalar que, los aspectos desarrollados, no agotan de ninguna manera las innumerables aristas que los componen y que inciden en la compleja tarea educativa, sino que constituyen una elección particular de la tesis, en virtud de usarlos como referentes a la hora de analizar e interpretar los fenómenos observados en el trabajo de campo.

4.3.1. Educación para la Ciudadanía minimalista vs. maximalista

La Educación para la Ciudadanía puede seguir diferentes modelos. Según distintas clasificaciones, se dividen en dos tipos ideales: una Educación Ciudadana de tipo minimalista y otra de tipo maximalista, (Kerr, 2002). Puede ocurrir que la realidad donde se implemente, a menudo no se ajusta por completo a ninguno de ellos, aunque si se acercará en mayor o en menor medida. Cada uno de estos tipos tiene unos objetivos claros que cumplir, por tanto, sus implicaciones en actitudes, valores, conocimientos y comportamientos cívicos de los alumnos, e incluso de los profesores/as, serán también distintos.

En muchas ocasiones se ha utilizado el término educación cívica para referirse a la Educación para la Ciudadanía de tipo minimalista y el concepto de Educación para la Ciudadanía para referirse al tipo maximalista. El modelo minimalista inició su andadura desde un concepto de ciudadanía mucho más restrictivo por varios motivos, así lo expuso Martín Cortés, (2006, p. 34):

1. Por un lado, le daba más valor a la esfera privada del individuo que a la pública que es donde se desenvuelve como ciudadano.
2. Era restrictivo también en el sentido que se limitó a definir una ciudadanía destinada a determinados grupos sociales y dentro de ellos, limitaba la actividad política a una élite o grupo reducido de ciudadanos.
3. Por último, en lo referente al concepto de ciudadanía, el modelo minimalista adoptó un modelo formal de ciudadanía que no tiene por qué encontrar reflejo en la práctica diaria.

Estos presupuestos llevaron a que la educación cívica adoptara determinadas características distintivas. Para empezar, según afirmó Martín Cortés, (2006, p.35) estaba basada en, “los contenidos, es decir, en la transmisión de conocimiento”. Está claro que centrarse demasiado en los contenidos le daba un papel clave al profesor y dejaba de lado, o en un segundo plano, la participación de los alumnos en clase. Además, estos contenidos y conocimientos tienden a ser valorativamente neutrales. En cuanto a quiénes deben educar para la ciudadanía y dónde, el modelo minimalista, en palabras de Martín (2006, p.35), otorga un papel destacado, “a la familia y a la comunidad en su conjunto, y un papel secundario a la escuela”. Esto está relacionado con la importancia que éste modelo da a la esfera privada frente a la pública. Es decir, en la medida que la escuela participe de esta tarea, esta queda confinada al aula y en forma de contenidos transversales. Estos contenidos pueden estar presentes en todas las asignaturas, pero no estarán recogidos, ni claramente expresados, en una asignatura como tampoco lo estarán los objetivos a los que aspira este tipo de educación.

De otro lado, el planteamiento maximalista, siguiendo a Kerr (2002, p.215), incluyó las características del minimalistas pero incluyendo además:

1. El papel activo y participativo que se les da a los ciudadanos en la esfera pública. Es amplio porque aspira a incluir a todos los grupos sociales dentro del concepto de ciudadanía y, además, aspira a que sean todos los individuos, y no solo una élite, los que adopten una postura activa como ciudadanos. Desde esta óptica está claro que el modelo maximalista tomó partido claramente a favor de la ciudadanía no quedándose anclado en lo formal, en la transmisión de conocimientos, sino que trasladó la práctica a través de la participación activa. Por tanto, la consecuencia de su implementación tuvo un mayor énfasis en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y no sólo desde la visión más formal. Por éste motivo se les atribuyó un mayor protagonismo a los alumnos en el aula que implicaba una mayor interacción entre alumno y profesor, ya que se entendía que, de esta forma, se facilitaba la comprensión y la reflexión crítica por parte de los primeros, además de fomentar en ellos su confianza en la participación.
2. Contenidos neutrales, la educación debe estar basada, de forma explícita, en unos determinados valores generales.
3. El papel de quien y donde educar. El modelo maximalista dio mayor protagonismo a la escuela y esa función no quedó restringida a las actividades sólo y exclusivamente dentro del aula. Entendía que la EpC en la escuela afectaba al centro de estudios en su conjunto y a la comunicación entre escuela y comunidad.
4. Este modelo era partidario de una asignatura específica que permitiera identificar los contenidos, procedimientos y valores propios de la EpC, los objetivos que aspiraba a cumplir, así como el papel que debían jugar los profesores/as, las escuelas y el currículum en la misma.

Concluir que independientemente de cual fuese el modelo a implementar, ya sea por una cuestión normativa o por razones de efectividad, el modelo maximalista supuso un reto mayor que el minimalista, en términos de dificultad, para alcanzar los objetivos que se proponían. Para clarificar mejor la diferenciación de ambos modelos, (ver tabla 25):

Tabla.25 Modelos de Educación para la Ciudadanía.⁴⁰

Modelo Minimalista	Modelo Maximalista
Concepto Fino/neutral	Concepto rico/de valores explícitos
Exclusiva	Inclusiva
Elitista	Activista

⁴⁰ Fuente: Elaboración propia a partir de Kerr (2002:214-20).

Modelo Minimalista	Modelo Maximalista
Educación cívica	Educación para la Ciudadanía
Formal	Participativa
Orientada hacia los contenidos	Orientada hacia los procesos
Basada en los conocimientos	Basada en valores
Transmisión didáctica	Interpretación interactiva
Aula	Centro escolar y comunidad
Familia y organizaciones comunitarias	Escuela
Currículum oculto y/o transversalidad	Asignatura específica
Más fácil conseguir y evaluar	Más difícil de conseguir y evaluar

Fuente: *Elaboración propia*

4.3.2. Los valores consensuados de la Educación para la Ciudadanía

El debate sobre si la educación, en general, y en particular la EpC, debía ser neutral, es decir, dedicarse a los contenidos y procedimientos formales, o por el contrario debía apostar explícitamente por unos determinados valores. Este fue uno de los puntos que marcó distancia entre los modelos minimalista y maximalista de EpC, en este sentido, gran parte de la polémica suscitada en España sobre la propuesta de introducir la EpC en el currículo formal se refirió precisamente al riesgo de adoctrinamiento político que introducía la nueva asignatura.⁴¹ También surgieron críticas sobre la dudosa legitimidad de una intervención del Estado en este sentido, puesto que esto vulneraría el derecho de los padres a educar a sus hijos en los valores de su elección (Martín Cortés, 2006, p.36).

Sin embargo hay varios argumentos que podían atemperar estas críticas. En cuanto a la intervención del Estado no hay que olvidar que la educación se trataría de un servicio público, en la mayor parte de los casos, y que, aunque a veces se ofrecía por entes de titularidad privada no hay que olvidar que están sometidos a regulación estatal cuya función sería garantizar que se cumplan con los mínimos criterios curriculares y de calidad. En lo que se refiere a la educación en valores, recordar que educar en valores no ha sido nunca una tarea ajena a la escuela, donde además de conocimientos también se han enseñado valores, como la constancia, la disciplina y el respeto. Precisamente algunos de los sectores más críticos con la LOE echaban en falta una mayor

⁴¹ Las organizaciones que integran la “Plataforma LOE-NO”, entre las que figuran la Federación de Enseñanza de USO la patronal CECE y la Confederación de padres católicos CONCAPA, reiteraron su rechazo frontal a esta ley, afirmando, entre otras cosas, que la LOE “originará el adoctrinamiento de la juventud española con la nueva materia de EpC” (El pleno del Congreso aprueba la LOE, *Comunidad Escolar*, Año XXIV, núm. 785. 5 de Abril de 2006). En la misma línea Jiménez Losantos en un artículo de la FEN a la FEP, hace un paralelismo entre la formación del espíritu nacional del franquismo y la EpC democrática, a la que el autor se refiere como la Formación del Espíritu Progresista (2004).

intervención del Estado a la hora de educar en alguno de estos valores. También se exigió una intervención estatal por parte de aquellos que reclamaban una mayor presencia de la educación religiosa en la escuela. Por tanto, el problema parece que residió no tanto, en la intervención o no del Estado en la educación en valores, sino en qué valores se debían consensuar. Y así lo expresó, Martín Cortés, (2006), que entre las labores fundamentales del Estado estarán:

La de educar en valores que harán de la convivencia con los demás un espacio público digno y habitable por todos. En éste sentido, esto afecta tanto, por ejemplo, al respeto de las normas de tráfico, como el respeto mutuo hacia las normas que tengan que ver con decisiones políticas o al cumplimiento del respeto a los derechos humanos. De lo que se trata es de aprender a convivir entre lo diverso (p.37).

Existe un rechazo, totalmente justificado, a que la educación pública transmita valores próximos a una ideología política concreta. Educar en valores no consiste en adoctrinar ideológicamente. El peligro de que esto ocurra, según Martín Cortés, (2006, p.37), “no está en la mera existencia de la asignatura, sino que en su desarrollo, y es aquí donde hay que poner especial cuidado para que no se desvirtúe el objetivo de la asignatura”. Las críticas en este sentido a la EpC fueron injustas pues cualquier otra asignatura como Historia o Ciencias también podían ser susceptible de caer en adoctrinamiento ideológico aunque, a priori, ni la una ni la otra fueran reguladas con esta intención.

A partir de ahí, tal y como afirma Savater, (2005), tanto en un caso como en otro, los padres tienen total libertad para educar a sus hijos en los valores morales que quieran, ya sean estos políticos o religiosos.

Pero no deja de ser cierto, para Martín Cortés (2006, p.37) que, “un requisito básico para que la EpC resulte efectiva es que preexista un consenso entre las distintas fuerzas políticas en torno al tipo de ciudadano que se debe aspirar a crear y a la necesidad de contribuir a ello a través de la educación”.

De otro modo, cualquier intento en este sentido no dejará de ser un intento pasajero sometido a modificaciones con cada cambio de gobierno, como sucedió en el caso de España. Pero la falta de consenso en torno a los valores democráticos en los que se debe educar entraña el riesgo de que se acabe trivializando, si no desprestigiando, el concepto de ciudadanía democrática.

A continuación, se proponen una serie de valores ciudadanos, basados en la lectura de Martín Cortés, (2006, p.37), en torno a los cuales parecería razonable, en principio, trabajar en pro de la búsqueda de un consenso entre los distintos sectores tanto políticos como sociales. Como ya se advirtió esto es sólo una propuesta, pues el tema requiere de más dimensiones ya que dispone de muchas aristas. Pero en éste caso se trataron valores que sirvieron de referente para el desarrollo del trabajo empírico de este estudio.

a) Ciudadanía implicada en la política democrática: La participación activa.

Para que la ciudadanía y la democracia tome carácter real, para Martín Cortés, (2006) no se debe construir meramente de manera formal, es necesario que:

“ (...) exista una mínima implicación de los ciudadanos en la labor política o, si se prefiere, en los asuntos públicos. Por ello, la EpC puede tener un componente político, sin que ello implique, en ningún caso, adoctrinamiento ideológico. El adoctrinamiento político no es compatible con los objetivos compartidos por iniciativas desde distintas instancias internacionales que tienen como objetivo fundamental afianzar las instituciones de convivencia en los sistemas democráticos, la tolerancia y el pensamiento autónomo en los individuos” (p.37).

Esto, por definición, es contradictorio con el adoctrinamiento político en una ideología determinada. Por el contrario la EpC democrática trataría de fomentar la tolerancia entre los distintos grupos sociales y la participación dentro del respeto a las normas democráticas. Este objetivo quedó claramente expresado en un documento realizado por el MEC (2006 b) donde se desarrollaron los objetivos y los contenidos de la asignatura, en la que se recogió que el currículo de la nueva asignatura debería integrar todos los enfoques y sensibilidades posibles para lograr una propuesta plural.

Existía un segundo argumento en contra de despolitizar o de neutralizar la EpC, nos referimos a la dimensión política de la ciudadanía. La implicación política de la ciudadanía está enormemente debilitada hasta tal punto de que en otras dimensiones tampoco destaca sobre manera, como es el caso de la tolerancia social. Por tanto, la implicación política se convirtió en un elemento crucial que la EpC debía trabajar.

Esto no necesariamente implica que la política partidista entre en la escuela, lo que además supondría ir en contra de las tendencias seguidas por otros países democráticos, lo que implica en cambio, es fomentar un mayor conocimiento político entre los ciudadanos y una mayor participación, por su parte, en los asuntos públicos.

El problema que se planteó, por tanto, fue cómo lograr un consenso en torno al tipo de ciudadanía democrática para educar. La idea sería confluir con los dos modelos de democracia: la representativa y la participativa y converger en lo que Dekker (1999, p.453) denominó una ciudadanía “suficientemente” democrática, lo que no sería poco como punto de partida. Según este autor, un buen ciudadano debía: “apoyar la democracia, estar informado en cuestiones políticas para poder participar en las elecciones, debe tener preferencias en relación con las opciones que se presentan en unas elecciones, y debe tomar parte activamente en las elecciones como votante y/o como candidato”. Por tanto, una EpC que aspire a contar con el apoyo de los partidarios de distintos modelos ideales de democracia debería tener como objetivo crear ciudadanos que se aproximen a este mínimo común denominador de lo que sería un buen ciudadano democrático.

b) Ciudadanía tolerante e incluyente.

Para Martín Cortés (2006, p.39) casi todas las iniciativas relacionadas con la EpC se planteaban como: “uno de sus objetivos fundamentales fomentar la cohesión social y la mejora de la convivencia dentro de la comunidad. Por tal motivo, la EpC incluye la educación en tolerancia hacia la diversidad cultural, religiosa y política”. La concepción clásica de ciudadano no es satisfactoria pues asumía la homogeneidad de la comunidad política, sin embargo, actualmente las desigualdades y la existencia de diversas identidades que conviven entre nosotros por la apertura de las fronteras, exigen de la educación en tolerancia.

Para que la ciudadanía no se quede en mera formalidad, en ése modelo minimalista, la EpC debía, no sólo fomentar la tolerancia y la ausencia de comportamientos discriminatorios, sino hacer un esfuerzo por incluir a todos los grupos sociales y sobre todo aquellos que menos participan del ámbito público. Si no se tienen en cuenta las desigualdades sociales de partida de los alumnos, la EpC podría tener el efecto no deseado de reforzarlas, haciendo que los alumnos que, dadas sus características socioeconómicas-socioculturales, sean por sí más tendentes a interesarse y a participar, participen en mayor medida, sin que, por otro lado, sus efectos fueran percibidos entre los alumnos de los grupos más desaventajados.

Un asunto crucial es la posición social que ocupan los jóvenes y su infrarrepresentación en la política institucional. Esta sensación de marginación social y política por parte de los jóvenes puede estar en el origen de su creciente distanciamiento de la política. Por eso, es fundamental que la EpC se haga eco de los problemas sociales y políticos que afectan de forma específica a los jóvenes y que les resultarán más cercanos y por ende, más atractivos. Si la EpC se dedica sólo y exclusivamente al conocimiento institucional lo más probable es que se convierta en una asignatura nada atrayente para el alumnado. Es más, según Martín Cortés (2006, p.40), “posiblemente no sólo no se consolidaría, sino que incluso podría reforzar la falta de interés y de implicación política de los jóvenes”.

c) Ciudadanía global.

Los límites de la ciudadanía se irán ampliando como consecuencia de los cambios históricos y políticos. Se van abriendo camino, según Martín Cortés (2006):

“(…) definiciones como la ciudadanía europea, global o universal conceptos muchos más coherentes con el objetivo de la cohesión social que uno sólo y exclusivamente basado en la identidad nacional, especialmente si está entendida en términos de identidad cultural. Un excesivo énfasis en la comunidad política entendida como Estado-nación puede resultar contradictorio con el objetivo de integración de los diversos grupos sociales”. (p.40)

Además, este refuerzo de identidades culturales acarrea el riesgo de sufrir actitudes de intolerancia hacia otros grupos, lo que sería contradictorio con uno de los objetivos de la EpC. Lo que si hay que fomentar es el refuerzo de la identidad en torno a las normas democráticas que regulan la convivencia.

4.3.3. La Educación para la ciudadanía y su relación con otros contenidos educativos.

El propio concepto de aprendizaje cívico estaba relacionado con desafíos sociales, científicos y tecnológicos que en el terreno educativo trataron de dar respuesta a las problemáticas sociales. Desde esta perspectiva esta educación mantendría un estrecho vínculo con otros objetivos y contenidos educativos como: los Derechos Humanos; los derechos de los niños, niñas y adolescentes; las dimensiones de la participación como uno de los derechos esenciales en el sistema

democrático; la convivencia ciudadana como aprendizaje necesario frente a la violencia, cuya naturaleza es necesario describir y entender, para interpretarla a partir de fenómenos específicos que se suceden en la escuela; la cultura de la paz como propuesta correlativa a la educación para la ciudadanía; y la enseñanza de valores como factores fundamentales para la formación ciudadana. Estas dimensiones, entre otras, estaban presentes en la enseñanza bien a través de materias obligatorias específicas, bien de modo transversal al currículum impregnando el conjunto del proceso educativo de manera interdisciplinar o a través de acciones comunitarias o institucionales centradas en las problemáticas sociales a través de estrategias específicas.

a) Los Derechos Humanos

Tratando de acercarse, estrictamente, al tema de estudio, acercarse a la comprensión de la EpC y Derechos Humanos como asignatura, cuyo desarrollo en el proceso educativo puede favorecer el aprendizaje de los valores propios de la convivencia democrática, el tema de los derechos humanos se convierte en elemento fundamental en la formación del alumnado para el logro de los cometidos de la asignatura.

Por tanto, la intención fue acercarse a la comprensión de los derechos humanos con la idea de que son un elemento de protección de la dignidad de los hombres. Y de que los derechos, desde una posición práctica, no protegen frente a otros o frente a una clase. Los derechos humanos protegen a todos frente a actos arbitrarios o desmedidos del poder, Galino (1978).

La defensa y protección de los Derechos Humanos es la principal labor que todos los países junto con las instituciones internacionales, esgrimen en la búsqueda de alcanzar mecanismos útiles y aptos para prohibir acciones que limiten, coarten o pongan en peligro las facultades y derechos esenciales del ser humano. La eliminación de la discriminación en cualquiera de sus manifestaciones, del trato indigno, de la desigualdad, de la injusticia y la iniquidad, así como el planteamiento, desarrollo y ejecución de políticas, programas, estrategias y acciones dirigidas a proteger la dignidad humana, de conformidad con la normativa legal y jurídica específica, que promuevan los valores de paz, respeto, tolerancia y todos los relativos a la convivencia social, es un reto que atañe a todas las sociedades democráticas del mundo. El propósito de tal tarea fue que dichas sociedades conformaran un clima social más igualitario, en el que existieran las condiciones de vida mínimas que garantizaran una existencia digna y donde prevalecieran los valores democráticos que rigen la convivencia tanto dentro de los estados, como entre los estados.

El 10 de Diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos, en dicha declaración se pidió a todos los países miembros, que fuera “distribuido, expuesto, leído y comentado en las escuelas y otros establecimientos de enseñanza, sin distinción fundada en la condición política de los países o de los territorios” (p.5).

Tal evento, acaecido tras la Segunda Guerra Mundial, vino a significar una esperanza para aquellos pueblos que seguían padeciendo la ignominia y el ultraje de los gobiernos y sus instituciones. Aunque su valor jurídico se afianzó en la responsabilidad moral de los Estados, dicho instrumento supuso una medida esperanzadora en virtud de la cual se evaluaba y observaba, desde la óptica internacional, el papel de los gobernantes en el respeto, garantía y protección de los derechos universalmente consagrados.

En la redacción de la Declaración participaron representantes de diversas regiones del mundo indistintamente de las tradiciones jurídicas propias de esas regiones, y desde su creación, hasta la actualidad, ha sido aceptada como un pacto entre los gobiernos y los ciudadanos. Es oportuno decir que, prácticamente todos los Estados del mundo la han aceptado, en virtud de que, además, se ha constituido en un sistema de protección de derechos humanos extendido a otros grupos vulnerables como personas discapacitadas, pueblos indígenas y a la cada vez más creciente población de inmigrantes en el mundo.

La Declaración Universal sirvió de inspiración a muchos defensores de los derechos humanos, mediante eventos personales y/o institucionales de colectivos de toda índole (Organizaciones no Gubernamentales, asociaciones de vecinos, fundaciones sin fines de lucro laicas y religiosas, etc.). Instituciones que en los últimos decenios lucharon denodadamente por ver cristalizada la visión de la Declaración en todos los pueblos y naciones del mundo, en el entendido de que aún falta mucho que hacer y mucho camino que recorrer, para hacer el sueño realidad y lograr que los derechos humanos universales sean una posibilidad real para todos. También con la esperanza de que el espíritu de justicia, igualdad, equidad que inspiró a los primeros redactores de aquella, siga inspirando a las futuras generaciones. Sin embargo, en completo acuerdo con Bruckner (2005):

Nada sería peor que ver como la ONU y los Estados democráticos adoptan a su vez, para resolver las grandes crisis, una lógica estrictamente caritativa que solo quiere ver víctimas en todas partes y jamás denunciar a los culpables. Miles de admirables actos de abnegación nunca reemplazarán una verdadera política social. De tal modo que para mantener firmes la esencia del universalismo y la defensa y promoción de los Derechos Humanos como un ideal global, es necesario la implantación de políticas educativas y sociales dirigidas a minimizar la distancia entre teoría y práctica sobre los derechos. Un paso en éste sentido sería diseñar políticas educativas desde un punto de vista político y pedagógico de conciencia, asumiendo así la formación en derechos humanos con un carácter más real y más efectivo de todos los ciudadanos, en especial de niños, niñas y adolescentes (p.258).

El aula como espacio ideal para la implementación de la EpC y Derechos Humanos, ya sea como materia transversal, o como materia obligatoria o integrada, constituye un compromiso en éste terreno. Pero el trabajo con y sobre los Derechos Humanos desde el currículo requiere que se atiendan tanto contenidos específicos como de método pues en función de la importancia que se les procure a tales aspectos, de contenido y metodología, dentro del proceso educativo, dependerá la efectividad de la adquisición de conocimiento y asunción de conductas coherentes sobre lo que una persona cree o afirma.

De modo que, y según Llopis (2001, p.16), “la elección y el diseño de objetivos dirigidos a favorecer un espacio de aprendizaje de convivencia democrática,” supone que la tarea educativa para la comunicación de los valores referidos a la dignidad humana no sea solamente de afirmación de principios, sino de deberes que inciden en la vida diaria y en la organización de los distintos agentes educativos.

Para finalizar, es importante señalar, siguiendo a Jares (2002, p.26), que, en relación con la educación en derechos humanos, como vía para mejorar las relaciones de convivencia y la formación de una verdadera ciudadanía democrática, el centro educativo requiere tomar en consideración algunos principios didácticos fundamentales:

a) Vivir los derechos humanos: De tal modo que más que reflexionar desde la teoría de los derechos humanos, su defensa y protección se constituyan en la vida del centro escolar. Lo que debe pretenderse es que los alumnos no solo enjuicien las normas de la sociedad, sino que aprendan

a ejercer sus derechos y a cumplir sus deberes desde los principios de la responsabilidad, autonomía y respeto hacia los demás.

b) Conexión con la vida real del centro y del entorno: Para asumir los hechos cotidianos que se producen en el centro educativo como elementos didácticos fundamentales, por cuanto que son susceptibles de constituirse en medios y objetos de aprendizaje.

c) Organización democrática del centro: Por cuanto que si la defensa de los derechos humanos solo es posible desde organizaciones políticas democráticas, solo en un centro educativo en el que se reconocen y respetan los derechos de todos, será posible educar en materia de derechos humanos.

d) Educar desde y para la acción en derechos humanos: Para invitarlos a reflexionar sobre nuestra forma de interactuar en la sociedad, tratando de acortar la distancia entre lo que se dice y lo que realmente se hace. De esta manera se busca formar y educar la autoconciencia y el compromiso en la defensa pro-activa de los derechos humanos.

e) Participación del alumnado en la organización de su propio proceso de aprendizaje: Por cuanto que la participación es un requisito y un valor de un proceso educativo democrático. Por tanto, se requiere la implicación activa del alumnado en la selección y el uso de métodos didácticos en el proceso educativo como estrategia para incorporarlos en el conocimiento, la protección y la defensa de los Derechos Humanos.

f) Presentar la realidad como un proceso cambiante y susceptible de ser transformada: Para invitar a los alumnos a reflexionar y actuar sobre hechos que son vistos como “naturales”, pero que en realidad pueden ser transformados con la acción de las personas.

g) Elegir enfoques globalizadores e interdisciplinarios: Para poder atender la complejidad de los contenidos de los derechos humanos. En virtud de ello, se requiere la formación y el compromiso de todo el profesorado del centro para alcanzar los objetivos que se hayan previsto en materia de ciudadanía y convivencia.

h) Coherencia entre los fines y los medios a emplear: Por cuanto que la enseñanza de los derechos humanos requiere de coherencia ética, por tanto, son tan importantes los contenidos como las formas de enseñarlos y de aprenderlos.

i) Uso del método socio-afectivo: Por cuanto que la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos y saberes, en materia de derechos humanos (así como de cualquier otra materia) no puede desligarse de su componente afectivo y experiencial.

Se hace referencia a tales principios, no ignorando que también pueden exponerse muchos otros igualmente necesarios, porque se considera, que es la educación, como proceso fundamental para el logro de los fines políticos, sociales y culturales del Estado, la vía necesaria para mejorar las interrelaciones de los miembros de la sociedad, y para la construcción de una ciudadanía democrática, responsable y capaz de convivir en paz y armonía con sus congéneres.

b) Los derechos de los niños, niñas y adolescentes

La escuela debe llevar a cabo las exigencias establecidas en la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Exigiendo por un lado a los educadores, que respeten los derechos que asisten a los niños y por otro que posibiliten la formación en materia de derechos humanos a través de sus ejercicio, sin perder de vistas sus capacidades y posibilidades de desarrollo integral.

Entre las principales tareas de la escuela estará la de la socialización y ello supone el aprendizaje de las reglas de convivencia, de las que se deriva el respeto a la persona. Así que la escuela debe propiciar los espacios y las oportunidades para que el alumno participe activamente, asuma responsabilidades y ejerza sus derechos, todo ello, de acuerdo a sus capacidades cognitivas e intelectuales. De esta forma se ayuda y facilita que el alumnado conozca las reglas de la vida en sociedad, la responsabilidad, el respeto hacia otros y hacia sí mismo para así ir construyendo su propia autonomía.

La escuela debe ser el escenario donde formar al ciudadano en todos los conocimientos para poder así autogobernarse y ejercitarse en el goce pleno de sus derechos y facultades, pues no puede existir ciudadanía participativa sin socialización democrática.

En suma, en el marco de la educación democrática, el papel del docente es fundamental como impulsador y motivador en el proceso de cultivar una participación activa y real, convirtiendo

la adquisición de conocimientos en una experiencia de goce de los deberes y derechos del alumnado, al que también han de unirse el contexto local que les rodea y la familia, para facilitar la adquisición del contenido e interiorización del mismo, tanto práctico como teórico. Esto es lo que capacitará al alumnado para convivir con los otros de acuerdo a las normas de la sociedad.

Para alcanzar ese cometido socializador participativo y democrático, el proceso educativo, además de la formación cognitiva, ha de atender al niño en su dimensión pluridimensional. Así que necesita una institución educativa abierta que responda a tales criterios formativos. En definitiva, la escuela debe ser el lugar apropiado para el desarrollo del pensamiento, de la discusión, del trabajo, y del aprendizaje, Malaguzzi (2001, p.18).

Dicha institución, y como se ha comentado en anteriores ocasiones, debe tomar rumbo hacia la apertura, es decir, a la participación de los miembros de la comunidad. Debe existir un esfuerzo compartido entre institución, en éste caso la educativa, y la comunidad local, familia, organizaciones, etc. Todo ello para alcanzar el fin de que el alumno consiga acumular saber para desarrollar efectivamente sus libertades y sus derechos con actitud crítica y autonomía. Y esto se consigue con una conciliación real y factible, con una buena organización del trabajo, para de ésta manera, facilitar el tránsito del pensamiento a la acción ya que con ésta estrategia se favorece la interiorización de un proyecto educativo de tal índole como es la de la EpC.

Por tanto la escuela debe perfilarse como una entidad abierta a la comunidad permitiendo así la participación de todos. De ahí que el papel del docente sea clave como uno de los corresponsables de la tarea dentro del centro escolar, como tal, debe actuar como mediador y facilitador de los aprendizajes del estudiante.

c) La participación y sus dimensiones.

El individuo como ser social se apropia de elementos que la cultura le va proporcionando, elementos que darán estructura a su formación. De igual forma sucede con las competencias que se adquieren para participar; porque la participación al igual que la educación tiene un carácter eminentemente social. Es lógico pensar que un sujeto no puede participar si no hay otro interlocutor, si no existe el componente intersubjetivo. Al carácter social de la participación se le supone otro elemento esencial, la autonomía personal. La autonomía está orientada hacia el interés

y la valoración del colectivo, así como al establecimientos de vínculos, relaciones y proyecciones en el seno de su ámbito de relación.

La participación ciudadana es posible en un contexto democrático donde la sociedad, además de proporcionar un sistema de representación política, exige una responsabilidad, un interés activo por lo que nos rodea y por los problemas de los demás. Porque toda sociedad democrática, o que se dice democrática, es también un ámbito de participación, mediante el que se expresa una pertenencia a una comunidad de hombres y mujeres libres.

La libertad vista desde su dimensión social, es decir, como la libertad del ciudadano, no es, en ningún caso, absoluta si no que está llena de obligaciones. Esto se debe a que la protección que recibe cada ciudadano implica una obligación, una contraprestación. La vida en sociedad requiere del compromiso individual dirigido hacia una misma línea de conducta para con el resto de los ciudadanos.

Así, según Savater (1997):

La condición de ser libres y autónomos requiere de un proceso coactivo de enseñanza, de instrucción y de habituación que conduzca a las personas a liberarse de la ignorancia primitiva, del excesivo determinismo genético moldeado según el entorno natural y/o social de apetitos e impulsos instintivos que la convivencia enseña a controlar. (p.93)

Por tanto, los ciudadanos necesitarían de la educación para aprender a llevar a cabo esa libertad y autonomía, el alumnado requiere de herramientas cognitivas, actitudinales y procedimentales para desarrollarse de acuerdo a las normas y las exigencias de la sociedad donde se desenvuelve. Tal aprendizaje le ayudará a posicionarse frente a una idea, le ayudará a plantearse metas y alcanzarlas, a rechazar imposiciones y en definitiva, a desarrollarse como una persona con conciencia y actitud crítica y autónoma, desde la libertad que le puede dar el saber.

En definitiva, y siguiendo a López de Cordero (2011, p.164), “la libertad y autonomía alcanzadas mediante la educación hacen posible la participación consciente y racional de los ciudadanos”.

Tal consciencia, autonomía y libertad hacían entender que la educación, en palabras de Mill (2004, p.173) funcionaba por, “convicción y persuasión, además de como obligación, pero sólo las

dos primeras, una vez finalizada la etapa educativa, habrán ayudado a desarrollar las virtudes personales”. De tal manera que, como añadió López de Cordero, (2004, p.164): “la participación sólo puede ser entendida cuando los ciudadanos deciden incorporarse a algún proceso de aprendizaje, a través del derecho que les asiste a hacerlo, proporcionándole con ello una solidez en la toma de sus decisiones de manera autónoma y racional”.

Por tanto, para completar la idea de participación en la escuela, se hizo necesario analizar, desde la observación y entrevistas a los propios docentes, la participación real de los alumnos en el aula, algo que se analizará en el trabajo de campo de este estudio. Además del modo en que se involucran en el desarrollo de los temas y actividades planificadas para el grupo en el espacio del aula y fuera de ella y las oportunidades que tienen de incidir en la toma de decisiones escolares. Todo ello ayudará a acercarse a la comprensión del derecho a la participación y a la forma en que se lleva a cabo en el aula y sobre todo a la idea que el docente pueda tener sobre éste derecho tan poco ejercido por los alumnos.

d) La convivencia ciudadana

Como ya se comentó, el objetivo fundamental de la EpC es la convivencia, que solo será posible a través de un proceso educativo democrático que dirija a los individuos a formarse en los principios de libertad, igualdad y justicia, como tarea fundamental de la educación.

Teniendo presente estos principios y sabiendo que hemos de convivir con los que vienen y con los que se fueron, se tiene que aprender a convivir, a sentir y a saber de nuestra vida personal y social. De manera que vivir con el otro y/o los otros y, por tanto, ser miembro de una comunidad, supone la obligación para cada uno de cumplir una serie de normas, reglas y pautas políticas, morales, religiosas y de usos y costumbres sociales, establecidas culturalmente para hacer posible el ejercicio real de los derechos y facultades de cada uno, así como el cumplimiento de nuestros deberes y obligaciones en aras de una real y buena convivencia ciudadana.

Entonces dentro del proceso de aprendizaje no se han de obviar los valores de convivencia ciudadana, tanto de manera práctica como teórica, como los Derechos Humanos, justicia, igualdad, equidad, dignidad, respeto a la diferencia y todos aquellos valores encaminados a la educación moral, cívica, ética y ciudadana de los más jóvenes. Aunque es fundamental el Estado y sus

instituciones en aras de alcanzar el propósito fundamental de la Educación para la Ciudadanía, a saber, formar a los jóvenes para aprender a convivir, es preciso señalar, una vez más, que dicho proceso es co-responsabilidad de todos.

Además del Estado, la familia y la comunidad tienen la responsabilidad moral y legal, como primeras instancias de socialización, de colaborar con el tejido social en la educación de sus miembros, y en su formación en los valores esenciales para la convivencia. En tal sentido, y en aras de lograr tal cometido, también se hizo necesario enseñar y aprender sobre otros aspectos que, en el marco de la conflictividad presente, inciden para bien o para mal en la práctica de nuestra intersubjetividad. En otras palabras, es importante que, desde la enseñanza y aprendizaje de lo establecido curricularmente para la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, se contemple el estudio de la violencia, la resolución pacífica de conflictos, el diálogo, la mediación y estrategias dirigidas a formar para la paz, desde la cultura de la no-violencia.

e) La cultura de la Paz

En virtud de los presupuestos de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, dirigidos esencialmente a formar a los alumnos en y para la ciudadanía y en plena concordancia con el ejercicio de los derechos y deberes de los cuales son titulares, se requiere su formación en el conocimiento de todo lo relativo a la no-violencia, Galtung (2004). En otras palabras, se precisa acercarlos a la comprensión del referente teórico y práctico que sustenta la cultura de la paz.

En éste sentido, la co-responsabilidad individual, social e institucional necesita fundamentalmente de un proceso educativo no ajeno al desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de los aspectos fundamentales de la cultura de la paz. La educación para la paz, es un referente imperativo en la formación para la ciudadanía y derechos humanos. El objetivo de la cultura o de la educación para la paz sería respaldar la formación individual y grupal, en los distintos ámbitos de la sociedad, en la conciencia de la necesidad de propender al logro de un nuevo orden mundial y de promover que las interrelaciones entre los seres humanos respondan a criterios armónicos que favorezcan la justicia, la igualdad y el respeto a la dignidad humana, intentando así contribuir al fortalecimiento de los valores intrínsecos a la convivencia ciudadana y democrática.

Está claro que alcanzar la convivencia ciudadana pasa por lograr condiciones de igualdad, justicia, respeto, para todos los miembros de la comunidad humana, lo cual supondría acercarse al ideal de ciudadanía necesaria para convivir en paz. Tal circunstancia requiere de un proceso de concienciación, según el cual, quien tiene mejores condiciones de vida debe estar dispuesto a compartir con los menos afortunados, con los olvidados del mundo (Mayor, 1995).

f) Enseñanza en valores

La educación formal en valores ha sido uno de los aspectos de mayor controversia en el campo educativo, nunca ha habido consenso. Sin embargo en la actualidad la UE ha establecido orientaciones, directrices y exigencias a los países que la integran para implementar la asignatura EpC con el objetivo de alcanzar un consenso europeo común entorno a los valores.

En el ámbito español las exigencias estaban basada en los principios de democracia, ciudadanía y convivencia, los cuales han sido implementados en el currículo como obligatorios en todos los niveles de enseñanza. Por tanto, se exige, en palabras de López de Cordero (2011)⁴² que:

El campo axiológico esté presente en todo el proceso educativo mediante aprendizajes transversales (presentes en todas las asignaturas) o bien, obligatorios, (asignatura específica) o integrados (a otras asignaturas). La finalidad de ésta formación y adquisición de aprendizaje será la conformación del alumnado de una serie de competencias, cognitivas, emocionales y actitudinales, que como ya se ha dicho, los orientará en el ejercicio de la apropiación asertiva en sus relaciones con los demás en cualquier ámbito social. Lo que evidentemente redundará en beneficio de la formación en valores, de la convivencia y de la ciudadanía democrática (p.220).

De manera que el esfuerzo compartido entre todos los agentes sociales, escuela, familia e instituciones, deberá propiciar en la vida del alumnado oportunidades para el aprendizaje cognitivo de los valores. Además debe ser así para que el alumno actúe e interactúe de acuerdo a los valores aprendidos. Es decir, que esos valores se pongan en práctica, pues todo conocimiento se funda en la experiencia y por tanto todo valor debe hacerlo también.

⁴² Cf. López Cordero, 2011.

En este sentido es preciso puntualizar que no existió una rutina de conducta, y por tanto, de valores perpetuos, pues como productos culturales que son cambian y se transforman en correlación con los hechos estructurales que sucedan en la sociedad. Por tal motivo, la sociedad deberá establecer esos consensos axiológicos y normativos que respondan adecuadamente a las necesidades surgidas en los diferentes colectivos sociales, para poder establecer relaciones de intersubjetividad entre ellos.

Algunos autores, entre ellos Cortina (1997), llegaron a establecer que en las sociedades democráticas se alcanzaron unos mínimos morales compartidos con los que se podían establecer relaciones cordiales entre distintas personas con puntos de vista contrapuestos. En este sentido, tales mínimos facilitaron, el respeto y la aceptación hacia las diversas concepciones de forma de vida como forma de garantizar las relaciones entre unos y otros, basadas, en el diálogo, la tolerancia y la dignidad humana.

Sin embargo, existe la idea de que, en la mayor parte de las sociedades, existe una pérdida de valores que dificulta la puesta en marcha de la convivencia pacífica y la comunicación entre sus miembros. Ello puede deberse a la falta de educación formal en cuestiones de ética, moral y civismo ciudadano en cuanto al uso de ése mínimo axiológico y normativo consensuado, al que se hizo referencia *up supra*, para regular la convivencia. Por lo que es importante, tener en cuenta la opinión de autores como Hersh, Reimer y Paolitto (1984) que hablaron de la importancia de implementar en la escuela desde edades tempranas éste tipo de aprendizaje en valores para conseguir afianzar y afirmar las bases de una sociedad más justa, democrática y equitativa.

Esta exigencia universal ha hecho que los gobiernos, apuesten porque sea la educación la única vía para desarrollar moral y éticamente a sus ciudadanos y, en ese empeño, conseguir restar desigualdades sociales.

En plena conformidad con los postulados establecidos por importantes investigadores en el campo del desarrollo cognitivo y moral de los más jóvenes, principalmente Piaget (1932) y Kohlberg (1981), las escuelas han de promover acciones ético-pedagógicas en la educación escolar desde tempranas edades, siendo constituidas en función de las necesidades fundamentales de formación integral de los estudiantes. Por tanto, la escuela debe convertirse en artífice de métodos que adecuen los criterios de juicio o razonamiento moral, para colaborar con el tejido social en el

sentido de minimizar, en razón de su creciente complejidad y circunstancias sociales actuales, en el comportamiento futuro de niños y adolescentes.

4.4. Ejes transversales como fuente de educación personal y social

González (1994) consideró que los *Temas o Ejes Transversales* respondían a realidades o necesidades con especial relevancia para la vida de las personas y para la positiva y armónica construcción de la sociedad contemporánea y mediante los cuales se pretendía responder al desafío del plan de acción educativa que la sociedad de hoy demanda y que han de traducirse en el gran reto del desarrollo del humanismo, es decir, en ser capaces de dotar de contenido humanista a la globalidad de nuestros proyectos educativos.

Se tiende, por tanto, a usar los términos educar y enseñar de manera ambigua, de manera que se advierta que muchos profesionales de la enseñanza utilizan el término enseñar en sentido parcial, aludiendo a una enseñanza de corte academicista, centrada sólo en la transmisión de conocimientos, mientras que otras veces se utiliza en sentido más amplio, incluyendo tanto el aspecto instructivo y cognoscitivo, como el actitudinal y procedimental. No hubo una pretensión en profundizar en la semántica de estos términos, sino la de entender ambos conceptos como un pretexto para plantear simbólicamente lo que se considera una aportación más renovadora y potencialmente más fructífera para edificar una nueva escuela capaz de ofrecer una educación integral. Para este objeto, el término enseñar se consideró en su sentido restringido, más próximo al de instruir, reservando el de educar para un sentido más amplio, como concepto que incluye al anterior pero que no se restringe a la mera instrucción.

En este sentido el término educación, dentro del sistema educativo, se reservó para designar espacios marginales, no tradicionales y sobre todo lo que se pretendió alcanzar fueron fines educativos ambiciosos. Dentro de este grupo se encontraron la Educación Especial, la Educación Compensatoria, la Educación de Adultos y por supuesto, los llamados Ejes Transversales del currículum: Educación para la salud, para el Consumo, Ambiental, para la Paz, Coeducación, etc.

El ámbito de la educación es mucho más amplio que el de la enseñanza. El lugar original de la educación ha sido, y es la familia, y en segundo lugar la tribu o microsociedad cercana al niño. Parte de la educación, y en especial la Educación Moral, pasó a ser cometido de la religión

imperante. Con la revolución liberal, el Estado institucionalizó la educación, creando la escuela conectando con las ideas de la Ilustración sobre el progreso y la racionalización de la sociedad, identificando la enseñanza con una educación útil que forme a los ciudadanos para el desempeño profesional en beneficio de las necesidades de la sociedad. Es en esta institución donde se desarrolló el fenómeno de la enseñanza: el profesor, y sólo el profesor, enseña lo que es evidente a la vista y en la vida cotidiana; la cultura, la ciencia y los saberes necesarios para crear ciudadanos cualificados. Es decir, que la enseñanza se limitó a un ámbito formativo, mientras que la educación quedó en manos de la familia, el entorno cercano y, más adelante, la escuela, en consorcio con la iglesia imperante, diferenciando desde el principio la Educación Moral de las enseñanzas científicas y humanísticas (Yus, 1994). Este panorama se mantuvo, con matices y retoques, hasta nuestros días, que es cuando surgen con poderosa fuerza educativa los medios de comunicación de masas dentro del ámbito educativo no formal del entorno del niño, De este modo, para Yus (1994, p.1), “la educación puede ser impersonal y subliminal mientras que la enseñanza exige la presencia de un instructor: el profesor, adiestrado especialmente para provocar los aprendizajes. Así, la educación aparece más asociada a la preparación del individuo para su encaje en la sociedad de pertenencia y para la supervivencia”.

Dentro del panorama educativo, son los llamados temas transversales, como la Educación para la Salud, la Paz, Consumo, etc., así como el ámbito de actitudes, valores y normas, que se pueden englobar bajo la denominación de Educación moral, los que representan con mayor fidelidad las aspiraciones históricas de la educación como fenómeno global. Con la diferencia de que la Educación Moral es una aspiración permanente en la Historia, mientras que los llamados Temas Transversales aparecieron como una exigencia de las sociedades postindustriales, en las que la calidad de vida se convirtió en contrapartida de los efectos indeseables del desarrollo. Una característica común de estos temas fue el énfasis que se puso en el ámbito de las actitudes, convergiendo con el campo de la Educación Moral y dando como conjunto lo que se denominó Educación Social o preparación del individuo para la vida en sociedad.

Por su carácter holístico, la educación tuvo su lugar en los enfoques globalizadores o interdisciplinarios. Los enfoques centrados en la educación como concepto global, suponía tener en consideración los contenidos actitudinales y el desarrollo moral. Anteriormente, estos contenidos se aproximaban mucho más a las raíces del fenómeno cultural de la educación, por cuanto eran compartidos por diferentes y variados elementos, tanto de la escuela formal como de la enseñanza

no formal, familia, medios de comunicación, etc. Pero estos enfoques no desdeñaron los conocimientos culturales académicos, sino que los incluyeron, si bien, dentro de una perspectiva globalizadora. Este enfoque se acercó mucho más al concepto de educación integral, con el que se aspiró a llegar a todas las dimensiones de la persona. Como tal, tiene sentido por sí misma, es un desiderátum de cualquier sociedad para cualquiera de sus ciudadanos, con independencia de las exigencias de cualificación profesional orientada a la incorporación al sistema productivo. En cambio, la enseñanza, siempre en su acepción reduccionista, es decir, contrario al carácter holístico, desprecia el componente afectivo, a no ser que este factor enturbie la eficacia de la instrucción por ejemplo, la falta de motivación, de forma que lo que se plantea seriamente es el problema de cualificación, ya que parte de la consideración de que la cultura es un proceso de acumulación de conocimientos progresivamente más especializados y complejos. Y esto es así porque el mercado de trabajo lo exige, porque la división del trabajo y la complejidad de los sistemas de producción obligan a la superespecialización. La enseñanza, especialmente en los niveles Medio y Superior, viene a cubrir este papel.

Desde estas coordenadas, los contenidos actitudinales y el desarrollo moral son impracticables, no sólo porque se supone que los individuos de estos niveles están ya educados, sino porque esto supondría desvirtuar el enfoque mismo de la enseñanza. Es por tanto, una educación muy parcial, centrada exclusivamente en la adquisición de conocimientos y destrezas, que por su complejidad creciente obliga a una secuenciación y a una selección de alumnos, en función de sus posibilidades, para conectar con el siguiente nivel de complejidad. Es decir, la enseñanza es propedéutica, no tiene sentido por sí misma en un nivel educativo considerado, sino que está en función del nivel siguiente y ha de partir de un nivel anterior aceptable para no quebrantar la cadena de especialización progresiva.

Por tanto el Sistema Educativo no debía centrarse sólo en las áreas y disciplinas tradicionales, un nuevo sistema educativo, al menos en teoría, debe abrir una nueva dimensión para los profesionales de la enseñanza, acostumbrados a ejercer la profesión desde una perspectiva amoral; la recuperación de la función moral de la escuela. Como señala Bolívar (1992), de este modo se intenta recuperar, tras épocas anteriores muy marcadas por una tendencia formalista (objetivos o conductas formales) y con un enfoque tecnológico-eficientista, la función moral de la escuela. Desde estas coordenadas, una educación (no reducida a mera enseñanza instructiva) debe

preocuparse por formar ciudadanos (no súbditos) críticos, con todas las competencias actitudinales, normativas y valorativas propias de una convivencia democrática y un desarrollo integral (entre las que se incluye un desarrollo moral), respetando como un bien común el pluralismo ideológico característico de una sociedad democrática.

Desde este planteamiento, el reto de los contenidos transversales está en la posibilidad histórica de hacer frente a la concepción compartimentada del saber, que ha caracterizado a la escuela de los últimos años, formar individuos autónomos y críticos, con un criterio moral propio y capaces de hacer frente a los problemas que tiene planteados hoy la humanidad.

Los docentes tienen la obligación de enseñar tanto los contenidos transversales como los relacionados con las actitudes, equiparándolos a los tradicionales contenidos conceptuales. Es obligatorio educar para la paz, para la defensa del medio ambiente, para la igualdad de los derechos entre ambos sexos, para la pluralidad religiosa y cultural, para la tolerancia, para el respeto de los derechos humanos, etc. De suerte resulta evidente, que en una sociedad democrática, las instituciones educativas deben esforzarse en transmitir a sus alumnos una educación moral basada en la libertad, la igualdad y la tolerancia.

Aceptado como principio el papel del educador, en el sentido integral del término, se examinó el nuevo panorama en toda su extensión. Algunos puntos de partida serían (véase Tabla 26):

Tabla. 26. Papel educador de la escuela en su sentido integral.⁴³

Educación Integral	
Marco legislativo	Aspectos de la Transversalidad
Ley 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en su preámbulo hace referencia a la educación en valores.	Abarca a diferentes disciplinas o áreas y deben ser abordados desde la complementariedad.
Orden 17 de Enero de 1996, establece la organización y funcionamiento de los programas sobre educación en valores y temas transversales en el currículo.	No son temas paralelos al currículo y deben ser trabajados desde la dinámica diaria del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo de Educación (LOE), así como los Reales decretos de las enseñanzas comunes los valores están presentes y hace referencia a su trabajo. Se recoge en los principios básicos y en las finalidades de la educación.	Deben contribuir a la educación de valores morales y cívicos de los alumnos/as. Deben impregnar todas las actividades del centro educativo.

Fuente: Elaboración propia

⁴³ Ministerio de Educación 2006.

La LOGSE (1990) propugnaba la educación integral del ser humano que, junto a los conocimientos, desarrolló el sentido de la responsabilidad, el compromiso con las libertades, el razonamiento lógico, la capacidad de defender la propias convicciones sin ceder a las presiones del entorno, etc.; para lo cual se diseñaron los ejes transversales que favorecieran la educación en valores democráticos y el fomento de un personalidad equilibrada educando hábitos y actitudes. Entre sus objetivos prioritarios estuvieron la mejora de la calidad educativa. El alumno necesitaba asimilar conocimientos pero desde la perspectiva de una educación integral, necesitaba también desarrollar capacidades y destrezas, asumir y defender valores y aprender a tomar decisiones tras someter las distintas opciones a reflexión y crítica. Los ejes transversales potenciaban decisivamente esta línea educativa.

Por tanto la LOGSE (1990) quería recuperar el papel de la escuela en la educación (siempre en sentido integral). A través de múltiples vías de acceso: la inclusión de actitudes como contenidos con carácter prescriptivo, la inclusión de los contenidos transversales, la inclusión de la Educación Moral y la creación de un sistema de clarificación del proyecto educativo del centro. Finalmente, si bien la legislación fue rígida en cuanto a selección de contenidos, abrió la posibilidad de organizarlos de forma más conveniente a juicio del equipo docente. Desde este punto se abrió la posibilidad de educar desde unos valores consensuados por la comunidad educativa y se favoreció la concreción de esos valores en contenidos con carácter transversal y adecuadamente organizados para la consecución de los fines educativos.

Pero la auténtica singularidad de la LOGSE residió en el artículo 57. Concretamente en el apartado 1 donde se refiere a que “los Centros docentes completarán y desarrollarán el currículo de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de enseñanza en el marco de su programación docente” (p. 28936) y en el apartado 4 al que se refiere indicando que “las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los Centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de los profesores” (p.28936).

El nuevo sistema educativo admitió un proyecto educativo concreto para cada centro. Desde esta perspectiva, el primer paso de la comunidad educativa fue plantearse críticamente qué elementos más propiamente formativos y qué actitudes y valores tenían que ser promovidos de manera explícita, contribuyendo de este modo a configurar sus propias señas de identidad y su estilo educativo.

Al trabajar con las actitudes se tuvo presente la evolución del desarrollo moral del alumno, utilizando estrategias de educación adecuadas a su edad evolutiva, usando, dentro de una amplia gama de técnicas conocidas, enfoques más afectivos y moralizantes en las etapas heterónomas, y más cognitivos y conflictivos en las etapas autónomas, Piaget (1917) y Kohlberg (1982). Decía Stenhouse (1984) que las actitudes no son externas al propio proceso de enseñanza, sino que están inmersas en el procedimiento empleado. Esto quería decir que las actitudes y valores no cambian por la acción docente en sí, sino por el lenguaje implícito que hay en la forma de producirse las relaciones y organización del aula y el centro. Se ha de ser conscientes de la importancia del contexto organizativo y de las relaciones sociales que hay en el centro. La literatura sobre el currículum oculto mostró los poderosos efectos que causaron estas cuestiones, que siempre se consideraron inocuas desde el punto educativo. La LOGSE pretendió controlar este fenómeno con la explicitación de las actitudes como contenidos formales del currículum, pero esto no fue suficiente: es preciso incidir en la estructura social y física del centro, buscar un contexto coherente con los mensajes educativos explícitos. Esta tarea no tiene su lugar en las lecciones del aula, sino en el equipo docente, en el proyecto educativo y en el proyecto curricular del centro. Los estudios sobre el desarrollo moral mostraron la necesidad de insertar la Educación Moral en la vida escolar por medio del establecimiento de una comunidad escolar justa, según Hers (1984, p. 29): “ el centro ha de funcionar de manera justa y democrática, corresponsabilizándose profesores y alumnos y mostrando una apertura activa hacia el exterior”. En esta línea, Escámez y Martínez (1993, p. 32) consideraron necesaria: “la creación de una atmósfera moral basada en la percepción de la equidad y comunidad que tienen los propios alumnos”.

Tanto es esto así, que no podían quedar fuera de las actividades complementarias, o extraescolares; incluso tener buen cuidado de que las actitudes y comportamientos particulares de los maestros no estuvieran al margen de los principios por lo que abogan dichos ejes. De otro modo el llamado currículo oculto, o implícito, desmontará fácilmente los aprendizajes formales y expresos. Su justificación se enraíza en el hecho de que las diversas y precisas asignaturas no completan la formación de las personas: sino que en la vida diaria, se presentan cuestiones sociales graves y relevantes, ante las que el sujeto debe saber tomar postura.

En definitiva, los Ejes Transversales resultaron una adecuación del Sistema Educativo a las necesidades de la sociedad actual.

Fueron una suma de aspectos que el Diseño Curricular Base consideraba, de especial relevancia para el desarrollo de la sociedad durante los últimos años en relación con el consumo, la igualdad de sexos, la paz, el medio ambiente, la salud, el ocio, etc., No se consideraba apropiado incluir estos aspectos ni como áreas aisladas ni siquiera como bloques de contenido dentro de un área. Esto podría dar pie a abordarlas de forma compartimentada y durante un período limitado de tiempo. Por esto resultó mejor impregnar la actividad educativa en su conjunto con estos contenidos; por ello se introdujeron en varios bloques de las distintas áreas aspectos relacionados con uno mismo, con el mundo en que se vive, y con las personas con quienes se convive, como son , etc. (Véase Tabla 27):

Tabla. 27. Bloques transversales.

Bloques Transversales		
Relacionados con uno mismo	Con el mundo en que se vive	Personas con las que se convive
La cimentación y maduración de valores morales y cívicos.	La admiración y veneración al medioambiente que posibilita las distintas especies de vida.	El respeto a las personas para convivir agradable y pacíficamente, de modo que pueda
Los hábitos saludables de vida.		Desarraigarse la violencia.
Los comportamientos sexuales, así como los referidos al tráfico, que en gran medida se resuelven en facetas de la salud.		Erradicarse la discriminación por una u otra sinrazón
		Consolidarse de modo efectivo el principio de igualdad de oportunidades.

Bloques Transversales		
		Expandirse la solidaridad a costa de descartar el dispendio, la dilapidación de bienes, y el consumismo.
		Consolidarse la aceptación multicultural e intercultural respecto al mundo entero, aunque cuajada, hoy por hoy, de modo más inmediato en la educación para Europa.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a sus características, se puede decir que no aparecían asociados a ninguna asignatura, hacían referencia a problemas de gran trascendencia y su contenido integraba valores y actitudes además de un enfoque orientador, crítico y dinámico. Pretendía renovar el sistema de enseñanza-aprendizaje, introduciendo e interrelacionando materias transversales en todo el proceso de planificación educativa. Esto supuso la promoción de la interdisciplinariedad y la globalización rompiendo con visiones dominantes, promoviendo aulas cooperativas centradas en el abordaje de problemas y situaciones de la vida cotidiana.

Al analizar los temas transversales⁴⁴ en su conjunto se apreció que se pueden agrupar en dos categorías, según afirmó Muñoz (1997, p.165) “por un lado están los temas que se identifican con grandes valores tradicionales, aunque presentados desde una perspectiva actual. Por otro, están los temas que se relacionan con aspectos utilitaristas y concretos de nuestro mundo”.

Los temas que se identifican con grandes valores tradicionales son: la Educación Moral y Cívica, asociada con valores éticos y de solidaridad ciudadana; la Educación para la paz, que se identificó con valores democráticos y de tolerancia; y la Educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, que se relacionó con valores de igualdad y justicia, (véase Tabla 28).

Tabla. 28. Categorías de los temas transversales.

Categorías de los temas transversales			
Valores Tradicionales	Valores con los que se asocian	Valores utilitaristas o resto de temas transversales	Valores con los que se asocian
Educación moral y cívica	valores éticos y de solidaridad ciudadana	Educación sexual	No identifican su finalidad con valores específicos. Aluden a

⁴⁴ Entendemos que la elección de los Temas Transversales en su conjunto representan una opción de valores llevada a cabo por el Ministerio de Educación desde el currículo oficial. Pero existen otros posibles temas, que podían haberse considerado dentro de la transversalidad y que representarían otras priorizaciones de valores (por ejemplo: Educación en Democracia, Educación en técnicas de estudio, Educación para la convivencia, Educación en economía, Educación en técnicas de auto-reflexión, Educación para la autonomía en la vida cotidiana, etc...).

Categorías de los temas transversales			
Educación para la paz	valores democráticos y de tolerancia	Educación ambiental	problemas de nuestra sociedad.
Educación para la igualdad de oportunidades entre sexos	valores de igualdad y justicia	Educación para el consumidor	
		Educación para la salud	
		Educación vial	

Fuente: Elaboración propia

Los valores citados representaban aspiraciones muy antiguas de los seres racionales y se identificaban con una vida auténticamente humana. Los temas relacionados con ellos aludían a problemas que estuvieron presentes en la historia de la humanidad a través de las distintas épocas. El resto de los Temas Transversales, Educación sexual, Educación ambiental, Educación para el consumidor, Educación para la salud, y Educación vial, representaron problemas coyunturales al mundo actual.

Estos Temas Transversales vinculados con la actualidad, (Véase tabla 29), no identifican su finalidad con valores específicos, aunque a través de ellos puedan desarrollarse gran parte de los valores comentados. Su finalidad se asoció con una mejora de la calidad de vida, una vida que para plantearse estas problemáticas tenía que haber alcanzado un determinado nivel de desarrollo, por lo que se puede decir que aludían a problemas de nuestra sociedad que tendrían poco sentido en otras épocas o sociedades.

Tabla. 29. Temas transversales actuales.

Temas Transversales actuales	
Categoría	Finalidad
Educación Ambiental	Para la reforma curricular: “la perspectiva ambiental de la educación reclama un tratamiento de los aprendizajes escolares que capacite a los alumnos para comprender las relaciones con el medio en el que están inmersos y para dar respuesta de forma participativa y solidaria a los problemas ambientales tanto en el ámbito próximo y local como en el nacional e internacional.”
Educación para la Paz	Esta novedosa disciplina transversal es introducida por los diseños curriculares con las siguientes ideas: “la creación de actitudes que estimulen el diálogo como vía privilegiada en la resolución de conflictos entre personas y grupos sociales es un objetivo básico de la educación. El hecho que la propia escuela sea lugar de encuentro entre las personas que forman la comunidad educativa y cuyos intereses no siempre son armoniosos hace de ella un lugar idóneo para aprender por propia experiencia las actitudes básicas de una convivencia libre, democrática, solidaria y participativa.

Temas Transversales actuales	
Educación del Consumidor	El diseño curricular señala que “el consumo es un elemento presente en nuestra sociedad y ante el que no existe prácticamente ningún tipo de respuesta educativa. Sin embargo, es necesario dotar al niño de unos instrumentos de análisis y crítica que le permitan adoptar una actitud personal frente a las ofertas de todo tipo que recibe de la sociedad de consumo. La toma de conciencia ante el exceso del consumo de productos innecesarios debe comenzar en la escuela...”
Educación Vial	Garantiza en las primeras edades la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos ya que se transforma en un elemento preventivo de primer orden, fomentando la salud y la seguridad. Las actividades que se proponen tiene por objeto que el alumnado sepa comportarse de manera responsable en la vía pública: como peatón, cuando hace uso de bicicletas o ciclomotores. Debe entenderse como no como la mera adquisición de conocimientos, sino como una problemática cívica.
Educación Igualdad de Oportunidades	Los documentos curriculares oficiales hacen referencia a la misma al señalar que “la escuela ha de tener una postura activa para desterrar el tratamiento discriminatorio que reciben las personas en función del sexo. Esta discriminación es particularmente intensa en las representaciones gráficas, en los modelos y ejemplos, y en los lenguajes mismos. Es preciso poner especial atención para evitar expresiones y representaciones que llevan carga de discriminación sexista. Así mismo hay que evitar la discriminación por razón de sexo en los temas referidos al trabajo y a la organización social, utilizando ejemplos y problemas que no reproduzcan estereotipos sexistas, favoreciendo con ello el desarrollo de la coeducación dentro de la escuela.”
Educación para la Salud y Sexual	Son dos ejes transversales importantes: El objetivo es promocionar la salud como un valor apreciado por alumnos, de forma que se adquieran hábitos para su bienestar físico, cognitivo y de su entorno. Se pretende reforzar la autonomía y la autoestima, la interiorización de las normas básicas de salud, higiene, alimentación, cuidado personal... La Educación sexual aparece especialmente subrayada: “No se trata sólo de una información sobre los aspectos biológicos de la sexualidad. Es preciso incluir también información, orientación y educación sobre sus aspectos sociales y psicológicos, de modo que los alumnos lleguen a conocer y apreciar los roles sexuales masculino y femenino y el ejercicio de la sexualidad en cuanto actividad de comunicación plena entre personas.”
Educación Moral y Cívica	Debe ayudar a analizar críticamente la realidad para favorecer la convivencia. La educación moral constituye un elemento fundamental del proceso educativo, que ha de permitir a los alumnos actuar con comportamientos responsables dentro de la sociedad actual, respetando las creencias y valores de los demás. Se trabajan los valores como: justicia, respeto, solidaridad, igualdad, libertad, etc. Se pretende que los alumnos construyan sus propios valores y normas, adopten posturas coherentes con sus principios y actúen consecuentemente. En definitiva, prepararlos para vivir y convivir en sociedad

Fuente: Elaboración propia

Por tanto, y siguiendo las palabras de Pérez Jorge, (2010), la educación en valores ha sido uno de los hechos más abordados y presentes en todas las leyes educativas, su relevancia despertó el interés por la búsqueda de formas y modelos educativos que acercasen más a la escuela y a la sociedad, en un intento de fomentar el respeto por todos y cada uno de los miembros de la misma. Este reto que planteó la educación en valores no fue tarea fácil, ya que con frecuencia estos valores

que se transmiten y potencian a través de la educación no se ven reflejados en las respuestas sociales, lo que puede producir en el alumnado contradicciones. Por ello, la Comunidad Educativa necesitaría adquirir este compromiso que la realidad y la problemática social está demandando. Para ello es necesario impregnar los Proyectos Educativos y Curriculares de valores y principios morales.

4.5. Programas educativos para favorecer el cambio de actitud y la educación en valores

Las disposiciones legales para el trabajo de las actitudes hacia la diversidad han dejado a los centros educativos la libertad de articular las herramientas necesarias para concretar desde sus Proyectos Educativos las directrices de un modelo de actuación para la educación en valores. Desde el Proyecto Curricular de Centro se han diseñado diferentes unidades y proyectos que han tenido por objeto favorecer el cambio de actitud y la educación en valores. Dichos proyectos, programas o unidades didácticas han sido desarrollados y aplicados en los diferentes niveles educativos.

En la tabla siguiente, se recoge una síntesis de los programas elaborados para el fomento de la educación en valores entre el periodo 1986 y 2015. Para cada programa o unidad se especifica el título, el programa o unidad junto al valor que desarrolla, acompañado del autor, ciudad y editorial, y por último el año de publicación.

Tabla 30. Proyectos para favorecer el cambio de actitudes y la educación en valores.

Título	Valores que desarrolla	Autor, ciudad y editorial	Año
Al loro	Conocimiento mutuo	Lobato, C. y Medina, R. Bilbao: Adarra.	1986
Pegada de manos	Conocimiento, formación de grupos	Lobato, C. y Medina, R. Bilbao: Adarra.	1986
Yo te percibo	Confianza	Lobato, C. y Medina, R. Bilbao: Adarra.	1986
Banco de enfrentar problemas	Confianza	Pascual, A. V. Madrid: Narcea.	1988
Consecuencias de mis actos	Autocontrol, valores	Pascual, A. V. Madrid: Narcea.	1988
Análisis de valores	Valores, actitudes	Puig, J. M. y Martínez, M. Barcelona: Laertes.	1989
Simulación	Valores, actitudes	Puig, J. M. y Martínez, M. Barcelona: Laertes.	1989
Tu distintivo	Autoconcepto, valores	Varios. Madrid: Asociación Pro Derechos Humanos.	1989
Árbol familiar	Autoconcepto, interculturalidad	Tiedt, P. y Tiedt, I. Boston: Allyn & Bacon.	1990
Cómo me ven los demás	Conocimiento, autoconcepto y confianza	Tiedt, P. y Tiedt, I. Boston: Allyn & Bacon.	1990
¿Puedo entrar?	Discriminación, aceptación	Colectivo Armani. Madrid: Popular.	1994
Acrobacias	Confianza	Colectivo Amani. Madrid: Popular.	1994
Aguantar el muro	Conflicto, valores	Seminario de Educación para la Paz. Madrid: Catarata.	1994
Autobiografía	Conocimiento y autoconcepto	Seminario de Educación para la Paz. Madrid: Catarata.	1994
Bazar mágico	Conocimiento y autoconcepto	Seminario de Educación para la Paz. Madrid: Catarata.	1994

Consejo escolar	Conflicto, reuniones	Seminario de Educación para la Paz. Madrid: Catarata.	1994
Escucha activa	Aceptación	Colectivo Armani. Madrid: Popular.	1994
Frasas incompletas	Conocimiento	Seminario de Educación para la Paz. Madrid: Catarata.	1994
Fumadores	Conflicto	Seminario de Educación para la Paz. Madrid: Catarata.	1994
Isla desierta	Cooperación, conflicto	Seminario de Educación para la Paz. Madrid: Catarata.	1994
Labradores	Desarrollo, conflicto	Seminario de Educación para la Paz. Madrid: Catarata.	1994
Marginar va contra derechos humanos	Discriminación, interculturalidad	Unidad didáctica de ciclo superior. Bilbao: Justicia y paz.	1994
Mi futura casa	Conocimiento y valores	Seminario de Educación para la Paz. Madrid: Catarata.	1994
Sherlock Colmes	Conocimiento	Seminario de Educación para la Paz. Madrid: Catarata.	1994
Aprender a convivir	Tolerancia, solidaridad, respeto	Pérez González, M. J. Madrid: Santillana.	1995
Habilidades sociales	Valores, actitudes, estrategia didáctica.	Puig, J. M. Barcelona: ICE-Horsori.	1995
Modelado	Valores, actitudes	Puig, J. M. y Martínez, M. Barcelona: ICE-Horsori.	1995
Solidaridad	Interculturalidad, solidaridad	Palos, J. et al. Barcelona: Intermón-Octaedro.	1995
Nos conocemos, nos apreciamos	Tolerancia, solidaridad, respeto, interculturalidad	Carbonel, I. y Davó, M. C. Madrid: Santillana.	1996
¿Cómo podemos solucionarlo?	Paz, convivencia no violenta	Casado Mozo, M. L. Madrid: Santillana.	1997
Cómo educar en valores	Coeducación	Paniego, J. A. Barcelona: Graó.	1999
Fanáticos y favorecidos	Aceptación, discriminación.	Cratty, B. J. México: Pax.	1986
Zurdos son diferentes	Discriminación.	Cratty, B. J. México: Pax	1986
Foco	Autoconcepto, confianza.	Brunet, J. J. y Negro, J. L. Madrid. San Pío X.	1989
¿Sí o no?	Comunicación.	Chauvel, D y Michel, V. Madrid: Narcea.	1989
Teléfono	Comunicación.	Chauvel, D y Michel, V. Madrid: Narcea.	1989
Equipo de clase con gitanos	Clarificación de valores, Discriminación, intercultural.	Buxarrais, M. R: et al. Barcelona : rosa Sensat.	1990
Frasas incompletas	Clarificación de valores, discriminación, Intercultural.	Buscarais, M. R. et al. Barcelona : Rosa Sensat.	1990
Compartir sentimientos	Autoconcepto, confianza.	Machargo, E. Madrid: Escuela Española	1991
Tarjetas incompletas	Autoconcepto, confianza.	Machargo, E. Madrid: Escuela Española	1991
Extraterrestres	Confianza	Jares, J. Madrid: CCS.	1992
Robots	Confianza, comunicación no verbal.	Jares, J. Madrid: CCS.	1992
Técnica de la salida	Confianza, discriminación.	Fritzen, S. J. Santander : Sal Terrae.	1992
Vamos de vacaciones	Confianza, valores.	Jares, J. Madrid: CCS.	1992
Análisis de cómics	Discriminación.	Tuvilla, J. Madrid: CCS	1993
Candidatos a viaje espacial	Discriminación, valores.	Tuvilla, J. Madrid: CCS	1993
Casos de racismo	Racismo, discriminación.	Tuvilla, J. Madrid: CCS	1993
Historia de burros	Cooperación y conflicto.	Linares, J. Orihuela: C.E.P.	1993
Jornada de Katy	Conflicto, valores, paz.	Hicks, D. Madrid: MEC- Morata.	1993
La conejita Marcela	Discriminación.	Tuvilla, J. Madrid: CCS	1993
Paz	Conflictos.	Tuvilla, J. Madrid: CCS	1993
Pelea en la escuela	Conflicto, valores.	Hicks, D. Madrid: MEC- Morata.	1993
Racismo	Racismo.	Tuvilla, J. Madrid: CCS	1993
Solidaridad frente a racismo	Intercultural, racismo, tolerancia.	Martín Sánchez, J. Madrid.: Centro de Profesores Latina.	1993
Tarjetas de conflictos	Conflictos	Tuvilla, J. Madrid: CCS	1993
Día de la solidaridad	Solidaridad	Cooperación Internancional. Madrid	1993
Cintas de prejuicios	Discriminación, prejuicios.	Semº Educación para la paz. Madrid: Catarata.	1994
Collage en competición	Competición, conflictos.	Semº Educación para la paz. Madrid: Catarata.	1994
Corro de la tarde	Estimación, confianza.	Semº Educación para la paz. Madrid: Catarata.	1994
Escucha activa	Aceptación.	Colectivo Amani. Madrid: Popular.	1994
Gafas maravillosas	Aceptación.	Colectivo Amani. Madrid: Popular.	1994

Palabras cruzadas	Comunicación, valores.	Semº Educación para la paz. Valencia: Nau Llibres.	1994
Palabras y gestos asesinos	Autoconcepto, discriminación, comunicación.	Ortega, P., Minués, R. y Gil, R. Valencia: Nau Llibres.	1994
¿Puedo entrar?	Discriminación, aceptación.	Colectivo Amani. Madrid: Popular	1994
Cine contra el racismo	Intercultural, racismo.	Rodríguez Rojo, M. Barcelona: Oikos-Tau.	1995
Nudos de manos entrelazadas	Confianza, cooperación.	Pulet, R. Archidona: Aljibe.	1995
Un mundo para cada uno	Solidaridad, discriminación, respeto.	Sorbías, S. Madrid: Narcea.	1995
Trip, el gusano viajero	Aceptación, intercultural.	Manos Unidas. Madrid	1995
Programa Sersak	Derechos Humanos	Cooperación Internacional. Madrid	1997
Hacer para aprender	Educación Medioambiental	Cooperación Internacional. Madrid.	1998
Jordana de Educación para el desarrollo	Educación para el desarrollo	Cooperación Internacional. Madrid.	2000
Deuda externa. ¿Deuda externa ?	Educación en valores	Manos Unidas. Madrid	2001
Los rostros de la violencia	Educación en valores	Manos Unidas. Madrid	2001
Educación y nuevas tecnologías	Igualdad y educación	Manos Unidas. Madrid	2001
La salud en el mundo	Derechos Humanos	Manos Unidas. Madrid	2001
Religiones ; aprender a caminar en paz	Educación en valores	Manos Unidas. Madrid	2002
Razones para la guerra, razones para la paz	Educación para la paz	Manos Unidas. Madrid	2002
Refugiados y desplazados ; huir para sobrevivir	Derechos humanos	Manos Unidas. Madrid	2002
Los cuatro viajeros en el Aquarium	Tolerancia y Multiculturalismo	Asha Miró	2003
Hagamos un poco de historia	Interculturalidad	Sodepan. Madrid. Catarata.	2003
Acerquémonos a...	Interculturalidad	Sodepan. Madrid. Catarata.	2003
El señor de los mosquitos; La comunidad de las moscas	Educación en valores	Manos Unidas	2003
El desarrollo, camino para la Paz	Educación para la Paz	Manos Unidas. Madrid	2003
Una cultura más próxima de lo que pensamos	Interculturalidad	Sodepan. Madrid. Catarata.	2004
Y ahora, ¿qué?	Interculturalidad	Sodepan. Madrid. Catarata.	2004
Ojos que sí ven	Globalización	Willians Ramos, J. Madrid.	2004
Palabras con sentido	Interculturalidad	Vega, F. Cano, J. P. Madrid.	2004
El señor de los mosquitos; Los dos tarros	Educación en valores	Manos Unidas. Madrid	2004
Globalicemos la solidaridad	Educación en valores	Manos Unidas. Madrid	2004
El señor de los mosquitos; El retorno de la ley.	Educación en valores	Manos Unidas. Madrid	2005
Norte-Sur; un futuro común	Educación en valores	Manos Unidas. Madrid	2005
El derecho a la alimentación	Educación en valores	Manos Unidas. Madrid	2005
Cuidadores de toda la creación	Educación en valores	Manos Unidas. Madrid	2006
La vida es antes que la deuda	Derechos humanos y educación	Manos Unidas. Madrid	2006
Sabes leer, ellos no. Podemos cambiarlo	Globalización	Manos Unidas. Madrid	2007
Educar para la Paz	Valores y paz	Manos Unidas. Madrid	2007
Educar para la reinserción	Interculturalidad	Manos Unidas. Madrid	2007
Educar en la discapacidad	Educación en valores, diversidad	Manos Unidas. Madrid	2007
Educar sin barreras	Discriminación y aceptación	Manos Unidas. Madrid	2007
Educar en derechos	Derechos e igualdad	Manos Unidas. Madrid	2007
Educar a las niñas, educar en futuro	Igualdad y educación	Manos Unidas. Madrid	2007
Educar en la calle	Aceptación y ayuda	Manos Unidas. Madrid	2007
Educar en la Universidad	Diversidad e igualdad de oportunidades	Manos Unidas. Madrid	2007
Educación para los adultos	Diversidad y educación	Manos Unidas. Madrid	2007
Educación para las minorías	Respeto y educación	Manos Unidas. Madrid	2007
Educación sin discriminación	Educación en valores	Manos Unidas. Madrid	2007
Vidas minadas, diez años después	Educación en valores	Manos Unidas. Madrid	2007

Lograr la educación primaria universal	Educación en valores	Manos Unidas. Madrid	2008
Madres sanas, derechos y esperanzas	Educación en valores	Manos Unidas. Madrid	2008

Fuente: Elaboración propia

Tabla 31. Proyectos para favorecer el cambio de actitudes y la educación en valores.

Título	Valores que desarrolla	Autor, ciudad y editorial	Año
Sumando valores: bondad+diálogo=Paz	Respeto en valores	Aldeas Infantiles. SOS. España	2009
Me gustaría saber más sobre residuos	Educación ambiental y en valores	Aldeas Infantiles. SOS. España	2009
Yo colaboro con el medio ambiente	Educación ambiental y en valores	Aldeas Infantiles. SOS. España	2010
El valor de reflexionar, de colaborar y de compartir	Educación en Valores	Aldeas Infantiles. SOS. España	2010
Juguemos a ser una asociación	Educación en Valores	Concejalía de Juventud del Ayuntamiento de los Realejos	2010
La jornada solidaria del CEIP Gran Canaria. Un proyecto de escuela y familia	Educación en Valores	Comunidad Educativa	2010
Seamos sostenibles	Educación ambiental y en valores	Aldeas Infantiles. SOS. España	2011
El 4º Hocio	Educación en Valores	Bona, García, C. ed. Atagón.	2011
La paciencia, la escucha y la sostenibilidad	Educación en Valores	Aldeas Infantiles. SOS. España	2011
El valor de la autonomía, la amabilidad y la libertad	Educación en Valores	Aldeas Infantiles. SOS. España	2012
Abraza tus valores, autonomía, amabilidad y libertad.	Educación en Valores	Aldeas Infantiles. SOS. España	2012
Educación la Paz, la solidaridad y los Derechos Humanos	Educación en Valores	Asociación Canaria de Enseñantes por la Paz y la Solidaridad	2012-2013
Apadrinamiento entre niños	Vínculos solidarios y de amistad	Ayuda en Acción	2013
Ahora toca	Valores solidarios, igualdad, educación para la paz	Ayuda en Acción	2013
Los valores: una experiencia de cine	Valores solidarios a través del cine	BNP. Paribas. Madrid.	2013
Proyecto Guaxara 2.0	Educación por la Igualdad	Asociación Mercedes Machado	2013
Proyecto Espabilando	Educación por la Igualdad	Área de Juventud Educación e Igualdad Cabildo de Tenerife	2013
Abraza tus valores. El valor de la familia	Educación en Valores	Aldeas Infantiles. SOS. España	2013
Participación	Educación en Valores y Participación	Concejalía de Juventud del Ayuntamiento de los Realejos	2013
Red canaria de escuelas solidarias	Educación para la solidaridad	Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de Canarias.	2013-2014
AMALGAMA: Programa de educación en Valores y profesorado de 1º de ESO	Educación en Valores	Servicio de Igualdad del área de juventud, deportes, seguridad y educación vial de Cabildo de Lanzarote	2013-2014
Personas + Sostenibles. Islas ecológicas didácticas	Educación ambiental y en valores	Cabildo de Tenerife. Gobierno de Canarias	2013-2014
Formación profesorado (CEIP): Escuelas creativas, espacios saludables. Cine y Valores: Proyecta tu futuro	Educación para la salud, promoción de estilos de vida saludables y la prevención de drogodependencias desde las aulas.	Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife	2013-2016
Abraza tus valores. El valor de la atención	Educación en Valores	Aldeas Infantiles. SOS. España	2014
Menudo Dilema	Reflexión crítica sobre dilemas sociales y personales	Aldeas Infantiles. SOS. España	2014
El banco del tiempo del principito	Educación en Valores	Premio de Acción Magistral FAD. Madrid.	2014
Aulas del siglo XXI. Innovación educativa. Grupos cooperativos. Tics, tareas y proyectos.	Exclusión social. Fracaso escolar. Riesgo de pobreza.	Premio de Acción Magistral FAD. Madrid.	2014
El trébol de la paz: cuidado de mí mismo, cuidado de los demás, cuidado de lo que me rodea.	Educación en Valores	Mención premio Acción magistral. FAD. Madrid.	2014

Proyecto solidario Telopido	Educación en Valores	Mención de honor “adelante familias” FAD. Madrid.	2014
Juntos podemos	Inclusión social mediante el fomento de valores	Ganador premio especial del maestr@. FAD. Madrid.	2014
Mamá, papá acompáñame a aprender	Respeto en valores	Mención de honor maestr@ FAD. Madrid.	2014
Nosotros contamos. Una experiencia de escuela inclusiva.	Educación en Valores	Mención de honor maestr@ FAD. Madrid.	2014
DetecAmor	Diálogo educativo. Igualdad.	IAM. Sevilla	2014
Valores de futuro BBVA	Educación financiera en el marco de la educación en valores	Fundación BBVA. Madrid.	2014
Párate a pensar. El valor de la atención	Autoestima. Conflictos. Participación social	Aldeas Infantiles. SOS. España	2014
Enamóra+E	Educación para la solidaridad a través del aprendizaje	Proyecto solidario de la comunidad educativa de Ceuta y Cruz Roja española.	2014
E2=Educación +Energía	Promover la difusión del conocimiento artístico, literario y científico en torno a 5 valores: integridad, flexibilidad, responsabilidad e innovación	Fundación Repsol y Biblioteca nacional de España	2014
Necesidades, Derechos y Cooperación al Desarrollo de la Infancia	Educación en Valores	UAM y UNICEF España	2014
“Máster Universitario en Cooperación Internacional Descentralizada: Paz y Desarrollo	Educación en Valores	UNICEF País Vasco	2014
Proyecto MUS-E	Educación en Valores a través del Arte	Fundación Yehudi Menuhin España	2014
La ciudad soñada” Educ-Arte	Educación Intercultural	Fundación Yehudi Menuhin España	2014
Programa de intervención educativa FELGTB	Fomento del a Diversidad, la igualdad de oportunidades, la paz, la convivencia en las aulas y educación en valores	ALGARABIA (Tenerife) y ALTIHAY (Fuerteventura)	2014-2015
Escuelas por un Desarrollo Sostenible	Educación ambiental y en valores	Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife, Fundación Santa Cruz Sostenible y Fundación DISA	2014-2015
Red canaria de centros educativos para la sostenibilidad	Educación ambiental y en valores	Gobierno de Canarias	2014-2015
Red canaria de escuelas promotoras de salud (RCEPS)	Educación salud y en valores	Gobierno de Canarias	2014-2015
Red canaria de escuelas por la igualdad	Educación igualdad	Gobierno de Canarias	2014-2015
Párate a pensar. El valor de la familia	Educación en Valores	Aldeas Infantiles. SOS. España	2015
Educación en familia	Educación a través del deporte: Charlas-talleres	Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife, Organismos autónomo de Deportes.	2015

Fuente: Elaboración propia

En los últimos años, la escuela se concibe como un lugar donde no sólo se enseñan conocimientos y transmiten saberes, además es un lugar donde se aprende a convivir, a respetar a los otros, a ser tolerante y buen ciudadano. Debido a esto, es necesario crear programas o proyectos dirigidos a la formación de actitudes y valores como clave de la educación del futuro.

Ortega y cols. (1994) considera que la educación en valores, a la vez que la formación de actitudes positivas hacia esos mismos valores, son contenidos irrenunciables en la tarea educativa. Tanto actitudes como valores se convierten, de hecho, en el motor del proceso educativo y en aquello que da coherencia y sentido dinamizador a los diversos elementos que configuran dicho proceso. Se trata, por tanto, de incorporar a la labor diaria del aula la reflexión crítica y humanizadora para impulsar actitudes de tolerancia y respeto hacia los demás. Compartimos la idea

de Ortega y cols (1994) cuando argumentan que educar para la convivencia ciudadana supone desarrollar actitudes y habilidades de participación, solidaridad y tolerancia, impulsando la reflexión y el diálogo como categoría nuclear en la resolución de los conflictos entre personas y grupos sociales y como instrumento para acceder a comprender mejor las realidades de la vida y a describirlas de forma más compleja y matizada.

4.6. Análisis sobre la controversia una vez implementada la materia Educación para la Ciudadanía

En éste apartado se hizo, de forma breve, un recorrido sobre los argumentos a favor y en contra de la materia EpC. El contenido del epígrafe se desarrolló con las argumentaciones recogidas de diferentes fuentes: prensa, asociación de padres y madres, y distintas entidades que se manifestaron al respecto. Los puntos de vista recogidos son una muestra significativa sobre el sentir mayoritario.

4.6.1. Desgranando la polémica

4.6.1. 2. En contra de la materia

Tras la aprobación de la LOE (2006) y la posterior implantación de la asignatura EpC, se produjeron fuertes confrontaciones desde diferentes sectores de la sociedad y entre ellos, el más destacado fue entre Iglesia y Estado. Entre las principales organizaciones que, desde el 2006, mostraron, con diversos argumentos, su oposición a la presencia de la EpC en el currículo educativo, destacaron una parte del Episcopado⁴⁵, la Concapa⁴⁶, el Foro de la Familia, y la organización de Profesionales por la Ética.

⁴⁵ La postura de la Iglesia católica española al respecto no es uniforme, ni en las jerarquías, ni en las organizaciones existentes en su seno, ni en los centros de enseñanza privados o privados concertados: mucho menos entre todos los que se consideran católicos practicantes, una aclaración que es más necesaria de lo que pudiera parecer a tenor de las críticas vertidas hacia los detractores por parte de los defensores de la misma. Ya hace mucho tiempo que una institución de esta envergadura, como no podía ser de otra manera, alberga opciones diferentes sobre aspectos muy concretos del hombre como individuo y como ser social. Así, la FERE (federación de enseñanza de centros católicos) ha dado su consentimiento para que se imparta la asignatura en sus centros, oponiéndose a la objeción de conciencia.

⁴⁶ La Concapa ha promovido desde el 2007 el derecho que el ordenamiento jurídico reconoce a la objeción de conciencia, considerando que gran parte de los valores van en contra del ejercicio responsable de la paternidad, a los que no renuncian y en los que desean educar a sus hijos. En 2010 llegó al Constitucional el primer recurso contra la asignatura. La abogacía del estado se opuso al recurso de inconstitucionalidad formulado por los padres de una niña contra la obligación de cursar dicha materia. El tribunal de Justicia de Castilla-León les reconoció su derecho a la objeción de conciencia a los padres en una sentencia que después anuló el

Los argumentos⁴⁷ en contra de la asignatura EpC se concretaron en:

- Críticas a las funciones del Estado.
- Contenidos y objetivos de la materia.
- Libros de texto.
- El derecho de los padres a elegir la educación moral y religiosa de sus hijos.
- Y por último, las sentencias del Tribunal Supremo.

Si se parte desde que la asignatura inició su andadura, en diferentes comunidades autónomas allá por el 2007-2008, los contenidos debían responder a un consenso generalizado, (hecho al que no se llegó), y en palabras de García Roca, (2007), sobre los que se consideró esencial la educación en valores:

El aprendizaje para una sociedad inclusiva reacia a conductas sexistas, racistas e intolerantes, la promoción positiva de hábitos saludables en el interior de una sociedad patógena, la conservación y mejora del medio ambiente, la promoción de valores ligados a la paz y a la convivencia pacífica y el uso del tiempo libre como ejercicio de voluntariado entre otros aspectos (p.21).

El consenso en cuestión al que se refirió dicho autor, fue el que se recoge en el artículo 27.3 de la Constitución española de 1978: “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia” y en la recomendación que el Consejo de Europa⁴⁸, en 1997, hizo, “crear una asignatura específica de ciudadanía que se erigiera en objetivo prioritario de la política educativa”, con las reformas legislativas que fueran

Tribunal Supremo. Entre otros aspectos el abogado del estado alegó que “la libertad de creencias asiste a los menores de edad en su derecho a no compartir las convicciones de sus padres o a no sufrir sus actos de proselitismo” e “igualmente adujo que “el artículo 27.3 de la Constitución española no establece el monopolio de los padres sobre la educación o las virtudes cívicas, y que también la escuela debe contribuir a ello”. (Diario “El País”, 28/12/2010 consultado 20/01/2015).

⁴⁷ Estos argumentos, extraídos de la documentación en prensa, serán contrastados con las entrevistas que se realizarán a los profesores/as que aportarán, si cabe, más datos sobre dicha controversia en la asignatura EpC.

⁴⁸ Posteriormente la Unión Europea incluyó como objetivo de los sistemas educativos velar para que la comunidad escolar promueva realmente el aprendizaje de los valores y la participación democrática con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa.

necesarias a todos los niveles. Aunque esta práctica no puede ser considerada como homogénea y generalizada pues ciertamente, encierra múltiples interpretaciones y los contenidos no pueden ser homogéneos⁴⁹, a pesar de querer argumentar que fue una materia que se impartió en numerosos países de Europa.

En el caso de España los contenidos o los bloques temáticos giraron en torno a cuatro cuestiones: convivencia con el entorno próximo, principios de vida en una sociedad democrática, ejercicio de la ciudadanía en un contexto global y situación y relación del individuo consigo mismo y con los demás. Este último tema⁵⁰, que desciende a la educación afectiva, vinculado a uno de los objetivos generales de la materia, en palabras de Peinado, (2012, p.279), fue: “favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad”, se convirtió en el sujeto de discordia, además del cuestionado principio de sociedad inclusiva, (Torrijo, 2010). Un ejemplo de ello, de esto último, (sobre el principio de sociedad inclusiva), fue la polémica suscitada, por otra de las organizaciones que junto con las anteriores alimentó el debate PROFAM (Foro Madrileño de la Familia) o también el Foro Español de la Familia que consideró el bloque sobre la relación del individuo consigo mismo y con los demás, en concreto el epígrafe de la familia, como uno de los temas más sensibles entorno a la asignatura. Recogiéndose, en palabras de Peinado (2012), en los textos:

La familia nuclear es la constituida por padres e hijos (si los hay). También existen familias monoparentales, integradas por uno de los padres y los hijos, familias reconstituidas, que son aquellas en las que el padre o la madre proceden de una relación anterior. El prototipo familiar que solía incluir los matrimonios religiosos o civiles ha evolucionado. Actualmente, también comprende parejas de igual o diferente orientación sexual, que viven juntas con o sin contraer matrimonio, sin hijos, con los hijos de una de las partes o con niños adoptados (p.280).

Por este hecho todos coincidieron en resaltar como el concepto de familia se desvirtuó bajo el disfraz de la tolerancia y la igualdad.

⁴⁹ Según José Antonio Marina (2007:4) en Francia, por ejemplo, se han elegido contenidos sociales, jurídicos y políticos de rigor académico. En el reino Unido, el currículo de “Citizenship” tiene componentes morales más amplios pues, no en vano, la Educación Reform Act de 1988 indicaba como objetivo esencial de la educación “el desarrollo espiritual, moral, social y cultural de los alumnos.”

⁵⁰ Dicho tema es denominado de diferentes formas según los libros de texto, algunos ejemplos de ello: “Las relaciones humanas” (Editorial Santillana), “La persona y su entorno” (Editorial Oxford Educacion) o “Soy yo” “Vivir o convivir” (Editorial everest”).

Si se parte del convencimiento de que diferenciar sexo en tanto que componente biológico del individuo y género como construcción cultural es fomentar y compartir la teoría de género, efectivamente, todos los manuales hicieron apología de la misma, pues trataron de explicar al alumno cómo los modelos de hombre y mujer son construcciones culturales y, por tanto, convencionales.⁵¹

El tratamiento de estos argumentos no sólo pusieron en cuestión el modelo patriarcal de familia, sino que además planteó la existencia de modelos diferentes, en estructura y organización interna, en un intento por desmontar los estereotipos de género creados en la estructura familiar. Pero además, el objetivo fue que el alumno reflexionara sobre las situaciones de discriminación que se producen dentro de ella enmarcándola en la comprensión de un modelo de familia más democrático que fuera capaz de poner fin a la adquisición de actitudes y discursos nefastos en el día a día del alumno. Y en esta línea no sólo se posicionó la teoría del género sino también estudios llevados a cabo en el ámbito de las Ciencias Sociales y en concreto en el área de Historia de la Familia o en leyes encaminadas a mejorar la situación familiar o laboral de la mujer, como la Ley de Conciliación o la Ley Integral contra la Violencia de Género.

Profundizando en ésta línea, en la influencia de la teoría del género, las organizaciones manifestaron su más absoluto rechazo a que en los manuales se recogiera que las mujeres no sólo podían desarrollarse en el ámbito privado, en definitiva, a reconocer que la función reproductora se convirtiera en un derecho y que como tal, existiera la libertad de ejercerlo o no⁵². Los manuales, históricamente, expusieron, según afirmó Peinado, (2012, p.281) que: “(...) la unión de parejas ha tenido como principal finalidad procrear, tener hijos y educarlos, siendo el matrimonio su reconocimiento más oficial e institucional”.

En definitiva la amenaza para estos colectivos partió de la transformación del modelo familiar, binario, entre hombre y mujer. Por tanto, las relaciones formadas por parejas del mismo

⁵¹ Así lo explica la Editorial S.M: “sexualmente, somos machos o hembras. Pero culturalmente, en cada momento histórico, se ha adoptado un modelo de ser hombre y un modelo de ser mujer, identificándonos como hombres y mujeres según estos modelos. Lo importante es que las mujeres y hombres tengan la autonomía y recursos suficientes para poder decidir libremente el modo de vivir su masculinidad o su feminidad”.

⁵² Es posible, que en el momento en que se exime a la mujer de la obligación de tener hijos para cumplir su rol social esta concesión se entienda como una renuncia o rechazo al ejercicio de mujer y madre al que tradicionalmente estaba avocada y consecuentemente un nuevo ataque al modelo patriarcal.

sexo, desde su perspectiva, va contra natura. Es decir, llamar a una pareja del mismo sexo familia y que tengan hijos es, inviable. Aunque este no es el único caso. Tampoco reconocieron como familia a aquellos modelos presentes en los contenidos de la asignatura como las reconstituidas tras un divorcio o una separación en las que pueden convivir hijos de distintas parejas, las madres o padres solteros o las parejas que viven juntas sin contraer matrimonio. Está claro que el debate nos sitúa de nuevo ante la defensa de un modelo familiar único que ya no se sostiene, no desde el punto de vista ideológico o doctrinario, sino desde la realidad que está en la calle.

Las críticas a las funciones del Estado fue otro de los puntos calientes de esta materia. Así lo recogió el diario ABC, (2006, p.4): “El Estado no puede atribuirse la función de educar a niños y jóvenes en valores morales como una responsabilidad del sistema de enseñanza y, menos aún, como requisito para la formación de esos alumnos en su condición de buenos ciudadanos.” Decir que el Estado no educa, y que adoctrinar, según se recoge en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2016, p.496) significa: “Instruir a alguien en el conocimiento o enseñanzas de una doctrina, inculcarle determinadas ideas o creencias”. Si se sigue esta definición no se considera que haya adoctrinamiento por parte del Estado, puesto que hay un desarrollo de esquemas sobre lo aprendido, se desarrolla la comprensión y además se fomenta la actitud crítica. El adoctrinamiento en sí, es el que lleva una línea de aprendizaje más catequético y en éste no es el caso de la asignatura EpC.

En ningún momento, como se explicó anteriormente, el Estado tomó una posición de educador moral a pesar de que, efectivamente, cualquier valor educativo ciertamente tiene un efecto moral en el alumno. Pero en cualquier caso las críticas que se vertieron sobre que la asignatura no definió en ningún caso cuales serían esos valores morales que dijo imponer.

El Estado en ningún caso puede usurpar el papel que tiene asignado la sociedad como educador moral, sino que su labor ha de ser la de garantizar el ejercicio del derecho a la educación por aquellos sujetos a quienes les corresponde tal función, en el marco de un ordenamiento democrático respetuoso de la libertad de conciencia y del pluralismo social. En cambio, con la introducción de la EpC en la LOE (2006), tal como está planteada en los Reales Decretos, el estado se arrogó un papel de educador moral que no es propio de un Estado democrático de Derecho.⁵³

⁵³ Hemos recogido algunos extractos de noticias, pero hay cientos de manifiestos, opiniones y jornadas dedicadas expresamente al tema Educación para la ciudadanía.

En la afirmación, recogida arriba, que apareció en el diario ABC (2006), subyacen principios liberales de ciudadanía. Sin embargo, se olvidaba que si existen centros educativos es porque la sociedad, las familias y el Estado le habían encomendado la función de educar. Y por otro lado, según manifestó González (2011, p.212), “la competencia social y ciudadana se adquiere, y es el Estado el que debe velar para que se eduque en ella”.

Sin embargo, la postura más conservadora y contraria a la EpC, era tajante. Así se recogía en el diario La Razón (2009):

Contrariamente a lo que muchos creen saber, la Doctrina Social de la Iglesia no se ha opuesto nunca a que en el currículum académico de los escolares figure una asignatura de Educación Cívica. La iglesia católica reconoce que niños y jóvenes deben adquirir el conocimiento necesario de sus deberes civiles y nacionales. Lo que no admite es que el estado se arroge el derecho a formar su conciencia moral, tal como pretende la actual asignatura de EpC . Y esto, por dos razones: porque el hombre no recibe su existencia del Estado, que no es la fuente de la moral, y porque la Educación Cívica, en tanto que tiene que ver con el “Bien Común”, también, y principalmente, es competencia de la sociedad civil. (p.1)

De este modo se dejaba nítidamente claro que la competencia cívica debía alimentarse por toda la comunidad, familia, instituciones, organizaciones sociales, etc. Y por esta razón la escuela debía coadyuvar en esta cuestión, siendo una de las motivaciones principales de implantar la materia de EpC. Para González (2011, p.213), “uno de los objetivos fundamentales de la escuela es la educación del alumnado, de manera que les facilite su integración ciudadana y sociocultural; suprimir o no tener en cuenta este objetivo sería sinónimo de la aniquilación de los centros educativos”.

Otra de las críticas que recibió la asignatura EpC fue la que apoyó el discurso de que son los padres los que deben educar y no la escuela, que suele hacerlo, a través de un material cuyo fin es el adoctrinamiento. A este respecto decir que es la Constitución española (1978), la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), y las recomendaciones desde la Unión Europea, textos que inspiraron los principios morales que decían que esta asignatura pretendió imponer, ante tal

paradójica cuestión surgió el interrogante sobre, ¿cuáles serían entonces los principios con los que se debería amueblar la conciencia moral o ciudadana? En definitiva, se volvió a caer en el error de confundir el contenido de los materiales curriculares, los libros de texto, con los principios, objetivos y contenidos de la materia que en ningún caso se inclinó por ninguna moral, sino que se asentó sobre unos principios universales de convivencia y de derechos humanos como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, etc., que son los principios básicos de convivencia para el desarrollo del ciudadano y el buen funcionamiento democrático del Estado.

En cuanto a las sentencias lo que vinieron a decir es que no se debía imponer o inculcar, ni siquiera de manera indirecta, puntos de vista determinados sobre cuestiones morales que en la sociedad española fueran causa de controversia. Sobre esta cuestión no hay nada que decir ya que la asignatura EpC en ningún caso trató de adoctrinar, sino, en palabras de González, (2011, p. 219) de: “ (...) reflexionar sobre la pluralidad y complejidad de ciertas cuestiones incluso morales. Se trata de un ejercicio de libertad responsable que no debe ser limitado por nadie, salvo que atente con la dignidad o el respeto de alguien”.

4.6.1.3. A favor de la materia

La sociedad democrática no puede eludir la tarea de socializar a los niños y los jóvenes, proporcionándoles a través del sistema educativo las enseñanzas y la reflexión necesarias para que puedan convertirse en personas libres, honestas y en ciudadanos activos. Así lo recogió el Ministerio de Educación y Ciencia, (MEC) , (2005, p.5) indicando que: “el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia, solidaridad, participación o libertad debe figurar entre los objetivos y las tareas del sistema educativo”.

Al tiempo que se sucedían las posiciones contrarias a la asignatura desde asociaciones e iglesia, reafirmando en su postura en contra de la materia y a favor de la objeción de conciencia en los centros, el MEC (2007), salía en defensa de la asignatura:

Con esta materia no se invade ningún ámbito privado, sino que se crean las condiciones necesarias para que el conjunto de ámbitos privados existentes puedan convivir entre sí. No se suplanta, por tanto, la imprescindible labor de los padres en la educación de sus hijos, sino que se la complementa como, por otro lado, sucede con el resto de aspectos del sistema educativo (p.1).

El MEC (2007), también invitó a consultar los libros de texto⁵⁴ que las editoriales empezaban a poner en el mercado para comprobar que:

(...) los contenidos de la asignatura no iban en contra de la moral de nadie y se miraba en el espejo europeo para recordar que esta materia se impartía como una asignatura específica en Finlandia, Suecia, Grecia, Portugal, Rumania, Italia, Luxemburgo, Austria, Noruega, Bulgaria, Polonia, Reino Unido, República Checa, Eslovaquia y Eslovenia. En Irlanda es una materia importante dentro de la asignatura de Educación Social, Personal y para la Salud en el nivel de primaria. En Francia y Alemania integraba varias asignaturas obligatorias, además de ser transversal en el resto de países (...) (p.2).

Otras voces que se alzaron a favor de Educación para la Ciudadanía fue la Unión de Asociaciones Familiares (UNAF) que reivindicó los contenidos de la asignatura porque “contribuyen a la formación de los ciudadanos de mañana” (UNAF, 2006).

La Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (CEAPA), que en su día criticó la decisión del Partido Popular de retrasar la implantación de Educación para la Ciudadanía hasta el curso 2008-2009 en aquellas comunidades en las que gobernaba porque sólo generaría desigualdades entre el alumnado y privaría a los centros educativos de una herramienta fundamental para la mejora de la convivencia, aprovechó el inicio del curso 2007-2008, en que la asignatura empezó a impartirse en siete comunidades autónomas, para hacer público el documento “10 razones a favor de EpC⁵⁵”, (Véase tabla 32):

Tabla 32. 10 razones a favor de la EpC.

10 razones a favor de la EpC
1.- La escuela es un ejemplo de la sociedad multicultural, heterogénea, cambiante, compleja. ⁵⁶

⁵⁴ Véase el análisis de siete libros de texto realizado por Suso Jares en el número 380 (junio de 2008) de *Cuadernos de Pedagogía*.

⁵⁵ Reelaboración personal del documento de CEAPA: “10 razones de CEAPA a favor de Educación para la Ciudadanía” disponible en: <https://www.ceapa.es/content/10-razones-de-ceapa-favor-de-educación-para-la-ciudadan%C3%ADa-0>

⁵⁶ El primer lugar en donde socializan nuestros hijos e hijas es en la familia, concebida como unidad de acogida diversa con proyectos propios y con sus valores distintos a otras. La escuela es un lugar privilegiado de socialización entre iguales, en donde además de aprender a aprender, aprenden a convivir como personas y como ciudadanos en la realidad social que les toca vivir. Hace tiempo que desde CEAPA demandamos la transmisión, en la escuela, de unos valores universales, como un paraguas en el que todos podamos vivir juntos a pesar de las grandes diferencias, unos valores que propicien la cohesión social.

2.- La EpC potencia la labor educadora de los padres y madres. ⁵⁷ .
3.- La EpC no invade el terreno de la moral personal ni el campo de las creencias personales ⁵⁸ .
4.- Los Derechos Humanos son el referente de los valores sociales ⁵⁹ .
5.- El objetivo de la EpC es formar personas críticas, activas y responsables ⁶⁰ .
6.- La EpC debe tener coherencia con el proyecto educativo del centro ⁶¹ .
7.- La EpC debe suponer apertura y compromiso del centro con su entorno ⁶² .
8.- La EpC debe buscar el desarrollo de la competencia social y ciudadana ⁶³ .
9.- Todos somos profesores/as de ciudadanía incluidos padres y madres ⁶⁴ .
10.- ¿Para qué la EpC? Para tratar temas complejos de la sociedad actual en profundidad, con la metodología adecuada, con contenidos específicos y una forma de evaluación propia.

Fuente: Elaboración propia

Contrariamente a lo que opina el sector más conservador la CEAPA (2007) consideró que la asignatura:

No invade el terreno de la moral personal ni el campo de las creencias personales y, mucho menos, las convicciones religiosas de cada cual, sino que transmite valores que

⁵⁷ No se trata de sustituir a nadie, ni reemplazar a las familias. Hay valores que pertenecen el ámbito de lo privado, de la familia, como ideología y religión y otros que corresponden al ámbito público, a lo común, a los valores cívicos que todos podemos compartir. Y así nos lo garantiza el mandato constitucional a través del artículo 27.2: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. Es un mandato internacional: el Consejo de Europa, la UE, la UNESCO, la ONU. En la sociedad de la información y del conocimiento, junto a las familias están otros agentes educadores: la escuela, los medios de comunicación e información, los grupos de iguales. En donde se transmite una serie de contravalores [...]. Lo importante es aunar esfuerzos, trabajar todos en la misma dirección, y no establecer falsas competencias entre todos ellos.

⁵⁸ Lo que realmente le interesa es lo común, los valores cívicos que todos podemos y debemos compartir. No somos buenos ciudadanos solo por vivir en un sistema político democrático. Seremos buenos ciudadanos si hemos asimilado los valores comunes en los que se apoya la buena convivencia y la organización social.

⁵⁹ Entendidos como compendio y resumen de los principios morales que garantizan la dignidad de todas las persona y que puedan ser aceptados por todos con independencia de ideologías concretas. Son valores que recogen lo mejor de la humanidad y rechazan todo lo que supone discriminación, injusticia o explotación del hombre por el hombre.

⁶⁰ Personas capaces de argumentar porqué piensan o se comportan de una manera determinada [...] participativas, que sean capaces de mejorar la sociedad en la que le ha tocado vivir [...] que asumen sus responsabilidades individuales y colectivas.

⁶¹ La participación, la responsabilidad, los valores se aprenden practicándolos y no de una manera teórica. Un buen plan de convivencia es la primera escuela de ciudadanía. Es un conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a las personas, niños, jóvenes y adultos, a participar activamente en la vida democrática, aceptando y practicando sus derechos y responsabilidades en la sociedad.

⁶² Mayor comprensión de sus problemas y necesidades; mejor aprovechamiento de sus recursos. Mayor utilización de sus instalaciones; mayor incidencia en la mejora del barrio o localidad. Es necesario el compromiso de la Administración local, su implicación como institución educadora.

⁶³ Saber convivir y comportarse como buen ciudadano en contextos muy diversos no solo en la escuela. Poniendo en práctica conocimientos y habilidades sociales: saber escuchar, saber dialogar, tener empatía, llegar a acuerdos, solución pacífica de conflictos. Consolidando valores [...] como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la participación, la libertad y la cultura de paz.

⁶⁴ La ciudadanía, sus valores, están presentes en todas las áreas y asignaturas. La organización del centro y del aula, la metodología, la relación personal entre el profesorado y los alumnos/as, son medios clave para la educación en los valores propios de la ciudadanía. Las vivencias en la familia, la relación de autoridad, el reparto de funciones..., son también claves para la adquisición de los valores democráticos.

corresponden al ámbito público, a lo común, a los valores cívicos que todos podemos compartir y defiende que se impartan como asignatura independiente porque su tratamiento transversal no siempre ha dado los resultados esperados, quedando condicionado muchas veces su desarrollo a la buena voluntad de determinados profesores y profesoras. (p.2)

En contraste con lo anterior, los sectores de la ciudadanía española, contrarios a la implantación de la EpC como materia independiente del currículo, sostuvieron que la formación cívico-ciudadana, demandada desde instancias europeas, y la propia coherencia del proceso de enseñanza-aprendizaje en los niveles obligatorios del sistema educativo, podía garantizarse desde un enfoque trasversal, tal como sucedió en la anterior legislación, LOGSE (1990), sin necesidad de introducir una materia específica.

En tal sentido puede resultar ilustrativo este otro decálogo, difundido en 2007, cuyos epígrafes recogen el sentir de diferentes asociaciones de padres y madres y otros colectivos sociales discrepantes respecto a la implantación de dicha disciplina⁶⁵. (Véase tabla 33):

Tabla 33. 10 razones en contra de la EpC.

10 razones en contra de la EpC
1.- La EpC supone una intromisión ilegítima del Estado en la educación moral de los alumnos.
2.- No admite la existencia objetiva y permanente de la verdad y del bien.
3.- Silencia completamente las tradiciones religiosas y la existencia de Dios.
4.- Impone la ideología de género.
5.- Abusa de las emociones y de los afectos.
6.- Insiste en una concepción inadecuada, inspirada en la fracasada LOGSE, de la democracia en la escuela.
7.- Los criterios de evaluación de la asignatura no se basan en la adquisición de conocimientos sino en la observación de los comportamientos.
8.- Se introduce en el currículo a costa del horario de otras materias más necesarias.
9.- La EpC es discriminatoria respecto a la asignatura de Religión.
10.- Los contenidos de la asignatura pueden incorporarse a otras asignaturas como Conocimiento del Medio o Ciencias Sociales.

Fuente: Elaboración propia

La tercera postura respecto a la EpC fue asumida por un sector del mundo educativo español liderado por la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza (FERE)⁶⁶. Entidad que,

⁶⁵ Véase el amplio listado de colectivos defensores de este decálogo, elaborado por el colectivo de Profesionales por la Ética, así como su texto completo en http://www.profesionalesetica.org/documentos/ppe/10_motivos.pdf

⁶⁶ La Federación Española de Religiosos de enseñanza de centros católicos (FERE-CECA) es un organismo con personalidad jurídica propia integrado por la mayoría de las instituciones religiosas católicas dedicadas en España a la enseñanza. En 2010 los

admitiendo el riesgo de que dicha materia pudiera convertirse en instrumento gubernamental de adoctrinamiento, aceptó su existencia en 2006, como expresión de una actitud de diálogo y cooperación con la administración estatal que a su vez le facultó para completar, concretar y desarrollar los contenidos de la EpC a tenor de sus propios idearios educativos siguiendo el mecanismo marcado por la Ley Orgánica de Educación de 2006, LOE, en sus artículos 6.4, 121.1 y 115 como un recurso más de formación en los valores de la convivencia.

Queda claro que admitir la EpC, hoy asignatura extinta, como un revulsivo de cambio, no fue poca cosa tras la polémica suscitada desde diferentes ámbitos sociales que les pareció excesivamente liberal. Pero esta polémica sobre los valores morales y éticos y desde qué contextos ha de impartirse, no es intrascendente, al contrario, este hecho ocasionó poner la mirada en la formación del alumnado como persona, como ciudadano, quizás uno de los aspectos más olvidados en cada una de las reformas educativas que se han sucedido a lo largo de la historia educativa en España. La verdadera transformación social que trajo la EpC al imaginario colectivo fue la de contribuir a la generación de conciencia crítica, de valores ciudadanos, desde edades tempranas, en el alumnado. Pero cerrarse al aprendizaje de la educación inclusiva, de la educación integral, de la educación ciudadana, es negarse a abrir horizontes de convivencia, de espacios de libertad y de deseo de todos los que creen en una nueva enseñanza más humanista, de formación ciudadana, y legitimada por el consenso de la mayoría.

A modo de conclusión, y una vez expuestos los tres puntos de vista existentes sobre este tema en España, la primera evidencia que saltó a la vista fue la práctica imposibilidad de alcanzar en un futuro inmediato cualquier nivel de convergencia entre perspectivas tan discordantes. A continuación se sintetizaron, en el siguiente cuadro⁶⁷, los principales elementos de tan peculiar disenso. (Véase tabla 34):

centros educativos asociados en toda España a FERE, son 1.975, de ellos 1.881 son concertados y 94 no concertados. En sus aulas estudian 1.122.050 alumnos/as en las distintas etapas educativas.

⁶⁷ Reelaboración a partir de la intervención de Jaime Urcelay en los cursos de verano de la Universidad San Pablo-CEU de Madrid en Julio de 2007, cuyo texto completo publicó el semanario Alfa y Omega en su edición del día 5 de julio de 2007, nº 553, a la que se han añadido nuevos elementos de contenido.

Tabla 34. Disenso de opiniones a favor y en contra de la materia EpC.

A favor	En contra
1. La existencia de la EpC constituye una exigencia de la Unión Europea y de la ONU.	1. Se trata de una propuesta moral vaga que no exige una asignatura específica y cuyo currículo se imparte en otros países de forma aceptable como área de carácter trasversal.
2. La EpC se ocupa solo de la formación de los ciudadanos y de la potenciación de sus virtudes cívicas.	2. A pesar de que una parte de EpC se ocupa de la ciudadanía, también incluye contenidos relativos a cuestiones morales.
3. No se ocupa de la moral privada sino de la educación para vivir en sociedad.	3. Se establece una esquizofrenia entre el mundo privado y el mundo ciudadano. Admitiendo la necesidad de establecer unos valores mínimos comunes, resulta inaceptable su definición por parte del Estado.
4. El derecho de los padres y las madres a educar no es absoluto pues se haya supeditado al derecho de los niños a ser bien educados que corresponde, sobre todo, al Estado.	4. Admitiendo que el derecho de los padres tiene límites, siempre será cuestionable el hecho de que el Estado se arrogue cualquier potestad para educar a los hijos desde su condición de realidad subsidiaria respecto a las familias.
5. La EpC se imparte desde un espíritu abierto y tolerante que cree en el civismo como conjunto de virtudes públicas que posibilitan la convivencia.	5. Aceptando tal necesidad, se reconoce el riesgo de que el Estado pueda orientar tales conceptos en sentido inadecuado o impregnarlos de relativismo ético y moral. E, incluso, la posibilidad de imponer a los menores de edad modelos antropológicos y éticos al margen del consentimiento familiar.
6. No asume postulados de la ideología de género.	6. Los Decretos que desarrollan los contenidos mínimos de la EpC incluyen en determinadas comunidades autónomas contenidos específicos de estudios de género.
7. Los centros privados o concertados pueden elegir los libros de texto conforme a su Ideario.	7. Mientras tal posibilidad de elección solo afecta al 20% de los centros educativos españoles, en los centros públicos, que acogen el 80% del alumnado, este y sus familias se ven privadas de tal derecho.
8. Se contempla la posibilidad de adaptar la EpC al ideario religioso de los centros que así lo deseen.	8. Si realmente EpC se atiene a la Constitución y es respetuosa con un proyecto sobre el que puede establecerse un consenso compartido por todos, ¿por qué se reconoce la necesidad de adaptar el ideario? ¿Es que no se ajusta a la Constitución? ¿Cómo se adapta en los centros públicos?
9. Promueve valores laicos compatibles con las religiones y creencias de la mayoría de los ciudadanos.	9. Existe una incompatibilidad derivada del relativismo moral y religioso subyacente en algunos de sus contenidos sustentados en un positivismo jurídico excluyente de conceptos tales como el bien, el mal o la verdad, entendiendo la democracia no solo como marco jurídico político de convivencia sino como un modo de vida en que las mayorías se erigen en instancias creadoras de moral.
10. La EpC supone un instrumento eficaz para empezar a solucionar los problemas de convivencia.	10. Se ha demostrado la limitación de la EpC para ello desde la entrada en vigor en 1991 de la anterior legislación (LOGSE, 1990) que, desde planteamientos de fondo similares, cosechó pésimos resultados en ese campo.

Fuente: Elaboración propia

A modo de síntesis podemos decir que la evolución del sistema educativo español y su tratamiento respecto de la Educación en Valores ofreció la oportunidad de conocer la forma en la que habría que realizarse un cambio significativo en la escuela para incorporar la formación ciudadana como un elemento esencial que favoreciera la convivencia. La noción de la EpC como propuesta de formación ciudadana permitió hacerse una idea de cómo, la asignatura, adquirió la categoría esencial de estudio, situando los valores democráticos en el lugar que debían ocupar

dentro del currículo, en parangón con los contenidos instructivos considerados básicos. En este sentido, resultaron de suma importancia los programas educativos como fuente de cambio y de educación personal y social. En definitiva, la EpC, hoy, Valores Sociales y Cívicos, en Primaria, Valores Éticos, en Secundaria, debería constituir un objetivo básico e ineludible y, por tanto, pedagógicamente organizado, (no dependiente de la habilidad y sentimientos de unos buenos maestros, ni de desencuentros entre posiciones, en las que no se atisbe posibilidad alguna de convergencia), sistematizado y consensuado por toda la comunidad educativa.

CAPÍTULO 5

ESTUDIO EMPÍRICO

5.1. Introducción

Como se desarrolló a lo largo del marco teórico de este estudio, el interés por la Educación para la Ciudadanía (EpC), se centró en la idea de la importancia de la educación de los alumnos como personas que participan de manera responsable, reflexiva, decidida, autónoma, y solidaria, en su proceso formativo, que les permita interpretar la realidad actual como una construcción humana sujeta a cambios a lo largo del tiempo. Es decir, formarlos en la idea de una educación permanente que favorezca la reflexión y acción desde la ética y la responsabilidad ciudadana. Desde esta perspectiva se ha de considerar que la socialización propia de la acción educativa y de la institución escolar, (mediante aprendizajes formales y no formales, en el aula y fuera de ella), debe dotar a los alumnos de cuantos recursos necesiten para la comprensión de esa realidad en la que viven y para incidir en ella, si así lo desean libremente.

La labor de la institución escolar, y del profesorado en particular, sobre todo del que imparte EpC, no ha de limitarse sólo a hacer llegar al alumno una serie de conocimientos, sino que ha de proveerle de unos recursos personales e intelectuales y de unos valores que faciliten su comportamiento ciudadano.

El objetivo de educar para la ciudadanía implica apoyar los procesos de maduración de los alumnos durante las etapas de infantil, primaria y secundaria, con el fin de que puedan ejercer como ciudadanos en una sociedad democrática; es decir, lo que se pretendía era que los alumnos aprendieran a reconocer y conocer sus derechos y sus deberes, además de aprender a entender y comprender los problemas y conflictos sociales para, de esta manera, construir una actitud y una opinión crítica a través de la participación responsable y del esfuerzo compartido, gracias a la formación recibida de sus profesores.

Teniendo en cuenta lo planteado en la justificación teórica del estudio sobre la realidad de la asignatura nos hemos propuesto en esta investigación realizar tres estudios:

Estudio I: Análisis bibliométrico de estudios sobre Educación para la ciudadanía.

Se pretendió visibilizar qué importancia tenía la Educación en Valores desde el punto de vista de la investigación académica, es decir, cual fue el volumen de producción de los estudios de

EpC entre 1990 y 2007, (antes de que la asignatura se aprobara con la LOE (2006), labor que se llevó a cabo a través de un análisis bibliométrico.

Estudio II: De las opiniones y expectativas del profesorado hacia la EpC.

De encuestación sobre la opinión del profesorado que impartían la asignatura EpC tanto en Primaria como en Secundaria

Estudio III: De la opiniones de los profesores/as, de Primaria y Secundaria, sobre su experiencia, trabajo y formación en relación con la EpC.

De entrevista sobre la opinión del profesorado que impartían la asignatura EpC tanto en Primaria como en Secundaria

En este sentido se pretendió indagar sobre la forma en que se desarrollaba la labor educativa del profesorado, junto con sus expectativas, en relación a la Educación en Valores, dentro del aula, esto es: competencias básicas que se trabajaban, metodologías que se seguían, materiales con los que se abordaba, la colaboración con otros agentes sociales, entre otras dimensiones de estudio.

Para todos y cada uno de los estudios se siguió la misma estructura y metodología de trabajo, planteando unos objetivos generales acordes a los objetivos de investigación e hipótesis que se han pretendido verificar.

Estudio I: Análisis bibliométrico de estudios sobre Educación para la Ciudadanía.

El estudio I se realizó a través de la consulta de aquellas investigaciones nacionales, comprendidas entre 1990 a 2007, sobre EpC, tomando como referencia dos de las leyes del sistema educativo español: la LOGSE (1990), periodo en el que se introducen los temas transversales en la educación y la LOE (2006), etapa en la que se estableció la EpC como asignatura. El análisis nos permitió visibilizar la escasez de estudios sobre EpC que se realizaron durante esas fechas, aún demasiado inmaduras, en términos de Educación en valores ciudadanos.

1.-Objetivos generales

1.- Realizar un análisis básico de los estudios nacionales, previos a 2007, sobre EpC con el objetivo de visibilizar la escasa producción de estudios e investigaciones académicas nacionales sobre Educación en Valores hasta la llegada de la LOE en 2006.

1.1.-Objetivos de investigación

Para el objetivo general 1:

- 1.1. Conocer el tipo de estudios nacionales sobre EpC.
- 1.2. Conocer si la producción de estudios sobre la materia EpC ha sido escasa.
- 1.3. Conocer qué especialistas se han dedicado al estudio de EpC.

1.2.-Hipótesis

Para el objetivo de investigación 1.1:

1.Los estudios se centran fundamentalmente en la temática de los Ejes Transversales.

Para el objetivo de investigación 1.2:

1.2.1. La escasa investigación en Educación en Valores se debió a factores históricos y la falta de consenso en la política educativa relacionada con éste área entre Iglesia y Estado.

1.2.2. A partir de 2006 aumentan los estudios sobre EpC.

Para el objetivo de investigación 1.3:

1.3.1. Los investigadores que se dedicaron al estudio de la Educación Cívica en España fueron, específicamente, del área de educación.

1.3.-Método:

1.3.1. Instrumento

El instrumento propuesto para el análisis bibliométrico de estudios sobre EpC, fue una escala de control que recogía dos dimensiones fundamentales la primera de ellas (referencias bibliográficas sobre EpC) incluía: autor, año, título del estudio y fuente; y la segunda, trató, el hallazgo/aportación del estudio, es decir, una breve mención del contenido de la investigación y su relación con la temática EpC.

Presentamos en la tabla 35 el instrumento diseñado para el análisis bibliométrico:

Tabla 35. Análisis bibliométrico de estudios sobre EpC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE EpC	HALLAZGOS
Autor, Fecha, Título, Fuente	Aportaciones del estudio

Fuente: Elaboración propia

1.3.2.-Procedimiento

Fueron realizados dos procedimientos para identificar los estudios: a) revisión sistemática; b) revisión bibliométrica. En la revisión sistemática se identificaron los estudios a partir de criterios de inclusión sobre EpC que visaban la obtención de investigaciones completas producidas entre los años 1990 y 2007. Los estudios que no presentaban informaciones suficientes sobre temas de EpC pese a que abordaran la educación en valores, fueron desestimados. La búsqueda fue estandarizada y realizada por revisiones que procedieron inicialmente de la lectura de los títulos, después de los resúmenes, y finalmente del artículo integral. Los estudios recopilados después de la lectura integral fueron añadidos a la plantilla de análisis como resultado final de la observación. La revisión bibliométrica se realizó a través del registro de los trabajos publicados en el catálogo colectivo de Rebiun, Google académico, sistema de información científica Redalyc, catálogo digital del Ministerio de Educación y Ciencia, (MEC), catálogo digital Universidad de La Laguna y catálogo digital de la red de bibliotecas de Canarias.

1.3.3.-Análisis de datos

En cuanto a la selección de estudios, después de la identificación y selección primaria de 53 artículos relacionados con las dimensiones: participación ciudadana, ciudadanía y educación y gobernabilidad y educación, sin un periodo de estudio establecido, fue realizada un análisis de contenido, en éste caso, acotando el tiempo entre 1990 a 2007, buscando identificar autores/obras de referencia nacional sobre la temática en cuestión, EpC. De estos 53 publicaciones, 25 fueron seleccionadas por tratarse de información válida para verificar nuestro objetivo de conocer los estudios nacionales sobre EpC desde 1990 a 2007 para comprobar la producción científica al respecto.

El análisis de contenido fue realizado de manera cualitativa en función de su relación e implicación con el área de EpC, y cuantitativamente en relación con los ítems: autor, año, publicación, fuente y hallazgos. A continuación se expone un cuadro resumen del estudio I (Análisis bibliométrico de estudios sobre EpC). (Tabla 36).

Tabla 36. Síntesis de objetivos generales, de investigación hipótesis, análisis e instrumentos del estudio.

Estudio I. Análisis bibliométrico de los estudios sobre EpC				
OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	HIPÓTESIS	ANÁLISIS	INSTR
1.- Realizar un análisis básico de los estudios nacionales, previos a 2007, sobre EpC.	1.1.- Conocer el tipo de estudios nacionales sobre EpC.	1.1.1.- Los estudios se centran fundamentalmente en la temática de los Ejes Transversales.	Análisis cualitativo y cuantitativo en función de su relación con el área EpC y los ítems: autor, año de publicación, título, fuente y hallazgo.	Escala de control
	1.2.- Conocer si la producción de estudios sobre la materia EpC ha sido escasa.	1.2.1.- La escasa investigación en Educación Cívica se debió a factores históricos y la falta de consenso en la política educativa relacionada con éste área entre Iglesia y Estado 1.2.2. A partir de 2006 existen pocos estudios sobre EpC.	Análisis cualitativo y cuantitativo en función de su relación con el área EpC y los ítems: autor, año de publicación, título, fuente y hallazgo.	
	1.3.- Conocer qué especialistas se han dedicado al estudio de EpC.	1.3.1.- Los investigadores que se dedicaron al estudio de la Educación Cívica en España fueron, específicamente, del área de educación.		

Fuente: Elaboración propia

1.3.4.-Resultados

Se realizó un análisis de los estudios nacionales sobre EpC, abarcando el periodo de 1990 a 2007, tomando como referencia dos de las leyes del sistema educativo español: la LOGSE (1990), periodo en el que se introducen los temas transversales en la educación y la LOE (2006), etapa en la que se estableció la EpC como asignatura.

El análisis nos permitió visibilizar la escasez de estudios sobre EpC que se realizaron durante esas fechas, aún demasiado inmaduras, en términos de Educación en valores ciudadanos.

A continuación se muestran una serie de tablas donde se describe la referencia bibliográfica y la aportación del estudio en función de su relación e implicación con el área de EpC. (Tabla 37).

Tabla. 37. Análisis bibliométrico de estudios sobre Educación para la Ciudadanía.

Referencias bibliográfica Educación para la Ciudadanía	Hallazgos
Olivares, E. (1988). <i>La salud y el consumo: nuevos enfoques del currículum de ciencias. (Propuesta didáctica del proyecto EDUHAL)</i> . Madrid, España: Narcea.	Se constata que al enseñanza era más difícil que nunca, que en España el nivel de fracaso y abandono escolar es muy alto y que existía una fuerte desconexión entre la labor de la instituciones de enseñanza formal y lo que el niño y el joven necesita recibir de ellos para vivir en nuestra sociedad. La alimentación incide en el campo de la salud, del consumo, del cuidado del medio ambiente, de la solidaridad en el empleo de los recursos del Planeta, etc.. y permite un trabajo interdisciplinar de investigación, discusión sobre valores, acercamiento a la toma de decisiones, es decir, que favorece esas clases de ciencias dinámicas y relevantes que necesitarían los alumnos.
Cembranos, C, y Gallego, Pérez, M. (1988) <i>La escuela sus posibilidades en la formación de actitudes para la convivencia</i> . Madrid, España: Narcea	Con frecuencia se acusa a la escuela y aun determinado tipo de educación de fomentar el individualismo. La comunicación profesor-alumno ha sido objeto de varios análisis. Sin embargo, la relación alumno-alumno se ha tenido menos en cuenta. La aportación de este trabajo se centra en ofrecer algunas orientaciones y sugerencias prácticas para la formación de actitudes de convivencia y solidaridad en la escuela, y más en concreto a partir del grupo de clase.
Persosanz, C. (1988). <i>Técnicas para analizar la solidaridad en la escuela</i> . Madrid, España: Narcea	La solidaridad entre personas se está convirtiendo en una necesidad. Esta experiencia se inscribe en el marco más amplio de un Proyecto de estudios llevado a cabo por el Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas (IEPS) y recogido en el libro: <i>Educación y Solidaridad. Propuestas de reflexión y acción</i> . El objetivo final del proyecto consistió en llegar a la elaboración de una propuesta educativa que pudiera traducirse en enfoques, proyectos, modelos y experiencias para una educación en solidaridad desde los distintos niveles y áreas.
Bartolomé, M. (1993). <i>Una propuesta educativa en la revolución mundial</i> . Madrid, España: Instituto de estudios pedagógicos.	Con este estudio se ha pretendió articular una propuesta educativa basada en el enfoque “educar para la responsabilidad social”
Moreno, M. (1995) . <i>Educación en Valores. Diseño de un eje transversal</i> . Rentería, España: Narcea	Proyecto educativo de un equipo de profesores/as para trabajar unidos con las familias y la comunidad para lograr una enseñanza de calidad y significativa para los alumnos. Se consideró entonces que la Educación en Valores es un proceso incardinado en el proceso global y armónico del desarrollo de la personalidad del niño y tiene en cuenta los elementos que intervienen en la estructura de la personalidad y de los cuales toda la comunidad educativa es responsable.
Aguilar, G. (1999). <i>Alfabetización científica y EpC</i> . Madrid, España: Narcea	Describe cuales son las bases para formar una población alfabetizada científicamente. Partiendo una visión de las ciencias como construcción social. Presenta un proyecto de formación docente en ciencia-tecnología-sociedad.

MEC. (2003). Seis preguntas sobre Ciudadanía y Educación para la Ciudadanía en España. <i>Revista de Educación</i> , nº extraordinario, 405-406.	Se pretende tomar el pulso y abrir algunas perspectivas concretas sobre ciudadanía y educación en España, planteando y respondiendo a <i>seis preguntas sobre la ciudadanía educación para la ciudadanía</i> en la realidad española, que completan lo presentado o sugerido en los artículos que preceden. Para ello se ha acudido a dos grupos de especialistas, el <i>de Recerca en Educació Moral (cREM)</i> de la Universidad de Barcelona y el <i>Grupo de Investigación de Educación para la Ciudadanía (GIEC)</i> de la Universidad de Navarra.
Martínez, M. (2003). Respuestas del grupo RECERCA en Educación moral (GREM) de la Universidad de Barcelona. <i>Revista de Educación</i> , nº extraordinario, 407-424.	Responden a estas seis preguntas sobre ciudadanía y educación en España varios miembros del Grupo de Recerca en Educació Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona. Coordinados por Miquel Martínez, investigador principal del Grupo, colaboran en las respuestas, tal como se indica en cada una de ellas: María Rosa Buxarrats, Xus Martín, Joseph Puig, Monserrat Payá y Jaume Trilla.
Naval, C. (2003). Respuestas del grupo de Investigación en Educación para la ciudadanía (GIEC) Universidad de Navarra. <i>Revista de Educación</i> , nº extraordinario, 425-442.	Responden a estas seis preguntas sobre ciudadanía y educación en España varios miembros del Grupo de investigación en educación para la ciudadanía del Departamento de Educación de la Universidad de Navarra. Coordinados por Concepción Naval, investigadora principal del Grupo, colaboran en las respuestas, tal como se indica en cada una de ellas: Alfredo Rodríguez Sedano, Aurora Bernal, Alfonso Osorio de Rebellón y Carolina Ugarte. Monserrat Herrero, aunque no es miembro del grupo, ha colaborado en la primera pregunta.
Stiefel, B. (2003). Educación para la ciudadanía en el ámbito escolar. <i>Revista de educación</i> , (1), 339-358.	En este trabajo se hace una aproximación a la Educación para la Ciudadanía en el contexto actual configurado por la llamada «sociedad global informacional». El propio concepto de ciudadanía cambia en este marco y se desestabiliza desde sus concepciones iniciales en las que aparecía ligado al Estado-nación. Aún partiendo de la dificultad de llegar a un concepto claro de ciudadanía en este momento, se acogen las diversas perspectivas que muestran sus dimensiones globales e interculturales y la necesidad de extender la concepción de una ciudadanía de carácter local hacia la ciberciudadanía. Finalmente, se aporta un modelo de Educación para la Ciudadanía en el ámbito escolar promovido por el Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas (IEPS) que atiende a la globalidad de la escuela.
García, G., & Martín, E. (2005). Educación cívica: estado de la cuestión y propuesta para el análisis del caso español. In <i>Presentado en el VII Congreso Español de Ciencia Política y de la Administración</i> . Madrid (pp. 21-23).	El objetivo de este trabajo consiste en intentar ordenar alguna de la información más básica sobre el estado de la educación cívica en España, tanto en lo que se refiere a la literatura académica sobre la misma, como en lo que se refiere a las experiencias que existen en la práctica. Tanto la literatura como las experiencias concretas son escasas y ello es debido, en parte, a ciertos antecedentes históricos y, en parte, a dos conflictos que, si bien de origen

<p>Luego, F. (2005). <i>Ciudadanía , mucho más que una asignatura</i>. Madrid. Proyecto Atlántida Recuperado de http://www.gadeso.org/sesiones/gadeso/web/14_paginas_opinion/ca_10000213.pdf</p>	<p>histórico, siguen muy presentes en el día a día de la política española: el conflicto entre iglesia y estado y el conflicto territorial. El proceso de reforma del sistema educativo español que está teniendo lugar en la actualidad ha abierto una ventana de oportunidad para la educación cívica. Quizá no sea casualidad que esto ocurra el mismo año que el Consejo de Europa ha consagrado como “Año de la ciudadanía a través de la educación”.</p> <p>El Proyecto Atlántida, apuesta por una educación y cultura democráticas basada en la apertura de los centros educativos al entorno. El Ministerio de Educación y Ciencia comparte con el Proyecto Atlántida una concepción de la educación para la ciudadanía que demanda la corresponsabilidad y la implicación de toda la comunidad educativa y de la sociedad en general: familias, ayuntamientos, administraciones educativas, ONGs, asociaciones juveniles, etc, es decir, de todos los agentes sociales. Por ello, se valora muy positivamente sus campañas y planes de innovación a favor de la creación de Comités de Ciudadanía en distintos pueblos adscritos a su experiencia, en los que se incorporan la escuela, la familia y el municipio.</p> <p>Los materiales que presenta Atlántida tienen un gran interés para todas aquellas personas comprometidas con la educación para la ciudadanía des de una sociedad democrática. Tienen el interés de que en ellos confluyen tanto la reflexión teórica, desde una propuesta global en la que se plantea el papel de la educación y de la escuela en el debate de la educación democrática y la apuesta por la ciudadanía, como el permitir al lector acercarse a numerosas experiencias que ya se han hecho realidad en diferentes ámbitos. Estos serán sin duda de gran ayuda en el futuro inmediato, en el que se trabajará con generosidad para proporcionar a nuestro sistema educativo la educación para la ciudadanía que demanda nuestra sociedad.</p>
<p>Suero, J. (2003). Formación universitaria y educación para la ciudadanía. <i>Revista de Educación</i>, (1), 359-375.</p>	<p>El estudio toma como contexto de referencia los Estados-nación de la Unión Europea. Se presentan tres vectores educativos por los que la formación universitaria contribuye (o debe contribuir) a la educación para la ciudadanía. El primer vector es la formación de profesionales competentes y dotados de un sentido ético de la profesión. El segundo lo constituye la enseñanza-aprendizaje del sentido social de la profesión. Y el tercero lo conforman un conjunto de objetivos agrupables bajo los epígrafes de cultura tecnológica, cultura del trabajo, cultura de amplia base y formación moral y social avanzada. El artículo termina con una propuesta de planteamiento de la enseñanza-aprendizaje de estos vectores educativos en una universidad sean cuales fueren las modalidades de enseñanza (presencial, semipresencial o de aprendizaje electrónico) y la duración de los estudios (3, 4 o más años).</p>

Martínez, M. (2006) Formación para la ciudadanía y educación superior. <i>Revista Iberoamericana de educación</i> , (42) , 85-102.	En este estudio se sostiene que una de las funciones de la formación universitaria es de carácter ético y que no puede entenderse una formación universitaria de calidad que no incorpore de forma sistemática y rigurosa situaciones de aprendizaje ético y de formación ciudadana. Se identifican tres dimensiones formativas en la función ética de la universidad en la sociedad actual: formación deontológica relativa al ejercicio de las diferentes profesiones; la formación ciudadana y cívica de sus estudiantes; y, finalmente, la formación humana, personal y social, que contribuya a la optimización ética y moral de las futuras y futuras tituladas en tanto que personas.
Martínez, J. (2006). Educación y Ciudadanía. <i>Revista de filosofía Eikasía</i> . Recuperado de http://www.revistadefilosofia.org	El estudio plantea como los procesos de fragmentación, diferenciación y exclusión social que padecen las sociedades dificultan la construcción de una ciudadanía plena que requiere de prácticas socioeducativas que garanticen a las personas el ejercicio de un conjunto de derechos, entre ellos el de la inclusión o incorporación social. Las relaciones entre educación y ciudadanía no constituyen, pues, un tema nuevo: ya sea porque la educación fue un requisito para ejercer la ciudadanía o porque la ampliación de los derechos de ciudadanía requirió extender los beneficios de la educación. Y a nuevos debates, ya que se ha producido reticencias: ya por entender que se trata de una "educación política", ya por la polémica sobre transversalidad o materia específica, o por el malestar entre el profesorado. Mientras que hay quienes mantienen argumentos críticos que pretenden afianzar la Educación para la ciudadanía.
Tucho, F. (2006). La educación como eje de una educación para la ciudadanía. <i>Revista científica de comunicación y educación</i> , (26), 83-88.	La educación para la ciudadanía ha surgido como una nueva materia obligatoria en las enseñanzas no universitarias españolas la última reforma educativa. De cara a definir esta nueva asignatura es clave plantearnos de qué tipo de ciudadanía estamos hablando y qué tipo de educación es necesaria para su consecución. En este artículo planteamos el debate sobre estas cuestiones y reclamamos el papel que la educación en comunicación debe desempeñar en la formación de una ciudadanía crítica, activa y creativa. Como propuesta conjunta de vinculación de ambas materias se presenta el caso concreto del «Student Voices Project» desarrollado en escuelas estadounidenses.
Martín, I. (2006). <i>Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía en España</i> . Madrid: Fundación Alternativas	el objetivo de estas páginas es ofrecer algunas pautas de cómo se ha planteado en otros países el diseño e implementación de asignaturas similares, y de cómo evitar errores a partir de las experiencias ajenas. Una de las principales conclusiones de e informe es que, para que se cumplan los fines últimos de esta asignatura, no vale cualquier diseño. En otras palabras, los resultados pueden variar considerablemente según cuál sea el enfoque y los objetivos a los que vaya dirigida la asignatura de Educación para la Ciudadanía.
nehez, J. M. (2006). La " educación para la ciudadanía" en el sistema de la Ley Orgánica de Educación: una reflexión desde la libertad religiosa. <i>Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado</i> , (10), 4.	Este estudio se basa en el Dictamen de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso y publicado en Boletín Oficial de las Cortes Generales. Congreso de los Diputados, VIII Legislatura, Serie A: Proyectos de Ley, n. 43-11 (el n. 43-12 contiene la corrección de errores), 5 de diciembre de 2005.
García-Pérez, F.F., & de-Alba-Fernández, N. (2009). Educar para la participación ciudadana. Análisis de las	Se aborda la cuestión de la participación ciudadana, a partir del análisis de un programa educativo, el "Parlamento Joven", que pretende fomentar la participación de adolescentes y jóvenes. El papel del profesorado involucrado en dicho programa nos hace plantearnos cuestiones relevantes acerca de las dificultades para conectar la lógica del sistema escolar con iniciativas educativas

<p>dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa" parlamento joven". In <i>L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"</i>= <i>La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"</i>: Atti XX Simposio Internazionale de Didattica de las Ciencias Sociales: I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali, Bologna, 31 marzo-3 aprile 2009 (pp. 522). Patrón.</p>	<p>directamente vinculadas a la realidad social.</p>
<p>Bolívar, A. (2007). Educación para la ciudadanía, algo más que una asignatura. <i>Crítica y fundamentos</i>.</p>	<p>La educación para el ejercicio activo de la ciudadanía, tal como la plantea este libro, debe ser entendida en un sentido amplio, no referida sólo a una materia específica. Junto al aprendizaje académico es necesaria la integración y coordinación de los diversos ámbitos de acción (centro, aula, tutoría, comunidad). En este sentido, el libro defiende la corresponsabilidad entre los distintos agentes educativos. Además, la educación para la ciudadanía comprende, paralelamente, la educación democrática de los ciudadanos, un conjunto de saberes y de competencias que posibilitan la integración y participación activa en la vida pública.</p>
<p>Bustamante, R., y Compañ, V. (2007) <i>Educación para la ciudadanía. Propuestas de actuación</i>. Sevilla: Fundación ECOEM.</p>	<p>El objetivo de este libro es conocer la nueva asignatura y definir los principales conceptos relacionados con la Educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos, así como promover estrategias para aprender a vivir en democracia y establecer directrices generales para la resolución de conflictos en el aula.</p>
<p>Abad, J.J. (2007). <i>Educación para la ciudadanía, ESO: CD profesor</i>. McGraw Hill.</p>	<p>Proyecto editorial para el área de educación para la ciudadanía de la ESO, que está estructurado en dos niveles de uso: para el alumno y para el profesor, basándose en la experiencia acumulada del profesorado como de la editorial; la permanente educación y actualización de los contenidos y la innovación tecnológica.</p>
<p>Buitrago, M., y Pereira, C. (2007). <i>Educación para la ciudadanía. Los valores del ocio y el tiempo libre</i>. Málaga, España: Ediciones Aljibe.</p>	<p>Material que intenta contemplar la realidad de los jóvenes para que aprendan a ponerse en el lugar del otro, a compartir con otras personas sus aficiones, a tomar conciencia y sensibilidad y ser más responsables con la riqueza cultural, lúdica, festiva, ecológica, artística, que han heredado; en definitiva crecer y mejorar como personas y convivir en ambientes de ciudadanía pacífica.</p>

<p>Marina, I. y Bernabeu, R. (2007). <i>Competencia social y ciudadanía</i>. Madrid, España: Alianza.</p>	<p>El principal objetivo que persigue este libro es la construcción de un concepto de ciudadanía, desde la perspectiva de la inclusión de las competencias básicas en el contexto escolar. Dentro del marco que la Comisión Europea estableció en 2004 se formulan 1 “competencias clave” que deben iluminar la acción educativa. Los autores parten de las diferentes concepciones de competencia, aportando heterogéneas definiciones (DeSeCo, 1999; LOE, 2007; Eurydice, 2005), hasta llegar a justificar sobradamente su papel en la configuración del currículum escolar, en primera instancia, y en la construcción de la ciudadanía, en última.</p>
<p>Buitrago, M., y Pereira, C. (2007). <i>Educación para la ciudadanía. Los valores del ocio y el tiempo libre</i>. Málaga, España: Ediciones Aljibe.</p>	<p>Material que intenta contemplar la realidad de los jóvenes para que aprendan a ponerse en el lugar del otro, a compartir con otras personas sus aficiones, a tomar conciencia y sensibilidad y ser más responsables con la riqueza cultural, lúdica, festiva, ecológica, artística, que han heredado; en definitiva crecer y mejorar como personas y convivir en ambientes de ciudadanía pacífica.</p>
<p>Marina, I. y Bernabeu, R. (2007). <i>Competencia social y ciudadanía</i>. Madrid, España: Editorial Alianza.</p>	<p>La tesis de este libro es que se trata de una competencia que unifica saberes psicológicos y propuestas éticas. Al hablar de “aprender a convivir” forzadamente nos referimos a “convivir bien”, y esto exige una adecuada teoría de los valores y un modelo claro de la sociedad para la que estamos educando.</p>
<p>Peces, G. (2007). <i>Educación para la ciudadanía y derechos humanos</i>. Madrid, España: Editorial, Espasa Calpe.</p>	<p>Este libro puede servir de instrumento de trabajo para quienes deban enseñar Educación para la Ciudadanía. Para ello, será necesario un talante y una autoridad que no puede derivarse de una forma autoritaria de enseñanza, sino sólo de la solidez de los argumentos y de los contenidos. Puede ayudar a despertar la vocación por lo público, por el interés general, por los valores, los principios y los derechos, por los procedimientos y la organización de la Constitución. Es el portal didáctico de la ciudadanía y de la convivencia en una sociedad bien ordenada.</p>

Fuente: Elaboración propia

Una vez realizada la revisión de los estudios publicados sobre EpC se puede concluir que la producción académica al respecto de la materia es bastante escasa en fechas anteriores al 2007, esto es, una vez vigente la LOGSE (1990). El análisis bibliométrico nos mostró que esto estuvo motivado como consecuencia de que, entre los 80 y principios de los 90, la Educación en Valores sólo tuvo un tratamiento transversal tal y como se recogía en la ley educativa LOGSE (1990). A partir de 2006, que es cuando se implanta la LOE (2006) y por tanto, la EpC como asignatura propia dentro del currículo, siendo los estudios sobre la materia son más abundantes al igual que la literatura.

A modo de síntesis de resultados se realizó un cuadro para contrastar las hipótesis de investigación con los resultados obtenidos en el estudio empírico. Dónde la casilla de color verde indicaría que se verifica la hipótesis mientras que la de color rosado nos indicaría todo lo contrario. (Tabla 38).

Tabla 38 . Síntesis de resultados.

RELACIÓN DE LAS HIPÓTESIS DE ESTUDIO CON FUENTES Y RESULTADOS		
HIPÓTESIS	APORTACIONES AUTORES	RESULTADOS INVESTIGACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> La escasa investigación en Educación Cívica se debió a factores históricos y de falta de consenso en la política educativa relacionada con Educación Cívica entre la Iglesia y el Estado. 	<ol style="list-style-type: none"> García y Martín (2005). Escasa producción en estudios sobre EpC. López de Cordero (2011). Hablan de la escasez de literatura sobre EpC. García (2007). Expone el disenso entre Iglesia y Estado en EpC 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ En líneas generales son escasos los estudios nacionales recopilados en el análisis bibliométrico pues no alcanzan la treintena.
<ul style="list-style-type: none"> Los estudios se centran fundamentalmente en los temas transversales. 	<ol style="list-style-type: none"> Bartolomé (1993). Educar en la responsabilidad social. Moreno (1995). Incluir a toda la comunidad educativa en la Educación en Valores. Aguilar (1995). Alfabetización científica. Olivares (1998). Sobre Salud y Consumo. Cembranos y Gallego (1998). Trabajo del fomento de la solidaridad a través de los grupos de clase. Persosanz (1998). Analizar la solidaridad. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ la gran parte de los trabajos se refirieron a la LOGSE (1990), y a los temas transversales que esta ley recogía y que constituía los contenidos de lo que se llamó Educación en Valores
<ul style="list-style-type: none"> Los investigadores que se dedicaron al estudio de la Educación Cívica en España fueron, específicamente, del área de Educación. 	<ol style="list-style-type: none"> Marchesi y Martín (1989). Hablan sobre la reforma en la enseñanza y el modelo educativo. Camps (1998). El valor del civismo como reto educativo. Cortina (2000). Educación y valores. Cortina y Conill (2001). Educación en la ciudadanía. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Según el análisis, los especialistas en el campo de la educación fueron los que escribieron sobre la Educación Cívica en España, y lo hicieron con especial intensidad desde que en 1990 se aprobase la LOGSE. Aunque también, este tema ha sido debatido por expertos en Filosofía y Teoría Política así como de la Psicología.

<ul style="list-style-type: none"> A partir de 2006 aumentan los estudios específicos sobre EpC. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. LOE (2006) se introduce la asignatura EpC 2. Martínez (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. 3. Martínez (2006) Educación y ciudadanía. 4. Tucho (2006). La educación como eje de una educación para la ciudadanía. 5. García (2006). Educación y participación para la ciudadanía. 6. Martín (2006). La EpC en la LOE. 7. Bolívar (2007). La asignatura EpC. 8. Bustamante, et., al (2007). Actuaciones para trabajar la EpC. 9. Abad (2007). EpC en la ESO. 10. Buitrago, et.,al (2007). Los valores del ocio y el tiempo libre en EpC. 11. Marina (2007). Competencia social y ciudadana. 12. Peces,Barba (2007). EpC y de los Derechos Humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ la LOE (2006) puso sobre la mesa crear una asignatura específica sobre Educación Cívica, la Educación para la Ciudadanía, ofreció la oportunidad de analizar el debate público y su naturaleza en torno al papel que debía tener la educación en valores y, en su caso, cuáles serían los valores en los que el alumnado debía ser socializado.
---	---	---

Fuente: Elaboración propia

Estudio II: De las opiniones y expectativas del profesorado hacia la Educación para la Ciudadanía.

2.-Objetivos

2.1.-Objetivos generales

1.- Conocer el concepto, extraído de opiniones, que los profesores de primaria y secundaria de Tenerife tienen de la Educación para la Ciudadanía.

2.-Conocer la experiencia, formación y expectativas del profesorado en la asignatura Educación para la Ciudadanía.

3.-Valorar la predisposición del profesorado a trabajar con programas de Educación en Valores para el cambio de actitudes.

4.- Conocer las expectativas que el profesorado tiene, tanto de la Educación Emocional y para la Creatividad⁶⁸ (EMOCREA), como de la Educación para la Ciudadanía.

2.1.1.-Objetivos de investigación

Para el objetivo general 1:

⁶⁸ La definición de Educación Emocional y para la Creatividad, EMOCREA: En el panorama educativo canario, las emociones y la creatividad se incluyen en el currículo a través de una asignatura de libre configuración autonómica, denominada “Educación Emocional y para la Creatividad” que promoverá, desde un enfoque absolutamente educativo, el desarrollo emocional y creativo del alumnado, asumiéndolo desde una perspectiva integradora y transversal.

1.1.-Valorar la adecuación y validez del Cuestionario de opinión para valorar la formación, cualificación y expectativa del profesorado hacia la EMOCREA y la Educación para la Ciudadanía (COFCEPEpC).

1.2.- Identificar las opiniones que los profesores de centros públicos y de centros concertados tienen de las asignaturas Educación para la Ciudadanía y EMOCREA.

1.3.-Analizar las diferencias de opiniones, actitudes y competencias del profesorado, en función del género, la formación recibida y de la experiencia.

1.4.-Conocer cuál es la mejor consideración curricular que tiene el profesorado respecto a la Educación para la Ciudadanía (desarrollo transversalmente o como asignatura)

Para el objetivo general 2:

2.1.-Analizar las competencias generales del profesorado en función de la formación recibida y de la experiencia con alumnos.

2.2.- Conocer si el profesorado a la hora de trabajar con el alumnado favorece el dominio de las competencias básicas y el desarrollo de actitudes críticas.

Para el objetivo general 3:

3.1. Conocer la predisposición del profesorado para trabajar la Educación en Valores de forma global e integrada en el currículo ordinario, a través de programas diseñados para la educación y sensibilización hacia la convivencia.

3.2. Analizar las opiniones del profesorado respecto al uso de programas sobre Educación en Valores para el cambio de actitudes.

Para el objetivo general 4:

4.1. Conocer las opiniones de los profesores respecto de las diferencias o similitudes de la asignatura Educación Emocional con Educación para la Ciudadanía.

4.2. Indagar sobre la formación y cualificación del profesorado para impartir EMOCREA.

4.3. Conocer el perfil docente del profesorado que imparte EMOCREA.

2.1.2.-Hipótesis

Para el objetivo de investigación 1.1:

1.1.1.- El cuestionario diseñado para valorar las opiniones, actitudes y competencias del profesorado sobre Educación para la Ciudadanía, ha sido un instrumento válido.

Para el objetivo de investigación 1.2:

1.2.1.- Los profesores de primaria y secundaria de Tenerife poseen opiniones diferentes hacia las asignaturas Educación para la Ciudadanía y EMOCREA en función de su experiencia.

1.2.2. Los profesores de primaria y secundaria de Tenerife poseen la misma opinión sobre las asignaturas Educación para la Ciudadanía y EMOCREA, independientemente del nivel educativo en el que impartan docencia.

Para el objetivo de investigación 1.3:

1.3.1.- Las profesoras manifiestan mejores opiniones que los profesores/as respecto a las asignaturas de Educación para la Ciudadanía y EMOCREA.

1.3.2.- No existen diferencias en las opiniones manifestadas por los profesores en función de su formación.

1.3.3.- Los profesores/as de educación primaria y secundaria de Tenerife con experiencia docente en las asignaturas de Educación para la Ciudadanía y EMOCREA manifiestan mejores opiniones actitudes que los profesores/as sin experiencia.

Para el objetivo de investigación 1.4:

1.4.1. - Los profesores/as consideran que la Educación para la ciudadanía debería tratarse de forma específica como asignatura.

Para el objetivo de investigación 2.1:

2.1.1.- Los profesores/as poseen poco conocimiento sobre las competencias generales para el trabajo con alumnos en Educación en Valores y EMOCREA.

2.1.2.- Existe una buena opinión entre el profesorado sobre la forma en que los centros se organizan para afrontar la Educación en Valores.

Para el objetivo de investigación 2.2:

2.2.1.- Los profesores a la hora de trabajar Educación para la Ciudadanía con el alumnado favorecen el dominio de las competencias básicas desarrolladas por la ley y promueve el desarrollo de actitudes críticas.

Para el objetivo de investigación 3.1:

3.1.1.- Los profesores/as estarían dispuestos a trabajar con programas de Educación en Valores para el cambio de actitudes y desarrollo de una conciencia crítica.

Para el objetivo de investigación 3.2:

3.2.1.- El trabajo de las responsabilidades cívicas, democráticas y sociales a través del contenido curricular es una propuesta bien valorada por el colectivo de profesores/as.

3.2.2.- Los profesores/as consideran que los programas que abordan el currículo ordinario desde una perspectiva sensibilizadora hacia la Educación para la Ciudadanía son una buena herramienta para la profesionalización docente.

3.2.3.- Los profesores consideran dichos programas como una buena herramienta para la sensibilización y reflexión.

3.2.4.- Los profesores consideran que impartir la Educación para la Ciudadanía mejora las expectativas hacia el potencial emocional y capacidad crítica de aprendizaje de los alumnos.

Para el objetivo 4.1:

4.1.1.- Los profesores de primaria y secundaria de Tenerife poseen la misma opinión sobre la asignatura Educación Emocional que sobre la Educación para la ciudadanía.

4.1.2. Los profesores/as piensan que EMOCREA y Educación para la Ciudadanía se solapan.

Para el objetivo 4.3:

4.3.1.- Los profesores/as poseen poca formación en EMOCREA.

Para el objetivo 4.4:

4.4.1.- Los profesores/as que imparten EMOCREA generalmente son mujeres.

2.2.-Método

2.2.1.-Sujetos

La investigación se realizó en la isla de Tenerife con una muestra de profesores/as voluntarios que pertenecían a centros públicos y concertados, con y sin experiencia, en la enseñanza de la asignatura Educación para la Ciudadanía.

La selección de los centros se llevó a cabo a partir del total de centros de la isla de Tenerife y de la predisposición a colaborar; hecho, éste último, que supuso una gran dificultad, por la negativa de muchos de los profesores/as a participar en el estudio.

Así pues, la evaluación de opiniones, actitudes, expectativas, competencias y formación hacia la Educación para la Ciudadanía se realizó en dos contextos diferentes cuya realidad y experiencia con los alumnos de primaria y secundaria variaba bastante:

- a) Centros públicos; a profesores/as de primaria y secundaria que tuvieran experiencia, o no, y formación en Educación para la Ciudadanía.
- b) Centros concertados; a profesores/as de primaria y secundaria que no tuvieran, o si, experiencia y formación en Educación para la Ciudadanía.

La muestra, quedó formada definitivamente por un total de 180 profesores/as de los que 79 (43,9%) impartían docencia en centros públicos y 101 (28,9%) en centros privado concertados.

Además se solicitó la participación en una entrevista sobre Educación para la Ciudadanía a un total de 50 profesores/as de diferentes centros, obteniendo tan solo la colaboración de 13 de ellos; 8 de centros concertados (61,5%) y 5 de centros públicos (38,5%).

A continuación, presentamos en la Tabla 39 el resumen de las características de la muestra del profesorado.

Tabla 39. Características de los profesores por género, edad y otras variables independientes

Características de los profesores por género, edad y otras variables independientes	
GÉNERO	
Mujer	N=133 (73,3%)
Hombre	N=47 (26,1%)
Totales	N=180 (100,0%)
CENTRO EDUCATIVO	
Primaria	N=128 (71,1%)
Secundaria	N=52 (28,9%)
Totales	N=180 (100,0%)
TIPO DE CENTRO	
Público	N=79 (43,9%)
Privado	N=101 (56,15)
Totales	N=180 (100,1%)
EDAD	
25 - 30 años	N=12 (6,7%)
30 - 35 años	N=12 (6,7%)
35 - 40 años	N=22 (12,2%)
40 - 45 años	N=30 (16,7%)
45 - 50 años	N=34 (18,9%)
50 - 55 años	N=31 (17,2%)
55 - 60 años	N=37 (20,6%)
Más de 60 años	N=1 (0,6%)
Totales	N=179 (99,4%)
FORMACIÓN	
Maestro	N=113 (62,8%)
Profesor infantil	N=6 (3,3%)
Licenciado pedagogía	N=2 (1,1%)
Profesor música	N=3 (1,7%)
Profesor inglés	N=27 (15,0%)
Profesor educación física	N=7 (3,9%)
Licenciado psicopedagogía	N=3 (1,7%)
Profesor francés	N=1 (0,6%)
Químico	N=4 (2,2%)
Maestra especialista audición	N=1 (0,6%)
Licenciado	N=13 (7,2%)
Totales	N=180 (100,0%)
NIVEL FORMATIVO	
Maestros de infantil y primaria	N=119 (66,1%)
Licenciados y graduados en secundaria	N=61 (33,9%)
Totales	N=180 (100,0%)

AÑOS DE EXPERIENCIA	
1 - 10 años	N=49 (27,2%)
10 - 20 años	N=44 (24,4%)
20 - 30 años	N=48 (26,7%)
30 - 40 años	N=30 (16,7%)
Más de 40 años	N=1 (0,6%)
Totales	N=172 (95,6%)

Fuente: Elaboración Propia

2.2.2.-Instrumentos

El proceso de recogida de datos e información de este estudio se realizó mediante los procedimientos de encuestación y entrevista.

El instrumento propuesto para la evaluación de las opiniones, formación y expectativas del profesorado hacia la Educación para la Ciudadanía, fue un cuestionario ad hoc elaborado para este estudio que toma como referencia la propuesta de Argibay, Celorio, Celorio y López de Munain (2011) y Pérez-Jorge (2010). El Cuestionario de opinión para valorar la formación, cualificación y expectativa del profesorado hacia la Educación Emocional y para la Creatividad y la Educación para la Ciudadanía (COFCEPEpC), véase Anexo 1.1.

El cuestionario lo completaban ítems para el control de datos demográficos del profesor, como: edad, género, formación académica, tipo de centro, ciclo educativo, años de experiencia como profesor, años de experiencia en la asignatura educación para la ciudadanía, experiencia en EpC y EMOCREA. Las respuestas de los ítems de la escala reflejaron el grado de acuerdo respecto a las opiniones relativas a Experiencia y formación en la asignatura (12 ítems), Competencias básicas (12 ítems), Aspectos pedagógicos de la asignatura (3 ítems), Papel de los agentes sociales/educativos (12 ítems), Intereses de los recursos para la EpC (8 ítems), Intereses de los recursos para Educación Emocional (8 ítems), Acciones a impulsar EpC y Educación Emocional (9 ítems), Enfoques y contenidos EMOCREA (8 ítems), Enfoques y contenidos EpC (8 ítems). Cada ítem fue valorado puntuando en cada caso entre 1 (para las valoraciones que expresaban menor grado de acuerdo) y 6 (para las de mayor grado de acuerdo).

Además se llevó a cabo una entrevista con el fin de indagar sobre el trabajo y las expectativas de los profesores/as sobre la Educación para la Ciudadanía. (Ver Anexo 1.2). La entrevista recogía datos sociodemográficos (género, edad, curso) además de datos relativos a la formación académica, años de experiencia en la asignatura EpC y siete preguntas abiertas que indagaban sobre: (1) Forma de impartir la asignatura EpC, (2) Capacitación para impartir la

asignatura EpC, (3) Tratamiento de la LOMCE sobre la asignatura Valores Sociales y Cívicos, (4) Valoración sobre la implicación, colaboración de agentes externos al centro educativo, (5), Formación sobre la asignatura EMOCREA, (6) Trabajo y acciones que se desarrollan en el centro educativo sobre la Educación en Valores Sociales y Cívicos y (7) Propuestas para favorecer el dominio de las competencias básicas y actitudes críticas con la Educación para la Ciudadanía.

2.2.3.-Procedimiento

Se envió a los directores de los centros, una carta de informativa (véase anexo 1) donde se describían los objetivos del estudio, a fin de conseguir el mayor número posible de profesores/as participantes, se recibieron respuestas de 24 centros 79 públicos y 101 centros concertados. En la carta enviada a estos centros se adjuntaban copias suficientes del cuestionario y las instrucciones oportunas para que fuese cumplimentado por los interesados, los cuestionarios fueron recogidos al mes de su entrega tal y como se había acordado con el centro.

El cuestionario (véase anexo 1) fue entregado, por el equipo investigador en fechas acordadas con los centros, de forma la entrega al profesorado se llevó a cabo por los miembros del equipo de trabajo con el fin de aclarar cualquier duda respecto a las instrucciones para su cumplimentación. En el momento de la entrega de los instrumentos, se solicitó a los participantes que leyeran el cuestionario a fin de aclarar posibles dudas tanto del procedimiento de respuesta como del propio contenido de los ítems.

2.3.4.-Análisis de datos

Para este estudio se analizaron datos tanto cuantitativos como cualitativos. Los análisis de datos se han realizado siguiendo procedimientos diferentes en función de la naturaleza de los mismos. Se describe a continuación el procedimiento para ambos casos:

1.-Análisis de datos cuantitativos: Se realizó mediante el programa de análisis estadístico SPSS para Windows, versión 22.0 e incluyó:

- a) Análisis de fiabilidad del COFCEPEpC.
- b) Análisis de las dimensiones subyacentes (estructura) del COFCEPEpC.
- c) Análisis descriptivo exploratorio de los ítem del COFCEPEpC

- d) Análisis de la diferencias entre grupos por: género, edad, años de experiencia docente, formación académica, nivel educativo y centro,

2.-Análisis de datos cualitativos:

Se realizó mediante el análisis de contenido de las 13 entrevistas semi-estructuradas pasadas a los profesores/as.

A continuación se expone un cuadro resumen del estudio (Tabla 40) con los objetivos, hipótesis, análisis e instrumentos de evaluación a fin de simplificar la lectura y comprensión de este estudio.

Tabla 40: Síntesis de objetivos generales, de investigación hipótesis, análisis e instrumentos del estudio.

ESTUDIO				
OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	HIPÓTESIS	ANÁLISIS	INSTR
1.- Conocer el concepto, extraído de opiniones, que los profesores/as de primaria y secundaria de Tenerife tienen de la Educación para la Ciudadanía y de los Derechos Humanos	1.1.- Valorar la adecuación y validez del Cuestionario de opinión para valorar la formación, cualificación y expectativas del profesorado hacia la Educación Emocional y para la Creatividad y la Educación para la Ciudadanía y de los Derechos Humanos (COFCEPEpC)	1.1.1.-El cuestionario diseñado para valorar las opiniones, actitudes y competencias del profesorado sobre EpC, ha sido un instrumento adecuado.	Análisis de fiabilidad; modelo Alfa de Cronbach a partir de las correlaciones inter-elementos del promedio. Análisis de componentes principales para detectar la estructura subyacente del cuestionario	COFCEPEpC
	1.2.-Identificar las opiniones que profesores/as de centros públicos y de centros concertados tienen de las asignaturas Educación para la Ciudadanía y EMOCREA	1.2.1.-Los profesores/as de primaria y secundaria de Tenerife poseen opiniones diferentes hacia las asignaturas Educación para la Ciudadanía y EMOCREA en función de su experiencia. 1.2.2.Los profesores/as de primaria y secundaria de Tenerife poseen la misma opinión sobre las asignaturas Educación para la Ciudadanía y EMOCREA, independientemente del nivel educativo en el que imparten docencia.	Análisis descriptivo exploratorio de cada ítem Análisis exploratorio de las relaciones existentes entre las características personales y contextuales y opiniones recogidas por el Cuestionario.	
	1.3.-Analizar las diferencias de opiniones, actitudes y competencias del profesorado, en función del género, la formación recibida y de la experiencia.	1.3.1.-Las profesoras manifiestan mejores opiniones que los profesores/as respecto a las asignaturas de Educación para la Ciudadanía y EMOCREA. 1.3.2.-No existen diferencias en las opiniones manifestadas por los profesores/as en función de su formación.	Análisis de la diferencias entre grupos de género, edad años de experiencia docente, formación académica, nivel educativo y centro respecto a las opiniones recogidas por el cuestionario (ítems individuales) Análisis de la diferencias entre grupos de género, edad años de experiencia docente, formación académica, nivel educativo y centro respecto a las opiniones recogidas por el Cuestionario (dimensiones)	
	1.4.- Conocer cuál es la mejor consideración curricular que tiene el profesorado respecto a la Educación para la Ciudadanía (desarrollo transversalmente o como asignatura)	1.3.3.-Los profesores/as de educación primaria y secundaria de Tenerife con experiencia docente en las asignaturas de Educación para la Ciudadanía y EMOCREA manifiestan mejores opiniones actitudes que los profesores/as sin experiencia. 1.4.1. Los profesores/as consideran que la Educación para la ciudadanía debería tratarse de forma específica como asignatura.	Análisis de la diferencias entre grupos de género, edad años de experiencia docente, formación académica, nivel educativo y centro respecto a las opiniones recogidas por el Cuestionario (ítems individuales)	
2.-Conocer la experiencia y formación del profesorado en la asignatura Educación para la Ciudadanía.	2.1.-Analizar las competencias generales del profesorado en función de la formación recibida y de la experiencia con alumnos.	2.1.1.-Los profesores/as poseen poco conocimiento sobre las competencias generales para el trabajo con alumnos en Educación en Valores y Educación Emocional. 2.1.2.-Existe una buena opinión entre el profesorado sobre la forma en que los centros se organizan para afrontar la Educación en Valores.	Análisis de la diferencias entre grupos de género, edad años de experiencia docente, formación académica, nivel educativo y centro respecto a las opiniones recogidas por el Cuestionario (ítems individuales) Análisis de la diferencias entre grupos de género, edad años de experiencia docente, formación académica, nivel educativo y centro respecto a las opiniones recogidas por el Cuestionario (dimensiones)	

	2.2.-Conocer si el profesorado a la hora de trabajar con el alumnado favorece el dominio de las competencias básicas y el desarrollo de actitudes críticas.	2.2.1.-Los profesores/as a la hora de trabajar con el alumnado favorecen el dominio de las competencias básicas desarrolladas por la ley y promueve el desarrollo de actitudes críticas.		
3.-Valorar la predisposición del profesorado a trabajar con programas de Educación en Valores para el cambio de actitudes. 4.-Conocer la percepción que el profesorado tiene tanto de la Educación Emocional como de la Educación para la Ciudadanía.	3.1.-Conocer la predisposición del profesorado para trabajar la educación en valores de forma global e integrada en el currículo ordinario, a través de programas diseñados para la educación y sensibilización hacia la convivencia.	3.1.1.-Los profesores/as estarían dispuestos a trabajar con programas de Educación en Valores para el cambio de actitudes y desarrollo de una conciencia crítica.	Análisis descriptivo exploratorio de cada ítem del Cuestionario	COFCEPEpC ENTREVISTA
	3.2.- Analizar las opiniones del profesorado respecto al uso de programas sobre Educación en Valores para el cambio de actitudes. 4.1.-Conocer las opiniones de los profesores/as respecto de las diferencias o similitudes de la asignatura Educación Emocional con Educación para la Ciudadanía. 4.3.-Indagar sobre la formación y cualificación del profesorado para impartir Educación Emocional. 4.4.-Conocer el perfil docente del profesorado que imparte Educación Emocional.	3.2.1.-El trabajo de las responsabilidades cívicas, democráticas y sociales a través del contenido curricular es una propuesta bien valorada por el colectivo de profesores/as. 3.2.2.- Los profesores/as consideran que los programas que abordan el currículo ordinario desde una perspectiva sensibilizadora hacia la Educación para la Ciudadanía son una buena herramienta para la profesionalización docente. 3.2.3.-Los profesores/as consideran dichos programas como una buena herramienta para la sensibilización y reflexión. 3.2.4.-Los profesores/as consideran que impartir la Educación para la Ciudadanía mejora las expectativas hacia el potencial emocional y capacidad crítica de aprendizaje de los alumnos. 4.1.1.-Los profesores/as de primaria y secundaria de Tenerife poseen la misma opinión sobre la asignatura Educación Emocional que sobre la Educación para la ciudadanía. 4.1.2.-Los profesores/as piensan que Educación Emocional y Educación para la Ciudadanía se solapan. 4.3.1.-Los profesores/as poseen poca formación en Educación Emocional 4.4.1.-Los profesores/as que imparten Educación emocional generalmente son mujeres.	Análisis de la opiniones manifestadas en la entrevista	Análisis de la opiniones manifestadas en la entrevista y cuestionario de encuesta

Fuente: Elaboración propia

2.3. Resultados

2.3.1.-Propiedades métricas del COFCEPEpC

2.3.1.1.-Análisis de fiabilidad del COFCEPEpC

Para el análisis de fiabilidad del COFCEPEpC se utilizó el coeficiente de consistencia interna Alfa Cronbach dado que se asumió que la escala está compuesta de elementos homogéneos que medían la misma característica y su consistencia interna pudo evaluarse mediante el promedio de la correlación entre elementos. Se obtuvo un valor 0,97 lo que indicó una alta consistencia de la escala. Dado el número de ítems de la escala, se agruparon los ítems en función de las dimensiones teóricas de Argibay, Celorio, Celorio y López de Munain (2011). Los ítems se agruparon en las siguientes dimensiones:

1. Experiencia y formación en la asignatura (EF)

2. Competencias básicas (CB)
3. Aspectos pedagógicos de la asignatura (AP)
4. Papel de los agentes sociales/educativos (AS)
5. Intereses de los recursos para Educación para la ciudadanía y derechos humanos (IREC)
6. Intereses de los recursos para la Educación emocional y para la creatividad (IREE)
7. Motivación por la asignatura / Voluntarismo (MOT)
8. Valores personales y sociales para Educación emocional y para la creatividad (VALEE)
9. Valores personales y sociales para Educación para la Ciudadanía (VALEPC).

Para evaluar la fiabilidad, se comenzó con la evaluación de la fiabilidad para cada una de las dimensiones (conformadas en bloques e indicadas de forma individual), como se ve en la tabla 41.

Tabla 41. Valor de fiabilidad de cada una de las dimensiones y del total de la escala.

	Alfa de Cronbach	Número de elementos	Casos válidos	Casos perdidos
Experiencia y formación en la asignatura.	0,743	12	151	29
Competencias básicas.	0,892	12	153	27
Aspectos pedagógicos de la asignatura.	0,808	2	148	32
Papel de los agentes sociales / educativos.	0,900	11	123	57
Intereses de los recursos para Educación para la ciudadanía y derechos humanos.	0,902	9	152	28
Intereses de los recursos para Educación emocional y para la creatividad.	0,913	9	153	27
Motivación por la asignatura / Voluntarismo.	0,933	9	162	18
Valores personales y sociales para Educación emocional y para la creatividad.	0,912	8	153	27
Valores personales y sociales para Educación para la ciudadanía y derechos humanos.	0,933	8	165	15
Cuestionario Total	0,975	80	63	117

Con los datos obtenidos se pudo observar que el Alfa de Cronbach fue mayor a 0,9 en la mayoría de las dimensiones, lo cual indicó que la consistencia interna de estas dimensiones y su fiabilidad resultaba muy alta. Además, dos de las restantes dimensiones presentan valores superiores a 0,7, valor que creemos suficiente para considerar que estas dimensiones consistentes internamente.

En cuanto al valor alfa total del cuestionario, éste fue muy cercano a 1, lo que permitió confirmar su alta fiabilidad.

2.3.1.2.-Análisis de la estructura subyacente del COFCEPEpC

Siguiendo con el análisis de las propiedades métricas del COFCEPEpC se sometieron los datos al análisis de componentes principales para determinar su estructura subyacente. A fin de verificar o no la coincidencia con las dimensiones teóricas de Argibay, Celorio, Celorio y López de Munain, (2011). El análisis se planteó con fines meramente de interpretación de las relaciones subyacentes a la matriz de correlaciones y de reducción de las mismas con la finalidad de interpretar mejor el sentido de las respuestas emitidas y, en su caso, perfeccionar el instrumento para aplicaciones futuras. Por otra parte, dado que se desea alcanzar una estructura que maximice la independencia entre dimensiones, optamos por una rotación **VARIMAX** que produce una estructura ortogonal de los factores resultantes.

El análisis se aplica sobre un N válido de 63 profesores/as del total de 180 que formó la muestra. Dado el alto número de respuestas en blanco, que determinaron gran número de casos perdidos, se optó por considerar como válidos solamente aquellos sujetos que cumplieron el total de las respuestas del cuestionario.

El índice KMO y el contraste de esfericidad de Bartlett son indicadores de la magnitud de la relación lineal entre variables. El valor del índice KMO de adecuación muestral obtuvo un valor de 0,833 lo cual nos indica que se trata de un valor aceptable que justifica proceder al análisis factorial. Por otra parte, la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($\chi^2 = (924, N=63) = 804,157$ $p < .000$), con lo cual se procedió a la factorización de la matriz de correlaciones. Tras sucesivos ensayos donde se probaron soluciones con diverso número de componentes optamos por una solución de 9 componentes que explicaban un 76,624 % de la varianza. Véase en la Tabla 42 el resultado de la extracción factorial:

Tabla 42: Extracción factorial.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	32,091	40,114	40,114	32,091	40,114	40,114
2	6,740	8,425	48,539	6,740	8,425	48,539
3	5,502	6,878	55,416	5,502	6,878	55,416

4	3,783	4,728	60,145	3,783	4,728	60,145
5	3,485	4,356	64,501	3,485	4,356	64,501
6	3,079	3,848	68,349	3,079	3,848	68,349
7	2,809	3,511	71,860	2,809	3,511	71,860
8	1,982	2,477	74,337	1,982	2,477	74,337
9	1,829	2,286	76,624	1,829	2,286	76,624
10	1,667	2,084				
11	1,469	1,836				
12	1,361	1,701				
13	1,252	1,564				
14	1,191	1,489				
15	1,172	1,466				
16	,920	1,150				
17	,879	1,099				
18	,856	1,070				
19	,788	,985				
20	,736	,920				
21	,628	,784				
22	,555	,693				

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En el siguiente gráfico de sedimentación se representa gráficamente la secuencia de factores en función de su valor propio:

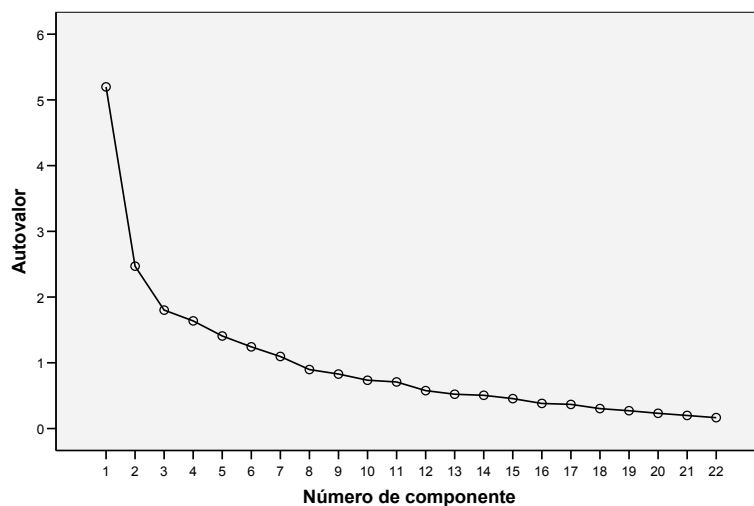


Figura 1: Gráfico de sedimentación.

La composición de cada uno de los factores con los pesos (coeficientes de estructura), así como el porcentaje de varianza explicada por el mismo y su valor propio aparecen en las tablas de la 43 a la 47.

Tabla 43. Experiencia y formación en la asignatura (EF).

ITEM	Peso
Te consideras competente para impartir la asignatura EMOCREA	,848
Te sientes preparado para impartir la asignatura EMOCREA	,779
Creo que deben existir asignaturas específicas como EMOCREA y EpC para formar en valores a los alumnos	,738
Trabajo la Educación Emocional y para la Creatividad porque la ley lo obliga	,689
Conozco las competencias que se desarrollan desde las áreas de EMOCREA y la EpC	,687
Durante mis estudios como profesor recibí formación suficiente para saber educar en valores	,648
Te consideras preparado para educar en valores	,617
Estoy de acuerdo con el tratamiento que la LOMCE hace de la educación en valores	,602
Con mis alumnos trabajo la EMOCREA	,585
Consideras que en tu centro hay sensibilidad e interés por trabajar la EMOCREA	,533
Estoy de acuerdo con que se imparta la asignatura EMOCREA	,520
Con mis alumnos trabajo la educación en valores	,441
Valor Propio= 32,091 % de varianza rotada= 40,114	

Este factor, experiencia y formación, se refiere al perfil del profesor que imparte la asignatura EpC y Educación Emocional (EMOCREA). Este ítem nos dio pistas sobre la predisposición de trabajo ante ambas materias además de ayudarnos a mostrar si el profesorado tiene una visión, sobre las asignaturas, de apuesta educativa prioritario o todo lo contrario.

Tabla 44. Competencias básicas (CB).

ITEM	Peso
Autonomía e iniciativa personal	,817
Competencia lingüística	,846
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	,789
Competencias sociales y cívicas	,770
Competencia matemática	,767
Conciencia y expresiones culturales	,742
Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	,732
Tratamiento de la información y competencia digital	,664
Competencia para aprender a aprender	,601
Competencia cultural y artística	,572
Competencia en ciencia y tecnología	,543
Valor Propio= 6,740 % de varianza rotada= 8,425	

Este factor reúne ítems referidos a conocer qué importancia daban las personas encuestadas a cada una de las competencias básicas establecidas por la LOMCE para la Educación Básica, de cara al enfoque de Educación para la Ciudadanía (Tabla 45).

Tabla 45. Competencias básicas (CB2).

ITEM	Peso
Competencia lingüística	,863
Autonomía e iniciativa personal	,833
Competencias sociales y cívicas	,789
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	,787
Conciencia y expresiones culturales	,748
Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	,741
Competencia en ciencia y tecnología	,675
Tratamiento de la información y competencia digital	,658
Competencia para aprender a aprender	,593
Competencia cultural y artística	,555
Valor Propio= 5,502 % de varianza rotada= 6,878	

Tabla 46. Aspectos pedagógicos de la asignatura (AP).

ITEM	Peso
La mejor ubicación es su consideración como asignatura	,723
Lo más apropiado para trabajar es su consideración como enfoque transversal	,722
Valor Propio= 3,783 % de varianza rotada= 4,728	

Este factor recoge los aspectos de organización de la asignatura, en cuanto a la forma de tratar su contenido, planteaba la disyuntiva de si debía ser planteada como una asignatura más dentro del currículo o se debía plantear desde un enfoque transversal.

Tabla 47. Papel de los agentes sociales/educativos (AS).

ITEM	Peso
Competencia en ciencia y tecnología	,807
Redes locales / globales	,802
Movimientos de renovación pedagógica	,772
Centros de formación del profesorado	,764
Movimientos sociales	,737
Sindicatos	,720
Profesorado de la asignatura EpC	,704
Medios de comunicación	,674

Padres y madres	,517
Valor Propio= 3,485 % de varianza rotada= 4,356	

Este factor hacía alusión al papel de los agentes sociales/educativos, versó en torno a la valoración del papel de diferentes agentes sociales como promotores de Educación para la Ciudadanía: profesorado, sindicatos, movimientos sociales, familia...etc.

Tabla 48. Intereses de los recursos para Educación para la ciudadanía y derechos humanos (IREC).

ITEM	Peso
Exposiciones	,830
Internet	,790
Material audiovisual y multimedia	,755
Recursos del medio (museos, centros cívicos, ...)	,753
Medios de comunicación	,736
Agentes sociales	,729
Competencia lingüística	,702
Valor Propio= 3,079 % de varianza rotada= 3,848	

Tanto en la tabla 48 como 49 se hace referencia a los factores relacionados con la valoración de los recursos utilizados por el profesorado en función de su utilidad para el desarrollo del enfoque de Educación para la Ciudadanía y Educación Emocional y para la Creatividad.

Tabla 49. Intereses de los recursos para la Educación emocional y para la creatividad (IREE).

ITEM	Peso
Exposiciones	,833
Material audiovisual y multimedia	,829
Medios de comunicación	,782
Internet	,774
Recursos del medio (museos, centros cívicos, ...)	,769
Competencia lingüística	,710
Agentes sociales	,646
Valor Propio= 2,809 % de varianza rotada= 3,511	

Tabla 50. Motivación por la asignatura / Voluntarismo (MOT).

ITEM	Peso
Centro de recursos	,891
Participación de la comunidad educativa	,856
Conocimiento del trabajo de ONGD y otros movimientos sociales	,829
Formación del profesorado	,823
Desarrollo de páginas web, portales educativos	,821
Asesoría / Apoyo externo	,775
Redes e iniciativas sociales	,707
Valor Propio= 1,982 % de varianza rotada= 2,477	

Este factor hacía referencia al interés que suscitaba entre el profesorado, la promoción de acciones relacionadas con la formación del profesorado, participación de la comunidad educativa...etc.

Tabla 51. Valores personales y sociales para Educación emocional y para la creatividad (VALEE).

ITEM	Peso
Instituciones (parlamentos, plenos municipales, consejos, ...)	,842
Democracia	,837
Sociedad organizada (redes, foros, partidos políticos, ...)(Dimensión Sur)	,821
Justicia social	,788
Interculturalidad	,773
Valores cívicos	,734
Valor Propio= 1,982 % de varianza rotada= 2,477	

Los factores de las tablas 51 y 52 hacía referencia a la los valores que tanto desde la Educación Emocional como desde la Educación para la Ciudadanía se pretendían fomentar.

Tabla 52. Valores personales y sociales para Educación para la ciudadanía y de los derechos humanos (VALEPC).

ITEM	Peso
Democracia	,909
Valores cívicos	,855
Sociedad organizada (redes, foros, partidos políticos, ...)(Dimensión Sur)	,853
Interculturalidad	,834
Justicia social	,833
Instituciones (parlamentos, plenos municipales, consejos, ...)	,828
Valor Propio= 1,829 % de varianza rotada= 2,286	

Podemos indicar, tras el estudio de la estructura y de las propiedades métricas del COFCEPEpC que se trata de un instrumento fiable sobre el que podemos aplicar un procedimiento para la reducción de datos. Este procedimiento nos permitirá realizar análisis posteriores e interpretar mejor los resultados obtenidos para la el contraste de las hipótesis de este estudio. Con este resultado verificamos la hipótesis relativa a la bondad y adecuación del instrumento.

Los resultados obtenidos en este estudio se ajustan a las dimensiones teóricas definidas a priori por Argibay, Celorio, Celorio y López de Munain, (2011) (véase apartado de instrumentos). Dada la generalidad de las dimensiones teóricas definidas por estos autores, en un primer momento, y tras la presentación de los datos de identificación y variables de control, hemos optado, en primer lugar, por realizar un análisis de las dimensiones a partir de sus ítems individuales. En un segundo momento se consideraron las dimensiones empíricas extraídas de la factorización para los análisis posteriores.

2.3.1.3. -Análisis descriptivo exploratorio del COFCEPEpC

2.3.1.3.1.-Descriptivo por centro, edad, género, formación y tipo de centro y años de experiencia

Recogemos en este apartado la descripción de las variables sociodemográficas y de identificación de la muestra de profesores/as que respondieron el COFCEPEpC.

En cuanto a los valores perdidos de las variables de identificación de la muestra, hemos de indicar que para algunas variables el porcentaje fue alto, el número de sujetos que respondió y los casos perdidos se pueden observar en la tabla 53. Las dos últimas variables son las que tienen mayor porcentaje de valores perdidos, un 26% y un 14% respectivamente, estos porcentaje no supusieron un problema y fueron estimados como casos perdidos pese a suponer ello una merma respecto al número de sujetos válidos considerados para el estudio. En el resto de las variables de clasificación los valores perdidos son nulos o casi nulos.

Tabla 53. Valores Perdidos en las variables de clasificación.

		Centro	Tipo de centro	Edad	Género	Formación	Años de experiencia como profesor	¿Has impartido la asignatura EpC?	Años de experiencia en la asignatura EpC	¿Actualmente impartes la asignatura EMOCREA?
N	Válidos	180	180	179	180	180	172	179	154	166
	Perdidos	0	0	1	0	0	8	1	26	14

En lo referente al tipo de centro según el nivel (tabla 54), el 71% de los profesores/as fueron de centros de primaria frente al restante 29% de centros de secundaria. Por otro lado, respecto al tipo de financiación del centro (tabla 55), el 44% de los profesores/as corresponden a centros públicos y el 56% a centros privados.

Tabla 54. Centros educativos.

	Frecuencia	Porcentaje
Primaria	128	71,1
Secundaria	52	28,9
Total	180	100,0

Tabla 55. Tipo de centro educativo según su financiación.

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos Público	79	43,9
Privado	101	56,1
Total	180	100,0

Combinando el centro educativo según nivel y financiación (tabla 56), tenemos que el 27% de los centros de primaria en los que se administró el cuestionario son públicos frente al 85% de los de secundaria. Por tanto, los cuestionarios realizados en enseñanza primaria fueron en mayor proporción realizados en centros privados, mientras que los de enseñanza secundaria eran más de centros públicos.

Tabla 56. Centro educativo según nivel y financiación.

		Financiación		Total	
		Público	Privado		
Centro	Primaria	Recuento	35	93	128
		% dentro de Centro	27,3%	72,7%	100,0%
		% dentro de Tipo de centro	44,3%	92,1%	71,1%
	% del total	19,4%	51,7%	71,1%	
	Secundaria	Recuento	44	8	52
		% dentro de Centro	84,6%	15,4%	100,0%
		% dentro de Tipo de centro	55,7%	7,9%	28,9%
	% del total	24,4%	4,4%	28,9%	
	Total	Recuento	79	101	180
% dentro de Centro		43,9%	56,1%	100,0%	
% dentro de Tipo de centro		100,0%	100,0%	100,0%	
% del total	43,9%	56,1%	100,0%		

Entrando ya en variables más sociodemográficas, respecto a la edad (tabla 57), es en el grupo entre 55 y 60 años donde se encuentra la moda, pues es el grupo más frecuente. Además, entre los casos válidos, tenemos que el 74% de los participantes que respondieron eran mayores de 40 años y el 38,5% son mayores de 50 años. Esto indica que la distribución es asimétrica, pues la mayor parte de los encuestados se concentran en los grupos de edades altas. Sin embargo, para el grupo 'Mas de 60' tan solo se recogió la respuesta de in solo sujeto lo cual puede deberse a la escasa ratio de profesorado con esas edades. Respecto al género (tabla 58), un 73% de la muestra son mujeres, mientras un 26% son hombres.

Tabla 57. Edad de los encuestados.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	25 - 30 años	12	6,7
	30 - 35 años	12	6,7
	35 - 40 años	22	12,2
	40 - 45 años	30	16,7
	45 - 50 años	34	18,9
	50 - 55 años	31	17,2
	55 - 60 años	37	20,6
	Más de 60 años	1	,6
	Total	179	99,4
Perdidos	Sistema	1	,6
Total		180	100,0

Tabla 58. Género de los encuestados.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Mujer	133	73,9
	Hombre	47	26,1
	Total	180	100,0

En el caso de la formación del profesorado (tabla 59), la mayor parte eran maestros. Sin embargo, para observar mejor las posibles diferencias en la muestra respecto a esta cuestión, se establecieron dos grandes grupos como se muestran en la tabla 60. En ella se puede apreciar que la mayoría de respuestas pertenecen al grupo “maestros de infantil y primaria” que representa las $\frac{2}{3}$ partes de las mismas frente a $\frac{1}{3}$ de las respuestas de “licenciados y graduados en secundaria”.

Tabla 59. Formación de los encuestados.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Maestro	113	62,8
	Profesor Infantil	6	3,3
	Licenciado Pedagogía	2	1,1

Profesor Música	3	1,7
Profesor Inglés	27	15,0
Profesor Educación Física	7	3,9
Licenciado Psicopedagogía	3	1,7
Profesor Francés	1	,6
Químico	4	2,2
Maestra especialista audición	1	,6
Licenciado	13	7,2
Total	180	100,0

Tabla 60. Nivel formativo según grupos.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Maestros de infantil y primaria	119	66,1
	Licenciados y graduados en secundaria	61	33,9
	Total	180	100,0

Respecto al número de años de experiencia (tabla 61), la muestra se distribuyó de forma más o menos uniforme en los distintos grupos, salvo para la categoría “más de 40 años” en la que solo se encontró un sujeto. En las tres primeras categorías se situaron el 78,3% de los sujetos que se distribuyeron en estas categorías de forma más o menos equilibrada. Sin embargo, en la categoría, “de 30 a 40 años”, se observó una frecuencia algo menor que las anteriores (16, 7%) del total de los sujetos que respondieron.

Tabla 61. Años de experiencia como profesor de los encuestados.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1 - 10 años	49	27,2
	10 - 20 años	44	24,4
	20 - 30 años	48	26,7
	30 - 40 años	30	16,7
	Más de 40 años	1	,6
	Total	172	95,6
Perdidos	Sistema	8	4,4
	Total	180	100,0

Respecto a la relación con la asignatura EpC, se pudo observar que el 55% de los participantes había impartido la asignatura EpC frente a un 44,4% que respondió no haberla impartido (tabla 62). Respecto a los años de experiencia en dicha asignatura (tabla 63), el 43% de la muestra dijo no tener experiencia en la asignatura EpC. Además, el 31% de la muestra tenía de 1 a 2 años de experiencia y el restante 11% se distribuyó en los grupos 2 años en adelante. Por último,

sólo el 30,6% de los participantes respondió afirmativamente respecto a si impartía la asignatura EMOCREA frente al 61,7% que respondió de forma negativa (tabla 66).

Tabla 62. ¿Has impartido la asignatura EpC?

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sí	99	55,0
	No	80	44,4
	Total	179	99,4
Perdidos	Sistema	1	,6
Total		180	100,0

Tabla 63. Años de experiencia en la asignatura EpC

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	0 años	79	43,9
	1 - 2 años	56	31,1
	2- 4 años	9	5,0
	4 - 6 años	4	2,2
	Más de 6 años	6	3,3
	Total	154	85,6
Perdidos	Sistema	26	14,4
Total		180	100,0

Tabla 64. Actualmente imparte la asignatura EMOCREA

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sí	55	30,6
	No	111	61,7
	Total	166	92,2
Perdidos	Sistema	14	7,8
Total		180	100,0

2.3.1.4. -Análisis descriptivo de los ítems del COFCEPEpC

En este apartado recogemos los resultados obtenidos en relación a los ítems de valoración del cuestionario. Se presentan las medias y las desviaciones típicas de los ítems según las diferentes esferas. Cabe recordar que la escala de los ítems es de 1 a 6, siendo una baja valoración y 6 una alta valoración. En la tabla 65 se pueden observar los ítems relativos a la experiencia y formación en la asignatura. Las mayores valoraciones se encontraron respecto a la variable “Con mis alumnos trabajo la educación en valores” ($\bar{x}=5,52$; $Sd=0,593$), seguida de “Consideras que en tu centro hay sensibilidad e interés por trabajar la EMOCREA” ($\bar{x}=5,07$; $Sd=1,14$) y de “Te consideras preparado para educar en valores” ($\bar{x}=4,74$; $Sd=0,998$). Sin embargo, la puntuación más baja se observó en el ítem “Durante mis estudios como profesor recibí formación para saber educar en Valores” ($\bar{x}=3,3$; $Sd=1,745$).

Tabla 65. Experiencia y formación en la asignatura.

	Total	
	Media	Desv. típ.
Te consideras preparado para educar en valores	4,74	0,998
Estoy de acuerdo con el tratamiento que la LOMCE hace de la educación en valores	3,5	1,277
Con mis alumnos trabajo la educación en valores	5,52	0,593
Con mis alumnos trabajo la EMOCREA	4,69	1,481
Trabajo la Educación Emocional y para la Creatividad porque la ley lo obliga	4,63	1,695
Consideras que en tu centro hay sensibilidad e interés por trabajar la EMOCREA	5,07	1,14
Estoy de acuerdo con que se imparta la asignatura EMOCREA	4,35	1,58
Te sientes preparado para impartir la asignatura EMOCREA	4,01	1,346
Durante mis estudios como profesor recibí formación suficiente para saber educar en valores	3,3	1,745
Te consideras competente para impartir la asignatura EMOCREA	4,41	1,239
Conozco las competencias que se desarrollan desde las áreas de EMOCREA y la EpC	4,4	1,471
Creo que deben existir asignaturas específicas como EMOCREA y EpC para formar en valores a los alumnos	3,99	1,643

En lo que se refiere a los ítems de competencias básicas (tabla 66), en general se observó que las medias fueron muy elevadas, pues sólo la de “competencia matemática” fue inferior a 4 ($\bar{x}=3,55$; $Sd=1,299$). De esta forma, las puntuaciones más elevadas correspondieron a las “competencias sociales y cívicas” ($\bar{x}=5,52$; $Sd=0,888$), seguida de la “competencia social y ciudadana” ($\bar{x}=5,43$; $Sd=0,958$) y la “autonomía e iniciativa personal” ($\bar{x}=5,30$; $Sd=1,059$).

Tabla 66. Competencias Básicas.

	Total	
	Media	Desv. típ.
Competencia lingüística	5,28	1,045
Competencia matemática	3,55	1,299
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	5,06	1,129
Tratamiento de la información y competencia digital	4,52	1,324
Competencia social y ciudadana	5,43	0,958
Competencia cultural y artística	4,87	1,146
Competencia para aprender a aprender	5,25	1,252
Autonomía e iniciativa personal	5,3	1,059
Competencia en ciencia y tecnología	3,91	1,31
Competencias sociales y cívicas	5,52	0,888
Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	4,87	1,13
Conciencia y expresiones culturales	4,98	1,235

Por otro lado, en lo referido a los aspectos pedagógicos de la asignatura (tabla 67), se pudo constatar que la puntuación más alta fue la del ítem “lo más apropiado para trabajar es su consideración de enfoque transversal”, mientras que “la mejor ubicación es su consideración como asignatura” sólo alcanzó una puntuación de $\bar{x}=3,5$; $Sd=1,735$. En general se observó que, existía entre el profesorado, una preferencia hacia el enfoque transversal frente al de tratamiento de forma específica mediante una asignatura.

Tabla 67. Aspectos pedagógicos de la Asignatura.

	Total	
	Media	Desv. típ.
La mejor ubicación es su consideración como asignatura	3,5	1,735
Lo más apropiado para trabajar es su consideración como enfoque transversal	5,04	1,064

Al analizar los ítems sobre el papel de los agentes sociales y educativos (tabla 68), se pudo observar que los más valorados fueron los padres y madres ($\bar{x}=5,53$; $Sd=0,939$), seguido del profesorado de la asignatura EpC ($\bar{x}=5,33$; $Sd=0,868$) y el Claustro ($\bar{x}=5,15$; $Sd=1,001$). Sin embargo, los considerados menos importantes fueron los sindicatos ($\bar{x}=3,67$; $Sd=1,305$) y la competencia en ciencia y tecnología ($\bar{x}=3,86$; $Sd=1,329$). De esta forma, los profesores/as consideraron que el papel fundamental a la hora de aplicar la EpC corresponden a los padres y madres y al profesorado de la asignatura por encima de todo.

Tabla 68. Papel de agentes sociales/Educativos.

Género	Total	
	Media	Desv. típ.
Profesorado de la asignatura EpC	5,33	0,868
Claustro	5,15	1,001
Padres y madres	5,53	0,939
Centros de formación del profesorado	4,82	1,117
ONGD	4,76	1,090
Movimientos sociales	4,49	1,235
Sindicatos	3,67	1,305
Competencia en ciencia y tecnología	3,86	1,329
Movimientos de renovación pedagógica	4,42	1,076
Redes locales / globales	4,19	1,387
Medios de comunicación	4,72	1,108

Respecto a los intereses de los recursos para la EpC, las puntuaciones medias de los ítems fueron muy altas, pues ninguna es inferior a 4,71 sobre 6 (tabla 69). Dentro de dichos intereses, destacó por encima de todo la competencia lingüística ($\bar{x}=5,26$; $Sd=0,978$) y las charlas, conferencias y testimonios ($\bar{x}=5,09$; $Sd=0,891$). Algo similar ocurrió con las puntuaciones referidas a los intereses de los recursos para la educación emocional (tabla 70), pues también dichos ítems fueron los que tuvieron puntuaciones más altas aunque en general las puntuaciones del resto de los ítems fueron elevadas (ninguna es inferior a $\bar{x}=4,60$). Por tanto, apenas se observaron diferencias de puntuaciones medias entre los intereses para los recursos para la EpC y para la Educación Emocional.

Tabla 69. Intereses de los recursos para la EpC.

	Total	
	Media	Desv. típ.
Competencia lingüística	5,26	0,978
Material producido por ONGD y otros movimientos sociales	4,77	1,031
Internet	4,89	1,014
Material audiovisual y multimedia	4,88	0,827
Charlas / Conferencias / Testimonios	5,09	0,891
Exposiciones	4,71	1,016
Medios de comunicación	4,85	0,822
Agentes sociales	4,75	0,902
Recursos del medio (museos, centros cívicos, ...)	4,74	0,976

Tabla 70. Intereses de los recursos para Educación Emocional.

	Total	
	Media	Desv. típ.
Competencia lingüística	5,11	1,019
Material producido por ONGD y otros movimientos sociales	4,65	0,988
Internet	4,78	1,037
Material audiovisual y multimedia	4,87	0,893
Charlas / Conferencias / Testimonios	4,93	1,028
Exposiciones	4,55	1,14
Medios de comunicación	4,89	1,012
Agentes sociales	4,61	1,067
Recursos del medio (museos, centros cívicos, ...)	4,8	0,966

En el caso de los ítems de motivación por la asignatura/voluntarismo (tabla 71), se repitió el hecho de que en general las puntuaciones medias que otorgaron los profesores/as fueron muy elevadas (ninguna inferior a $\bar{x}=4,73$). Aun así, destacó por encima de todo el ítem de “Producción de recursos pedagógicos” ($\bar{x} = 5,03$; $Sd=0,953$).

Tabla 71. Motivación por la asignatura/voluntarismo.

	Total	
	Media	Desv. típ.
Formación del profesorado	4,93	1,12
Producción de recursos pedagógicos	5,03	0,953
Centro de recursos	4,92	1,049
Desarrollo de páginas web, portales educativos	4,85	1,019
Incorporación de nuevas tecnologías	4,79	0,92
Conocimiento del trabajo de ONGD y otros movimientos sociales	4,83	1,037
Participación de la comunidad educativa	4,89	0,974
Asesoría / Apoyo externo	4,73	1,164
Redes e iniciativas sociales	4,79	0,965

Al igual que ocurría con los intereses de la asignatura EpC y EMOCREA los ítems de los valores personales y sociales de la educación emocional y de la EpC apenas se diferenciaron (ver tabla 60 y 70 respectivamente). De esta forma, las puntuaciones fueron muy elevadas en general en

ambas escalas, además de que en ambos grupos de ítems los más valorados fueron la Interculturalidad, los Conflictos, los valores cívicos, la democracia y la justicia social. Aun así, sí debemos decir que las puntuaciones de los valores y personales y sociales de la educación emocional fueron inferiores, en general, a los de los valores de la EpC (valores medios de la tabla 72 son superiores a los de la tabla 73), con lo que se dio un grado de acuerdo algo superior respecto a esta última asignatura.

Tabla 72. Ítems de Enfoques y contenidos de la educación emocional dimensión valores personales y sociales.

	Total	
	Media	Desv. típ.
Interculturalidad	5,11	1,024
Conflictos	5,21	0,942
Valores cívicos	5,25	0,86
Democracia	5,01	1,237
Movimientos altermundialistas	4,78	1,172
Instituciones (parlamentos, plenos municipales, consejos, ...)	4,43	1,244
Sociedad organizada (redes, foros, partidos políticos, ...)(Dimensión Sur)	4,53	1,214
Justicia social	5,05	1,086

Tabla 73. Ítems de Enfoques y contenidos de la EpC dimensión de valores personales y sociales.

	Total	
	Media	Desv. típ.
Interculturalidad	5,31	0,877
Conflictos	5,26	0,982
Valores cívicos	5,23	0,967
Democracia	5,21	0,95
Movimientos altermundialistas	4,86	1,134
Instituciones (parlamentos, plenos municipales, consejos, ...)	4,71	1,159
Sociedad organizada (redes, foros, partidos políticos, ...) (Dimensión Sur)	4,83	1,132
Justicia social	5,07	1,139

A modo de conclusión podemos decir que en esta primera aproximación se ha podido observar que en general las puntuaciones de los ítems fueron altas, lo cual parece indicar un grado de acuerdo elevado entre el profesorado participante. Aun así, una cuestión que se ha repetido en todos los ítems ha sido los elevados valores de las desviaciones típicas. De esta forma, para todos los ítems la desviación se sitúa aproximadamente en la unidad, lo cual nos indica que las respuestas son muy heterogéneas.

2.4.- Análisis de las diferencias de opiniones respecto al COFCEPEpC según género, edad, experiencia y centro

En este apartado se han analizado las diferencias de medias de puntuaciones de los ítems según diferentes grupos (sexo, edad, nivel formativo y tipo de centro).

2.4.1- Análisis de las diferencias de opiniones según género

Respecto a los ítems de experiencia y formación en la asignatura según el género (tabla 74), las mujeres obtuvieron puntuaciones medias superiores a las de los hombres en todos los ítems, a excepción del ítem “te consideras preparado para educar en valores” y “creo que deben existir asignaturas específicas como EMOCREA y EpC”, donde los hombres puntuaron por encima de las mujeres.

Tabla 74. Experiencia y formación en la asignatura según género.

	Mujer		Hombre	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Te consideras preparado para educar en valores	4,73	1,009	4,79	0,977
Estoy de acuerdo con el tratamiento que la LOMCE hace de la educación en valores	3,67	1,197	3,02	1,39
Con mis alumnos trabajo la educación en valores	5,52	0,572	5,51	0,655
Con mis alumnos trabajo la EMOCREA	4,97	1,234	3,81	1,824
Trabajo la Educación Emocional y para la Creatividad porque la ley lo obliga	4,72	1,714	4,32	1,613
Consideras que en tu centro hay sensibilidad e interés por trabajar la EMOCREA	5,17	1,037	4,78	1,365
Estoy de acuerdo con que se imparta la asignatura EMOCREA	4,39	1,506	4,23	1,784
Te sientes preparado para impartir la asignatura EMOCREA	4,18	1,361	3,53	1,195
Durante mis estudios como profesor recibí formación suficiente para saber educar en valores	3,48	1,754	2,81	1,637
Te consideras competente para impartir la asignatura EMOCREA	4,48	1,226	4,21	1,267
Conozco las competencias que se desarrollan desde las áreas de EMOCREA y la EpC	4,52	1,422	4,06	1,566
Creo que deben existir asignaturas específicas como EMOCREA y EpC para formar en valores a los alumnos	3,86	1,64	4,34	1,619

Como en caso anterior, respecto a los ítems de competencias básicas (tabla 75) las mujeres obtuvieron medias superiores a los hombres en la mayor parte de los ítems, si bien los hombres puntuaron de media más que las mujeres en la “competencia matemática”. Sin embargo, en el ítem de “competencia social y ciudadana”, los hombres y las mujeres otorgaron puntuaciones medias exactamente iguales.

Tabla 75. Ítems de Competencias Básicas según género.

	Mujer		Hombre	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Competencia lingüística	5,36	0,829	5,02	1,485
Competencia matemática	3,48	1,263	3,73	1,388
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	5,13	1,008	4,87	1,408
Tratamiento de la información y competencia digital	4,64	1,238	4,22	1,506
Competencia social y ciudadana	5,5	0,811	5,22	1,277
Competencia cultural y artística	4,87	1,035	4,87	1,424
Competencia para aprender a aprender	5,31	1,239	5,07	1,286
Autonomía e iniciativa personal	5,4	0,88	5,04	1,413
Competencia en ciencia y tecnología	3,93	1,231	3,87	1,517
Competencias sociales y cívicas	5,58	0,819	5,34	1,055
Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	4,95	1,003	4,64	1,401
Conciencia y expresiones culturales	5,16	1,057	4,47	1,546

En lo que se refiere a los ítems sobre aspectos pedagógicos de la asignatura según género (tabla 76), las mujeres otorgaron puntuaciones superiores a los hombres en el ítem “lo más apropiado para trabajar es su consideración como enfoque transversal”, mientras que los hombres puntuaron de media más que las mujeres en el ítem “la mejor ubicación es su consideración con la asignatura”.

Tabla 76. Ítems sobre aspectos pedagógicos de la Asignatura según género.

	Mujer		Hombre	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
La mejor ubicación es su consideración como asignatura	3,39	1,759	3,8	1,651
Lo más apropiado para trabajar es su consideración como enfoque transversal	5,15	1,063	4,69	1,004

En la tabla 77 observamos que, respecto al papel de los agentes sociales/Educativos, las mujeres otorgaron puntuaciones medias superiores en el “profesorado de la asignatura EpC”, “el claustro”, “los padres y madres”, los “Centros de Formación de Profesorado”, “las redes locales/globales” y “los medios de comunicación”. Sin embargo, los hombres puntuaron de media más que las mujeres en los movimientos sociales, los sindicatos, la competencia en ciencia y tecnología y los movimientos de renovación pedagógica.

Tabla 77. Ítems de papel de agentes sociales/Educativos según género.

	Mujer		Hombre	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Profesorado de la asignatura EpC	5,42	0,755	5,07	1,108
Claustro	5,24	0,954	4,91	1,092
Padres y madres	5,57	0,9	5,43	1,047
Centros de formación del profesorado	4,94	1,098	4,48	1,11
ONGD	4,79	1,072	4,7	1,145
Movimientos sociales	4,41	1,268	4,73	1,116

Sindicatos	3,62	1,247	3,82	1,451
Competencia en ciencia y tecnología	3,84	1,367	3,91	1,231
Movimientos de renovación pedagógica	4,41	1,09	4,46	1,048
Redes locales / globales	4,22	1,417	4,09	1,306
Medios de comunicación	4,75	1,017	4,62	1,369

En lo referido a los intereses de los recursos para la EpC (tabla 80), los hombres puntuaron de media más que las mujeres en el material producido por “ONGD” y “otros movimientos sociales” y “el material audiovisual y multimedia”. Sin embargo, en el resto de los ítems las mujeres otorgaron de media puntuaciones superiores a los hombres.

Tabla 78. Ítems de los intereses de los recursos para la EpC según género.

	Mujer		Hombre	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Competencia lingüística	5,35	0,881	5,02	1,185
Material producido por ONGD y otros movimientos sociales	4,72	1,027	4,91	1,042
Internet	4,9	0,975	4,86	1,133
Material audiovisual y multimedia	4,82	0,785	5,07	0,925
Charlas / Conferencias / Testimonios	5,21	0,757	4,75	1,144
Exposiciones	4,78	0,96	4,5	1,151
Medios de comunicación	4,9	0,748	4,7	1,002
Agentes sociales	4,76	0,831	4,7	1,091
Recursos del medio (museos, centros cívicos, ...)	4,79	0,899	4,6	1,178

La tabla 79 nos muestra los intereses de los recursos para la Educación emocional según el género. De esta forma, se pudo observar que los hombres puntuaron de media más que las mujeres respecto a “Internet”, “material audiovisual y multimedia” y “exposiciones y recursos del medio”. Por otro lado, las mujeres puntuaron por encima de los hombres en la “competencia lingüística”, “las charlas/conferencias/testimonios”, “los medios de comunicación” y “los agentes sociales”.

Tabla 79. Ítems para intereses de los recursos para Educación Emocional según género.

Género	Mujer		Hombre	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Competencia lingüística	5,17	0,959	4,95	1,16
Material producido por ONGD y otros movimientos sociales	4,65	0,886	4,67	1,229
Internet	4,74	1,029	4,89	1,061
Material audiovisual y multimedia	4,82	0,802	5	1,1
Charlas / Conferencias / Testimonios	4,97	0,866	4,8	1,374
Exposiciones	4,5	1,039	4,68	1,377
Medios de comunicación	4,93	0,935	4,77	1,198
Agentes sociales	4,71	0,891	4,36	1,416
Recursos del medio (museos, centros cívicos, ...)	4,78	0,921	4,84	1,09

Respecto a la motivación por la asignatura/voluntarismo, las mujeres puntuaron por encima de los hombres tanto en “Formación del profesorado” como en “producción de recursos

pedagógicos”, “centro de recursos”, “desarrollo de páginas web”, “participación de la comunidad educativa” y “asesoría/apoyo externo”. Por otro lado, los hombres otorgaron puntuaciones medias por encima de las mujeres en “la incorporación de nuevas tecnologías”, “conocimiento del trabajo de ONGD” y “redes e iniciativas sociales”.

Tabla 80. Ítems de Motivación por la asignatura/voluntarismo según género.

	Mujer		Hombre	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Formación del profesorado	4,94	1,018	4,89	1,37
Producción de recursos pedagógicos	5,06	0,901	4,96	1,095
Centro de recursos	4,94	0,983	4,85	1,229
Desarrollo de páginas web, portales educativos	4,88	0,945	4,76	1,214
Incorporación de nuevas tecnologías	4,76	0,827	4,89	1,153
Conocimiento del trabajo de ONGD y otros movimientos sociales	4,8	0,997	4,91	1,151
Participación de la comunidad educativa	4,93	0,887	4,78	1,191
Asesoría / Apoyo externo	4,74	1,154	4,69	1,203
Redes e iniciativas sociales	4,78	0,968	4,8	0,968

Las tablas 78 y 79 nos muestran los valores personales y sociales de la Educación emocional y la EpC, respectivamente, según el género. En ambos grupos de ítems apenas se observaron diferencias respecto al género, pues en todos los ítems las puntuaciones medias de las mujeres superaron a la de los hombres. En este sentido, por tanto, podemos afirmar que las mujeres otorgaron mucho más importancia que los hombres a los valores sociales y personales tanto en la Educación emocional como en la EpC.

Tabla 81. Ítems de Enfoques y contenidos de la educación emocional dimensión valores personales y sociales según género.

	Mujer		Hombre	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Interculturalidad	5,1	1,03	5,11	1,017
Conflictos	5,24	0,914	5,14	1,025
Valores cívicos	5,31	0,838	5,09	0,91
Democracia	5,03	1,282	4,93	1,108
Movimientos altermundialistas	4,85	1,143	4,56	1,24
Instituciones (parlamentos, plenos municipales, consejos, ...)	4,53	1,265	4,12	1,138
Sociedad organizada (redes, foros, partidos políticos, ...)(Dimensión Sur)	4,56	1,272	4,44	1,053
Justicia social	5,1	0,966	4,93	1,386

Tabla 82. Ítems de Enfoques y contenidos de la EpC dimensión de valores personales y sociales según género.

	Mujer		Hombre	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Interculturalidad	5,36	0,725	5,16	1,214
Conflictos	5,31	0,964	5,12	1,028
Valores cívicos	5,25	0,891	5,16	1,174

Democracia	5,24	0,923	5,12	1,028
Movimientos altermundialistas	4,91	1,146	4,69	1,093
Instituciones (parlamentos, plenos municipales, consejos, ...)	4,75	1,168	4,6	1,137
Sociedad organizada (redes, foros, partidos políticos, ...)(Dimensión Sur)	4,87	1,152	4,72	1,076
Justicia social	5,12	1,036	4,93	1,404

A nivel estadístico, en la tabla B1 del anexo 2 observamos que el estadístico U de Mann-Whitney nos indica que existen diferencias significativas en los siguientes ítems:

- ∞ EF2. Te consideras preparado para educar en valores. (U=2137,5 ; $p= 0,006$)
- ∞ EF4. Con mis alumnos trabajo la EMOCREA. (U=1756,5 ; $p= 0,000$)
- ∞ EF5. Trabajo la Educación Emocional y para la Creatividad porque la ley lo obliga (U=1951,5 ; $p= 0,041$)
- ∞ EF8. Con mis alumnos trabajo la EMOCREA. (U=2087,5 ; $p= 0,001$)
- ∞ EF9. Durante mis estudios como profesor recibí formación suficiente para saber educar en valores. (U=2404 ; $p= 0,020$)

2.4.2.- Análisis de las diferencias de opiniones según edad

En la tabla 83 encontramos los ítems de experiencia y formación en la asignatura según la edad del profesorado. En ella se observa que el profesorado más joven (25 a 30 años) puntuó más alto que el resto de grupos en los ítems “consideras que en tu centro hay sensibilidad por trabajar con la Educación Emocional”, “te consideras competente para impartir la asignatura Educación Emocional” y “conozco las competencias que se desarrollan en el Educación Emocional”. Los profesores/as de entre 30 a 35 años dieron mayor importancia que el resto de grupos de edad a “el tratamiento de la LOMCE a la educación en valores”, “trabajo con mis alumnos la Educación Emocional” y la “Trabajo Educación Emocional porque la ley lo obliga”. Los profesores/as de entre 35 y 40 años obtuvieron mayor puntuación media que el resto en los ítems “te sientes preparado para impartir Educación Emocional”, así como “creo que deben existir asignaturas como Educación Emocional y EpC”. Por otro lado, los profesores/as de entre 40 y 45 años destacaron por encima del resto, que trabajaban con sus alumnos la educación en valores, ya que estaban de acuerdo con que se impartiera la Educación Emocional y que recibieran la formación suficiente. Por último, los profesores/as de 55 a 60 años puntuaron por encima del resto sólo en la consideración de que estaban preparados para la tarea de educar en valores. El resto de grupos de edad (45 a 50 años y 50 a 55 años) no obtuvieron puntuaciones más elevadas que el resto en ninguno de los ítems.

Tabla 83. Ítems de experiencia y formación en la asignatura según edad.

	25 - 30 años		30 - 35 años		35 - 40 años		40 - 45 años		45 - 50 años		50 - 55 años		55 - 60 años	
	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.
Te consideras preparado para educar en valores	4,67	0,651	4,67	0,985	4,64	1,049	5	0,743	4,74	1,238	4,39	1,086	4,97	0,897
Estoy de acuerdo con el tratamiento que la LOMCE hace de la educación en valores	3,75	1,138	4,42	1,24	3,64	0,848	3,14	1,302	3,03	1,487	3,45	1,298	3,81	1,117
Con mis alumnos trabajo la educación en valores	5,42	0,793	5,08	0,515	5,5	0,512	5,63	0,615	5,56	0,561	5,55	0,568	5,57	0,603
Con mis alumnos trabajo la EMOCREA	5,42	0,669	5,5	1	5,36	0,658	3,93	1,58	4,2	1,584	4,35	1,496	5,09	1,579
Trabajo la Educación Emocional y par ala Creatividad porque la ley lo obliga	4,92	1,311	5,58	0,793	3,79	1,751	4,07	1,58	4,62	1,898	4,38	1,953	5,37	1,33
Consideras que en tu centro hay sensibilidad e interés por trabajar la EMOCREA	5,58	0,793	5	0,603	4,95	1,174	5	1,313	5,38	0,817	4,52	1,479	5,22	1,058
Estoy de acuerdo con que se imparta la asignatura EMOCREA	4,17	1,749	4,5	1,087	4,45	1,371	4,67	1,729	4,29	1,733	3,9	1,758	4,44	1,403
Te sientes preparado para impartir la asignatura EMOCREA	3,9	1,729	3,5	0,905	4,64	1,049	4,03	1,217	3,68	1,273	3,53	1,717	4,46	1,145
Durante mis estudios como profesor recibí formación suficiente para saber educar en valores	2,92	1,505	3,08	1,165	3,14	1,612	3,77	1,906	3,15	1,579	2,9	1,971	3,7	1,854
Te consideras competente para impartir la asignatura EMOCREA	4,58	1,084	3,92	0,793	4,91	1,019	4,37	1,245	4,35	1,276	4,2	1,562	4,49	1,193
Conozco las competencias que se desarrollan desde las áreas de EMOCREA y la EpC	5,17	1,03	4,25	1,055	4,77	1,152	4,6	1,38	4,5	1,581	3,67	1,729	4,41	1,443
Creo que deben existir asignaturas específicas como EMOCREA y EpC para formar en valores a los alumnos	4,08	1,311	3,42	1,24	4,82	1,5	4,21	1,729	4,29	1,605	3,97	1,581	3,19	1,713

Respecto a los ítems de competencias básicas (tabla 84), los grupos de edad mayores de 50 años y entre los 40 y 45 no obtuvieron puntuaciones más elevadas que el resto de grupos en ninguno de los ítems. Sin embargo, los de 35 a 40 años puntuaron de media más que el resto de las edades en la “competencia lingüística”, “competencia matemática”, “competencia social y ciudadana”, “competencia cultural y artística”, “competencia para aprender a aprender” y “competencia en ciencia y tecnología”. Por otro lado, los profesores/as de entre 30 y 35 años otorgaron más valor que el resto a la “competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico”, a “la autonomía e iniciativa personal”, a las “competencias sociales y cívicas” y a “la conciencia y las expresiones culturales”. Por último, los profesores/as de entre 20 y 25 años sólo superaron al resto de los grupos en el sentido de iniciativa y emprendeduría.

Tabla 84. Ítems de Competencias Básicas según edad.

	25 - 30 años		30 - 35 años		35 - 40 años		40 - 45 años		45 - 50 años		50 - 55 años		55 - 60 años	
	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.
Competencia lingüística	5,17	1,03	5,08	0,289	5,6	0,503	5,17	1,391	5,38	1,015	5	1,174	5,43	1,008
Competencia matemática	3,33	1,435	3,83	1,467	3,95	1,146	3,07	1,28	3,68	1,387	3,5	1,432	3,65	0,977
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	5,08	0,996	5,83	0,389	5,06	0,772	4,52	1,353	5,29	1,031	4,6	1,248	5,46	0,95
Tratamiento de la información y competencia digital	4,42	1,621	3,58	1,084	4,9	0,968	4,21	1,346	4,91	1,334	4,43	1,305	4,74	1,318
Competencia social y ciudadana	5,83	0,389	4,75	0,866	5,85	0,489	5,34	1,289	5,5	0,961	5,1	0,995	5,6	0,775
Competencia cultural y artística	4,75	1,138	4,5	0,905	5,16	0,898	4,97	1,295	5,21	0,978	4,86	1,125	4,53	1,331
Competencia para aprender a aprender	5,17	0,835	5,5	0,798	5,85	0,489	4,21	2,059	5,47	0,929	5,33	1,028	5,45	0,905
Autonomía e iniciativa personal	5,5	0,522	5,58	0,515	5,4	0,94	5,1	1,398	5,38	1,015	5,03	1,326	5,44	0,751
Competencia en ciencia y tecnología	3,67	1,435	3,92	0,793	4,85	1,226	3,48	1,271	4,06	1,321	3,97	1,351	3,59	1,248
Competencias sociales y cívicas	5,83	0,389	5,92	0,289	6	0	5,41	0,907	5,32	1,093	5,3	0,988	5,5	0,929
Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	5,33	0,651	5,08	0,515	4,3	1,174	4,45	1,478	4,94	1,171	4,9	1,094	5,32	0,69
Conciencia y expresiones culturales	4,17	1,801	5,75	0,452	4,7	1,455	4,73	1,363	5,03	1,075	4,93	1,112	5,37	1,003

En lo que se refiere a los aspectos pedagógicos de la asignatura según edad (tabla 85), respecto al ítem “la mejor ubicación es su consideración como asignatura” la mayor puntuación correspondió a los profesores/as de entre 35 y 40 años, mientras que el ítem “lo más apropiado para trabajar es su consideración como enfoque transversal” fue puntuado por los mayores de 55 años por encima del resto.

Tabla 85. Ítems sobre aspectos pedagógicos de la Asignatura según edad.

	25 - 30 años		30 - 35 años		35 - 40 años		40 - 45 años		45 - 50 años		50 - 55 años		55 - 60 años	
	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.
La mejor ubicación es su consideración como asignatura	3,73	1,421	3,5	1,08	4,48	1,692	3,82	1,847	3,58	1,803	3,18	1,847	2,72	1,486
Lo más apropiado para trabajar es su consideración como enfoque transversal	5,27	0,905	3,7	0,949	4,95	0,887	4,89	1,086	5,07	1,016	5,04	1,28	5,49	0,781

La tabla 86 nos muestra las puntuaciones de los profesores/as respecto al papel de los agentes sociales/educativos en función de la edad,. En este sentido, llamó la atención que las puntuaciones más altas en casi todos los ítems (a excepción de ONGD y Sindicatos) correspondieran a las del profesorado de entre 35 y 40 años, como grupo que más valora este conjunto de ítems.

Tabla 86. Ítems de papel de agentes sociales/educativos según edad.

	25 - 30 años		30 - 35 años		35 - 40 años		40 - 45 años		45 - 50 años		50 - 55 años		55 - 60 años	
	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.
Profesorado de la asignatura EpC	5,45	0,82	5,42	0,793	5,67	0,796	5,24	0,988	5,58	0,83	5,14	0,833	5,11	0,843
Claustro	5,36	0,674	5,25	1,215	5,55	0,596	5,07	1,067	5,27	0,944	4,7	1,149	5,17	1,002
Padres y madres	5,45	0,688	5,75	0,452	5,86	0,351	5,17	1,136	5,56	0,86	5,38	1,293	5,65	0,889
Centros de formación del profesorado	5,18	0,751	4,67	0,778	5,19	1,078	4,71	0,937	4,85	1,228	4,73	1,388	4,67	1,121
ONGD	4,64	1,027	4	0,816	4,74	1,24	4,89	1,121	5,03	1,08	4,33	1	5,12	0,993
Movimientos sociales	4,5	0,972	4,08	0,9	5,32	0,716	4,36	1,496	4,67	1,267	4,11	1,166	4,38	1,299
Sindicatos	3,82	1,662	3	0,603	4,25	1,585	3,46	1,363	4,25	1,164	3,22	1,121	3,55	1,121
Competencia en ciencia y tecnología	4,09	1,136	3,17	0,718	4,35	1,424	4	1,155	4,23	1,203	3,84	0,987	3,36	1,726
Movimientos de renovación pedagógica	4,64	0,809	4,33	0,651	4,76	1,411	4,46	0,962	4,59	1,131	4,28	1,032	4,14	1,11
Redes locales / globales	4,82	0,982	4,5	0,798	4,95	1,605	4,03	1,401	4,19	1,302	4,12	0,993	3,69	1,636
Medios de comunicación	4,8	1,229	4,83	0,937	5,1	1,411	4,77	1,142	4,83	1,071	4,89	0,685	4,26	1,094

Respecto a los intereses de los recursos para la EpC según edad (tabla 87), los profesores/as de menos de 30 años puntuaron por encima del resto en “material producido por ONG”, así como “los agentes sociales”. Sin embargo, los profesores/as de 30 a 35 años otorgaron más valor que el resto a las “charlas/conferencias/testimonios”, “exposiciones”, “recursos del medio” y “medios de comunicación”, mientras que los profesores/as de 35 a 40 años dieron puntuaciones más elevadas que el resto de los grupos de edad en “la competencia lingüística e Internet”. Por último, los profesores/as de entre 45 y 50 años dieron mayor importancia que el resto a “el material audiovisual y multimedia”, mientras que los mayores de 50 años no valoraron por encima del resto de los grupos de edad ningún ítem.

Tabla 87. Ítems de los intereses de los recursos para la EpC según edad.

	25 - 30 años		30 - 35 años		35 - 40 años		40 - 45 años		45 - 50 años		50 - 55 años		55 - 60 años	
	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.
Competencia lingüística	5,2	0,919	5,58	0,9	5,64	0,633	5,03	1,267	5,48	0,811	5,04	1,036	5,23	0,843
Material producido por ONGD y otros movimientos sociales	4,82	0,982	4,5	0,798	5,26	0,806	4,79	1,146	5,16	1,003	4,24	0,951	4,7	1,015
Internet	5,18	0,751	4,92	0,669	5,37	0,684	4,48	1,326	5,15	1,004	4,42	0,886	5,08	0,937
Material audiovisual y multimedia	5	0,775	5,25	0,452	5,05	0,621	4,55	0,948	5,27	0,911	4,71	0,824	4,75	0,692
Charlas / Conferencias / Testimonios	5,27	0,786	5,67	0,651	5,47	0,513	4,86	1,274	4,94	0,899	4,84	0,779	5,22	0,722
Exposiciones	4,91	0,944	5,25	0,965	5,11	1,049	4,59	1,211	4,58	1,032	4,39	0,919	4,86	0,723
Medios de comunicación	4,73	0,905	5,17	1,03	5,11	0,567	4,45	0,91	4,94	0,966	4,81	0,749	4,97	0,56
Agentes sociales	5,18	0,874	4,08	0,996	5,26	0,452	4,9	1,345	4,76	0,614	4,63	0,718	4,57	0,815
Recursos del medio (museos, centros cívicos, ...)	4,64	0,924	5,17	1,267	4,84	0,834	4,59	1,296	4,73	0,944	4,57	0,774	4,94	0,791

Teniendo en cuenta los intereses de los recursos para la Educación Emocional según edad (tabla 88), se pudo observar que los profesores/as de menos de 30 años puntuaron por encima del resto únicamente en “los agentes sociales”. Sin embargo, los profesores/as de 30 a 35 años otorgaron más valor que el resto a “las charlas, exposiciones” y “recursos del medio”, mientras que los profesores/as de 35 a 40 años dieron puntuaciones más elevadas que el resto de los grupos de edad en “Internet”. Los profesores/as de entre 45 y 50 años dieron mayor importancia que el resto a “el material audiovisual y multimedia” y “material producido por ONG y otros movimientos sociales”, mientras que los mayores de 55 años puntuaron por encima del resto en “los medios de comunicación”. Por último, los profesores/as de entre 40 y 45 años y los de 50 a 55 años no otorgaron puntuaciones más elevadas que el resto en ninguno de los ítems.

Cabe destacar que los resultados entre los intereses de los recursos para la EpC y para la Educación emocional no mostraron excesivas diferencias por edad.

Tabla 88. Ítems para intereses de los recursos para Educación Emocional según edad.

	25 - 30 años		30 - 35 años		35 - 40 años		40 - 45 años		45 - 50 años		50 - 55 años		55 - 60 años	
	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.
Competencia lingüística	5,45	0,82	5,55	0,82	5,15	0,489	5,03	1,349	5,31	0,965	4,9	1,029	4,88	0,993
Material producido por ONGD y otros movimientos sociales	4,82	0,982	4,36	0,505	4,89	0,809	4,59	1,211	5,03	0,89	4,24	0,988	4,68	0,945
Internet	5	0,894	5	0,447	5,11	0,809	4,24	1,023	4,94	1,243	4,53	0,9	5,07	1,107
Material audiovisual y multimedia	5,09	0,831	5,18	0,405	5,11	0,459	4,38	1,208	5,19	0,896	4,73	0,785	4,89	0,737
Charlas / Conferencias / Testimonios	5,27	0,786	5,45	0,82	5,16	0,501	4,41	1,476	5,09	0,928	4,63	0,89	5,15	0,864
Exposiciones	4,91	0,944	5,09	1,375	4,74	0,806	4,03	1,476	4,91	1,146	4,23	0,858	4,63	0,926
Medios de comunicación	4,91	0,944	5,18	1,25	5	0,577	4,45	1,325	5,03	1,031	4,77	0,728	5,22	0,892
Agentes sociales	5,18	0,874	4	1	5	0,471	4,55	1,594	4,59	1,043	4,47	0,819	4,67	0,961
Recursos del medio (museos, centros cívicos, ...)	4,73	0,905	5,27	1,104	5,11	0,937	4,62	1,015	4,97	0,999	4,45	0,827	4,88	0,864

La tabla 89 nos muestra los ítems de la motivación por la asignatura/voluntarismo según edad. De esta forma, se puede observar que los profesores/as más jóvenes (25-30 años) otorgaron puntuaciones superiores al resto en “la formación del profesorado”, “la producción de recursos pedagógicos”, “la incorporación de nuevas tecnologías” y la “asesoría/Apoyo externo”. Sin embargo, los de 35 a 40 años dieron puntuaciones más elevadas que el resto en el ítem de “centros de recursos”, “desarrollo de páginas web” y “participación de la comunidad educativa”. El grupo de

45-50 años otorgó mayores puntuaciones que el resto a “el conocimiento del trabajo de ONGD y otros movimientos sociales”, mientras que los mayores de 55 años puntuaron más alto que los de más edad en “las redes e iniciativas sociales”. Cabe destacar que el grupo de 30-35 años y el de 50-55 años no obtuvieron puntuaciones superiores al resto de los grupos de edad en ninguno de los ítems.

Tabla 89. Ítems de Motivación por la asignatura/voluntarismo según edad.

	25 - 30 años		30 - 35 años		35 - 40 años		40 - 45 años		45 - 50 años		50 - 55 años		55 - 60 años	
	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.
Formación del profesorado	5,45	0,934	4,42	0,793	4,94	1,298	4,9	1,423	5,12	1,023	4,77	1,146	4,92	0,937
Producción de recursos pedagógicos	5,45	0,688	4,33	0,651	5,41	0,59	4,86	1,156	5,29	0,906	5	1,125	4,86	0,833
Centro de recursos	5	0,632	4,42	0,793	5,32	0,646	4,69	1,391	5,21	0,946	4,74	1,094	4,89	1,09
Desarrollo de páginas web, portales educativos	5	1	4,92	0,793	5,23	0,752	4,55	1,404	4,97	0,969	4,74	1,125	4,78	0,797
Incorporación de nuevas tecnologías	5,36	0,674	4,75	0,965	5,14	0,573	4,31	1,072	5,03	1,029	4,61	0,919	4,76	0,699
Conocimiento del trabajo de ONGD y otros movimientos sociales	4,82	1,079	4,92	0,515	4,9	0,944	4,69	1,228	5,09	1,1	4,55	0,995	4,91	1,04
Participación de la comunidad educativa	4,91	0,701	4,5	1	5,18	0,664	4,62	1,374	4,88	0,946	4,84	0,735	5,14	0,99
Asesoría / Apoyo externo	5,27	0,467	3,5	1,679	5	1,113	4,59	1,268	5,06	0,952	4,6	1,133	4,75	1,025
Redes e iniciativas sociales	5,09	0,302	4,58	0,793	5,09	0,75	4,38	0,979	4,79	1,083	4,6	0,932	5,11	1,051

Respecto a los valores personales y sociales de la Educación Emocional según la edad (tabla 90), el profesorado menor de 30 años puntuó más que otros grupos en “los movimientos altermundialistas” y “la sociedad organizada”. Por otro lado, los profesores/as de entre 30-35 años puntuaron por encima del resto en los ítems “Interculturalidad”, “conflictos”, “valores cívicos” e “Instituciones”. Por último, los profesores/as de 40 a 45 años puntuaron de media más en el ítem de “Democracia” y los mayores de 55 años más en “justicia social”. Cabe destacar que los profesores/as de 35-40 años, de 40-45 años y de 50-55 años no puntuaron por encima de ningún grupo de edad en ninguno de los ítems de esta tabla.

Tabla 90. Ítems de Enfoques y contenidos de la Educación Emocional dimensión valores personales y sociales según edad.

	25 - 30 años		30 - 35 años		35 - 40 años		40 - 45 años		45 - 50 años		50 - 55 años		55 - 60 años	
	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.
Interculturalidad	5,09	0,701	5,45	0,688	5,15	0,489	5,38	0,82	5,3	1,132	4,93	0,98	4,71	1,363
Conflictos	5,27	0,647	5,64	0,674	5,1	0,968	5,21	0,861	5,39	0,919	5,1	0,9	5,14	1,141
Valores cívicos	5,36	0,674	5,73	0,647	5,3	0,733	5,14	0,833	5,35	0,798	5,17	0,95	5,12	1,008
Democracia	5	0,775	5,27	1,191	5,25	0,91	4,93	1,193	5,45	0,85	5	1,05	4,46	1,771
Movimientos altermundialistas	5	0,894	4,45	0,934	5	0,795	4,39	1,595	5,26	0,999	4,32	1,09	4,97	1,124
Instituciones (parlamentos, plenos municipales, consejos, ...)	4,27	1,191	5,09	1,375	4,78	1,396	4,28	1,509	4,45	1,207	4,1	1,213	4,46	0,919
Sociedad organizada (redes, foros, partidos políticos, ...) (Dimensión Sur)	4,64	0,924	4,55	1,036	5	1,283	4,45	1,478	4,55	1,234	4,17	1,136	4,59	1,118
Justicia social	4,91	0,539	5	0,775	5,18	0,809	4,83	1,513	5,23	1,055	4,8	1,215	5,31	0,867

La tabla 91 muestra los ítems de Enfoques y contenidos de la EpC según edad, llama poderosamente la atención el que el grupo de edad de 30-35 años otorgó puntuaciones más elevadas que el resto de las edades en todos los ítems a excepción del de “Interculturalidad”. Ello indica que este grupo etéreo otorga una importancia por encima del resto a los valores de la EpC.

Tabla 91. Ítems de Enfoques y contenidos de la EpC dimensión de valores personales y sociales según edad.

	25 - 30 años		30 - 35 años		35 - 40 años		40 - 45 años		45 - 50 años		50 - 55 años		55 - 60 años	
	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.
Interculturalidad	5,4	0,516	5,5	0,798	5,22	0,732	5,24	1,244	5,52	0,769	5,1	0,79	5,35	0,849
Conflictos	5,3	0,675	5,67	0,651	5	1,106	5,07	1,033	5,45	0,81	5,17	0,913	5,38	1,155
Valores cívicos	5,3	0,675	5,5	1,168	5,32	0,749	5,03	1,239	5,44	0,759	5,26	0,855	5,03	1,071
Democracia	5,3	0,823	5,75	0,622	5,05	0,911	5,03	1,085	5,41	0,875	5,23	0,884	5,06	1,056
Movimientos altermundialistas	5,1	0,738	5,42	0,996	5,05	0,911	4,59	1,402	5,03	1,121	4,48	1,056	4,91	1,121
Instituciones (parlamentos, plenos municipales, consejos, ...)	4,5	0,972	5,67	0,651	4,63	0,955	4,55	1,325	5	1,218	4,32	1,077	4,71	1,126
Sociedad organizada (redes, foros, partidos políticos, ...) (Dimensión Sur)	4,4	1,506	5,42	0,793	4,95	0,911	4,66	1,261	5,19	1,176	4,43	0,971	4,91	1,067
Justicia social	4,4	1,506	5,42	1,084	5,16	0,834	4,86	1,481	5,38	0,871	4,94	1,124	5,11	1,051

A nivel estadístico, observamos que el Test de Kruskal-Wallis, que se utilizó para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas entre tres o más grupos de una variable independiente sobre otra variable dependiente, arrojó los resultados que se observan en la tabla B2 del anexo 2. En ella, encontramos el valor del estadístico, los grados de libertad del contraste y el p-valor dicho test estadístico. Atendiendo al p-valor, situado en la tercera columna, puesto que el nivel de significación del contraste es $\alpha = 0,05$ los valores por debajo de α indicaron que el contraste es estadísticamente significativo. Así, encontramos que se dieron diferencias entre los grupos de edad para los ítems resaltados en la tabla. Para el resto de ítems, no existieron evidencias suficientes para rechazar la hipótesis nula, por lo que se considera que los grupos de edad no presentan diferencias significativas entre las medianas de los diferentes grupos de edad para las valoraciones de estos ítems.

2.4.3.- Análisis de las diferencias de opiniones según formación

La tabla 92 nos muestra los ítems de experiencia y formación según el nivel formativo del profesorado. En ella, observamos que las medias de puntuaciones más elevadas en cada uno de los ítems correspondieron a profesorado que era Licenciado o graduados en educación secundaria, a excepción del ítem “Trabajo la Educación Emocional y para la Creatividad porque la ley lo obliga”. Este hecho de que las puntuaciones otorgadas por los Licenciados fueran superiores a las de los maestros en los ítems se repite, como se puede observar en el resto de las tablas.

Tabla 92. Ítems de experiencia y formación en la asignatura según formación.

	Maestros de infantil y primaria		Licenciados o graduados en secundaria	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Te consideras preparado para educar en valores	4,58	1,062	5,07	0,772
Estoy de acuerdo con el tratamiento que la LOMCE hace de la educación en valores	3,49	1,095	3,53	1,578
Con mis alumnos trabajo la educación en valores	5,51	0,595	5,52	0,595
Con mis alumnos trabajo la EMOCREA	4,66	1,539	4,75	1,366
Trabajo la Educación Emocional y para la Creatividad porque la ley lo obliga	4,8	1,654	4,27	1,737
Consideras que en tu centro hay sensibilidad e interés por trabajar la EMOCREA	,03	1,296	5,16	0,757

Estoy de acuerdo con que se imparta la asignatura EMOCREA	4,25	1,634	4,52	1,467
Te sientes preparado para impartir la asignatura EMOCREA	3,82	1,424	4,36	1,111
Durante mis estudios como profesor recibí formación suficiente para saber educar en valores	2,86	1,597	4,16	1,705
Te consideras competente para impartir la asignatura EMOCREA	4,25	1,385	4,7	0,823
Conozco las competencias que se desarrollan desde las áreas de EMOCREA y la EpC	4,1	1,487	4,98	1,258
Creo que deben existir asignaturas específicas como EMOCREA y EpC para formar en valores a los alumnos	3,67	1,661	4,61	1,429

Como se dijo anteriormente, en las tablas 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99 y 100 se repitió la misma tendencia de puntuación (los Licenciados y graduados puntuaban por encima de los maestros).

Tabla 93. Ítems de Competencias Básicas según formación.

	Maestros de infantil y primaria		Licenciados y graduados en secundaria	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Competencia lingüística	5,21	1,097	5,39	0,936
Competencia matemática	3,37	1,3	3,87	1,245
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	4,99	1,146	5,19	1,093
Tratamiento de la información y competencia digital	4,28	1,319	4,95	1,231
Competencia social y ciudadana	5,33	1,047	5,62	0,734
Competencia cultural y artística	4,85	1,164	4,9	1,121
Competencia para aprender a aprender	5,23	1,061	5,28	1,551
Autonomía e iniciativa personal	5,18	1,063	5,51	1,027
Competencia en ciencia y tecnología	3,68	1,395	4,3	1,054
Competencias sociales y cívicas	5,32	1,018	5,89	0,37
Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	4,85	1,206	4,89	1,002
Conciencia y expresiones culturales	4,81	1,349	5,3	0,919

Tabla 94. Ítems sobre aspectos pedagógicos de la Asignatura según formación.

	Maestros de infantil y primaria		Licenciados y graduados en secundaria	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
La mejor ubicación es su consideración como asignatura	3,04	1,692	4,31	1,511
Lo más apropiado para trabajar es su consideración como enfoque transversal	5,08	1,105	4,94	0,978

Tabla 95. Ítems del papel de agentes sociales/educativos según formación.

	Maestros de infantil y primaria		Licenciados y graduados en secundaria	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Profesorado de la asignatura EpC	5,11	0,915	5,75	0,575
Claustro	4,92	1,098	5,58	0,593
Padres y madres	5,36	1,05	5,86	0,54
Centros de formación del profesorado	4,6	1,184	5,24	0,837
ONGD	4,54	1,09	5,16	0,977
Movimientos sociales	4,11	1,152	5,24	1,04
Sindicatos	3,46	1,253	4,05	1,317
Competencia en ciencia y tecnología	3,53	1,341	4,47	1,08
Movimientos de renovación pedagógica	4,24	1,073	4,76	1,006
Redes locales / globales	3,86	1,424	4,79	1,088
Medios de comunicación	4,46	1,068	5,27	0,992

Tabla 96. Ítems de los intereses de los recursos para la EpC según formación.

	Maestros de infantil y primaria		Licenciados y graduados en secundaria	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Competencia lingüística	5,07	1,054	5,64	0,677
Material producido por ONGD y otros movimientos sociales	4,54	0,993	5,19	0,973
Internet	4,72	1,065	5,22	0,825
Material audiovisual y multimedia	4,83	0,885	4,98	0,701
Charlas / Conferencias / Testimonios	5,03	0,94	5,22	0,783
Exposiciones	4,54	1,018	5,03	0,938
Medios de comunicación	4,73	0,879	5,08	0,645
Agentes sociales	4,67	0,985	4,9	0,706
Recursos del medio (museos, centros cívicos, ...)	4,59	0,982	5,03	0,901

Tabla 97. Ítems para intereses de los recursos para Educación Emocional según formación.

	Maestros de infantil y primaria		Licenciados y graduados en secundaria	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Competencia lingüística	4,97	1,096	5,41	0,753
Material producido por ONGD y otros movimientos sociales	4,61	1,083	4,74	0,751
Internet	4,67	1,09	5,02	0,869
Material audiovisual y multimedia	4,84	0,93	4,94	0,81
Charlas / Conferencias / Testimonios	4,81	1,116	5,18	0,748
Exposiciones	4,4	1,138	4,9	1,074
Medios de comunicación	4,69	1,043	5,32	0,794
Agentes sociales	4,57	1,101	4,72	0,991
Recursos del medio (museos, centros cívicos, ...)	4,54	0,928	5,36	0,802

Tabla 98. Ítems de Motivación por la asignatura/voluntarismo según formación.

	Maestros de infantil y primaria		Licenciados y graduados en secundaria	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Formación del profesorado	4,81	1,186	5,18	0,925
Producción de recursos pedagógicos	4,93	1,023	5,23	0,767
Centro de recursos	4,78	1,146	5,18	0,77
Desarrollo de páginas web, portales educativos	4,7	1,139	5,13	0,65
Incorporación de nuevas tecnologías	4,66	1,038	5,05	0,565
Conocimiento del trabajo de ONGD y otros movimientos sociales	4,63	1,091	5,22	0,804
Participación de la comunidad educativa	4,72	1,024	5,23	0,767
Asesoría / Apoyo externo	4,68	1,162	4,82	1,172
Redes e iniciativas sociales	4,74	1,106	4,88	0,613

Tabla 99. Ítems de Enfoques y contenidos de la Educación Emocional dimensión valores personales y sociales según formación.

	Maestros de infantil y primaria		Licenciados y graduados en secundaria	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Interculturalidad	4,9	1,09	5,49	0,751
Conflictos	5,03	0,09	5,57	0,678

Valores cívicos	5,05	0,937	5,62	0,524
Democracia	4,73	1,279	5,53	0,959
Movimientos altermundialistas	4,48	1,244	5,35	0,744
Instituciones (parlamentos, plenos municipales, consejos, ...)	4,09	1,236	5,05	0,999
Sociedad organizada (redes, foros, partidos políticos, ...) (Dimensión Sur)	4,25	1,282	5	0,918
Justicia social	4,82	1,198	5,48	0,655

Tabla 100. Ítems de Enfoques y contenidos de la EpC dimensión de valores personales y sociales según formación.

	Maestros de infantil y primaria		Licenciados y graduados en secundaria	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Interculturalidad	5,13	0,968	5,64	0,55
Conflictos	5,12	1,079	5,5	0,725
Valores cívicos	5,01	1,079	5,63	0,52
Democracia	5	1,014	5,6	0,669
Movimientos altermundialistas	4,55	1,19	5,42	0,747
Instituciones (parlamentos, plenos municipales, consejos, ...)	4,34	1,119	5,4	0,887
Sociedad organizada (redes, foros, partidos políticos, ...) (Dimensión Sur)	4,54	1,167	5,37	0,843
Justicia social	4,79	1,242	5,58	0,671

A nivel estadístico, para observar la existencia de diferencias significativas entre los ítems del estudio y la formación, se utilizó también el Test U de Mann-Whitney, tal y como observamos en la tabla B3 del anexo 2. En dicha tabla se encuentran resaltados los ítems en los que se observaron diferencias significativas entre los grupos. En todos los bloques se dio al menos un ítem en el que el contraste resultó significativo y, en particular, los bloques Agentes “Sociales/Educativos”, “Valores Personales y Sociales para Educación Emocional” y “Valores Personales y Sociales para EpC” en todos los ítems los contrastes fueron significativos, es decir, se dieron diferencias significativas entre ambos grupos. Estas diferencias, tal y como se observó se dieron en el sentido de que los licenciados puntuaron por encima de los maestros en todos los ítems analizados.

2.4.4.- Análisis de las diferencias de opiniones según tipo de centro

En la tabla 101, se observan los ítems de experiencia y formación en la asignatura según el tipo de centro. De esta forma se puede observar como el profesorado de centros públicos puntuó por encima de los de centros privados en los ítems “te consideras preparado para educar en valores”, “Estoy de acuerdo con el tratamiento que da la LOMCE a la educación en valores”, “Trabajo la Educación Emocional y para la Creatividad porque la ley lo obliga”, “Estoy de acuerdo con que se imparta la

asignatura Educación Emocional”, “te sientes preparado para impartir la asignatura Educación Emocional”, “durante mis estudios recibí formación para saber educar en valores”, “conoce competencias que se desarrollan desde las áreas de Educación Emocional y la EpC” y “Cree que deben existir asignaturas específicas como Educación Emocional y EpC”. En el resto de los ítems el profesorado de centros privados puntuó por encima de los de centros públicos.

Tabla 101. Ítems de experiencia y formación en la asignatura según tipo de centro.

Tipo de centro	Público		Privado	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Te consideras preparado para educar en valores	4,9	0,826	4,62	1,103
Estoy de acuerdo con el tratamiento que la LOMCE hace de la educación en valores	3,54	1,394	3,47	1,178
Con mis alumnos trabajo la educación en valores	5,47	0,596	5,55	0,591
Con mis alumnos trabajo la EMOCREA	4,58	1,544	4,77	1,434
Trabajo la Educación Emocional y para la Creatividad porque la ley lo obliga	4,96	1,488	4,39	1,800
Consideras que en tu centro hay sensibilidad e interés por trabajar la EMOCREA	4,82	1,083	5,27	1,15
Estoy de acuerdo con que se imparta la asignatura EMOCREA	4,54	1,551	4,19	1,594
Te sientes preparado para impartir la asignatura EMOCREA	4,15	1,156	3,89	1,478
Durante mis estudios como profesor recibí formación suficiente para saber educar en valores	3,62	1,727	3,05	1,725
Te consideras competente para impartir la asignatura EMOCREA	4,37	1,221	4,44	1,258
Conozco las competencias que se desarrollan desde las áreas de EMOCREA y la EpC	4,54	1,475	4,29	1,465
Creo que deben existir asignaturas específicas como EMOCREA y EpC para formar en valores a los alumnos	4	1,819	3,98	1,498

Respecto a las competencias básicas según tipo de centro (tabla 102), en la mayor parte de los ítems el profesorado de centros públicos dio puntuaciones más elevadas que el de los privados. Sólo los profesores/as de centros privados puntuaron por encima de los otros en “competencia cultural y artística”, “competencia para aprender a aprender” y “sentido de iniciativa y espíritu emprendedor”.

Tabla 102. Ítems de Competencias Básicas según tipo de centro.

	Público		Privado	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Competencia lingüística	5,29	1,033	5,26	1,059
Competencia matemática	3,74	1,27	3,41	1,309
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	5,11	1,134	5,02	1,13
Tratamiento de la información y competencia digital	4,82	1,302	4,31	1,305
Competencia social y ciudadana	5,49	0,99	5,39	0,933
Competencia cultural y artística	4,86	1,272	4,88	1,04
Competencia para aprender a aprender	5,18	1,458	5,3	1,067
Autonomía e iniciativa personal	5,44	1,024	5,2	1,078
Competencia en ciencia y tecnología	4,1	1,229	3,77	1,356
Competencias sociales y cívicas	5,62	0,81	5,44	0,945
Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	4,75	1,156	4,95	1,111
Conciencia y expresiones culturales	5,17	1,056	4,82	1,346

En la tabla 103 se observa que, dentro de los aspectos pedagógicos de la asignatura, el profesorado de centros públicos otorgó puntuaciones más altas que los de centros privados en el ítem “la mejor ubicación es su consideración como asignatura”, mientras que los profesores/as de centros privados puntuaron más alto que los otros en el ítem “lo más apropiado para trabajar es su consideración como enfoque transversal”.

Tabla 103. Ítems sobre aspectos pedagógicos de la Asignatura según tipo de centro.

	Público		Privado	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
La mejor ubicación es su consideración como asignatura	3,59	1,853	3,43	1,633
Lo más apropiado para trabajar es su consideración como enfoque transversal	4,92	1,131	5,14	1,002

Llama poderosamente la atención que, respecto al papel de los agentes sociales y educativos según el tipo de centro (tabla 104), el profesorado del sector público puntuó por encima del resto de profesores/as en todos los ítems excepto en “los movimientos de renovación pedagógica”. Ello parece indicar que en general el profesorado de centros públicos concibe, en mayor medida que los profesores/as de centros privados, que los agentes sociales y educativos son importantes para la EpC.

Tabla 104. Ítems de papel de agentes sociales/educativos según tipo de centro.

	Público		Privado	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Profesorado de la asignatura EpC	5,36	0,882	5,3	0,86
Claustro	5,3	0,947	5,04	1,03
Padres y madres	5,73	0,767	5,37	1,034
Centros de formación del profesorado	4,84	1,059	4,8	1,166
ONGD	4,87	1,127	4,68	1,06
Movimientos sociales	4,68	1,288	4,34	1,177
Sindicatos	3,78	1,312	3,6	1,301
Competencia en ciencia y tecnología	3,87	1,501	3,86	1,176
Movimientos de renovación pedagógica	4,39	1,015	4,44	1,127
Redes locales / globales	4,29	1,486	4,1	1,3
Medios de comunicación	4,81	1,114	4,64	1,105

Respeto a los intereses de los recursos tanto para la EpC (tabla 105) como para la Educación Emocional (tabla 106), apenas hay diferencias entre ambas según el tipo de centro. Así, en ambas escalas el profesorado de centros públicos puntuó por encima del de centros privados en todos los ítems excepto en lo referido a “el material audiovisual y multimedia”, donde tanto para el interés de

los recursos para la EpC como para la Educación Emocional los profesores/as de centros privados les otorgaron puntuaciones mayores.

Tabla 105. Ítems de los intereses de los recursos para la EpC según tipo de centro.

	Público		Privado	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Competencia lingüística	5,36	0,888	5,18	1,045
Material producido por ONGD y otros movimientos sociales	4,83	1,025	4,72	1,039
Internet	5,06	0,958	4,75	1,041
Material audiovisual y multimedia	4,86	0,768	4,91	0,876
Charlas / Conferencias / Testimonios	5,22	0,892	4,99	0,881
Exposiciones	4,91	0,9	4,55	1,079
Medios de comunicación	5,04	0,654	4,69	0,912
Agentes sociales	4,77	0,809	4,73	0,975
Recursos del medio (museos, centros cívicos, ...)	4,83	0,932	4,67	1,01

Tabla 106. Ítems para intereses de los recursos para Educación Emocional según tipo de centro.

	Público		Privado	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Competencia lingüística	5,14	0,928	5,09	1,086
Material producido por ONGD y otros movimientos sociales	4,67	0,869	4,64	1,078
Internet	4,96	0,992	4,64	1,054
Material audiovisual y multimedia	4,86	0,873	4,88	0,912
Charlas / Conferencias / Testimonios	5,1	1,031	4,79	1,011
Exposiciones	4,61	1,178	4,51	1,114
Medios de comunicación	5,22	0,937	4,64	1,001
Agentes sociales	4,64	1,124	4,6	1,028
Recursos del medio (museos, centros cívicos, ...)	5,03	0,891	4,62	0,99

Respecto a la motivación por la asignatura/voluntarismo según tipo de centro (tabla 107), el profesorado de centros privados puntuó por encima del de centros públicos en los ítems de “formación del profesorado”, “producción de recursos pedagógicos” y “redes e iniciativas sociales”. En el resto de los ítems la puntuación otorgada por el profesorado de centros públicos fue mayor que la de los centros privados.

Tabla 107. Ítems de Motivación por la asignatura/voluntarismo según tipo de centro.

	Público		Privado	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Formación del profesorado	4,92	1,1	4,94	1,141
Producción de recursos pedagógicos	5,03	0,897	5,04	0,999
Centro de recursos	5,04	0,999	4,82	1,082
Desarrollo de páginas web, portales educativos	4,91	0,942	4,8	1,078
Incorporación de nuevas tecnologías	4,86	0,849	4,74	0,976
Conocimiento del trabajo de ONGD y otros movimientos sociales	5,01	0,98	4,69	1,064
Participación de la comunidad educativa	5,12	0,868	4,72	1,021
Asesoría / Apoyo externo	4,77	1,104	4,69	1,213
Redes e iniciativas sociales	4,75	0,981	4,82	0,956

Por último, respecto a los valores de la educación emocional (tabla 108), en todos los ítems, a excepción de la justicia social, el profesorado de centros públicos obtuvo puntuaciones superiores a las del profesorado de los centros privados. Algo similar ocurrió respecto a los valores de la asignatura EpC (tabla 109), donde en todos los ítems las puntuaciones del profesorado de los centros públicos fue mayor que la de los centros privados, a excepción de ítem “los valores cívicos”.

Tabla 108. Ítems de Enfoques y contenidos de la Educación Emocional dimensión valores personales y sociales según tipo de centro.

	Público		Privado	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Interculturalidad	5,19	1,029	5,04	1,02
Conflictos	5,36	0,853	5,1	0,995
Valores cívicos	5,31	0,843	5,2	0,875
Democracia	5,03	1,385	4,99	1,112
Movimientos altermundialistas	4,97	1,11	4,62	1,203
Instituciones (parlamentos, plenos municipales, consejos, ...)	4,57	1,254	4,3	1,229
Sociedad organizada (redes, foros, partidos políticos, ...)(Dimensión Sur)	4,64	1,19	4,44	1,231
Justicia social	5,01	1,097	5,09	1,082

Tabla 109. Ítems de Enfoques y contenidos de la EpC dimensión de valores personales y sociales según tipo de centro.

	Público		Privado	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Interculturalidad	5,39	0,884	5,25	0,872
Conflictos	5,36	0,973	5,17	0,985
Valores cívicos	5,22	1,001	5,23	0,944
Democracia	5,25	0,995	5,18	0,915
Movimientos altermundialistas	5,01	1,059	4,73	1,181
Instituciones (parlamentos, plenos municipales, consejos, ...)	4,92	1,175	4,54	1,123
Sociedad organizada (redes, foros, partidos políticos, ...)(Dimensión Sur)	5,05	1,138	4,66	1,103
Justicia social	5,14	1,055	5,01	1,205

2.5- Análisis de las opiniones manifestadas en las dimensiones del COFCEPEpC según variables demográficas

En este apartado se analizan las puntuaciones medias de las variables que configuran cada uno de los factores hallados tras el análisis de los componentes principales del COFCEPEpC en relación a las variables demográficas de la muestra.

2.5.1.-Análisis de las diferencias de opiniones según el género

Según el género de los profesores/as, encontramos diferencias de medias respecto a los siguientes factores del COFCEPEpC. Ver tabla 110.

Tabla 110. Puntuaciones de los factores según el género. Medias y Desviaciones Típicas.

	Género								
	Mujer			Hombre			Total		
	Media	D.T.	N	Media	D.T.	N	Media	D.T.	N
Factor Experiencia y Formación en la asignatura*	4,28	,67	133	3,78	,72	47	4,17	,71	180
Factor Competencias Básicas	4,91	,57	133	4,70	1,15	47	4,85	,78	180
Factor Aspectos Pedagógicos (con la 2 invC)*	2,59	1,08	133	2,97	,82	47	2,69	1,03	180
Factor papel Agentes Sociales	4,79	,71	133	4,50	,88	47	4,72	,76	180
Factor Intereses Recursos para la EpC	4,94	,63	133	4,88	,89	47	4,92	,71	180
Factor Intereses Recursos para la Educación Emocional	4,82	,67	133	4,86	1,03	47	4,83	,78	180
Factor Motivación por la Asignatura/Voluntarismo	4,85	,76	133	4,87	1,03	47	4,85	,84	180
Factor Enfoques y contenidos de la educación emocional en su dimensión de valores personales y sociales	5,05	,82	133	4,80	,92	47	4,98	,85	180
Factor Enfoques y contenidos de la EpC dimensión de valores personales y sociales	5,10	,81	133	4,94	1,03	47	5,06	,87	180

*: Significativo al 95% de confianza

En la tabla anterior se puede observar como las mujeres obtuvieron medias más elevadas que los hombres en los factores de “experiencia y formación en la asignatura”, “competencias básicas”, “papel de agentes sociales”, “intereses de los recursos para la EpC”, “los enfoques y contenidos de la Educación Emocional en la dimensión de valores personales y sociales”, así como “los enfoques y contenidos de la EpC en la dimensión de valores personales y sociales”. Así, los hombres sólo obtienen puntuaciones más altas que las mujeres en “los aspectos pedagógicos”, “los intereses de los recursos para la Educación Emocional” y “la motivación por la asignatura/voluntarismo”. De todas estas diferencias, únicamente podemos afirmar que se dieron diferencias de medias significativas, asumiendo varianzas distintas, respecto a “la experiencia y formación en la asignatura” (mujeres obtuvieron puntuaciones más altas) y “los aspectos pedagógicos” (los hombres obtuvieron puntuaciones más altas).

Según el *edad* de los profesores/as, encontramos diferencias de medias respecto a los siguientes factores del COFCEPEpC. Ver tabla 111.

Tabla 111. Puntuaciones de los factores según edad. Medias y Desviaciones Típicas.

	Edad																							
	25 - 30 años			30 - 35 años			35 - 40 años			40 - 45 años			45 - 50 años			50 - 55 años			55 - 60 años			Total		
	Media	DT	N	Media	DT	N	Media	DT	N	Media	DT	N	Media	DT	N	Media	DT	N	Media	DT	N	Media	DT	N
Factor Experiencia y Formación en la asignatura	4,36	,58	12	4,06	,56	12	4,48	,69	22	4,23	,76	30	3,99	,68	34	3,80	,83	31	4,32	,61	37	4,17	,71	178
Factor Competencias Básicas	4,85	,64	12	4,94	,26	12	5,19	,38	22	4,56	1,00	30	5,02	,88	34	4,71	,79	31	4,94	,69	37	4,86	,79	178
Factor Aspectos Pedagógicos (con la 2 invC)*	2,75	,95	12	3,40	,39	12	3,23	,79	22	2,92	1,00	30	2,78	1,13	34	2,40	1,04	31	2,06	,95	37	2,69	1,03	178

Factor papel Agentes Sociales*	4,91	,49	12	4,42	,43	12	5,11	,81	22	4,66	,97	30	4,80	,69	34	4,34	,67	31	4,85	,72	37	4,72	,77	178
Factor Intereses Recursos para la EpC	4,96	,70	12	5,06	,49	12	5,26	,50	22	4,69	1,05	30	5,07	,71	34	4,73	,54	31	4,99	,44	37	4,93	,70	178
Factor Intereses Recursos para la Educación Emocional*	5,04	,66	12	5,01	,52	12	5,03	,46	22	4,48	1,05	30	5,05	,80	34	4,61	,59	31	5,00	,72	37	4,85	,77	178
Factor Motivación por la Asignatura/Voluntarismo	5,15	,50	12	4,48	,65	12	5,14	,67	22	4,62	1,10	30	5,05	,87	34	4,70	,75	31	4,93	,76	37	4,86	,84	178
Factor Enfoques y contenidos de la educación emocional en su dimensión de valores personales y sociales	4,94	,43	12	5,15	,65	12	5,18	,56	22	4,83	1,04	30	5,13	,85	34	4,70	,87	31	5,11	,91	37	4,98	,85	178
Factor Enfoques y contenidos de la EpC dimensión de valores personales y sociales	4,96	,56	12	5,54	,74	12	5,02	,78	22	4,88	1,07	30	5,30	,83	34	4,86	,79	31	5,07	,89	37	5,06	,87	178

*: Significativo al 95% de confianza

En la tabla 111 se puede observar que entre todos los grupos de edad, el de 35 a 40 años es el que obtuvo las puntuaciones más altas en más factores. De esta forma, este sector obtuvo medias más altas que el resto en los factores de “experiencia y formación en la asignatura”, “competencias básicas”, “papel de los agentes sociales”, “intereses de los recursos para la EpC” y “los enfoques y contenidos de la educación emocional en su dimensión de valores personales y sociales”. El grupo de 30 a 35 años obtuvo medias más altas que el resto de los grupos en los factores de “aspectos pedagógicos” y en “los enfoques y contenidos de la EpC en su dimensión de valores personales y sociales”. Por otro lado, los de 45 a 50 años obtuvieron la puntuación más alta en el factor de “intereses de los recursos para la educación emocional”, mientras que en el factor de “motivación por la asignatura/voluntarismo” puntuó más alto el grupo de 25 a 30 años. Cabe destacar que los grupos de 50 a 55 años y los de 55 a 60 años no obtienen puntuaciones altas en ninguno de los factores.

Sin embargo, sólo se dieron diferencias estadísticamente significativas, asumiendo varianzas distintas, entre los grupos de edad en los factores de “aspectos pedagógicos” (mayor puntuación de los de 30 a 35 años), “papel de agentes sociales” (mayor puntuación de los de 35 a 40 años) y los “intereses de los recursos para la educación emocional” (mayor puntuación de los de 45 a 50 años).

Según la *experiencias docente en EpC* de los profesores/as, encontramos diferencias de medias respecto a los siguientes factores del COFCEPEpC. Ver tabla 112.

Tabla 112. Puntuaciones de los factores según experiencia. Medias y Desviaciones Típicas.

	Años de experiencia como profesor														
	1 - 10 años			10 - 20 años			20 - 30 años			30 - 40 años			Total		
	Media	D.T.	N	Media	D.T.	N	Media	D.T.	N	Media	D.T.	N	Media	D.T.	N
Factor Experiencia y Formación en la asignatura	4,30	,65	49	4,24	,73	44	4,01	,77	48	4,05	,77	30	4,15	,73	171
Factor Competencias Básicas															

Factor Aspectos Pedagógicos (con la 2 invC)*	3,21	,75	49	2,99	,96	44	2,47	1,03	48	2,37	,91	30	2,79	,97	171
Factor papel Agentes Sociales	4,86	,75	49	4,71	,85	44	4,49	,76	48	4,81	,64	30	4,73	,76	171
Factor Intereses Recursos para la EpC	5,21	,65	49	4,76	,91	44	4,79	,69	48	4,96	,42	30	4,93	,73	171
Factor Intereses Recursos para la Educación Emocional	5,03	,61	49	4,75	1,04	44	4,68	,73	48	4,69	,62	30	4,81	,79	171
Factor Motivación por la Asignatura/Voluntarismo	5,03	,78	49	4,77	1,02	44	4,64	,76	48	4,91	,81	30	4,84	,85	171
Factor Enfoques y contenidos de la educación emocional en su dimensión de valores personales y sociales*	5,35	,56	49	4,72	,91	44	4,76	,91	48	5,19	,82	30	4,99	,85	171
Factor Enfoques y contenidos de la EpC dimensión de valores personales y sociales	5,34	,73	49	4,88	1,04	44	4,88	,86	48	5,29	,83	30	5,08	,89	171

*: Significativo al 95% de confianza

En la tabla 112 se puede observar cómo se comportan los factores según los años de experiencia como profesor (agrupados en intervalos), encontramos que los que llevaban de 1 a 10 años de experiencia fueron los que obtuvieron que puntuaciones mejores en cada uno de los factores. Así resultó que los profesores/as que menos tiempo llevaban impartiendo EpC fueron los que ponen mejores puntuaciones a los grupos de ítems estudiados. Sin embargo, asumiendo varianzas distintas, sólo encontramos que hay diferencias significativas según los años de experiencia en el factor de aspectos pedagógicos y en el factor de enfoques y contenidos de la educación emocional en su dimensión de valores personales y sociales.

Según *el nivel educativo*, encontramos diferencias de medias respecto a los siguientes factores del COFCEPEpC. Ver tabla 113.

Tabla 113. Puntuaciones de los factores según nivel del Centro. Medias y Desviaciones Típicas.

	Centro								
	Primaria			Secundaria			Total		
	Media	D.T.	N	Media	D.T.	N	Media	D.T.	N
Factor Experiencia y Formación en la asignatura*	4,05	,76	128	4,48	,44	52	4,17	,71	180
Factor Competencias Básicas	4,80	,76	128	4,99	,85	52	4,85	,78	180
Factor Aspectos Pedagógicos (con la 2 invC)*	2,58	,97	128	2,95	1,12	52	2,69	1,03	180
Factor papel Agentes Sociales	4,53	,72	128	5,15	,68	52	4,72	,76	180
Factor Intereses Recursos para la EpC	4,80	,68	128	5,19	,70	52	4,92	,71	180
Factor Intereses Recursos para la Educación Emocional	4,72	,74	128	5,11	,80	52	4,83	,78	180
Factor Motivación por la Asignatura/Voluntarismo	4,76	,84	128	5,09	,79	52	4,85	,84	180
Factor Enfoques y contenidos de la educación emocional en su dimensión de valores personales y sociales	4,84	,83	128	5,32	,82	52	4,98	,85	180
Factor Enfoques y contenidos de la EpC dimensión de valores personales y sociales	4,91	,84	128	5,38	,85	52	5,06	,87	180

*: Significativo al 95% de confianza

En la tabla 113, se puede observar que en todos los factores las puntuaciones media más elevadas se han dado entre profesorado de educación secundaria. Este dato ha evidenciado una sensibilización con esta cuestión. Sin embargo, sólo existen diferencias estadísticamente significativas, asumiendo varianzas distintas, en el factor de experiencia y formación en la asignatura y en los aspectos pedagógicos.

Según el tipo de centro, encontramos diferencias de medias respecto a los siguientes factores del COFCEPEpC. Ver tabla 114.

Tabla 114. Puntuaciones de los factores según Tipo de centro. Medias y Desviaciones Típicas.

	Tipo de centro								
	Público			Privado			Total		
	Media	D.T.	N	Media	D.T.	N	Media	D.T.	N
Factor Experiencia y Formación en la asignatura	4,20	,75	79	4,15	,68	101	4,17	,71	180
Factor Competencias Básicas	4,91	,80	79	4,81	,78	101	4,85	,78	180
Factor Aspectos Pedagógicos (con la 2 invC)	2,79	1,10	79	2,60	,97	101	2,69	1,03	180
Factor papel Agentes Sociales	4,83	,74	79	4,62	,78	101	4,72	,76	180
Factor Intereses Recursos para la EpC	5,00	,66	79	4,85	,75	101	4,92	,71	180
Factor Intereses Recursos para la Educación Emocional	4,92	,77	79	4,77	,79	101	4,83	,78	180
Factor Motivación por la Asignatura/Voluntarismo	4,92	,81	79	4,80	,86	101	4,85	,84	180
Factor Enfoques y contenidos de la educación emocional en su dimensión de valores personales y sociales	5,13	,86	79	4,87	,83	101	4,98	,85	180
Factor Enfoques y contenidos de la EpC dimensión de valores personales y sociales	5,18	,90	79	4,96	,84	101	5,06	,87	180

*: Significativo al 95% de confianza

Tal y como se observa en la tabla 114, según el tipo de centro (público/privado), encontramos que en todos los factores analizados las puntuaciones del profesorado de centros públicos es mayor que la de los centros privados. Sin embargo, si bien estas diferencias pueden indicar a nivel descriptivo ciertas diferencias, a nivel estadístico no podemos asumir que existan variaciones significativas entre las puntuaciones obtenidas por los profesores/as del sector público y del privado.

Según la titulación del profesorado, encontramos diferencias de medias respecto a los siguientes factores del COFCEPEpC. Ver tabla 115.

Tabla 115. Puntuaciones de los factores según formación. Medias y Desviaciones Típicas.

	Formación - Grupos								
	Maestros de infantil y primaria			Licenciados y graduados en secundaria			Total		
	Media	D.T.	N	Media	D.T.	N	Media	D.T.	N
Factor Experiencia y Formación en la asignatura*	4,01	,74	119	4,50	,52	61	4,17	,71	180
Factor Competencias Básicas*	4,71	,87	119	5,08	,55	61	4,85	,78	180
Factor Aspectos Pedagógicos (con la 2 invC)*	2,44	1,04	119	3,15	,85	61	2,69	1,03	180
Factor papel Agentes Sociales	4,46	,76	119	5,12	,58	61	4,72	,76	180
Factor Intereses Recursos para la EpC	4,80	,74	119	5,15	,59	61	4,92	,71	180
Factor Intereses Recursos para la Educación Emocional*	4,72	,85	119	5,06	,56	61	4,83	,78	180
Factor Motivación por la Asignatura/Voluntarismo*	4,73	,90	119	5,09	,63	61	4,85	,84	180
Factor Enfoques y contenidos de la educación emocional en su dimensión de valores personales y sociales*	4,73	,88	119	5,40	,59	61	4,98	,85	180

Factor Enfoques y contenidos de la EpC dimensión de valores personales y sociales*	4,80	,89	119	5,53	,61	61	5,06	,87	180
--	------	-----	-----	------	-----	----	------	-----	-----

*: Significativo al 95% de confianza

Tal y como se observa en la tabla 115, en todos los factores analizados el profesorado licenciado y graduado en secundaria otorgó puntuaciones más altas que el profesorado de magisterio de infantil y primaria. Estas diferencias se confirmaron a nivel estadístico, ya que para todos los factores, excepto para *el papel de agentes sociales y los intereses de los recursos para la EpC*, asumiendo varianzas distintas, existieron variaciones de medias significativas, por lo que a nivel poblacional se puede inferir que para la mayor parte de los factores los profesores/as licenciados otorgan mejores puntuaciones que los maestros.

A modo de síntesis de resultados se realizó un cuadro para contrastar las hipótesis de investigación con los resultados obtenidos en el estudio empírico, dónde la casilla de color verde indicaría que se verifica la hipótesis mientras que la de color rosado nos indicaría todo lo contrario. (Véase tabla 116)

Tabla 116: Síntesis de resultados.

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	HIPÓTESIS	RESULTADOS
1.-Conocer el concepto, extraído de opiniones y actitudes que los profesores/as de primaria y secundaria de Tenerife hacia la EpC.	1.1.-Valorar cuantitativa y cualitativamente las opiniones, formación y experiencia del profesorado hacia la EpC.	1.1.1.- La encuesta y la entrevista semiestructurada resultan un instrumento adecuado para medir las opiniones, actitudes y competencias del profesorado acerca de la EpC.	Alfa de Cronbach fue de 0,9 en la mayoría de las dimensiones lo que indicó consistencia interna de la dimensiones y fiabilidad muy alta. En cuanto al valor alfa total del cuestionario, éste fue cercano a 1, lo que permitió confirmar su alta fiabilidad. La rotación VARIMAX (índice KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett) resultó significativa ($\chi^2 = (924, N=63) = 804,157 p < .000$). Tras el estudio de la estructura y propiedades métricas del cuestionario se pudo indicar que se trató de un instrumento fiable, 76,624 de Varianza. Por tanto se verificó la hipótesis relativa a la bondad y adecuación del instrumento. En cuanto a la entrevista semi-estructurada también resultó un instrumento válido para la recogida de datos a pesar de las reticencias de muchos de los profesores a participar en el estudio.
	1.2.- Identificar las opiniones que profesores/as de centros públicos y de centros concertados tienen hacia la EpC.	1.2.1.- Los profesores/as de primaria y secundaria de Tenerife poseen opiniones diferentes sobre la Educación para la Ciudadanía y Educación Emocional en función de su experiencia.	Las medias de las puntuaciones son más elevadas en los profesores de Secundaria, respecto a los de Primaria, en la mayoría de los ítems sobre experiencia y formación. Por ejemplo, en los ítems tocantes a formación "Durante mis estudios como profesor recibí formación suficiente para saber educar en valores" donde los profesores de Primaria tienen una media de puntuación de 2,86 frente al 4,16 de los de Secundaria. En cuanto a los datos de la entrevista las opiniones también son diferentes siendo factor diferenciador la motivación del profesor. Muestra de ello en la C.7. Por tanto, la hipótesis se verifica con los resultados de estudio empírico y cualitativo.
		1.2.2. Los profesores/as de primaria y secundaria de Tenerife poseen la misma opinión sobre la asignatura, independientemente del nivel educativo en el que impartan docencia.	Lógicamente, el nivel educativo es determinante pues si se establecen diferencias en cuanto al discurso sobre la opinión de la EpC y EMOCREA, sobre todo en lo referente a la nula formación recibida durante sus estudios universitarios que se cuantifica con una media de 3,3 de un total de 180 entrevistados. En las entrevistas también se establecen de opinión sobre la falta de formación. En la C.5,P.4 y P.6 son una muestra de ello. Por tanto, la hipótesis no se verifica con los resultados de estudio cualitativo y empírico.
	1.3.-Analizar las diferencias de opiniones, actitudes y competencias del profesorado en función del género, la formación recibida y de la experiencia.	1.3.1.-Los profesores/as manifiestan opiniones diferentes respecto de la Educación para la Ciudadanía y Educación Emocional en función del género.	Según los datos recogidos si existe una clara diferencia entre las opiniones de los profesores respecto de ambas asignaturas en función del género. Aunque las mujeres obtienen medias superiores, existe determinadas coincidencias, en cuanto a puntuación a género, rondando el 5,52 para las mujeres y el 5,51 para los hombres, en el ítem " Con mis alumnos trabajo la educación en valores". Sin embargo en ítems como "te consideras preparado para educar en valores" los hombres destacan con diferencia de la mujer con un 3,53 de media frente al 4,18 de media de la mujer. O en el ítem "Durante mis estudios como profesor recibí formación suficiente para saber educar en valores" donde los hombres destacan con diferencia, con un 2,81 de media, respecto de la mujer con un 3,48 de media. En la entrevistas no se establecieron diferencias en función del género: ningún profesor en sus discursos identificó esta variable como un elemento a tener en cuenta en la enseñanza de valores. Así pues, se verifica la hipótesis.

		1.3.2.- No existen diferencias en las opiniones manifestadas por los profesores/as en función de su formación.	Cómo ya se comentó en la hipótesis 1.2.2 si existen opiniones diferenciadas entre los profesores/as en función de su formación respecto de ambas asignaturas sobre todo en, nieles de Primaria, lo tocante a la preparación, formación en planes universitarios y la ubicación de las asignaturas como asignatura específica o transversal con una media de 3,67 entre los de Primaria y un 4,61 en los de Secundaria. Con lo cual, la hipótesis no se verifica.
		1.3.3.-Los profesores/as de educación primaria y secundaria de Tenerife que trabajan en (centros públicos) no manifiestan mejores opiniones ni actitudes hacia la Educación para la Ciudadanía que los profesores/as de centros concertados.	En este caso, los centros públicos, si manifiestan mejores opiniones hacia la EpC puntuando por encima de los centros privados en los ítems "Te consideras preparado para educar en valores" con un 4,9 de media, frente al 4,62 de los centros privados. O en conocimientos de las competencias con un 4,54 de media, frente al 4,29 de los privados. O en la preparación para impartir EMOCREA con un 4,15 de media mientras que los centros privados destacan con un 3,89. En las entrevista, la C.3, los discursos de los profesores/as P.10 y P.13, que pertenecían a centros privados, son un claro ejemplo de opiniones en detrimento de la asignatura, pues existe una clara desmotivación por la falta de interés hacia la misma. Sin embargo, los discursos P.11, P.5 y P.7 , que pertenecen a centros públicos, si marcan un interés crítico legislativo. No se verifica la hipótesis
	1.4.- Valorar cual es la mejor ubicación de la EpC, si transversalmente o como asignatura para trabajarla, por los profesores/as	1.4.1. Los profesores/as manifiestan que la mejor ubicación es su consideración como asignatura.	En general se observó que, existía entre el profesorado, una preferencia hacia el enfoque transversal, con una media de 5,04, frente al del tratamiento de forma específica mediante una asignatura con un 3,5 de media. También por edad, género, formación y tipo de centros la opción de la transversalidad fue la de mayor puntuación en éste último caso lo centros privados puntuaron con un 5,14 de media frente al 3,59 de los públicos que la veían más como asignatura. En la entrevistas, en la C.8, la mayoría de las opiniones coinciden a favor de la transversalización de la asignatura. No se verifica la hipótesis.
		1.4.2. Los profesores/as manifiestan que lo más apropiado es su consideración como enfoque transversal.	En función de los datos recogidos en la hipótesis 1.4.1 se verifica la hipótesis.
2.-Conocer la experiencia y formación del profesorado hacia la Educación para la Ciudadanía.	2.1.-Analizar las competencias generales del profesorado, en función de la formación recibida y de la experiencia con alumnos.	2.1.1.-Los profesores/as poseen poco conocimiento sobre las competencias generales para el trabajo con alumnos en Educación en Valores y Educación Emocional	En cuanto a los datos recogidos en el cuestionario las puntuaciones son bastante altas en cuanto a tener claro cuáles serían las competencias básicas para trabajar e incidir en la educación en valores y emocional. Aunque los licenciados en secundaria puntúan más alto que los maestros. Pero en general se observó que las medias eran muy elevadas, tan sólo la de "competencia matemática" fue inferior a 4. Las puntuaciones más elevadas fueron las que correspondía a "competencias sociales y cívicas" con 5,52 de media y la "competencia social y ciudadana" con 5,43 además de la "autonomía e iniciativa personal" con 5,30 de media. En el caso de las entrevistas, C.6, los profesores/as también manifestaron un gran conocimiento de cuáles son las competencias que hay que trabajar e incluso aquellas en las que habría que incidir más: competencia lingüística, por ejemplo, para favorecer actitudes críticas. E inclusive se habló del enfoque transversal de la materia como forma de favorecer la competencia social. Por tanto, no se verifica la hipótesis.
		2.1.2. Existe una buena opinión entre el profesorado sobre la forma en que los centros se organizan para responder hacia la Educación en Valores	Para contrastar esta hipótesis se utilizó los discursos de las entrevistas. La C.4 donde preguntábamos por la implicación de la comunidad educativa se observó que son pocos los centros que trabajan un programas concretos con el que llevar a la práctica contenidos de la asignatura EpC. En líneas generales la mayoría, cuatro casos en concreto, de los profesores/as entrevistados manifestaron una falta de implicación por parte de la comunidad educativa mientras que dos de ellos si hablaron del trabajo realizado en su centro sobre temas de diversidad. La hipótesis no se verifica
	2.2.- Conocer si el profesorado a la hora de trabajar con el alumnado favorece el dominio de las competencias básicas y el desarrollo de actitudes críticas.	2.2.1.- Los profesores/as a la hora de trabajar EpC con el alumnado favorecen el dominio de competencias básicas, que desarrolla la ley, y desarrollo de actitudes críticas.	Con las entrevistas, C.7, a los profesores/as se ha podido constatar que la forma de trabajar de la mayoría si favorecía las competencias básicas y las actitudes críticas pues se trataba de un trabajo puramente participativo. Aunque también hubo profesores/as que trabajaban el libro de texto aunque si el orden predeterminado por la editorial si no a elección del propio docente. Se verifica la hipótesis
3.-Valorar la predisposición del profesorado, a trabajar con programas de Educación en Valores para el cambio de actitudes.	3.1.-Conocer la predisposición del profesorado para trabajar la educación en valores de forma global e integrada en el currículo ordinario, a través de programas diseñados para la educación y sensibilización hacia la convivencia.	3.1.1.- Los profesores/as estarían dispuestos a trabajar con programas de Educación en Valores para el cambio de actitudes y desarrollo de una conciencia crítica.	En el cuestionario destaca en este sentido el ítem "producción de recursos pedagógicos" con una media de 5.03. En las entrevistas también se destaca la posición a favor, C.7, de la implementación de programas educativos que fomenten la Educación en Valores. Por tanto, se verifica la hipótesis.
	3.2.- Analizar las opiniones del profesorado respecto al uso de programas sobre Educación en Valores para el cambio de actitudes.	3.2.1.-El trabajo de las responsabilidades cívicas, democráticas y sociales a través del contenido curricular es una propuesta bien valorada por el colectivo de profesores/as. 3.2.2.-Los profesores/as consideran que los programas que abordan el currículo ordinario desde una perspectiva sensibilizadora hacia la Educación para la Ciudadanía son una buena herramienta para la profesionalización docente.	En el cuestionario se recogen los datos en el apartado de los valores personales y sociales de la EpC. Las puntuaciones son muy elevadas y los ítems más valorados son: la Interculturalidad 5.31 de media, los conflictos 5.26, los valores cívicos 5.23, la democracia 5.21 y la justicia social 5,07 de media como los temas claves que debe incluir un programa educativo que favorezca la reflexión, la sensibilización, actitud crítica.

4.- Valorar el alcance y similitud de la Educación Emocional con la Educación para la Ciudadanía o por el contrario sus diferencias.		3.2.3.- Los profesores/as consideran dichos programas como una buena herramienta para la sensibilización y reflexión.	
		3.2.4.- Los profesores/as consideran que impartir la Educación para la Ciudadanía mejora las expectativas hacia el potencial emocional y capacidad crítica de aprendizaje de niños.	
4.1.- Conocer las opiniones de los profesores/as respecto de las diferencias o similitudes de la asignatura Educación Emocional con EpC.		4.1.1.- Los profesores/as piensan que Educación Emocional y Educación para la Ciudadanía se solapan.	En las entrevistas, C.5., se observó también como muchos profesores/as pensaban que se solapaban ambas materias es el caso del discurso del P7, P6, P4 y P8. Se verifica hipótesis
4.2. Conocer si han recibido formación para impartir Educación Emocional.		4.2.1.- Los profesores/as poseen poca formación en Educación Emocional.	Las entrevistas son las que nos facilitaron contrastar esta hipótesis con la C.5. En dicho análisis se concluyó con rotundidad a la nula formación recibida para impartir la asignatura salvo unas nociones básicas resueltas con escaso tiempo de formación. Con lo cual la hipótesis se verifica.
4.3. Analizar la asignatura Educación Emocional en función de género, la motivación y contenidos		4.3.1.- Los profesores/as que imparten Educación emocional generalmente son mujeres.	Recurriendo a los datos que se obtuvieron en el cuestionario según el ítem "Te sientes preparado para impartir la asignatura EMOCREA" se observó una clara y significativa diferencia en función del género, estableciéndose como media en los hombres de un 3,53, mientras que las mujeres se situó en un 4,18 de media. Por tanto se verifica la hipótesis de feminización de la materia EMOCREA.

Fuente: Elaboración propia

Estudio III. De las opiniones de los profesores/as de Primaria y Secundaria sobre su experiencia, trabajo y formación en relación con la EpC.

3.- Objetivos

3.1.- Objetivos generales

- 1.- Conocer el concepto, extraído de opiniones y actitudes que los profesores/as de primaria y secundaria de Tenerife hacia la EpC.
- 2.- Conocer la experiencia y formación del profesorado hacia la Educación para la Ciudadanía.
- 3.- Valorar la predisposición del profesorado, a trabajar con programas de Educación en Valores para el cambio de actitudes.
- 4.- Valorar el alcance y similitud de la Educación Emocional con la Educación para la Ciudadanía o por el contrario sus diferencias.

3.1.1. Objetivos de investigación

Para el objetivo 1:

- 1.1.- Valorar cuantitativa y cualitativamente las opiniones, formación y experiencia del profesorado hacia la EpC.

1.2.- Identificar las opiniones que profesores/as de centros públicos y de centros concertados tienen hacia la EpC.

1.3.- Valorar cual es la mejor ubicación de la EpC, si transversalmente o como asignatura para trabajarla, por los profesores/as.

Para el objetivo 2 :

2.1.-Analizar las competencias generales del profesorado, en función de la formación recibida y de la experiencia con alumnos.

2.2.- Conocer si el profesorado a la hora de trabajar con el alumnado favorece el dominio de las competencias básicas y el desarrollo de actitudes críticas.

Para objetivo 3 :

3.1.- Conocer la predisposición del profesorado para trabajar la educación en valores de forma global e integrada en el currículo ordinario, a través de programas diseñados para la educación y sensibilización hacia la convivencia.

3.2.- Analizar las opiniones del profesorado respecto al uso de programas sobre Educación en Valores para el cambio de actitudes.

Para el objetivo 4 :

4.1-Conocer las opiniones de los profesores/as respecto de las diferencias o similitudes de la asignatura Educación Emocional con EpC.

4.2. Conocer si han recibido formación para impartir Educación Emocional.

4.3. Analizar la asignatura Educación Emocional en función de género, la motivación y contenidos.

3.1.2. Hipótesis

Para el objetivo 1.1. :

1.1.1.- Las dimensiones recogidas en la entrevista resultaron adecuadas para conocer las opiniones, actitudes y competencias del profesorado participante en este estudio acerca de la EpC.

Para el objetivo 1.2. :

1.2.1.- Los profesores/as de primaria y secundaria de Tenerife poseen opiniones diferentes sobre la Educación para la Ciudadanía y Educación Emocional en función de su experiencia.

Para el objetivo 1.3. :

1.3.1. Los profesores/as manifiestan que la mejor ubicación es su consideración como asignatura.

Para el objetivo 2.1. :

2.1.1.- Los profesores/as poseen poco conocimiento sobre las competencias generales para el trabajo con alumnos en Educación en Valores y Educación Emocional.

2.1.2. Existe una buena opinión entre el profesorado sobre la forma en que los centros se organizan para responder hacia la Educación en Valores.

Para el objetivo 2.2. :

2.2.1.- Los profesores/as a la hora de trabajar EpC con el alumnado favorecen el dominio de competencias básicas, que desarrolla la ley, y desarrollo de actitudes críticas.

Para el objetivo 3.1. :

3.1.1.- Los profesores/as estarían dispuestos a trabajar con programas de Educación en Valores para el cambio de actitudes y desarrollo de una conciencia crítica.

Para el objetivo 3.2. :

3.2.1.- El trabajo de las responsabilidades cívicas, democráticas y sociales a través del contenido curricular es una propuesta bien valorada por el colectivo de profesores/as.

3.2.2.- Los profesores/as consideran que los programas que abordan el currículo ordinario desde una perspectiva sensibilizadora hacia la Educación para la Ciudadanía son una buena herramienta para la profesionalización docente.

3.2.3.- Los profesores/as consideran dichos programas como una buena herramienta para la sensibilización y reflexión.

3.2.4.- Los profesores/as consideran que impartir la Educación para la Ciudadanía mejora las expectativas hacia el potencial emocional y capacidad crítica de aprendizaje de niños.

Para el objetivo 4.1. :

4.1.1.- Los profesores/as piensan que Educación Emocional y Educación para la Ciudadanía se solapan.

Para el objetivo 4.2. :

4.2.1.- Los profesores/as poseen poca formación en Educación Emocional

Para el objetivo 4.3. :

4.3.1.- Los profesores/as que imparten Educación emocional generalmente son mujeres.

3.2. Método

3.2.1 Sujetos

El estudio III se realizó a una muestra de (N=13) profesores/as voluntarios, cinco de Educación Primaria y ocho de Secundaria, que pertenecían a centros públicos y concertados, que impartían o habían impartido, la asignatura EpC.

La selección de los profesores/as se llevó a cabo a partir de la predisposición a colaborar; hecho, éste último, que supuso una gran dificultad, por la negativa de muchos de los profesores/as a participar en el estudio.

Así pues, la evaluación de opiniones de los profesores/as sobre su experiencia, trabajo y formación hacia la EpC se realizó en dos contextos diferentes cuya realidad y experiencia con los alumnos de primaria y secundaria variaba bastante:

- c) Centros públicos; a profesores/as de primaria y secundaria que impartían, o habían impartido, la asignatura EpC.

d) Centros concertados; a profesores/as de primaria y secundaria que impartían, o habían la asignatura EpC.

A modo de síntesis presentamos en la siguiente tabla las características sociodemográficas de los participantes de este estudio. (Véase Tabla 117).

Tabla 117. Características sociodemográficas de los participantes de estudio.

Características sociodemográficas de los participantes de estudio	
GÉNERO	
Mujer	N=7 (53,8%)
Hombre	N=6 (46,1%)
Totales	N=13 (99,9%)
TIPO DE CENTRO	
Público	N=5 (38,4%)
Concertado	N=8 (61,5%)
Totales	N=13 (99,9%)
FORMACIÓN	
Licenciado en Educación Física	N=5 (38,4%)
Magisterio	N=6 (46,1%)
Licenciado en Música	N=1 (7,6%)
Licenciado en Pedagogía	N=1 (7,6%)
Totales	N=13 (99,7%)

Fuente: Elaboración Propia.

3.2.2. Instrumentos

El proceso de recogida de datos e información de este estudio se realizó mediante una entrevista semi-estructurada.

La entrevista realizada para la evaluación de las opiniones, sobre su experiencia, trabajo y formación hacia la EpC, tomo como referencia las dimensiones del cuestionario de Argibay, Celorio, Celorio y López de Munain (2011). El guión de entrevista realizada a los profesores/as para valorar su experiencia, trabajo y formación hacia la EpC y hacia la Educación Emocional, se recoge en (Anexo 2).

3.2.3. Procedimiento

Una vez identificados los centros para el estudio, se envió a los directores de los mismos, una carta de informativa (véase anexo 1) donde se describían los objetivos del estudio, a fin de conseguir el mayor número posible de profesores/as participantes, se recibieron respuesta de 13 centros 5 públicos y 8 centros concertados.

Las entrevistas fueron realizadas, por el equipo investigador en fechas acordadas con los centros, con el consentimiento expreso del profesorado advirtiéndoles de que serían grabados y asegurando la confidencialidad de los datos y su uso, sólo y exclusivamente con fines científicos.

3.2.4. Análisis de datos

Se realizó mediante el análisis de contenido de las 13 entrevistas semi-estructuradas pasadas a los profesores/as. Para ello se transcribieron las entrevistas estableciendo categorías de análisis siguientes:

- 1.- Opiniones sobre Educación para la Ciudadanía y de los Derechos Humanos.
- 2.- Experiencia formativa en la asignatura Educación para la Ciudadanía.
- 3.- Predisposición del profesorado a trabajar con programas de Educación en Valores.
- 4.- Percepción del profesorado sobre la Educación Emocional y la Educación para la Ciudadanía.

A continuación se expone un cuadro resumen del estudio (véase 118) con los objetivos, hipótesis, análisis e instrumentos de evaluación a fin de simplificar la lectura y comprensión de este estudio.

Tabla 118: Síntesis de objetivos generales de investigación, hipótesis, análisis e instrumentos del estudio.

ESTUDIO				
OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	HIPÓTESIS	ESTUDIO POR CATEGORÍAS	INSTR
1.- Conocer el concepto, extraído de opiniones, que los profesores/as de primaria y secundaria de Tenerife tienen de la Educación para la Ciudadanía y de los Derechos Humanos	1.1.- Valorar cuantitativa y cualitativamente las opiniones, formación y experiencia del profesorado hacia la EpC.	1.1.1.- La entrevista semiestructurada resulta un instrumento adecuado para medir las opiniones, actitudes y competencias del profesorado acerca de la EpC.	Análisis de la opiniones manifestadas en la entrevista	ENTREVISTAS
	1.2.- Identificar las opiniones que profesores/as de centros públicos y secundarios concertados tienen de las asignaturas Educación para la Ciudadanía y Educación Emocional.	1.2.1.- Los profesores/as de primaria y secundaria de Tenerife poseen opiniones diferentes hacia las asignaturas Educación para la Ciudadanía y Educación Emocional en función de su experiencia.	Análisis de la opiniones manifestadas en la entrevista	
	1.3.- Analizar las diferencias de opiniones, Conocer cuál es la mejor consideración que tiene el profesorado respecto a la Educación para la Ciudadanía (desarrollo transversalmente o como asignatura)	1.3.1.- Los profesores/as consideran que la Educación para la ciudadanía debería tratarse de forma específica como asignatura.		

<p>2.-Conocer la experiencia y formación del profesorado en la asignatura Educación para la Ciudadanía.</p>	<p>2.2.-Conocer si el profesorado a la hora de trabajar con el alumnado favorece el dominio de las competencias básicas y el desarrollo de actitudes críticas.</p>	<p>2.2.1.-Los profesores/as a la hora de trabajar con el alumnado favorecen el dominio de las competencias básicas desarrolladas por la ley y promueve el desarrollo de actitudes críticas.</p>	<p>entrevista</p>	
	<p>3.1.-Conocer la predisposición de profesorado para trabajar la educación en valores de forma global e integrada en el currículo ordinario, a través de programas diseñados para la educación y sensibilización hacia la convivencia.</p>	<p>3.1.1.-Los profesores/as estarían dispuestos a trabajar con programas de Educación en Valores para el cambio de actitudes y desarrollo de una conciencia crítica.</p>	<p>Análisis de la opiniones manifestadas en la entrevista</p>	<p>ENTREVISTA</p>
<p>3.-Valorar la predisposición del profesorado a trabajar con programas de Educación en Valores para el cambio de actitudes.</p>	<p>3.2.- Analizar las opiniones de profesorado respecto al uso de programas sobre Educación en Valores para el cambio de actitudes.</p>	<p>3.2.1.-El trabajo de las responsabilidades cívicas, democráticas y sociales a través del contenido curricular es una propuesta bien valorada por el colectivo de profesores/as .</p> <p>3.2.2.- Los profesores/as consideran que los programas que abordan el currículo ordinario desde una perspectiva sensibilizadora hacia la Educación para la Ciudadanía son una buena herramienta para la profesionalización docente.</p>		<p>ENTREVISTA</p>
<p>4.-Conocer la percepción que el profesorado tiene tanto de la Educación Emocional como de la Educación para la Ciudadanía.</p>	<p>4.1.-Conocer las opiniones de los profesores/as respecto de las diferencias o similitudes de la asignatura Educación Emocional con Educación para la Ciudadanía.</p> <p>4.3.-Indagar sobre la formación y cualificación del profesorado para impartir Educación Emocional.</p> <p>4.4.-Conocer el perfil docente de profesorado que imparte Educación Emocional.</p>	<p>3.2.3.-Los profesores/as consideran dichos programas como una buena herramienta para la sensibilización y reflexión.</p> <p>3.2.4.-Los profesores/as consideran que impartir la Educación para la Ciudadanía mejora las expectativas hacia el potencial emocional y capacidad crítica de aprendizaje de los alumnos.</p> <p>4.1.1.-Los profesores/as de primaria y secundaria de Tenerife poseen la misma opinión sobre la asignatura Educación Emocional que sobre la Educación para la ciudadanía.</p> <p>4.1.2.-Los profesores/as piensan que Educación Emocional y Educación para la Ciudadanía se solapan.</p> <p>4.3.1.-Los profesores/as poseen poca formación en Educación Emocional</p> <p>4.4.1.-Los profesores/as que imparten Educación emocional generalmente son mujeres.</p>	<p>Análisis de la opiniones manifestadas en la entrevista y o de encuesta</p>	

Fuente: Elaboración propia

3.3. Resultados

Para presentar la síntesis de los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a los 13 profesores/as que impartían o habían impartido la asignatura EpC⁶⁹ se presentan las respuestas dadas por el profesorado participante a cada una de las cuestiones por las que se les preguntó. Las respuestas permitieron conocer la opinión de los mismos en relación a la forma en que se enseña la

⁶⁹ Todavía en vigor en 2015 para 2º y 6º curso de Primaria; Valores Sociales y Cívicos, sustituta de EpC en los cursos 1º, 3º y 5º de Primaria y Valores éticos para Secundaria que suplantarán a EpC, consecuencia del desarrollo de la LOMCE, en los cursos 2015-2016 para 1º y 3º de la ESO y en 2016-2017 para 2º y 4º de la ESO. Como novedad, en Canarias, éste año, (2015), en 5º de Primaria se ha incorporado al currículum una asignatura de competencia autonómica denominada Educación Emocional y para la Creatividad, la cual también se evaluará en el estudio.

educación para la ciudadanía, el proceso de entrevista realizado permitió recoger las reflexiones de mayor interés sobre la situación actual de la educación en valores en los centros educativos. De tal modo que, las opiniones del profesorado que imparte EpC, como responsables de la puesta en práctica y concededores de la marcha, de la necesidad, de la importancia, de las debilidades, de las fortalezas y amenazas de la asignatura, fueron fundamentales para completar los resultados de este estudio.

Los datos presentados en este apartado sobre las opiniones arrojadas por los profesores/as en relación a la EpC, se identificaron con el código *Pn*, donde *P* (se refiere a participante) y *N* (al número del sujeto que respondía).

C.1. ¿Has impartido alguna vez la asignatura para la promoción de valores sociales?

De los trece profesores/as entrevistados, salvo 5 profesoras tutoras de 3º de primaria que actualmente imparten Educación Emocional, todos manifestaron que habían impartido EpC o Valores Sociales y Cívicos⁷⁰ desde que se implantó la asignatura en el 2006 con la LOE o bien, manifestaron haberlo hecho, por primera vez, en este año académico, es decir, sin tener ninguna experiencia previa salvo la avalada por no más de seis meses.

A la pregunta sobre si todos los años se cambiaba de profesor para la EpC, las respuestas fueron diversas, así (P1) afirmaba que no, pero concretaba que “(...) nosotros por una reestructuración de plantilla, este año, teníamos un número determinado de horas que completar con otras asignaturas y a mí me ha tocado ciudadanía: me podía haber tocado religión o plástica. No sé el criterio que ha seguido la empresa como para que me la otorgaran a mí pero vamos, en principio, me la asignaron y he tenido que sacarla adelante”, además (P2) apuntaba que “(...) yo imparto la asignatura porque me la impusieron” y (P3) y (P4) confirmaban que “(...) nos pusieron la asignatura ahí delante y, ¡apáñeselas cómo puedan!”.

Las respuestas dadas por algunos profesores/as nos hace intuir que en muchos casos los tutores no eligen la asignatura EpC por iniciativa propia sino por una cuestión de carga horaria en unos casos y en otros por distribución horaria, imposición por cuestiones de programación y organización educativa del centro. Desde nuestro punto de vista esta cuestión puede estar generando actualmente en los centros educativos dos situaciones que pueden afectar a la motivación del

⁷⁰ Asignatura que sustituye este año, 2015, en los cursos impares de Primaria a la extinta Educación para la Ciudadanía

profesorado a la hora de trabajar y abordar esta asignatura. Por un lado tenemos a aquellos profesores/as que aún sin tener la experiencia y formación adecuada muestran interés y conceden una importancia enorme a la Educación en Valores y por otro aquellos que imparten la asignatura sin creer en la importancia y relevancia de la misma, llegando a calificarla de *asignatura María*. Así **(P2)** se cuestionaba el sentido de esta asignatura y afirmaba que “la EpC corre el riesgo de permanecer en el plano de las buenas intenciones respecto de otras asignaturas a las que mayoritariamente se les suele dar una gran relevancia: matemáticas, ciencias... etc.”

Se pudo apreciar diferentes posturas y planteamientos del profesorado respecto a la asignatura EpC.

Muchos profesores/as confirmaban que no tenía sentido la estructura de la formación en valores en torno a una asignatura concreta, así lo expresa **(P4)** al relatar su experiencia con la asignatura de EpC “(...) explícitamente cero. En los 34 años que llevo enseñando no me ha hecho falta una asignatura como tal porque desde que eres maestra estás, siempre, impartiendo ciudadanía y valores”.

Profesores/as como **(P4)** entendían fundamental el trabajo de los valores y en concreto de los valores ciudadanos, en este sentido, no consideraban que su inclusión en el currículum fuera razón de menosprecio, y que tenía tanta o más importancia como el resto de asignaturas. En este sentido añadía “(...) para mí la EpC no es una *asignatura María*. Para mí tendría que ser principal y darle bastante importancia. De hecho yo, como profesora, se la he dado siempre como tutora y maestra. Entonces siempre he procurado trabajar como yo sé: trabajar esa parte emocional que siempre queda ahí olvidada. Porque siempre vamos al currículum a los contenidos y yo creo que esa parte es fundamental y hay que darle su tiempo y su espacio. Pero para eso también necesitamos: más personal, más tiempo libre, es decir, que nos descarguen de otras asignaturas o que nos apoyen más para trabajar ese tipo de asignaturas”. La concepción más global de intervención y de la formación en valores fue también el argumento esgrimido por **(P6)** que afirmaba que “ (...) en clase siempre estás... no sólo intentas educar a los chicos en conocimientos de matemáticas sino en ser personas. Entonces muchas veces porque tú quieres y otras, porque surge durante la clase. El simple hecho de que aprendan a respetar un turno, una fila, eso lo estás educando a ser como personas para el día que hagan una fila, si van al médico, sea donde sea, tiene que respetar una serie de normas como ciudadanos”.

Frente a estos planteamientos se dieron posturas descalificativas hacia lo que era en sí la asignatura y la importancia que se le atribuía. En opinión de (P5) “(...) la ciudadanía se sigue considerando como *asignatura María* igual que música o religión. Con la LOMCE no sale bien parada la educación en valores; se habla mucho de que los niños leen pero no de los valores ciudadanos. El error de esto es que hemos vivido modelos educativos diseñados en valores donde los mayores sí que tenemos más conciencia y aptitud en cuanto a valores mientras que estos padres y madres adolescentes no transmiten valores. Los medios de comunicación tienen una influencia brutal en los niños y si tú quieres reflejar unas normas sociales con ellos es difícil llevarlo a cabo. Esta asignatura la estoy impartiendo para cubrir horas de tutoría de otra compañera”.

Se ha podido además constatar que existe una idea de abandono de la asignatura EpC y que es la propia desmotivación del mismo profesorado lo que hace que muchos profesores/as no se preocupen por impartir la asignatura ocupando su espacio para áreas de corte curricular. En este sentido (P12) afirmaba que “(...) tengo la sensación de que algunos maestros ni tan siquiera la dan. La tienen en su horario pero la aprovechan y hacen Lengua o Matemáticas. Me da a mí la sensación. Y es triste porque es una asignatura bonita y se puede aprovechar mucho y yo creo que los chicos pueden aprender bastante todos, eso sí, trabajando en la misma línea y sin libro, mejor”.

A modo de síntesis, podemos concluir que a pesar de desarrollar su labor profesional impartiendo la asignatura Valores Sociales, existe un escaso interés, formación y capacitación sobre la misma además de existir una idea de tratamiento global, desde todas las áreas curriculares, y no desde una específica como sería el caso de EpC.

C.2. ¿Te consideras capacitado para impartir la asignatura para el desarrollo de valores?

Respecto a la pregunta sobre si se considera capacitado para impartir la asignatura para el desarrollo de valores, se observa que un 30% (N=4) se consideraban preparados, capacitados, pero no formados, así (P7) lo expresaba “(...) me considero preparada pero no formada”, además (P9) apuntaba que “(...) Si, me considero capacitada. Yo creo que no nos han formado, más bien, no hemos buscado la vida” y (P8) y (P10) añadían que “(...) Siempre hemos trabajado valores, no como asignatura sino de forma transversal, con cosas que van surgiendo. Por tanto, nos sentimos capacitadas y aunque no hemos recibido formación en valores, al trabajarla siempre, utilizando el sentido común, no echamos en falta esa formación”.

Las respuestas dadas por los profesores/as nos hace intuir la existencia de un desconocimiento, expreso, sobre la labor pedagógica, dentro del aula, de la EpC por dos razones: la primera, por esa ausencia real de formación específica en Educación en Valores del profesorado y segunda, la confusión entre qué valores son los que se enseñan con EpC y aquellos que ha de aportar la escuela en el aprendizaje del alumno. El discurso de **(P6)** es un claro ejemplo de estas dos razones “ (...)Yo pienso que a no ser que sea un tema en concreto que tengas que profundizar mucho, si estoy capacitada. Pues como persona sabes cómo hay que comportarse en la vida, ¿no? He intentar enseñarle eso a los niños muchas veces es difícil porque no hay una comunión entre el colegio y casa (...) Entonces los profesores/as estamos ahí todo el tiempo. Pienso que capacitados para esa asignatura estamos todos, como personas y maestros, cualquiera que tengan la didáctica de saber hacerlo (...) Y aunque no he visto un libro de ciudadanía, no he tenido curiosidad, imagino que será eso, valores, forma de vida, como comportarte”.

En líneas generales se observa que el profesorado que participó en este estudio no tiene una formación específica en Educación en Valores además, muchos de ellos no la creen necesaria afirmando que se trata de una tarea pedagógica, la enseñanza de valores, intrínsecamente ligada al quehacer diario del profesor. Mientras, otros profesores/as, siendo conscientes de la falta de formación y del papel innato que juegan como uno de los agentes claves en la transmisión de valores, muchos de ellos, se apoyan en los que ellos denominan una capacitación extra o específica en la asignatura EpC que sea ofrecida bien por las instituciones públicas encargadas de la formación continua del profesorado, o bien, como se advirtió en la mayoría de los casos, basada en la inquietud personal de búsqueda de información para poder trabajar la asignatura en clase, como el caso **(P5)** que afirmaba “(...) No tengo una capacitación extra, específica, ni en mi carrera me he formado; pero sí estoy predispuesto a ello y si veo información, me preocupo de estudiarla. Me capacito por iniciativa personal, aunque algún curso sí que he hecho de reciclaje pero siempre ha sido más iniciativa personal” o **(P12)** que también confirmaba esta debilidad, la falta de capacitación extra o específica y de otro, los años de experiencia como profesor vista como una ventaja para impartir una asignatura dedicada al aprendizaje en valores “(...) pienso que a mí no me han formado para eso: hice un curso de Educación Emocional y lo hice por auto-formación, a través de la Consejería (...) Y, ¿¡Capacitado!?! Creo que cualquier maestro puede estar capacitado para dar la asignatura por el simple hecho de la experiencia que tiene: ¡todo el mundo está capacitado! Pero no me han dado una formación específica sino que yo he ido mirando lo que me dejaba trabajar el libro y a través del currículum O el caso de **(P11)** que dejaba claro y añadía un elemento más, y

que además así se recogía en LOE (2006): que la formación debía adaptarse a la diversidad del alumnado o lo que es lo mismo, hablar de formación contextualizada⁷¹ “(...) ¿Qué entendemos por formación? Entendemos que la formación,- que yo entendería-, sería dar una serie de orientaciones en función de las necesidades que tengamos porque a lo mejor la realidad mía es distinta a la de otros. Formación contextualizada acorde con el contexto y con los niños que tengo, creo que la lógica lo impone”.

A modo de síntesis, y en líneas generales se observó que a la pregunta relacionada con el indicador formación y capacitación en la asignatura EpC, la mayoría de los profesores/as que participaron en el estudio, tanto de Primaria (N=5) como de Secundaria (N=3), revelaron su falta de formación aunque, sin embargo, de otro lado, sí se manifestaron capacitados para impartir la asignatura con el argumento de que ellos, dentro del proceso de aprendizaje del alumno, la enseñanza de valores es una constante que se trabaja transversalmente junto con el resto de las asignaturas.

C.3. ¿Estás de acuerdo con la forma en que la LOMCE trata la Educación en Valores Sociales y Cívicos?

Al preguntar sobre el tratamiento que la LOMCE (2013) da a la Educación en Valores Sociales y Cívicos, asignatura que sustituye a EpC en Primaria, se observó, de una parte, aquellos profesores/as que, aún no correspondiendo su titulación con una específicamente orientada a impartir la asignatura, a pesar de ello, la imparten, no mostraron interés o motivación, suficiente, por lo que en la LOMCE (2013) se recogía, al respecto de la Educación en Valores Sociales y Cívicos, provocado, ese desinterés, quizás, por el hecho de no ser una asignatura de su competencia o por esa distribución horaria, impuesta, por cuestiones de programación y organización educativa del centro. En este sentido, así lo confirman las opiniones de **(P10)** “(...)Yo sobre esta asignatura, en la LOMCE, no sé nada” o la de **(P13)** en la que se advierte, también, cierto reproche con el grado de responsabilidad en la familias respecto de la Educación en Valores de sus hijos que muchos padres y madres derivan en la escuela, “(...) en ese sentido, de lo que he visto en educación en valores veía lo mismo o sea: que en la escuela estamos siendo obligados a suplantar a las familias, a

⁷¹ Se recoge en el Real Decreto (2006) por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias donde se dice que: “habrá que contextualizarse la materia EpC considerando las características psicoeducativa de los alumnos de esta etapa, así como el desarrollo del pensamiento abstracto, la aptitud dialógica y la autonomía personal abarcando ámbitos más amplios de interés y convivencia”.

los padres, en materias que no son nuestras o no deberían serlo (...) yo no tengo porqué enseñar a un niño a comer, cosa que desde Ciudadanía lo hacemos; no tengo porqué enseñar a un niño a comportarse con el móvil en su casa, a jugar con los hermanos en su casa, a colaborar con los hermanos en su casa (...) Por supuesto, que desde la igualdad de género, somos individuos que vivimos en una sociedad democrática y por eso, tenemos que inculcar en ellos el respeto, la igualdad de género, la no discriminación (...) reforzar, trabajando de manera transversal pero dedicar horas a eso, creo que no. No lo veo. Máxime cuando es otra asignatura que se ha metido con calzador” o la visión de un desinterés y una despreocupación absoluta por la materia a nivel legislativo preocupándose, exclusivamente, de sacar el trabajo que le ha sido impuesto por carga horaria tal que así lo expresaba (P11), “(...) Si te digo la verdad, no me he preocupado por mirar como la LOMCE trabaja este tipo de contenidos. Quizás, precisamente, porque no es un campo al que yo me dedique al 100% y tampoco es que yo tenga demasiado tiempo como para prever qué va a pasar en un futuro con esta asignatura, si me la van a volver a dar a mí. Es decir, estoy intentando sacar esta asignatura este año, ver los contenidos y ver las cosas más interesantes que a mí me parecen que tiene para que los chicos se los lleven en su bagaje personal y a partir de ahí, si me preguntas qué va a pasar el año que viene, cuáles son los objetivos de ese cambio que se va a producir en la LOMCE te diré que, no tengo ni idea. No sé qué es lo que se propone, qué es diferente ni lo que se propone de un currículum a otro porque no me lo he mirado”.

De otra parte, aparece la opinión de aquellos profesores/as que realmente muestran un interés por la asignatura y expresan, de manera clara, la afectación negativa, desde un punto de vista partidista y de escasa inversión económica, que ha tenido la LOMCE (2013) hacia la Educación en Valores en el ámbito educativo, en palabras de (P5) (...) Existe un conflicto entre religión y ética: desde el momento en el que se ha podido elegir se debería, también, respetar. Los niños que no van a religión van a ética pero a ética, deben ir todos. Existen intereses partidistas en quitar esta asignatura. Desde la democracia se llevan aprobando siete leyes educativas” o (P7) que añade (...) No veo la calidad de la enseñanza. Es necesario mayor formación y un incremento de la inversión: es necesario una buena ley educativa”.

A modo de síntesis, se observa la necesidad de formación en materia legislativa para poder garantizar el logro, por parte del alumnado, de las adquisiciones de las competencias sociales y ciudadanas recogidas en la LOMCE (2013).

C.4. ¿En su centro existe implicación, colaboración, de otros agentes dentro de la comunidad educativa?

La mayoría de los profesores/as consideraba fundamental la colaboración y la implicación de toda la comunidad educativa en el trabajo de la Educación en Valores (**P4**) lo considera “(...) Fundamental” y (**P5**) cuando argumenta que “(...) Todos los agentes sociales deben estar implicados porque es un tema como la vida misma esta materia, lo invade todo. En estos temas, todos , deberíamos ser legión” y (**P11**) añade, además, el compromiso y la responsabilidad compartida de toda la comunidad educativa “el centro tiene un compromiso. De hecho, mantiene una comunicación constante con los diferentes sectores de la comunidad educativa: padres, alumnos, profesores/as, asociación de padres y madres, y con otros agentes, ayuntamientos, ong’s en su día estuvimos trabajando con algún proyecto (...) Existe una responsabilidad compartida: no siempre estamos de acuerdo pero sí estamos juntos”. También dice al respecto (**P12**) “ (...) Nosotros desde el colegio tratamos que todo el profesorado sea como un bloque y se trabajen todos esos valores en una misma línea. Con los padres tratamos de tenerlos comunicados y vean lo que se está trabajando. Con asociaciones ésta asignatura, que yo conozca, no la estamos trabajando”.

En general los profesores/as hablaban de ciertos procesos de implicación y colaboración con la comunidad educativa siendo para muchos, aún , insuficientes como por ejemplo, la participación y compromiso de las familias. Decía al respecto (**P3**) “(...)Aquí, en clase, sí pero luego la familia lo dificulta mucho. La escuela sí pero la familia también. El ejemplo de las familias es difícil verlo. No existe una responsabilidad compartida entre la escuela y la familia, es difícil. El trabajo debería ser conjunto. Aunque en nuestro centro existe una parte importante de implicación por parte de las familias pero no suficiente”.

Aunque destaca que son pocos los centros que tienen un programa concreto con el que llevar a la práctica los contenidos de la asignatura EpC, salvo la opinión recogida de (**P5**) que trabajan el tema de la Educación en Valores hacia la diversidad “(...) Se trata de un colegio laico e integrador con la diversidad. Los valores se trabajan transversalmente. Cada dos años se realiza la semana intercultural; se trabaja con niños de centros de acogida de inmigrantes (CAI) y con campañas de todo tipo. Existe una conciencia social muy grande e incluso inconscientemente”, en el resto de los centros, las acciones que se realizaban se ceñían, no tanto a trabajar a través de la *Educación para...* y desde la interdisciplinariedad y el trabajo con métodos activos y participativos que convertían a los/as alumnas en agentes de su propio aprendizaje, en estos casos, fundamentalmente,

se limitaron a realizar acciones destinadas a la concienciación más que a la asimilación de competencias pedagógicas. Apuntan en este sentido **(P11 y P4)** “Carreras solidarias y tómbolas solidarias. Y en Navidades, se hacen campañas de recogida de alimentos y de juguetes”.

A modo de síntesis, se observó que en relación a la dimensión comunitaria de la EpC, esto es, la implicación y responsabilidad compartida de toda la comunidad educativa desde instituciones públicas a organizaciones no gubernamentales y familias, los profesores/as manifestaron que es prioritario trabajar en comunión con toda la comunidad educativa para que la labor de la transmisión de los valores sea efectiva pues un modelo social cambiante y de gran heterogeneidad cultural como el presente, exige de la creación y la implementación de programas, dentro del entorno educativo, que promuevan un esquema de valores no al margen del contexto sociocultural en el que se actúa sino todo lo contrario, promoviendo un modelo inclusivo y multicultural. Y para conseguirlo, es imprescindible la responsabilidad compartida de toda la comunidad educativa.

C.5. ¿Has recibido formación para impartir Educación Emocional?

A partir del 2013 se incluye en la parrilla curricular de Canarias la asignatura Educación Emocional la cual se imparte en primero, segundo, tercero y cuarto de educación Primaria dos horas semanales. Los bloques, contenidos, evaluación y competencias son las mismas para los cuatro cursos y su principal característica es, la transversalidad de la asignatura.

La aportación de esta asignatura consiste en validar el papel que desempeñan los aspectos del mundo emocional y creativo en relación con los contenidos curriculares como proceso y parte que garantizan la educación integral de la persona contribuyendo, así, al desarrollo de las competencias sociales y cívicas.

El hecho de incluir una pregunta sobre la Educación Emocional es sencillamente para ver si los profesores/as trabajaban más esta asignatura respecto de la EpC, si encontraban paralelismos o no, si la veían adecuada, si habían recibido formación y cuáles eran los efectos que provocaba en el alumnado una vez implementada. En este sentido, Se advirtió que existe una falta de formación generalizada, así lo afirmó **(P7)** “(...) Educación Emocional está solapando con Valores. No ha habido formación. Cuenta con la voluntad buena voluntad del profesorado, lo que es un abuso. Existe un problema político con una asignatura que nos ha pillado de improviso. Trabajamos autónomamente pues nos preparamos nuestro material y con Educación Emocional se nos plantearon muchas. Me parece fundamental trabajar la parte emocional y creativa en el alumnado

pues siempre ha quedado ahí, en el aire, sin darle ninguna importancia” y (P4, P8 y P6)...dicen directamente que “(...) No, con Educación Emocional no hemos tenido ninguna formación por parte de la Consejería. Educación Emocional es lo mismo que EpC pero con diferente nombre”.

A modo de síntesis, se ha dado una rotunda unanimidad en cuanto a la nula formación recibida para impartir la asignatura Educación Emocional salvo unas nociones básicas resueltas con escaso tiempo de formación. También se ha observado como muchos de los profesores/as piensan que se solapan o se complementan ambas asignaturas, Educación Emocional y EpC. Y por último, los profesores/as sí valoran positivamente la existencia de esta asignatura de cara a favorecer la gestión de las emociones de los alumnos.

C.6. ¿Cómo crees que puede favorecerse el dominio de las competencias básicas y el desarrollo de actitudes críticas con esta asignatura?

Al respecto, y como conclusión, las opiniones de los profesores/as reflejaron una reivindicación permanente a la práctica participativa de los alumnos, en clase, a través de herramientas específicas que desarrollen las actitudes críticas como las asambleas y los debates (P12) “(...) creo que todo es a través de la práctica, el debate, de sus propias experiencias y de las nuestras: que vean, que noten que sabemos de lo que estamos hablando. Para mí la mejor manera de que ellos aprendan es practicando, no con tanta teoría; trabajando cada bloque con prácticas: vídeos, debates, salir fuera (...) pienso que así es como realmente se pueden trabajar esas competencias”. También salió a relucir la ubicación de la materia y la importancia de entenderla como asignatura transversal como una forma de favorecer, así, la competencia social, dice al respecto (P5) “(...) tanto valor tiene la transversalidad que no existe ninguna competencia en la que no pueda existir los valores lo que pasa es que la social es la suya, la que hay que fomentar”. Otros profesores/as hablaban de desarrollar la formación de actitudes críticas en el alumnado a través del logro de otro tipo de competencias como la lingüística que desarrolla, en los alumnos, la competencia oral, corrigiendo así los problemas de lecto-escritura, y por tanto, quedan insertado, estos valores, en todas las áreas del currículo, así lo expresaron (P4 y P7) “(...) En cuanto a las competencias, las sociales serían la más específicas pero los valores están implícitos en todas las áreas del currículo”. Dice al respecto (P11) que “(...) Evidentemente si los valores se difuminan en otras asignaturas el aprendizaje queda como corto y los alumnos no adquieren ese valor crítico. Entonces sí considero importante que este tipo de asignatura, EpC, o llamémosla como la llamemos, es importante para

que los alumnos sean agentes de sus propio aprendizaje favoreciendo, con ello, el desarrollo de competencias básicas”.

A modo de síntesis, se ha podido constatar que entre el profesorado existe la opinión clara de que la mejor forma de alcanzar el desarrollo de competencias cívicas y ciudadanas en el alumnado es a través de la práctica participativa y activa aportando, de este modo, formas más amplias, directas e interrelacionadas de educar en valores haciendo partícipes a los alumnos del proceso de construcción de su propio sistema de valores. Todo ello con el objetivo de conquistar una formación ciudadana integral alimentada desde la reflexión y la autocrítica. La mejor manera para alcanzar este objetivo, la formación crítica del alumnado, según se advirtió en las entrevistas a los profesores/as, sería impregnando todas las áreas del currículo a través de los temas transversales o en este caso en las nuevas materias denominadas “Educación para...”

C.7. ¿De qué forma trabajan la Educación para la Ciudadanía en clase? ¿Qué acciones concretas llevan a cabo?

Respecto a la forma en que trabajaban la asignatura y las acciones que realizaban en el desarrollo de la clase, se observó que el 50% (N=10) trabajó con programaciones participativas. Así lo expresaban (P13, P11 y P5) : “ (...) Normalmente, las clases son bastante participativas comentando temas de actualidad en clase a través del debate y la exposición creando así, su propio concepto de valor para luego trasladarlo a un ambiente cercano. Creemos que lo útil de esta asignatura, EpC, es que tenga una carácter práctico”.

A modo de síntesis, se ha observado que la mayoría de la opiniones recogidas hacían referencia a un trabajo participativo, asambleario, colaborativo, repartiendo roles, asignando tareas; afrontando problemas de forma colectiva...etc., Esto nos conduce a pensar en que el trabajo a través de métodos participativos y activos persiguen el aprendizaje y la construcción de un pensamiento crítico, reflexivo y creativo en el alumno para que sea capaz de captar y manejar aquellas situaciones complejas dentro de un entorno local o global.

C.8. ¿En su opinión la Educación para la Ciudadanía debería ser una asignatura específica o cree más en la transversalidad como propuesta de trabajo?

La mayoría de las opiniones se inclinaron a favor de la transversalización de la asignatura. Así lo afirmaban (P11 y P13) “(...) Yo creo que los valores siempre se han de trabajar

transversalmente porque quieras que no en todas las asignaturas vamos a transmitir valores y vamos a transmitir esos valores a los alumnos. La transversalidad es básica. Si te das cuenta estamos hablando de una materia pero si hablamos de matemáticas se hace referencia a metodología, contenidos, mientras que EpC es más abstracto”.

A modo de síntesis vemos que en cuanto a las necesidades de formación muchos profesores/as si ven una carencia al respecto, y la demandan. Pero también contrastan aquellas opiniones, que aun reconociendo la falta de formación, sobre Educación en Valores, se sentían capacitados por el simple hecho de ser profesores/as y llevar haciéndolo desde siempre. También, en muchos casos, los tutores no elegían la asignatura EpC por iniciativa propia sino por una cuestión de imposición por cuestiones de programación y organización educativa del centro. Desde nuestro punto de vista esta cuestión puede estar generando dos situaciones que pueden afectar a la motivación del profesorado a la hora de trabajar y abordar esta asignatura. Por un lado tenemos a aquellos profesores/as que aún sin tener la experiencia y formación adecuada muestran interés y conceden una importancia enorme a la Educación en Valores y por otro aquellos que imparten la asignatura sin creer en la importancia y relevancia de la misma, llegando a calificarla de *asignatura María*.

La tensión más recurrente mencionada por los profesores/as entrevistados fue la relacionada con dos formas diferentes de afrontar el trabajo de EpC dentro del sistema educativo: la primera, contemplar la ciudadanía como una asignatura con un espacio definido y limitado dentro del currículo y la segunda, como un enfoque transversal que impregne todas las áreas, etapas y materias del currículo. Por tanto, según las opiniones recogidas, se consideraba más oportuno trabajar la EpC desde un enfoque transversal que como asignatura. Respecto al enfoque transversal de la asignatura EpC, muchos de los profesores/as entrevistados, sino la mayoría, insistieron en la idea de que es un contenido que siempre se ha dado, (en asignaturas como Filosofía o Ética), además de ir en detrimento de otras asignaturas más importantes y con mayor carga horaria como Lengua y Matemáticas.

En general EpC y Educación Emocional son percibidas por los profesores/as como un cambio impulsado por la Administración al que tienen que adaptarse aceptándolo, como cualquier otra medida institucional, sin objeciones pero también sin expectativas y con poca confianza por la forma en que se desarrollaron tanto las propuestas como los contenidos de ambas asignaturas. También se puede concluir que no existe una correspondencia en lo recogido a nivel normativo, en

torno a la EpC y la Educación Emocional, de facilitar todas aquellas herramientas y recursos para los centros y los profesores/as, que posibiliten alcanzar la educación integral del alumnado, pues en la mayoría de los casos, sino en todos, los recursos han sido escasos e insuficientes.

En cuanto a la colaboración e implicación de la comunidad educativa de forma generalizada todos los profesores/as entrevistados señalaron que las familias y las organizaciones no gubernamentales son agentes centrales en el proceso de aprendizaje y más si se trataba de trabajar valores. Igualmente se resaltó el papel de los medios de comunicación y los proyectos propios o de otros organismos.

Sobre la importancia de la adquisición de competencias básicas en el alumnado para el desarrollo de actitudes críticas, como era de esperar, algunos señalaron la competencia social y la ciudadana como las más directamente relacionadas. Al tiempo, señalaban la importancia menor que el sistema educativo otorgaba a esta competencia frente a otras como la competencia en comunicación lingüística.

Por último, en cuanto al tratamiento que la LOMCE (2013) da a la EpC fue uno de los elementos que pudo herir más susceptibilidades entre los profesores/as entrevistados pues la mayoría pensaba que se ha utilizado de forma partidista lo que ha ocultado otros debates de fondo necesarios sobre los contenidos y metodología para poner en práctica una orientación que, según muchas de las personas entrevistadas, consideraban ya presentes en la LOGSE (1990) y que la nueva propuesta no mejora por su escaso peso en el currículo global.

La reflexión sobre qué se considera ciudadanía, qué contenidos deberían trabajarse, qué tipo de prácticas democráticas habría que impulsar en los centros, quién debería impartirla, cómo se relaciona con el desarrollo de la competencia social y ciudadana, qué formación necesita el profesorado, etc. Han sido los motivos que nos han llevado a proponer realizar una propuesta fin de tesis donde se recojan todas estas debilidades detectadas en el trabajo de campo y desarrolladas, también, en el estudio cuantitativo.

4. DISCUSIÓN

Llegados a este punto, se abordará la discusión basándonos en los resultados obtenidos tanto en el análisis cuantitativo como en el análisis cualitativo de datos, el análisis bibliométrico sobre estudios realizados sobre EpC y por último, análisis de los programas, de ámbito nacional, sobre Educación en Valores. De esta manera se pretende dar una visión concreta de cada uno de los estudios.

4.1.- Estudio I: Análisis bibliométrico sobre los estudios de Educación para la ciudadanía

Realizar un análisis básico de los estudios nacionales sobre EpC nos permitió visibilizar la escasez de estudios, previos al 2007, relacionados con la materia.

Los resultados del análisis de los trabajos más destacados respecto a la EpC entre 1990 y 2007 han mostrado una escasa producción, específica, sobre EpC (García y Martín 2005). Los estudios, en su mayoría, se centraron en educación cívica a través de los estudios sobre ejes transversales (Bartolomé, 1993; Moreno, 1995; Olivares, 1998; Cembranos, Gallego y Pérez, 1998; Persosanz, 1998; Aguilar, 1999).

La experiencias y la literatura fueron escasas debido, en parte, a ciertos antecedentes históricos (López de Cordero, 2011), y en parte, a uno de los conflictos que, si bien de origen histórico, siguen muy presentes en el día a día de la política española, y en concreto de la política educativa, nos referimos a la falta de consenso entre la Iglesia y el Estado (García 2007) sobre la EpC. Fueron varias las circunstancias que mostraron la lejanía de los españoles de la política, (transición democrática, desafección política), y por tanto que hacían necesaria la investigación sobre educación cívica en España. La literatura que intentaba dar explicaciones a este fenómeno de poco acercamiento político ciudadano no dejó de crecer, pero no profundizaba ni hacía alusión a la educación cívica y el papel que podía desarrollar al respecto. Esta laguna en la literatura se vio directamente relacionada en la ausencia de estudios empíricos y de estudios comparados sobre educación cívica en los que apareciera el caso español.

Por tanto, la educación cívica en España, antes de 2007, tanto desde el punto de vista de la investigación académica como de la práctica estuvo poco desarrollada. Anteriormente la educación cívica en España apenas había sido analizada desde el punto de vista comparado como, por ejemplo,

se hizo en otros países a través del proyecto CIVED dirigido por IEA, (García y Martín 2005) que fue un trabajo de referencia en esta área.

Según los resultados de este estudio, fueron fundamentalmente los especialistas en el campo de la educación, los que escribieron sobre la Educación Cívica en España, y lo hicieron con especial intensidad desde que en 1990 se aprobase la LOGSE, (aunque también, este tema ha sido debatido por expertos en Filosofía y Teoría Política (Camps, 1998; Cortina, (2000); Cortina y Conill (2001), así como de la Psicología (Marchesi y Martín (1989), con estudios dedicados a facilitar la puesta en marcha de dichos contenidos transversales (Bolivar (1998); Puig et. al. (2000); Domínguez Luque (2002); Domingo Moratalla (2002); Martín Bonafé et. al. (2003) y que constituía los contenidos de lo que se llamó Educación en Valores, (Iriarte y Naval (2000); Jiménez Abad (2000). En gran medida, podemos considerar la existencia de una laguna sobre investigación empírica que estudiara como fue la práctica de la LOGSE (1990) y sus resultados en relación a lo que era la Educación Cívica.

La propuesta de la LOE (2006) puso sobre la mesa la necesidad de crear una asignatura específica sobre Educación Cívica. Denominada como EpC, ofreció la oportunidad de analizar el debate público y su naturaleza en torno al papel que debía tener la educación en valores y, en su caso, cuáles serían los valores en los que el alumnado debía ser socializado.

A modo de síntesis, véase en la tabla 119 los hallazgos en relación a las fuentes analizadas para este estudio.

Tabla 119. Relación de las hipótesis de estudio con fuentes y resultados.

RELACIÓN DE LAS HIPÓTESIS DE ESTUDIO CON FUENTES Y RESULTADOS		
HIPÓTESIS	APORTACIONES AUTORES	RESULTADOS INVESTIGACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> La escasa investigación en Educación Cívica se debió a factores históricos y de falta de consenso en la política educativa relacionada con Educación Cívica entre la Iglesia y el Estado. 	<ol style="list-style-type: none"> García y Martín (2005). Escasa producción en estudios sobre EpC. López de Cordero (2011). Hablan de la escasez de literatura sobre EpC. García (2007). Expone el disenso entre Iglesia y Estado en EpC. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ En líneas generales son escasos los estudios recopilados en el análisis bibliométrico pues no alcanzan la treintena.
<ul style="list-style-type: none"> Los estudios se centran fundamentalmente en los temas transversales. 	<ol style="list-style-type: none"> Bartolomé (1993). Educar en la responsabilidad social. Moreno (1995). Incluir a toda la comunidad educativa en la Educación en Valores. Aguiar (1999) Alfabetización científica. Olivares (1998). Sobre Salud y Consumo. Cembranos, Gallego y Pérez (1998). Trabajo del fomento de la solidaridad a través de los grupos de clase. Persosanz (1998). Analizar la solidaridad. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ la gran parte de los trabajos se refirieron a la LOGSE (1990), y a los temas transversales que esta ley recogía y que constituía los contenidos de lo que se llamó Educación en Valores

<ul style="list-style-type: none"> Los investigadores que se dedicaron al estudio de la Educación Cívica en España fueron, específicamente, del área de Educación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Marchesi y Martín (1989). Hablan sobre la reforma en la enseñanza y el modelo educativo. 2. Camps (1998). El valor del civismo como reto educativo. 3. Cortina (2000). Educación y valores. 4. Cortina y Conill (2001). Educación en la ciudadanía. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Según el análisis, los especialistas en el campo de la educación fueron los que escribieron sobre la Educación Cívica en España, y lo hicieron con especial intensidad desde que en 1990 se aprobó la LOGSE. Aunque también, este tema ha sido debatido por expertos en Filosofía y Teoría Política así como de la Psicología.
<ul style="list-style-type: none"> A partir de 2006 existen pocos estudios específicos sobre EpC. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. LOE (2006) se introduce la asignatura EpC. 2. Martínez (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. 3. Martínez (2006) Educación y ciudadanía. 4. Tucho (2006). La educación como eje de una educación para la ciudadanía. 5. García (2006). Educación y participación para la ciudadanía. 6. Martín (2006). La EpC en la LOE. 7. Bolívar (2007). La asignatura EpC. 8. Bustamante, et, al (2007). Actuaciones para trabajar la EpC. 9. Abad (2007). EpC en la ESO. 10. Buitrago, et, al (2007). Los valores del ocio y el tiempo libre en EpC. 11. Marina (2007). Competencia social y ciudadana. 12. Peces, Barba (2007). EpC y los Derechos Humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ la LOE (2006) puso sobre la mesa crear una asignatura específica sobre Educación Cívica, la Educación para la Ciudadanía, ofreció la oportunidad de analizar el debate público y su naturaleza en torno al papel que debía tener la educación en valores y, en su caso, cuáles serían los valores en los que el alumnado debía ser socializado.

Fuente: Elaboración propia

4.2.- Estudio II: De las opiniones y expectativas del profesorado hacia la Educación para la Ciudadanía.

En este estudio nos planteamos la recogida de opiniones de los profesores/as que impartían la asignatura tanto en Primaria y Secundaria en Tenerife estudiando, por etapas, cómo se desarrolló la labor educativa del profesorado, junto con sus expectativas, en relación a la EpC, dentro del aula. E decir, competencias básicas que trabajaban, metodología didáctica, colaboración con los agentes sociales, experiencia, recursos, motivación y perfil docente. Partiendo de estos indicadores de estudio, se planteó si el desencadenante de la crisis de identidad docente y de insatisfacción en torno a la EpC estuvo motivada por causas de obligado cumplimiento normativo sin tener en cuenta las necesidades dentro de la práctica educativa. En este sentido, los profesores/as de centros públicos con un ($\bar{x}=4,96$) de media manifestaron que “trabajaban valores porque la ley lo obligaba” frente al ($\bar{x}=4,39$) de los concertados. Este resultado ha sugerido la existencia de una clara diferencia entre la manera de gestionar una política educativa en función del tipo de centro. Por este motivo se planteó un estudio sobre la formación y las expectativas de los profesores/as hacia la Educación para la Ciudadanía en las etapas de Educación Primaria y Secundaria en Tenerife. En la revisión de la literatura específica comprobamos que existían investigaciones relevantes sobre la formación del profesorado en EpC en los niveles de Educación Infantil y Primaria (Puig y Morales, 2015; Pagés y Santisteban, 2014; Molina, Miralles y Ortuño, 2013, Print y Lange, 2012; Craig, Kerr, Wade y Taylor, 2005), pero no encontramos este mismo interés en Secundaria.

La literatura y estudios de trabajos anteriores, a pesar de que son escasos en materia de Ciudadanía (García y Martín, 2005), indicaban que una adecuada formación, y perfil docente, era una buena medida para conseguir un modelo de educación integral y de calidad para todos (Delors, 1996), además de esto, permitiría propiciar un cambio a través de la incorporación de innovadoras aportaciones en cuanto a programación educativa, para que fueran incluidas en el currículo y relacionadas con la formación en diversidad y convivencia, lo que supondría considerar el tratamiento del estatus de la materia EpC en cuanto a la implicación y esfuerzo de la comunidad educativa. Todo ello, en pro de un modelo de escuela al servicio de la sociedad (Pérez-Jorge, 2010) que facilite, o al menos favorezca a cada persona las coordenadas, guías, líneas o estrategias didácticas, necesarias, para desarrollar y afrontar el futuro en sociedad. Para ello deberá manifestar una especial sensibilidad para detectar los temas emergentes que interesan y/o afectan a la sociedad, así como las diferentes problemáticas que se presentan constantemente en todos los órdenes, que reclaman, lógicamente, nuevas formas de abordar, atender y desarrollar la educación (Ruiz y García, 2016).

De tal manera que, además de la obligación del Estado, y la sociedad, de garantizar infraestructuras, elementos, instituciones, programas, servicios y dotación necesarios para posibilitar el acceso del alumnado a los espacios de la escuela, debe asegurarse, que la formación sea capaz de desarrollar sus capacidades, entre ellos valores, para interactuar de forma crítica en la realidad social local y global dependiendo para ello de la efectividad de todos los aspectos instrumentales señalados, y entre ellos, también la formación del profesorado (López de Cordero, 2011).

En este sentido, este estudio, en lo que respecta a la “Experiencia y formación en la asignatura EpC”, nos permitió observar la predisposición que tenía el profesorado para trabajar la EpC. Los resultados nos mostraron tanto las expectativas reales del profesorado hacia la asignatura, esto es, como una a Print esta educativa prioritaria, o como todo lo contrario, sin motivación ni expectativa de ninguna manera. En cuanto a los ítems relacionados con la “Experiencia en el trabajo con la asignatura EpC”, las mayores valoraciones de los profesores/as se encontraron en el ítem “Con mis alumnos trabajo la educación en valores” con una ($\bar{x}=5,52$), seguida de “Consideras que en tu centro hay sensibilidad e interés por trabajar Educación Emocional” con una ($\bar{x}=5,07$) y “Te consideras preparado para educar en valores” con una ($\bar{x}=4,74$). Sin embargo, la puntuación más baja se observó en el ítem “Durante mis estudios como profesor recibí formación para saber educar

en Valores” con una ($\bar{x}=3,3$). Sin esta necesaria formación, difícilmente lograremos su presencia en las aulas; y como señalaba García-Blanco (2014) sin profesionales preparados y comprometidos con ésta pedagogía sobre la ciudadanía, se hace casi imposible, alcanzar, y menos construir una ciudadanía global, inclusiva y participativa y, por tanto, contribuir en el aprendizaje y la formación de ciudadanos proactivos y abiertos a la otredad.

Con estos datos se pudo constatar que la percepción de la mayoría de los profesores/as fue sentirse preparados para trabajar los valores con su alumnado pero, ¿desde qué enfoque? ¿Cuál es el mejor planteamiento pedagógico para implementar la enseñanza en valores; desde un planteamiento de escuela que sigue un modelo tradicional de enseñanza poco participativa con el entorno, o de aquella que por el contrario sigue un modelo global acorde con la realidad social y las necesidad que demanda la sociedad?. En lo que se refiere a la educación en valores, Martín (2006), afirmaba que educar en valores no fue nunca una tarea ajena a la escuela, donde además de conocimientos también se han enseñando valores, como la constancia, la disciplina y el respeto. Pero hay que ir más allá, seguir avanzando hacia otro modelo de educación que incluya una dimensión política, democrática y tolerante que favorezca el pensamiento autónomo de los individuos. Este objetivo queda claramente expuesto en documento del MEC (2006) en el que se dice que el currículo educativo debe integrar enfoques y sensibilidades para lograr una apuesta plural educativa. En definitiva, que contribuya, con la integración de la EpC en el currículo, a la construcción de una sociedad inclusiva garantizándose, así, y es aquí donde compartimos la idea de García-Blanco y Ruiz-Corbella (2015), la cohesión social de toda la comunidad, siempre con la perspectiva de que vivimos en un mundo próximo y compartido.

A la pregunta sobre el modelo de enseñanza acorde a la realidad y carencias que demanda la sociedad, creemos que la respuesta estaría relacionado con los datos que mostraron la necesidad de adquirir formación durante los estudios universitarios donde los profesores/as de primaria tienen una ($\bar{x}=2,86$) frente al ($\bar{x}=4,16$) de los de secundaria. Este hecho constata la existencia de una demanda formativa y de una necesidad que requiere de una enseñanza temprana en valores para el alumnado. En este sentido, Habermas (2009) abrió la idea sobre la importancia de inculcar en el niño, en edades tempranas, cuando se encuentra en su desarrollo cognitivo, valores tales como el del reconocimiento del otro, lo que posibilitaría la autoformación y la apertura al espacio comunicativo entre uno y otros.

Se observó también, dentro de los ítems de experiencia y formación en la asignatura según el tipo de centro, como el profesorado de centros públicos puntuó por encima de los centros privados en los ítems “Te consideras preparado para educar en valores” con una ($\bar{x} = 4,9$) frente a la ($\bar{x} = 4,62$) de los privados. La explicación sobre este hecho puede deberse a que, como ellos mismos argumentaron, los profesores/as de centros privados, no impartían valores sociales y cívicos porque según se recogía en la LOMCE (2013) se daba a elegir entre valores y religión, y lógicamente eligieron religión por tratarse, en algunos de los casos, de colegios concertados religiosos. Sin embargo, lo que sí impartían fue la asignatura Educación Emocional, (EMOCREA, 2015), asignatura autonómica de carácter obligatorio y en lo que respecta a la EpC, los profesores/as de centros concertados argumentaron que se impartió en sexto de Primaria porque la LOE (2006) así lo obligaba. En este sentido, podemos contrastar estos argumentos, resultado de nuestro estudio, con los de Argibay, Celorio, Celorio y López de Munain (2011) que hablaron de distintos factores que se utilizan como argumentación para explicar cómo el sector privado y concertado incorpora la EpC en sus currículos porque, primero, están obligados a cumplir rigurosamente la ley para seguir subvencionados y segundo, por la libertad para adaptar los contenidos más sensibles a sus programaciones educativas. Por tanto, y según lo recogido en el estudio, existe una diferencia clara hacia el tratamiento de la EpC entre los colegios concertados privados religiosos o laicos y centros públicos en cuanto al currículo de Primaria en EpC; este hecho nos hizo plantearnos que la educación en valores de los alumnos de centros privados debía ser claramente diferente a la de los alumnos de centros públicos pues en muchos centros concertados esta asignatura la imparten desde una perspectiva mundialista, sobre todo aquellos que aprovechan la materia para dar un espacio a la ONGD vinculada al centro, mientras que los centros confesionales adaptan los temas polémicos a su ideario religioso. Esto nos hizo afirmar que la importancia de la asignatura, entre los profesores/as de los centros concertados, fuera bastante bajo frente al de los centros públicos.

Por otro lado, la tercera de las dimensiones de estudio fue la referida a los aspectos pedagógicos de la asignatura. En este sentido se pudo constatar que la puntuación más alta fue la del ítem “Lo más apropiado para trabajar es su consideración de enfoque transversal”, mientras que el ítem sobre “La mejor ubicación es su consideración como asignatura” sólo alcanzó una puntuación de ($\bar{x} = 3,5$). En general se observó que, existía entre el profesorado, una preferencia hacia el enfoque transversal frente al tratamiento de forma específica de la EpC como una asignatura. Ahora bien, esta respuesta se recogió como un deseo, expreso, por los profesores/as

pues la realidad de los centros educativos es totalmente distinta ya que, en todos los casos, se plantea que lo que prima claramente es el enfoque disciplinar (Argibay, Celorio, Celorio y López de Munain, 2011).

Consideramos que, con la aplicación del enfoque de la transvesalización, al igual que Bernabé (2012), los profesores/as entienden que la educación del alumno no abarcaría tan sólo el aspecto de la instrucción, sino que también se debía contribuir al desarrollo personal del mismo. Al fin y al cabo, son las necesidades de esta sociedad en constante y vertiginoso cambio, las que han originado unas necesidades sociales concretas.

En lo que se refiere a los ítems de competencias básicas, en general, se observó que las medias eran muy elevadas, pues sólo la de “Competencia matemática” fue inferior a 4 ($\bar{x}=3,55$). De esta forma, las puntuaciones más elevadas correspondieron a las “Competencias sociales y cívicas” ($\bar{x}=5,52$), seguida de la “Competencia social y ciudadana” ($\bar{x}=5,43$), “La autonomía e iniciativa personal” ($\bar{x}=5,30$) y la “Competencia para aprender a aprender” ($\bar{x}=5,25$).

En este sentido se observó que los profesores/as poseían y tenían claro cuáles eran las competencias con las que hay que trabajar la Educación en Valores. Decía la LOMCE (2013) que la enseñanza del área Valores Sociales y Cívicos requiere que el profesor/a potencie y desarrolle las competencias que permiten a los alumnos considerarse valiosos y ayudar a los demás, a la vez que se sienten reconocidos y se muestran receptivos para recibir ayuda en la resolución de sus problemas. Por tanto, los profesores/as entienden que el trabajo con los alumnos requiere de la motivación y la estimulación de éstos para alcanzar el propósito de dichas competencias.

La mayoría de los docentes manifestaron que estarían dispuestos a trabajar con programas de Educación en valores para generar cambio de actitudes y desarrollar la conciencia crítica entre los alumnos. En este sentido, destacó el ítem de “Producción de recursos pedagógicos” con una ($\bar{x}=5,03$). También puntúan como imprescindible, para generar motivación por la asignatura, la “Participación de la comunidad educativa” con una ($\bar{x}=4,89$). En esta línea la LOMCE (2013) exponía que la metodología en el aula se ha de fundamentar en procesos de enseñanza y aprendizaje basados en la participación de todos. Desde esta realidad, de la implicación de todos los agentes sociales, se constató, que los más valorados fueron los padres con ($\bar{x}=5,53$), seguido del profesorado de la asignatura EpC con ($\bar{x}=5,33$) y el Claustro ($\bar{x}=5,15$). Sin embargo, los

considerados menos importantes fueron los sindicatos con ($\bar{x}=3.67$). En este punto, también se expresó que la realidad no reconocía el lugar que se merecen estos colectivos en el espacio educativo. En general, no se evidenció que los agentes mencionados tuvieran un papel tan importante como sería deseable en la promoción de la EpC.

Compartimos la idea de Ortega y cols (1994), raíz de los resultados que se obtuvieron, en cuanto a que la educación en valores, a la vez que la formación de actitudes positivas hacia esos mismos valores, son contenidos irrenunciables en la tarea educativa. Siguiendo esta línea argumental, entendemos que es fundamental e imprescindible crear programas o proyectos dirigidos al fomento de actitudes y valores como clave de la educación del futuro además de la importancia de incentivar la participación de la ciudadanía.

Respecto al interés de los profesores/as por los recursos externos para trabajar la EpC, las puntuaciones medias de los ítems son muy altas, pues ninguna es inferior a ($\bar{x}=4.71$). Dentro de dichos intereses, destacó por encima de todo “La competencia lingüística” con ($\bar{x}=5.26$) y las “Charlas, conferencias y testimonios” con ($\bar{x}=5.09$). Algo similar ocurrió con las puntuaciones referidas al interés demostrado por los recursos para trabajar la Educación Emocional pues también dichos ítems son los que tienen puntuaciones más altas y en general la puntuaciones del resto de los ítems son elevadas (ninguna inferior a ($\bar{x}=4.60$)). Por tanto, apenas hay diferencias en cuanto a las puntuaciones medias entre por el interés demostrado hacia los recursos para trabajar la EpC y la Educación Emocional.

Vivimos, por tanto, en una sociedad compleja, a la que es necesario acercarse desde diferentes perspectivas para interpretarla y comprenderla. Solo desde este conocimiento se podrá proponer con mayor acierto una formación acorde con sus características, sus necesidades, sus intereses, en las que se garanticen propuestas de futuro. En suma, identificar las coordenadas en las que la educación debe estar presente, de tal manera que cada individuo pueda elegir y diseñar su vida. Es decir, en las que cada uno descubra quién es como persona, como ciudadano, como profesional, que sepa reconocer al otro, clave para que el otro también le reconozca. Que sepa ser él mismo y sea capaz de ser un ciudadano que sabe asumir sus deberes para con la sociedad y participar en ella. Un ciudadano responsable del otro lejano, pero con mayor incidencia del otro cercano, verdadera expresión de la capacidad de convivir, de crear un proyecto compartido. Esto es, en definitiva, educación para la ciudadanía (EpC): formar ciudadanos, con todo lo que esto conlleva

especialmente en sociedades democráticas, de la que dependerá, sin duda, el futuro de esas sociedades, además de la autorrealización de cada uno de sus miembros (Ruiz-Corbella y García-Blanco, 2016).

A modo de síntesis se puede observar en la tabla 120 la relación de fuentes y resultados de este estudio en función de las hipótesis planteadas.

Tabla 120. Relación de las hipótesis de estudio con fuentes y resultados.

RELACION DE LAS HIPÓTESIS DE ESTUDIO CON FUENTES Y RESULTADOS		
HIPÓTESIS	ARGUMENTACIÓN AUTORES	RESULTADOS INVESTIGACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Los profesores/as de Primaria y Secundaria de Tenerife poseen opiniones diferentes hacia la Educación para la Ciudadanía en función de su experiencia. 	<ol style="list-style-type: none"> Delors (1996) Habla de la Educación integral y de calidad para todos. Martín (2006) Apuesta por un enfoque de la Educación en Valores distinta a la enseñanza formal. MEC (2006) Incluir dimensión política, tolerante como apuesta plural del modelo educativo. García y Martín (2005) Plantea la escasez de estudios sobre ciudadanía anteriores al 2007. Pérez-Jorge (2010) Propone un modelo de escuela donde la sociedad esté al servicio de la escuela. López de Cordero (2011) Demanda formación del profesorado para desarrollar sus capacidades. García-Balco y Ruiz-Corbella, (2015). Garantizar dentro del modelo de aprendizaje la cohesión social de toda la comunidad. Modelo Inclusivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Entre los profesores/as de Primaria y Secundaria existe una necesidad formativa en Educación en Valores durante su formación universitaria. Los profesores/as se consideran preparados para educar en valores.
<ul style="list-style-type: none"> Los profesores/as de educación Primaria y Secundaria de Tenerife que trabajan en centros públicos no manifiestan mejores opiniones ni actitudes hacia la EpC que los de los concertados 	<ol style="list-style-type: none"> LOE (2006) Asignatura EpC LOMCE (2013) Programa de contenidos EpC Argibay, Celorio, Celorio y López de Munain (2011). Factores sobre diferencias de cómo incorporan en los centros concertados y privados la EpC. EMOCREA (2015) Programa de contenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> Los profesores/as de centros públicos si manifiestan mejores opiniones hacia la EpC. Los profesores/as de centros públicos manifiestan mejor opinión hacia la EpC que los concertados por una cuestión de normativa.
<ul style="list-style-type: none"> Los profesores/as manifiestan que lo más apropiado es su consideración como enfoque transversal. 	<ol style="list-style-type: none"> Argibay, Celorio, Celorio y López de Munain (2011). Hablan sobre la disciplinarianidad o la transversalización de la EpC. Bernabé (2012) Entiende la educación no sólo como mera instrucción. 	<ul style="list-style-type: none"> La mayoría de los profesores/as consideran como más apropiado el estatus del enfoque transversal para la EpC..
<ul style="list-style-type: none"> Los profesores/as poseen pocos conocimientos sobre las competencias básicas desarrolladas por la ley para el trabajo en EpC. 	<ol style="list-style-type: none"> Craig, Kerr, Wade y Taylor, (2005). Desarrollo de proyectos sobre ciudadanía Print, y Lange, (2012). Investigación sobre el currículo escolar en educación cívica y ciudadanía. LOMCE (2013) Misión del profesor será potenciar las competencias sociales y cívicas. Molina, Miralles, Ortuño (2013). Investigación sobre futuros maestros en Educación Primaria sobre formación cívica y ciudadanía. Pajes y Santisteban, (2014). Investigaciones sobre formación en didáctica de las Ciencias Sociales y Ciudadanía. Puig y Morales (2015). Investigación sobre formación ciudadana a través de la competencia social y cívica. 	<ul style="list-style-type: none"> Los profesores/as conceden importancia a las competencias relacionadas con la EpC.
<ul style="list-style-type: none"> Los profesores/as estarían dispuestos a trabajar con programas de Educación en Valores para el cambio de actitudes y desarrollo de una conciencia crítica. 	<ol style="list-style-type: none"> Ortega y Cols. (1994) La educación en valores son contenidos irrenunciables en la tarea de educar. Ruiz y García (2016). La EpC ofrece la coordenadas para formar ciudadanos en las sociedades democráticas además de la autorrealización de cada uno de sus miembros. García-Blanco, (2014). Resalta la necesidad de formación en el profesorado de Secundaria para alcanzar una formación del alumnado acorde con la sociedad global e intercultural. 	<ul style="list-style-type: none"> Los profesores/as creen que la introducción de programas favorecería un cambio en la forma de pensar y en la actitud hacia la convivencia.

Fuente: Elaboración propia

4.3.- Estudio III: De las opiniones de los profesores/as de Primaria y Secundaria sobre su experiencia, trabajo y formación en relación con la Educación para la Ciudadanía.

En este apartado se trató de reflexionar y discutir los resultados del tercer estudio de esta tesis, concretamente analizar las opiniones de los profesores/as y expectativas sobre la EpC

Aspectos como su relación con la asignatura, (si la ha impartido o no), capacitación para impartirla, la implicación de los agentes sociales y de la comunidad educativa, la formación recibida, el dominio de las competencias básicas, de qué forma se trabaja en el aula la EpC y por último, la posición de la asignatura dentro del currículo. La opinión de los profesores/as nos resultó fundamental pues nos permitió conocer cómo trabajaban la asignatura, cuáles son sus necesidades, cuál es la interpretación, en cuanto a modelo teórico, y cuál es la definición de la asignatura.

Desde el punto de vista de los profesores/as, en general, tenían una idea clara, que no igual, sobre la definición de EpC. Dejando claro que educación y ciudadanía van de la mano, esto es: que la educación juega un papel crucial en el desarrollo de la ciudadanía. Se puede señalar, al igual que Vásquez (2015), que la conceptualización de ciudadanía que circula entre los discursos del profesorado entrevistado se enmarcaba dentro de la tradición liberal, Marshall (1998) y Peces-Barba (2007), desde la que se enfatiza: 1) la capacidad de los sujetos miembros de cada comunidad política de ejercer sus derechos, 2) la necesidad de que estos sujetos cumplan responsablemente los deberes que la comunidad establece, y 3) el sentido de pertenencia en el que se fundamentan y justifican tanto los derechos como las obligaciones.

Apostaban, además, por la puesta en práctica de políticas educativas orientadas a la EpC que se adaptaran a la práctica docente y siempre, con el apoyo de una formación continua y adecuada. Además, se apuntó que la enseñanza de la EpC no debía de ceñirse sólo y exclusivamente al ámbito académico sino que debería extenderse tanto a la educación no formal como a la educación social, y por supuesto, en conjunción con todos los entes sociales e institucionales, es decir, trabajando en cualquier contexto y haciendo partícipe a toda la comunidad educativa. Por último, se señaló también la mejor consideración curricular de la EpC si como asignatura o como materia transversal. En nuestro caso se concluyó, de forma general, en opinión de los profesores/as, que la mejor consideración fue como materia transversal.

De esta manera se entendió que los profesores/as integraron cinco elementos claves para el desarrollo del concepto de EpC y por tanto, de formación en conciencia crítica (Usarralde, 2004) :

1.- Papel crucial de la Educación dentro de la ciudadanía en el sentido de adaptación a los cambios y transformación sociales de la sociedad debido a la crisis de valores y la desigual. Lo que obliga a una reflexión del sistema educativo con el objetivo de contribuir a una formación más humanizadora, integral e inclusiva buscando líneas educativas en el campo de la formación para la ciudadanía.

2.-Desarrollo de políticas educativas acordes a los cambios y necesidad de la sociedad facilitando el aprendizaje de un modelo de convivencia inclusivo y crítico. Hay que generar legislación educativa correspondiente a esta temática con el objetivo de difundir documentos de información y consulta.

3.- La corresponsabilidad de toda la comunidad educativa en la tarea de educar en valores. No debe olvidarse que las diferentes instituciones pueden jugar, las organizaciones no gubernamentales, así como de voluntariado, asociaciones de padres y madres y plataformas vinculadas a temas de ciudadanía, un papel estratégico en la dinamización de esta perspectiva de ciudadanía activa dentro de las aulas (Benito 2003).

4.-Promoción de la formación docente de manera explícita en temas de Educación en Valores, técnicas de enseñanza y aprendizaje para la ciudadanía e incluirlas en los planes de formación de los mismos.

5.-Posición y estatus curricular de la EpC. Clarificar qué es la EpC desde un punto de vista no sólo académico sino, sobre todo, desde la práctica educativa. En esta línea ya se avanzó mucho desde las aportaciones de Naval y Laspalas (2000); Bartolomé (2002); Annaut (2002) y Rodríguez (2002), desde las que se integraron las aproximaciones teóricas con la necesidad de considerar la EpC desde la óptica separada, integrada y/o transversal y de cara a su concreción curricular.

Con estas cinco dimensiones se pudo vislumbrar la definición que manejaban los profesores/as sobre la EpC además de su formación en ciudadanía que tal y como consideraba Benito (2006) se orientaba de distintas formas: en primer lugar, atendiendo a la educación y a la ciudadanía, en segundo lugar, al conocimiento de la competencias sociales, en tercer lugar, a la implicación de los agentes sociales e institucionales en el entorno educativo y en último lugar, a los cambios sociopolíticos, económicos y culturales.

Por tanto, de la suma de todos estos elementos, de los cuales resultaría la definición de EpC, junto a la experiencia observada y las conversaciones mantenidas con los profesores/as, las hipótesis sobre la opinión acerca de la EpC, es decir, si su tendencia se acercó más a una interpretación académica minimalista o maximalista, (Conde, 2004), de la EpC, se concluyó que: las opiniones de algunos profesores/as (20%) se basaron tanto en interpretaciones minimalistas que

se identifican con una educación cívica centrada en la educación formal, es decir, en la transmisión de conocimientos a los alumnos con el fin de adquirir el aprendizaje sin ningún tipo de discusión crítica o por el contrario, (80%) en las interpretaciones maximalistas, (Usarralde, 2004), que desarrollan la máxima expresión del concepto de ciudadanía ya que incluyen y participan tanto los intereses, o necesidades tanto de la sociedad como de todos aquellos grupos prioritarios que cooperan en beneficio de la convivencia. Por tanto, se advirtió que la interpretación y los discursos hacia la EpC fueron diferentes pues la mayoría de los profesores/as (80%) la interpretación que manejaron, como forma de trabajar dentro del aula, fue la maximalista: trabajo participativo, asambleario y comunitario. La coexistencia de opiniones y criterios de trabajo, actitud y percepción dispares sobre la EpC puso de manifiesto la necesidad de discutir sobre la falta de consenso en los contenidos (García, 2007), la ubicación de la asignatura dentro del currículo y de la motivación y formación de los profesores/as. Los profesores/as reclamaban mayor atención y respeto por su práctica educativa, muchas veces saturada por horarios superiores a la programación escolar establecida. Aspecto este, que afecta de manera negativa en la enseñanza de la asignatura EpC (Argibay, Celorio, Celorio y López de Munain, 2011), en el sentido de que por lo general, y así se constató en las entrevista, el perfil formativo del profesor (80%) que impartía la asignatura pertenecía a formaciones que nada tenían que ver con un perfil adecuado para impartirla: profesor de música, de educación física, de inglés, pedagogía, psicopedagogía, químico. En definitiva, se señaló como una amenaza que debería constituir un objetivo básico e ineludiblemente a tener en cuenta por toda la comunidad educativa e instituciones competentes para que el trabajo en EpC se desarrolle en las mejores condiciones y no dependa de la habilidad, voluntad y sentimientos de unos buenos maestros. En este sentido, se reivindicaron tres posibles formas de estudio con las que podían trabajar los profesores/as la EpC, como forma de paliar ésta debilidad, teniendo en cuenta indicadores como la implicación personal (motivación/voluntarismo), el compromiso de transformación social (Kerr, 2000) y por último, aquella que incluye las competencias sociales, a los agentes sociales y el conocimiento de los cambios sociales (Benito, 2004):

a) Educación sobre la ciudadanía. Aquí se forma sobre el conocimiento y comprensión de la historia, las estructuras, los sistemas de gobierno, la vida política, etc.

b) Educación a través de la Ciudadanía. Se trata de la participación activa en la escuela y en la comunidad local, reforzando conocimientos.

c) Educación para la Ciudadanía. Son herramientas, el conocimiento y comprensión, destrezas y actitudes, valores y normas para participar activamente en la sociedad

Existieron valoraciones altas sobre si la asignatura EpC debería ser una asignatura específica o por el contrario, debería etiquetarse en el enfoque de la transversalidad como propuesta de trabajo curricular. El total de las opiniones (100%) de los profesores/as coincidieron a favor de la transversalización de la asignatura. Este hecho, podría justificarse por dos motivos: por una razón normativa o por una razón de efectividad (Kerr, 2002). Tal y como afirma (Argibay, Celorio, Celorio y López de Munain, 2011) la LOE (2006) supuso un paso atrás de la LOGSE (1990) donde se asumía la idea de que ciertos enfoques y contenidos, considerados indispensables (coeducación, medio ambiente, paz, derechos humanos, desarrollo, consumo, sexualidad...), debían integrarse en el trabajo curricular de todas las áreas de conocimientos y del conjunto de la vida de los centros. Pero el fracaso de la transversalidad, durante el proceso de reforma anterior, desembocó en la propuesta de la EpC como asignatura aunque, eso si, se dejó la puerta abierta a que cada Comunidad Autónoma trabajase de diferentes formas la asignatura EpC.

A pesar de las dificultades que implicó la transversalidad en la práctica, las entrevista revelaron que se siguió considerando como la forma más adecuada para trabajar aquellos contenidos relativos a la EpC y que, en todo caso, su planteamiento como asignatura requeriría una propuesta institucional más estructurada, sólida y coherente. Seguimos la línea, al igual que Vázquez (2015) de que situar la temática de la ciudadanía en una asignatura conlleva el riesgo de que se *asignaturice*, es decir, de que pase a ser tratada como un conjunto más de contenidos que se han de transmitir a los alumnos mediante los métodos pedagógicos adecuados para que sean adquiridos por ellos. Un riesgo que tal vez, y así se manifiestan en nuestros datos, pudiera evitarse, al menos en parte, mediante la transversalización de la educación para la ciudadanía. Se trataría, entonces, de que los contenidos relacionados con la EpC estuvieran presentes en todas las asignaturas que conforman el currículo, como manifiestan los profesores.

Por tanto, somos partidarios de seguir el argumentario de Bernabé (2012) cuando dice que la labor del docente debe estar centrada en un proceso global de aprendizaje que forme a los alumnos en valores y prepare para establecer vínculos sociales, así como para el contacto intercultural que es tan crucial para el desarrollo y convivencia actual. En este sentido, el conocimiento y desarrollo de las competencias básicas por parte de los profesores/as es una tarea clave para favorecer actitudes críticas en el alumnado. Esta opinión quedaría reforzada por autores como Gimeno (2008) gracias a

la publicación del libro *Educación por competencias*, que muestra, en palabras de Bernabé (2012), que de las ocho competencias básicas la competencia social y ciudadana es la que favorece la comprensión crítica de la realidad, el análisis de los problemas sociales e históricos y el diálogo además de desarrollar aspectos éticos, morales y habilidades sociales. Al respecto observamos en nuestro estudio que los profesores/as creían firmemente que la competencia social sería la más adecuada para trabajar en pro de favorecer las actitudes críticas entre el alumnado. Hecho que nos llevó a recordar el estudio realizado por Tena y Gutiérrez (2013) a profesores de Educación Infantil, sobre su visión de la competencia social y ciudadana, donde se concluía que la mejor forma de desarrollar la competencia social y ciudadana sería aprender a cooperar con sus iguales, desarrollar un pensamiento crítico y democrático, así como participar en actividades y problemas de la comunidad.

Respecto a la forma en que trabajaban la asignatura y las acciones que realizaban dentro del aula los profesores/as, se observó que de manera general que el (90%) lo hacía con programaciones participativas y con programas educativos para favorecer el cambio de actitud y la Educación en Valores. Las actuaciones de los profesores/as iban dirigidas a conseguir cambios, a disminuir las diferencias y facilitar la convivencia educativa. En este sentido si lo comparamos con el estudio llevado a cabo por Puig y Morales (2015), sobre los aspectos didácticos de la competencia social y ciudadana, vemos cómo existe coincidencia con nuestros datos de estudio ya que la forma en la que trabajaron los profesores esta competencia fue a través del diálogo que apareció como la estrategia didáctica más destacada. Otras tres estrategias didácticas como el trabajo en grupo, la relación de lo estudiado con la realidad que viven los alumnos/as y la participación activa en clase, fueron también utilizadas, datos que coincidieron con los hallazgos de Escámez y Gil (2002), Marco (2002), Bolívar (2007) y Marina y Bernabeu (2009). Finalmente surgió un último grupo de aspectos relacionados con la búsqueda de información, la realización de salidas, elaboración de material por parte de los propios alumnos/as y la elaboración de material por parte del profesorado, junto con la observación como estrategia de evaluación.

La pregunta que se nos planteó, de nuevo, ¿dentro de qué enfoque se trabajaría la formación de conciencia crítica y valores ciudadanos? La respuesta fue clara, el enfoque transversal. En cuanto al enfoque transversal, nuestros resultados, al igual que los de Vásquez (2015), evidenciaron que los profesores preferían este enfoque como forma más adecuada para la promoción de la ciudadanía en la escuela.

La apuesta por el desarrollo de programas educativos resta importancia a la propuesta de la EpC como asignatura y por tanto de un modelo educativo global. Aun así, Pérez-Jorge, (2010) consideraba que la educación en valores, abordada por la gran mayoría de las leyes educativas, despertó el interés por la búsqueda de fórmulas que acercaran más a la escuela y a la sociedad en un intento de facilitar la convivencia social. En este sentido, se consideró que las opiniones de los profesores/as, sobre las actividades y acciones, además de la colaboración de toda la comunidad educativa en los procesos de construcción de valores ciudadanos entre el alumnado, ejercería un gran calado en el aprendizaje de los alumnos. Así lo recoge, de nuevo, Pérez-Jorge (2010) cuando habla de que la comunidad educativa necesita adquirir un compromiso ante las demandas de la problemática social actual y que por ello se hace necesario impregnar a los proyectos educativos curriculares de valores y principios morales, lo que revertirá en un modelo de escuela integral e inclusivo más sensible a la realidades sociales actuales. Se confirma la necesidad de, y así los contrastan nuestros datos de estudio, además de apoyarnos en la investigación que realizaron Romero y Puig (2013), aumentar los materiales y recursos, así como la formación específica para trabajar la competencia social y cívica, llevar a cabo proyectos de innovación y por supuesto alguna que otra acción que vincule la escuela con otras organizaciones cívicas. Decir que la participación de los centros en proyectos de innovación estuvieron relacionados con temas como coeducación, salud, atención a la diversidad, valores más que con educación social y cívica.

La mayoría de los profesores/as manifestaron que poseían poca formación para impartir Educación Emocional o EpC. Se pudo constatar que la mayoría de los docentes entrevistados destacaron esta carencia y reclamaban formación adecuada relativa a temas y metodologías orientadas a promocionar la EpC en la escuela. Con esta idea Argibay, Celorio, Celorio y López de Munain (2011) argumentaron que era necesaria la formación para trabajar en el aula con dinámicas que fomentaran la implicación del alumnado en la sociedad. Entre los entrevistados, no sólo se echó de menos la formación en temas específicos como la EpC, sino también en otras cuestiones como la Educación Emocional, tema que amplía la visión de la ciudadanía aunque para muchos de ellos suponía estar trabajando lo mismo: “...con educación emocional no ha habido formación. Esta asignatura y valores van muy relacionadas. Es una asignatura bonita porque trabaja las emociones pero trabajar sin formación es difícil...”(P.6). Además también existió una preocupación por encontrar metodologías adecuadas que desarrollasen los valores y las emociones “...Nada de formación, me la invento. Deduzco lo que debo trabajar. El material también nos lo inventamos: cuentos, situaciones donde los niños tenga que expresar sus emociones...pero todo rodado a

nuestro entender porque formación específica, ninguna...”(P.4). Creemos, y compartimos la idea de Vázquez (2015), sobre la importancia de la formación en ciudadanía desde la escuela, sobre todo en sus dimensiones subjetivas. Para ello resulta clave el hecho de que los profesores reciban formación para trabajar estos contenidos con los alumnos. A este respecto, autores como Molina, Miralles y Ortuño (2013), Muñoz y Torres (2014), plantean la necesidad de investigar y actuar en la formación inicial del profesorado, pero también en las salas de clases en las que inician su carrera docente.

Consideramos entonces, que la formación de conciencia crítica y de valores ciudadanos debería ser una cuestión básica dentro del currículo, y por lo tanto, también esencial en la formación de los profesores. Los profesores son el primer eslabón en la cadena educativa y por tanto son los principales responsables de la educación en los centros educativos, por lo que deberían ser los mejores conocedores de metodologías y estrategias para formar a sus alumnos en valores ciudadanos. En el logro colectivo de una sociedad participativa y crítica resulta necesario que el profesorado y el alumnado reciban una formación adecuada para poder contribuir al desarrollo y la cohesión de dicha sociedad (Vázquez, 2015). No en vano, esta formación ciudadana, caracterizada en la EpC y su competencia específica, competencias social y ciudadana, debe trascender el currículo y las paredes del aula, haciendo partícipe a toda la comunidad educativa y la realidad más cercana e inmediata. Ahora bien, esta perspectiva, denominada mayoritariamente por los profesores de nuestro estudio como transversal, de la formación en EpC, debe concretarse en todos los ámbitos de la vida académica y social del centro, pues de lo contrario correría el peligro de difuminarse en el currículo diseñado en el proyecto de centro.

A modo de síntesis se puede observar en la tabla 121 la relación de fuentes y resultados de este estudio en función de las hipótesis planteadas.

Tabla 121. Relación de las hipótesis de estudio con fuentes y resultados.

RELACION DE LAS HIPÓTESIS DE ESTUDIO CON FUENTES Y RESULTADOS		
HIPÓTESIS	ARGUMENTACIÓN AUTORES	RESULTADOS INVESTIGACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Los profesores/as de primaria y secundaria de Tenerife poseen opiniones diferentes hacia la Educación para la Ciudadanía en función de su experiencia. 	<ol style="list-style-type: none"> Marshall (1998). Concepto de ciudadanía política. Naval-Laspalas (2000); Bartolomé (2000); Annaut (2002 y Rodríguez (2009). Consideran la EpC separada, integrada y/o transversal de cara a una concreción curricular. Benito (2003) Habla del papel estratégico de los agentes sociales. Usarralda (2004) Desarrolla el concepto de EpC a través de cinco elementos: Educación-transformación social; políticas educativas-transformación social; corresponsabilidad comunidad educativa; Formación; estatus curricular de la EpC. Conde (2004). Interpretación del modelo teórico de EpC minimalista. Usarralde (2004) Modelo maximalista Benito (2006). Integra todos los elementos de la definición de EpC: Competencias, educación y ciudadanía; agentes sociales; cambios sociopolíticos. García (2007) Habla de la falta de consenso en cuanto a los contenidos de la asignatura EpC. Peces-Barba (2007). Concepto de ciudadanía basado en derechos y deberes. Molina, Miralles y Ortuño (2013). Plantean la necesidad de investigar en la formación inicial del profesorado. Muñoz y Torres (2014). Plantean investigaciones sobre formación del profesorado. Vásquez (2015). Definición liberal sobre ciudadanía. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ En cuanto a los datos de la entrevista las opiniones también son diferentes siendo factor diferenciador la motivación del profesor. Muestra de ello en la C.7. ✓ Los discursos de los profesores/as son distintos en cuanto a su experiencia e interpretación teórica del modelo de EpC a utilizar.
<ul style="list-style-type: none"> No existen diferencias en las opiniones manifestadas por los profesores/as en función de su formación. 	<ol style="list-style-type: none"> Kerr (2000) Formas de trabajar la EpC a través de la motivación y la transformación social. Benito (2004) Incluye en la forma de trabajar EpC: competencias, implicación agentes sociales y conocer cambios sociales. Argibay, Celorio, Celorio y López de Munain (2011). Recogen el tema de la carga horaria y su efecto sobre la enseñanza de la EpC y motivación del profesorado. Vásquez (2015). La formación en y desde la escuela es fundamental. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El perfil formativo de los profesores/as nada tiene que ver con un perfil adecuado para impartir EpC. ✓ Falta formación específica. ✓ Existen diferencias en cuanto a formación y forma de aplicar el concepto de EpC para trabajar en el aula.
<ul style="list-style-type: none"> Los profesores/as manifiestan que lo más apropiado es su consideración como enfoque transversal. 	<ol style="list-style-type: none"> Kerr (2000) Justifica la transversalidad por una razón normativa y de efectividad. Argibay, Celorio, Celorio y López de Munain (2011). La LOE (2006) supuso un paso atrás de la LOGSE (1990). Vásquez (2015). Tratamiento transversal de la formación ciudadana la forma más adecuada para su enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La mayoría de los profesores/as consideran como más apropiado el estatus del enfoque transversal para la EpC.
<ul style="list-style-type: none"> Los profesores/as poseen pocas competencias para el trabajo con los alumnos en EpC. 	<ol style="list-style-type: none"> Gimeno (2008) Autor de Educar por competencias Bernabé (2012) Define la labor docente a través del fomento de las competencias sociales en el alumnado. Bernabé (2012) La competencia social y ciudadana la más importante dentro de la EpC. Tena y Gutiérrez (2013). Consideran que la mejor forma de alimentar la conciencia crítica entre el alumnado es a través del trabajo de la competencia social y ciudadana. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los profesores/as creen firmemente que la competencia social es la más adecuada para favorecer las actitudes críticas. ✓ Los profesores/as poseen conocimientos sobre las competencias básicas a favorecer en el trabajo de la EpC.
<ul style="list-style-type: none"> Los profesores/as estarían dispuestos a trabajar con programas de Educación en Valores para el cambio de actitudes y desarrollo de una conciencia crítica. 	<ol style="list-style-type: none"> Escámez y Gil (2002). Sobre la formas de participación activa en la escuela. Marco (2002). El trabajo por competencias a través de la transversalidad. Marina y Bernabeu (2009). Trabajar la competencia social y ciudadana. Pérez Jorge (2010). Dice que los programas de Educación en Valores suponen una herramienta para acercar la escuela a la sociedad. Pérez Jorge (2010) Implicación de la comunidad educativa. Puig y Morales (2015). Estrategias didácticas sobre competencias sociales y ciudadanas. Romero y Puig (2015). La importancia de la participación en proyecto de innovación y la colaboración con la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los profesores/as trabajan con programaciones participativas y programas para favorecer el cambio de actitud y la Educación en Valores.
<ul style="list-style-type: none"> Los profesores/as poseen escasa formación en Educación para la Ciudadanía y Emocional. 	<ol style="list-style-type: none"> Argibay (2011) et.al. Expresa como una de las grandes debilidades de la Educación para la ciudadanía. También ve dificultades en cuanto a la falta de formación en metodología didáctica. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los profesores/as, la mayoría, expresan su falta de formación en Educación para la ciudadanía y emocional por la dejadez institucional. ✓ Los profesores/as realizan sus propias metodología didácticas.

Fuente: Elaboración propia

4.4.-Limitaciones y alcance del estudio.

Una vez obtenidos los resultados de estudio sobre la formación y expectativas del profesorado hacia la EpC se han traducido ciertas debilidades o limitaciones en la investigación lo que nos brinda la oportunidad de plantear algunas líneas futuras de actuación de cara a fortalecer la formación de la conciencia crítica y valores ciudadanos en el profesorado.

Educar en valores en una sociedad pluralista y democrática significa ayudar a la persona a construir su propia escala de valores de forma razonada y autónoma, que sea capaz de tomar decisiones morales en momentos difíciles de su vida, que sepa relacionarse con los demás de forma eficaz y que haga coherentes sus pensamientos y sus valores con sus acciones.

En este sentido, la formación del profesorado en el ámbito de la educación en valores, aunque equiparable a otros ámbitos, requiere ser replanteada de manera que no sólo proporcionen contenidos teóricos sobre el tema sino que además transmitan un cambio profundo en la forma de entender el quehacer educativo. No se pueden transmitir valores como la tolerancia, la solidaridad, el respeto a los demás, la justicia, la libertad, etc., si quien los transmite no los vivencia.

Consideramos que se precisa un cambio de actitud en los profesores y en la sociedad en general en lo que respecta a la incorporación de la concepción de EpC, o la formación de conciencia crítica, para favorecer la transformación del comportamiento hacia una conducta, y un talante, mucho más reflexivo, crítico y global. Ese cambio traería aparejado el fortaleciendo y el paso a la incorporación de nuevas propuestas que supondrían la variación, en cuanto a las resistencias de los estilos docentes, de muchos profesores, respecto a la formación de conciencia crítica y valores ciudadanos.

En esta línea, la acción que más se valoró y se requirió, por parte del profesorado que participó en nuestro estudio, fue la que tuvo que ver con la formación. Ello nos hizo plantearnos una posible y futura línea de trabajo que podía ser de utilidad para el profesorado y que sería la de ofrecer formación sobre Educación para la ciudadanía en relación con la competencia social y ciudadana desde un punto de vista integral, crítico y global.

4.5.-Propuesta de línea futura de actuación: programa de formación del profesorado para la Educación en Valores y Ciudadanía: ÁGORA DE CIUDADANÍA.

Introducción

Con la elaboración de esta propuesta de trabajo para la formación del profesorado para formar en Educación en Valores y Ciudadanía, denominada *Ágora de Ciudadanía*, se buscó proporcionar estrategias de apoyo para la formación de profesores/as, (en ejercicio o en formación),

y de intervención con el alumnado, sobre Educación en Valores y Ciudadanía⁷². A través de un trabajo continuo y permanente se pretende que esta propuesta de trabajo fomente el compromiso de la comunidad educativa con una perspectiva de formación integral, articulando todo el proceso educativo desde la fórmula del deber ser y formar parte.

No se trataría de transmitir en un determinado momento contenidos y actitudes de manera mecánica; sino que se trataría de una labor continua, dilatada en el tiempo, cuidando y preocupándose de la metodología a seguir y de los materiales a utilizar, además de cuidar la propia actitud del docente a la hora de impartir la materia. Por tanto, las claves serían: cultivar actitudes educativas constructivas dentro del aula; trabajo dinámico; y una predisposición positiva y abierta del profesor frente a la transmisión de valores que no dificulte la adquisición de aprendizajes.

Trabajar de manera integral todos los aspectos del alumno tanto conductas, como autoconocimiento, autoestima y posicionamiento ante aquellas realidades sociales que pueden considerarse difíciles o más complicadas de superar o atender. Se trataría de trabajar todas las competencias ciudadanas y de convivencia como forma de lograr la educación integral del alumnado.

La dificultad para muchos de los profesionales de la enseñanza, y de hecho así se puso de manifiesto en nuestro estudio, estaba en la práctica de estas tres claves, es decir: implicación, educación integral y actitud abierta. Pero, ¿cómo se les puede dar operatividad a estos tres objetivos pedagógicos? Teniendo en cuenta, lo que Marchesi y Díaz (2007) definieron como acción educadora:

La acción educadora no es simplemente una actividad técnica, que puede repetirse una y otra vez sin apenas reflexión, ni una acción desprovista de comunicación y de contacto social. Exige, por el contrario, una estrecha y confiada relación personal entre el profesor y los alumnos, que no puede desarrollarse de forma satisfactoria sin la conciencia por parte de los profesores/as de los objetivos que se pretenden alcanzar. (p.11)

Para abordar la propuesta de *Ágora de Ciudadanía*, el primer interrogante que surge, utilizando las palabras de Rodríguez (2008, p. 8) y según se comprobó, también, en el estudio empírico de esta tesis, es: “si es necesaria esta formación ya que es posible pensar que no se

⁷² Valores Sociales y Cívicos para Primaria, Valores Sociales para Secundaria, según la última reforma de la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza LOMCE de 8/2013, de 9 de Diciembre.

necesitan habilidades ni estrategias particulares para educar en valores sino que este es un proceso que se da de manera natural en el quehacer educativo”. En su fase de profesionalización los docentes aprenden los contenidos y aspectos pedagógicos concernientes a las áreas del conocimiento humano, y también estudian aspectos propios de la sociedad, la cultura, la investigación y la pedagogía, entre otros. Pero, como señala Rodríguez (2008):

(...) ¿Es necesario que profundicen en aspectos y estrategias relacionadas con el manejo del clima del aula, los procesos de toma de decisiones (...), el establecimiento de normas, de acuerdos, todo esto enmarcado en la filosofía propia de la democracia y la convivencia pacífica? ¿Es labor de la escuela preparar a sus estudiantes y desarrollar en toda su comunidad educativa actitudes y competencias propias de una sociedad democrática y pacífica? (...) (p.8)

A estos aspectos relacionados con el logro de competencias ciudadanas, la educación integral, la implicación de todos los agentes educativos, la integración y la necesidad de aprender a convivir dentro del aula habría que sumarle, a esa formación, la dimensión emocional en palabras de Marchesi y Díaz, (2007)⁷³ :

El componente moral de la docencia no exige solamente que los profesores/as se apropien y mantengan a lo largo de su vida un conjunto de normas y valores que les orienten en su actividad y les sirvan de referente. Sin duda, el razonamiento y el juicio moral son un componente fundamental del comportamiento ético pero no el único. También la sensibilidad, la empatía y el afecto ocupan un lugar necesario cuyo olvido o marginación priva a la relación educadora de una de sus dinámicas principales. La moralidad hunde sus raíces en la experiencia afectiva de las personas, por lo que no es posible separar radicalmente la dimensión cognitiva de la dimensión emocional en la actividad moral y, por tanto, en la actividad educadora. Si la profesión docente es una profesión moral, es preciso mantener en ella de forma equilibrada los principios racionales que sustentan un comportamiento ético y los sentimientos y emociones que les otorgan la sensibilidad necesaria para comprender a los otros en su contexto específico. (p.12)

⁷³ Álvaro Marchesi Alastres es el actual secretario general de la OEI. Catedrático de psicología evolutiva y de la educación en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid (España). Asesor ejecutivo del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), dependiente de la Fundación Santa Marina.

Por tanto, la escuela se convierte en un el espacio social privilegiado para fomentar el pensamiento y el comportamiento moral, y para comenzar a practicar la ciudadanía en un sentido amplio, que además de la participación democrática incluya la convivencia, la valoración y el respeto a las diferencias (Rodríguez, 2008, p.8).

Las características de esta época, generadora de desigualdades sociales, carencias, necesidades y desventajas, hacen que los valores humanos no puedan verse solo como rasgos humanos en lo abstracto sino que exigen ser traducidos en actitudes y comportamientos cotidianos tanto en lo colectivo como en lo social y es aquí donde la labor del profesorado, la comunidad educativa en general, tiene un papel fundamental, dentro de las aulas, como facilitadoras de *formación de la conciencia crítica y valores ciudadanos*; ayudando a dar respuesta y comprensión al significado de vivir en democracia y actuar de acuerdo con ello; a desarrollar aquellos mecanismos para valorar, respetar, tolerar y actuar de manera constructiva en contextos diversos, como lo son actualmente los entornos educativos; a asumir, en definitiva, posiciones críticas desde la acción educadora del profesorado (Marchesi y Díaz (2007, p.11), frente a las problemáticas sociales.

La escuela, en definitiva, podría constituirse en un espacio pensado para desarrollar los más grandes ideales sociales alrededor del ejercicio de los derechos humanos, la participación democrática y la práctica de valores para la convivencia y de principios morales que, pueden constituirse en oportunidades para generar cambios sociales estructurales a través de la educación.

La pregunta que surge es ¿cómo se prepara a los profesores/as en formación inicial y en ejercicio para educar a niños, niñas y jóvenes en valores y en los diferentes ámbitos de la ciudadanía? La respuesta sería a través de una propuesta de formación del profesorado para la Educación en Valores y Ciudadanía como la que presentamos en este apartado y que se ha denominado *Ágora de Ciudadanía*.

La formación del profesorado en cuestiones sobre ciudadanía, teniendo en cuenta las dificultades que actualmente nos afectan a nivel social, no puede ser desdeñable por tratarse de cuestiones controvertidas y difíciles de manejar, en muchas de las ocasiones, por el profesorado dentro de sus entornos educativos. La formación del profesorado en cuestiones relacionadas con la educación en valores no puede quedarse suspendido en el aire junto a la mera reflexión sino que debe ser materializada en forma de propuestas de trabajo que acompañen y apoyen al profesor en su labor como actor de formación de la conciencia crítica.

Una cuestión controvertida como es la formación de la conciencia crítica en un contexto altamente cambiante y, a su vez, con un alto grado de individualismo y fragmentación social como el nuestro, requiere sin lugar a dudas, de un considerable nivel de especialización, compromiso y consenso por parte del profesorado; claves, éstas, que se detectaron como carencias en los resultados de nuestro estudio, tanto a nivel de profesorado como de implicación de la comunidad educativa. De ahí resultó la necesidad de elaborar una propuesta de formación continua para docentes y comunidad educativa que albergara y tuviera presentes las necesidades de especialización, compromiso y consenso, tanto desde su planteamiento inicial como en su ejecución y posterior aplicación.

La propuesta de formación de la conciencia crítica “*Ágora de Ciudadanía*” se gestó con la intención de dar respuesta a las demandas de los profesores/as en cuanto a formación continua o permanente sobre Educación en Valores. Con tal propósito, y a la luz de los resultados de este trabajo, creemos que escuela en general, y el profesorado y demás miembros de la comunidad educativa, deben formarse, aprender, prepararse en el ejercicio de la ciudadanía activa. La escuela, como se ha dicho con anterioridad, debería convertirse en un espacio de práctica ciudadana real donde el respeto y la transmisión de valores sea el parangón de convivencia en entornos educativos cada vez más diversos, plurales y complejos.

Desde este punto, entendemos que la formación del profesorado debería entenderse como un proceso de aprendizaje continuo, permanente, lo que muchos denominan *lifelong learning* (Legrand, 1970), subrayándolo como principio clave para afrontar con éxito los retos que plantearon las sociedades del siglo XXI a sus individuos. El nuevo paradigma ha de entenderse como una nueva forma de empapar todas las etapas del sistema educativo: inicial o básica, superior, pasando por la educación secundaria hasta alcanzar la profesional y la de formación permanente o continua.

De entre todas ellas, destacamos, por nuestro interés académico, la formación permanente y continua, de libre desarrollo para el profesorado, (que es el que decide practicarla o no: en nuestro estudio se confirmó que la mayoría de los docentes no se reciclaba y si lo hacía era a través del autoformación, es decir, sin ningún tipo de ayuda institucional), permitiría que el docente adquiriera los conocimientos necesarios para afrontar con éxito los retos del quehacer escolar diario. Por tanto, la formación del profesorado no ha de anclarse en los primeros años de formación profesional como futuro profesor sino que ha de pervivir el aprendizaje continuo como manera de adaptarse a las

nuevas circunstancias impuestas por la sociedad en la que vivimos y que están sujetas a continuos replanteamientos para dar respuesta a las nuevas necesidades sociales, en este caso las educativas, entorno a la Educación para la Ciudadanía.

Hoy día, estamos sufriendo transformaciones sociales cada vez más profundas que cambian los modelos pedagógicos que habían sido determinados históricamente y que respondían a las demandas de las sociedades de ese momento. Así, en palabras de Sánchez, Cifre-Mas y Mora (2013, p. 50), “la modernidad sólida ha llegado a su fin para dar paso a la segunda modernidad, (a la globalización)”

Todas estas metamorfosis sociales, con sus correspondientes consecuencias, que nos ha traído el siglo XXI, tienen su efecto directo dentro de la educación y por ende dentro de las aulas en forma de adaptación curricular y por tanto, formativa en el agente principal de transmisión de conocimiento, el profesorado. Los nuevos procesos sociales ponen en solfa hasta donde llega la función y la tarea del profesorado en cuanto a la búsqueda de respuestas acordes con los retos que se plantean en la sociedad en la que vivimos. El aumento de las exigencias a nivel educativo, junto con el escaso volumen de tiempo del profesorado, lleno de una gran carga lectiva, para dedicarle a la materia de ciudadanía y por tanto atribuirle la importancia que se merece como asignatura imprescindible en los tiempos que corren, son elementos que sobresalieron en nuestro estudio como unos de los desencadenantes de la falta de implicación y motivación del profesorado en la enseñanza de Educación en Valores. Por tal motivo, vemos que la formación permanente, organizada de manera ordenada, ajustada a unos horarios e incluso establecido dentro del programa académico de cada centro escolar, de otra manera sería difícilmente realizable, es clave y cobra un sentido vital en el desarrollo profesional del profesorado para enfrentarse de manera efectiva a las demandas del alumnado y de la sociedad en general.

El reto consistirá en lograr que los alumnos adquieran aquellas competencias ciudadanas como forma de integración en la cultura social, relativas al conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hagan posible que el ciudadano cree un criterio propio y sea capaz de hacer frente de manera constructiva a los problemas que tiene planteados hoy la humanidad, a través del conocimiento de aquellos valores que hagan posible la convivencia democrática.

Con esta propuesta de formación del profesorado en Educación en valores y ciudadanía “*Ágora de Ciudadanía*” se pretende impartir formación permanente, fundamentada en el “*lifelong learning*”, y de intervención con el alumnado en educación en valores, no como asignatura puntual sino como el desarrollo de un trabajo continuo y permanente que comprometa a toda la comunidad educativa.

Los objetivos de la propuesta deberían ir en la línea de:

1.- Trabajar para la mejora de la convivencia en los centros. Supone trabajar con las familias y llevar a cabo una tarea en equipo con toda la comunidad escolar, considerando los diferentes contextos educativos y teniendo presente la acción e implicación del profesorado en las aulas; el clima escolar y la diversidad.

2.- La colaboración de todo el claustro, para encontrar el acuerdo de los fundamentos pedagógicos y valores que inspiran el proyecto educativo de cada centro. Para que esto resulte es necesario que el profesorado esté preparado para construir un verdadero espacio de aprendizaje democrático y de crítica social ciudadana.

3.- Repensar, transformar y convertir nuestras aulas en “ágoras ciudadanas” de formación para la convivencia democrática a través de un trabajo colectivo donde todos sean copartícipes de la regeneración educativa, con tiempo e implicación. Para alcanzar dicho objetivo se precisa, por tanto, de asesoramiento y formación para establecer líneas de actuación y estrategias de acción enfocadas en el profesorado.

Para el abordaje de estos objetivos se desarrollaría una metodología que respondería a un modelo de trabajo constructivista, es decir, de trabajo en proceso. A medida que avance, éste se irá nutriendo de las opiniones de los participantes a través de los debates, las críticas e investigación acción-participación al respecto de los diferentes temas que surjan a propuestas de ellos con el objetivo de trabajar en un futuro las líneas estratégicas de actuación.

Se trataría por tanto de un trabajo colaborativo activo que propondría sus líneas de trabajo para dar respuesta a sus necesidades; todo ello bajo la supervisión de expertos en la materia de Educación para la Ciudadanía y Educación en Valores.

El programa de formación del profesorado y desarrollo educativo iría dirigido a infantil, primaria y secundaria, para desplegar la competencia ciudadana entre pequeños y jóvenes.

En principio se crearía un grupo de discusión teniendo en cuenta las variables de homogeneidad y heterogeneidad presentes, formado por profesores/as con diferentes características como localización, edad, cargo, tipo de centro: público, privado, concertado, religioso, género...etc. Lo que permitiría concretar el diseño de un conjunto de acciones orientadas a mejorar los conocimientos, ampliar los recursos y trabajar las competencias del profesorado para que, tanto alumnado como comunidad educativa, puedan ejercer el reto de conocer y ejercer las competencias ciudadanas que conllevan vivir en una sociedad plural y democrática.

La consideración de utilizar una metodología de acción-participante implica un estímulo y una calidad para las personas que se encuentren dentro del proceso. Gracias a sus aportaciones se recogerían aportaciones que se convertirían en criterios prácticos de actuación tanto dentro de las aulas como fuera de ellas, en este caso de las familias.

Así la formación en Educación en valores y ciudadanía para el profesorado giraría en torno a seis líneas de actuación:

1. La ciudadanía se trabajaría con el objetivo explícito de desarrollar las competencias ciudadanas y personales: empatía, razonamiento moral, autoconocimiento, autorregulación, habilidades sociales, etcétera.

2. La ciudadanía se trabajaría por medio de: la acción tutorial, el entorno escolar, el entorno virtual, el servicio a la comunidad, las relaciones entre alumnos, etcétera.

3. La ciudadanía se trabajaría para formar tanto a alumnos como familias, vecinos, agentes del territorio, comunidades, etcétera.

4. La ciudadanía se trabajaría con prácticas simuladas, práctica real, trabajo colaborativo, competencia comunicativa, etcétera.

5. La ciudadanía se trabajaría para obtener/adquirir: participación proyectiva, sensibilidad moral, implicación en redes sociales, implicación en el bien común, etcétera.

6. El protocolo de realización incluiría: frecuencia, planificación e instrumentos de evaluación.

5.-CONCLUSIONES

Presentamos en este apartado las principales conclusiones obtenidas de los tres estudios realizados en esta tesis.

Conclusiones generales

1.- Los profesores/as consideraron que los valores están intrínsecamente unidos a la enseñanza. Aunque también manifestaron que la familia también es el motor principal para inculcarlos.

2.- Los profesores/as son partidarios de una interpretación maximalista de la EpC como forma de trabajo.

3.- La variable confesionalidad fue una variable determinante, en los centros privados y concertados, a la hora de implementar la asignatura EpC.

4.- Los profesores/as proponen una ubicación curricular limitada como asignatura, lo que compartimenta el conocimiento.

5.- Los profesores/as proponen que el mejor estatus para la EpC es el enfoque transversal.

6.-No existe un perfil claro de las competencias que ha de poseer el profesoras responsable del desarrollo de la materia EpC.

7.-Los profesores/as consideran que la EpC es un contenido que siempre se ha dado y que la introducción de la materia como asignatura sería contraproducente, desde el punto de vista de la organización del contenido que pasaría a perder su sentido de transversalidad.

8.-El profesorado más inexperto se apoyaba más en los libros de texto para el desarrollo de las sus clases lo que suponía ceñirse, sólo y exclusivamente, a los contenidos que las editoriales dictaban, al respecto, sobre el tratamiento pedagógico de la EpC.

9.-No existe una correspondencia entre el discurso normativo elaborado en torno a la EpC y los medios que se han puesto a disposición de los centros y del profesorado.

10.-La formación que ha recibido el profesorado como educar para la ciudadanía no ha sido suficiente ni adecuada.

11.-Educar para la ciudadanía, en la práctica docente, carece de un respaldo decidido para ser realmente una formación prioritaria, lo que hace que se perciba como una asignatura fácil en la que todo el mundo aprueba con un esfuerzo mínimo.

12.-Los profesores/as opinan que sus centros colaboran de manera activa con acciones sobre Educación en Valores.

13.-El perfil del profesorado que debe impartir esta asignatura y las competencias profesionales que se deben poseer para su docencia son muy difusos.

14.-Los profesores/as consideraron la competencia social y ciudadana como la más directamente relacionada con la Ciudadanía.

15.-Los profesores/as identificaron como agentes promotores de la EpC, a padres y madres, profesorado y claustro.

16.- En cuanto a la utilidad de los recursos los profesores/as destacaron para el desarrollo de la EpC las charlas, las conferencias y los testimonios. Es decir, todos aquellos relacionados con la experiencia y que pueda favorecer la actitud crítica en el alumnado.

17.- Los profesores/as encontraron como herramienta más destacable para de motivación por la asignatura EpC entre el alumnado la producción de recursos pedagógicos entre ellos, los programas para favorecer el cambio de actitud en torno a la Educación en Valores.

18.-La participación de la comunidad educativa se percibe con un énfasis relativo.

19.- En líneas generales son escasos los estudios realizados en torno a la EpC y Ciudadanía.

20.- Los especialistas en el campo de la educación fueron los que escribieron sobre la Educación Cívica en España, y lo hicieron con especial intensidad desde que en 1990 se aprobase la LOGSE.

21.- La LOE (2006) puso sobre la mesa crear una asignatura específica sobre Educación Cívica, la EpC, que ofreció la oportunidad de analizar el debate público y su naturaleza en torno al papel que debía tener la educación en valores y, en su caso, cuáles serían los valores sobre los que el alumnado debía ser socializado.

22.- El concepto de ciudadanía que destaca entre los profesores se reduce al civismo pues circunscriben la formación ciudadana al espacio escolar.

23.- Los profesores/as consideran que la promoción de la ciudadanía sirve para la incorporación de los niños a la sociedad, reproduciendo con ello una visión *propedéutica* de la educación.

24.- Los profesores/as entrevistados demandan estrategias para abordar los temas desde un enfoque transversal e interdisciplinar.

25.- Los profesores/as entrevistados necesitan formación para trabajar en el aula con menos información y más vivencias y acciones sobre la realidad.

26.- Los profesores/as entrevistados manifiestan la importancia del trabajo con la comunidad y los agentes sociales como una forma de comunicación e intercambio de experiencias para que el alumnado amplíe su conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. J. (2007). *Educación para la ciudadanía, ESO.: CD profesor*. McGraw Hill.
- Acosta, C. (2014). Crisis de valores morales y éticos en la sociedad actual. *Monografias.com*
Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos-pdf5/crisis-valores-sociedad-actual/crisis-valores-sociedad-actual.shtml#evolucion>
- Aguilar, G. (1999). *Alfabetización científica y EpC*. Madrid, España: Narcea
- Añón, M.J. (2002). Ciudadanía social. La lucha por los derechos sociales. *Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho*. Recuperado de: <http://www.uv.es/CEFD/6/anyon.htm>. (26-5-2016).
- Alegre, O.M. (2002). Educación y diversidad humana: el valor de la diversidad. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 5 (3), 39-56.
- Alegre, O.M. (2005). Construir la paz en una cultura de la diversidad. *Aula de Innovación Educativa*, 137, 12-15.
- Alegre, O.M. (2006). Cultura de paz, diversidad y género. *Investigación en la Escuela*, 58, 57-68.
- Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2015). Inclusión e Interculturalidad. Un estudio en el marco de la enseñanza universitaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8 (3), 12-29.
- Andrenacci, L. (2003). Imparis Civitatis. Elementos para una teoría de la ciudadanía desde una perspectiva histórica. *Cuadernos del CISH*, (13-14). Recuperado de: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.379/pr.379.pdf. (25-5-2016).
- Argibay, M., Celorio, G., Celorio, J., López de Munain, A. (2011). *Educación para la Ciudadanía. Informe sobre la situación en ocho comunidades autónomas*. Hegoa. Universidad del País Vasco.
- Annaut, L. (2002). *Valores escolares y educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Alsina, J. (1964). *La literatura griega clásica*. Barcelona: Credsá.
- Araujo, M. y Marías, J. (1970). *Ética à Nicômaco*. Madrid: Instituto de estudios políticos.
- Arendt, H. (1929). *Der Liebesbegriff bei Augustin. Versuch einer philosophischen*.

- Arendt, H. (2009). *La condición humana* 1ª ed. 5º reimp. Buenos Aires: Paidós.
- Ares, X. (2002). *Educación y Derechos Humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Editorial Popular,
- Arredondo, V. (2000). *Una sociedad de ciudadanos: Apuntes para una Revolución Ciudadana en México*. México: Demos.
- Artola, M. (1982). *Declaración y derechos del hombre. Discurso leído el 2 de Mayo de 1982 en el acto de su recepción pública por el Excmo. Sr. D. Miguel Artola Gallego*. Madrid: Real academia de la historia.
- Appiah, A. (2008). *Mi cosmopolitismo*. Madrid: Ed. Katz.
- Appiah, A. (2007). *Cosmopolitismo: la ética en un mundo de extraños*. Buenos Aires: Katz.
- Aubert, N. (dir.) (2004). *L'individu hypermoderne*. París: Érès.
- Audigier, E. (1999). *L'éducation a la citoyenne- té*. París: INRP.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- Bartolomé, M. (1993). *Una propuesta educativa en la revolución mundial*. Madrid, España: Instituto de estudios pedagógicos.
- Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beas, M. y González, E. (2007). *Educación en valores ciudadanos en el actual sistema educativo español en Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares: 1978-2007*. Junta de Andalucía. Recuperado de:
<http://www.ugr.es/~fjrrios/pce/media/2mEducacionValoresCiudadanos.pdf>

- Beas, M. (2009). Ciudadanía y procesos de exclusión. En Berruezo Albéniz, R. y El Conojero López, S. (coords.): *El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Beas, M. (2013). *Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012)*. Sevilla: Ed. Díada.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Benítez, B. (2004). *La ciudadanía en la Teoría política contemporánea: modelos propuestos y su debate*. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Benítez, B. (2007). La construcción de conceptos y modelos en la Ciencia Política: el ejemplo de la ciudadanía. En J. Paniagua (Presidencia). *Política para un mundo en cambio*. VIII Congreso español de Ciencia Política y de la Administración. Universidad de Valencia. Valencia, pp. 12-18.
- Benito, J. (2006). Educación y Ciudadanía. Eikasía. Recuperado de:
<http://revistadefilosofia.com/educacionyciudadania.pdf>
- Benner, D. (1998). *La Pedagogía como ciencia: teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Bernabé, M. (2012). La educación en valores a través de la legislación educativa española. *Revista educativa Hekademos*, 12, 7-14.
- Bernabé, M. (2013). La educación en valores a través de la legislación educativa española. *Revista de Educación y Humanidades*, 4, 257-267.
- B.O.E núm. 206, de 25 de Julio de 1889, normas de derecho internacional privado, páginas 249 a 259, modificado artículo 8 el 8 de Enero de 2001.
- B.O.E núm. 311, de 20 de Diciembre de 1978, páginas 29313 a 29424. Constitución Española.
- B.O. E núm. 256, de 26 de Octubre de 1983, páginas 28932 a 28935. Ley 13/ 1983, 24 de Octubre, de reforma del Código Civil en materia de tutela, art. 200.

B.O.E núm. 238, de 4 de Octubre de 1990, páginas 28927 a 28942. Ley Orgánica 1 de 3 de octubre de 1990. RCL núm. 2045 de 1990 de Ordenación General del Sistema Educativo.

B.O.E núm. 228, de 23 de septiembre de 1994, páginas 29262 a 29265. Resolución de 7 de septiembre de 1994, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes.

B.O.E núm. 307, de 24 de Diciembre de 2002, páginas 45188 a 45220. Ley Orgánica 10 de 23 de diciembre de 2002 de Calidad de la Educación.

B.O.E núm. 157, de 2 de Julio de 2003, páginas 25443 a 25466. Real Decreto 830 de 27 de junio de 2003, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria.

B.O.E núm. 287, de 1 de Diciembre de 2005, página 19785. Ley 27 de 30 de noviembre de 2005, de fomento de la educación y la cultura de la paz.

B.O.E núm. 106, de 4 de Mayo de 2006, páginas 17158 a 17207. Ley Orgánica 2 de 3 de mayo de 2006, de Educación.

B.O.E núm. 293, de 8 de Diciembre de 2006, páginas 43053 a 43102. Real Decreto 1513 de 7 de diciembre de 2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

B.O.E núm. 806, de 4 de Mayo de 2006, páginas 27155 a 27173. Ley Orgánica 2 de 3 de mayo de 2006 Orden 3319-01 de 18 de junio de 2007, del Consejero de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la implantación y la organización de la Educación Primaria.

B.O.E núm. 806, de 4 de Mayo de 2006, páginas 27155 a 27173. Ley Orgánica 2 de 3 de mayo de 2006, de Educación. Decreto 38 de 28 de marzo de 2008, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana.

B.O.E núm. 106, de 4 de Mayo de 2006, páginas 17158 a 17207. Ley Orgánica 2 de 3 de mayo de 2006, de Educación. Decreto 37 de 28 de marzo de 2008, páginas 55003 a 55017, del Consell, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana.

B.O.C núm. 112, de 6 de Junio de 2007, páginas 12661 a 12830. Decreto 126 de 24 de Mayo de 2007, por la que se establece la ordenación y currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.

B.O.C núm. 113 de 7 de Junio de 2007, páginas 12880 a 13233. Decreto 127 de 24 de Mayo de 2007, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias.

B.O.C núm. 113 de 7 de Junio de 2007. Decreto 127, de 24 de Mayo de 2007, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias.

B.O.E núm. 38, de 3 de Abril de 2008, páginas 55018 a 55048. Decreto 37 de 28 de marzo de 2008, del Consell, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana.

B.O.E núm. 238, de 1 de Octubre de 2010, páginas 83693 a 15028. Ley 2 de 15 de junio de 2010, de Autoridad del Profesor.

B.O.E núm. 182, de 30 de Julio de 2011, páginas 86736 a 86765. Real Decreto 1146 de 29 de julio de 2011, por el que se modifica el Real Decreto 1631 de 29 de diciembre de 2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834 de 8 de noviembre de 2008, y 860 de 2 de julio de 2010, afectados por estas modificaciones.

B.O.E núm. 59, de 10 de Marzo de 2011, páginas 2011 a 4449. Resolución de 25 de febrero de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación de diagnóstico de las competencias básicas en educación primaria y en educación secundaria obligatoria en las ciudades de Ceuta y Melilla para el curso 2010-2011.

B.O.C núm. 108, de 2 de Junio de 2011, páginas 14385 a 14406. Decreto 114 de 11 de Mayo de 2011, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias.

B.O.E núm. 186, de 4 de Agosto de 2012, páginas 55692 a 55704. Real Decreto 1513 de 7 de Diciembre de 2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria Real Decreto 1631 de 29 de diciembre de 2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria.

B.O.E núm. 66, de 18 de marzo de 2013. Resolución de 28 de febrero de 2013, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se conceden ayudas para becas y contratos del programa de formación de profesorado universitario, en el marco del estatuto del personal investigador en formación.

B.O.E núm. 295, de 10 de Diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921. Ley Orgánica 8, de 9 de Diciembre de 2013, para la mejora de la calidad educativa. LOMCE. Observaciones más destacadas respecto de la desaparición de Educación para la Ciudadanía y de los Derechos Humanos por Valores Sociales y Cívicos.

B.O.E núm. 52 de 1 de Marzo de 2014, páginas 19349 a 19420. Real Decreto 126, 28 Febrero de 2014, por el que se establece el currículo de Educación Primaria.

Bobbio, N. (1993). Liberalismo y democracia. En Organización de Estados Iberoamericanos, (Ed.), *La ciudadanía en el marco de las políticas educativas*. Bogotá: OEI.

Boff, L. (1994). *Nova era: a civilizacao planetaria*. Sao Paulo: Ática.

Borja, J. y Castells, M. (1998). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: United Nations for Human Settlements (Habitat) y Ed.Taurus.

Bolívar, A. (1998). *Educación en valores, una educación para la ciudadanía*. Madrid: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.

Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Críticas y Fundamentos. Barcelona: Graó.

Buitrago, M., y Pereira, C.(2007). *Educación para la ciudadanía. Los valores del ocio y el tiempo libre*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Bustamante, R., y Compañy, V. (2007). *Educación para la ciudadanía. Propuestas de actuación*. Sevilla: Fundación ECOEM.

- Brinkmann, C. (2007). *Recent theories of citizenship in its relation to government*. New Haven: Yale University Press.
- Bruckner, P. (2005). *La tentación de la inocencia*. Barcelona: Anagrama.
- Caetano, G. (2003). Políticas culturales y desarrollo social. Algunas notas para revisar conceptos. *Revista de Cultura*. Recuperado de <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric04a01.htm>
- Camps, V. (1993). *Un sistema de valores para el consenso*. Madrid: Alauda.
- Camps, V. (1998). El valor del civismo. En V.Camps y otros: *Educación en valores: un reto educativo actual*. (pp. 13-21). Bilbao: Universidad de Deusto.(Cuadernos monográficos del ICE).
- Camps, V. (2010). El ejercicio cívico de la libertad de expresión. En Camps, V. (ed.): *Democracia sin ciudadanos: La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. (pp. 150-74) Madrid: Trotta.
- Cárdenas, A.L. (2003). Contexto e importancia de la formación ciudadana. En Juárez, J.F. (Coord.) Segundas Jornadas de Educación en Valores. *Las instituciones educativas y la formación del ciudadano*. (p. 145-162). Caracas: Ediciones Paulinas.
- Caride, J. (2000). Educación ambiental y desarrollo humano: nuevas perspectivas conceptuales y estratégicas. Universidad de Santiago de Compostela. Conferencia presentada en el III Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. Caracas, Venezuela.
- Caride, J. y Meira, P. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.
- Castells, M. (1998). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Siglo XXI.
- CEAPA. (2007). *10 razones de CEAPA a favor de la Educación para la Ciudadanía*. Recuperado de: <https://www.ceapa.es/content/10-razones-de-ceapa-favor-de-educación-para-la-ciudadan%C3%ADa-0>
- Cembranos, C. y Gallego, Pérez, M. (1988). *La escuela sus posibilidades en la formación de actitudes para la convivencia*. Madrid: Narcea

- Comte-Sponville, A. (2003). *Diccionario filosófico*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Conferencia presentada en el III Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental (2000). Caracas, Venezuela.
- Constitución Española (1978). Aprobada por Las Cortes en sesiones plenarias del Congreso de los Diputados y del Senado celebradas el 31 de octubre de 1978. Madrid: Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado. Recuperado de: <http://noticiasjuridicas.com>.
- Conde, S. (2004). Construcción de ciudadanía desde una pedagogía por competencias. *Transatlántica de Educación*, 4. México: Sala de Máquinas.
- Contreras, M.A. (2001). *Ciudadanía, pluralidad y emancipación: perspectivas democráticas de un debate en ciernes*. Caracas: CENDES.
- Coombs, P. (1968). *The world educational crisis: A systems analysis*. Oxford: University Press.
- Coombs, P. y Ahmed, M. (1974). *Attaxking rural poverty: How non formal education can help*. Baltimor, J Hopkins University Press (traducido al castellano en 1975: *la lucha contra la pobreza: aporte de la educación no formal*. Madrid:Tecnos).
- Coombs, P. (1985). *La crisis mundial de la Educación. Perspectivas actuales* . Madrid: Santillana.
- Costa, P. (2006). *Ciudadanía*. Madrid: Marcial Pons.
- Corcuera, J. (2001). La Constitución española de 1931 en la historia constitucional comparada. *Revista de estudios políticos*, 111-112.
- Cortés, I. (2006). Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España. *Estudios de progreso*, (22), 5-77. Recuperado de: http://www.fundacionalternativas.org/public/storage/estudios_documentos_archivos/xmlimport-AwlHot.pdf
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.

- Cortina, A. (1997). Valores universales y diversidad cultural en la tradición dialógica mediterránea. En Roque, A.(1997): *Identidades y conflictos de valores. Diversidad y mutación social en el Mediterráneo*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Cortina, A. (12 de Agosto de 2000). El capital social la riqueza de las naciones. *El País*, p.12.
- Cortina, A. y Conill, J. (Ed) (2001). *Educación en la ciudadanía*. Valencia: Instituto Alfons El Magnánim, Diputación de Valencia.
- Cortina, A. (2008). La persona –el sujeto autónomo y solidario– es la medida de la democracia. En Cortina, A. (2010): *Ética sin moral*. España: Tecnos.
- Convención relativa a la lucha contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza. (1960) *Naciones Unidas, 14*.
- Craig, R., Kerr, D., Wade, P., & Taylor, G. (2005). *Taking post-16 citizenship forward: Learning from the Post-16 Citizenship Development Projects*. Londres: Department for Education and Skills.
- Declaración de Derechos del Hombre y del ciudadano de 26/08/1789, Recuperado de http://www.fmmeduacion.com.ar/Historia/Documentohist/1789_derechos.htm. (25-5-2016)
- Debord, G. (1999). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-textos.
- Dekker, H. (1999). Citizenship Conceptions and Competencies in the Subject Matter ‘Society. *the Dutch Schools*’ in J. Torney-Purta et. al (1999, eds.) *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*, Delft: Eburon.
- Delanty, G. (2008). La imaginación cosmopolita. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, pp. 35-49.
- Delgado, B. (2000). Evolución de los valores durante la Edad Media. En C. Vilanou (Ed.) , *Historia de la Educación en Valores*,139-146. Bilbao: Desclée de brouwe.
- Delgado, B. (2000). Los valores durante el Renacimiento. En C. Vilanou (Ed.) , *Historia de la Educación en Valores*,148-151. Bilbao: Desclée de Brouwe.
- Delgado, P. y Guichot, V. (2013). *El concepto de ciudadanía y sus diferentes modelos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- De Puelles, M. (1985). *Introducción, en Ministerio de Educación y Ciencia: Historia de la educación en España II. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- De Puelles, M. (1992). Los valores en las grandes leyes de educación. En *Educación y valores en España*. Actas del Seminario. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E.
- De Puelles, M. (1996). Origen y evolución del sistema educativo español. Consideración especial de la educación secundaria. En De Puelles, M. (Coord. 1996): *Políticas, legislación e instituciones en la educación secundaria*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Díaz, J., (2004). *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. Sevilla: Díada Editora.
- Díaz, E. (1978). Legalidad-legitimidad en el socialismo democrático. En Inda, A. y Servós, M. (2008). *Conceptos para pensar el siglo XXI*. Madrid: Catarata.
- Díaz, E. (2010). Neocons y Teocons: fundamentalismo versus democracia. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 22, 61-79.
- Diccionario de la lengua española. Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/?val=ciudadan%C3%ADa>.
- Domingo, Moratalla, A. (2002). *Educar para una ciudadanía responsable*. Madrid: CCS-ICCE.
- Domingo, Moratalla, A. (2006). Las fuentes morales de la ciudadanía activa: laicidad democrática y convicción religiosa en la educación moral. *Veritas*, (14), pp. 73-95.
- Domínguez, Luque, P. (2002). *Educación social: análisis de recursos comunitarios* (Vol. 18). Universidad de Sevilla: Secretariado de publicaciones.
- Dworkin, R. (1993). *Ética privada e igualitarismo político*. Barcelona: Paidós.
- Dyhael, O. y Mény, Y. (1992). *Dictionnaire Constitutionnel*. París: Press Universitaires de France,

- Durán, R. (2004). Destrucción global versus regeneración local. La necesidad de frenar y revertir el proceso incontrolado de urbanización planetaria. Recuperado de: <http://www.rebellion.org/ecologia/040202duran.htm>.
- Echevarría, J. (1999). *Los señores del aire: telépolis y el tercer entorno*. Barcelona: Destino.
- Escámez, J. y Martínez, B. (1993). Cómo se aprenden los valores y las actitudes. *Aula de Innovación Educativa*, 16 (17), 31-34.
- Escámez, J. y Gil, R. (2002). *La educación de la ciudadanía. De la participación en la escuela a la participación ciudadana*. Madrid: CCS.
- Europea, U. (2004). *Tratado por el que se establece una Constitución para Europa*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Ewald, F. (1977). El concepto de derecho social, *Contextos. Revista crítica de derecho social*, 1. 101-134.
- Expósito, E. (1998). La Declaración Universal de derechos humanos; comentario artículo por artículo. En Pons, R. (Coord.1998): *La Declaración Universal de derechos humanos; comentario artículo por artículo*. Barcelona: Icaria.
- Fariñas, D. (2000). *Globalización, ciudadanía y derechos humanos*. Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas Universidad Carlos III. Madrid: Madrid & Dykinson.
- Fernández, L. (1970). *Platón: Fedro*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Fernández, A. (1994). *Prólogo de Hübner Gallo. Los derechos humanos*. Chile: Editorial Jurídica de Chile.
- Fernández, G. (2001). La ciudadanía en el marco de las políticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (26), 167-202.
- Fernández Aúz, T. (2003). *Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.

- Fernández, R. (2004). Destrucción global versus regeneración local. La necesidad de frenar y revertir el proceso incontrolado de urbanización planetaria. *Rebelión: Ecología*. Recuperado de: www.rebelion.org/ecologia/040202duran.htm.
- Ferrajoli, L. (1999). *Igualdad y diferencia. Derechos y garantías. La ley del más débil*. Madrid: Trotta.
- Ferro, M. (2009). Consideraciones sobre las tensiones de la ciudadanía moderna. *Revista Lecciones y Ensayos*, 86, 99-149.
- Foessa (2014). Análisis y perspectivas. Precariedad y cohesión social. Recuperado de: <http://www.solidarios.org.es/wp-content/uploads/foessa-precariedad-cohesion-social.pdf>.
- Galtung, J. (2004). Violencia, guerra y su impacto. *Polylog, Foro para la filosofía intercultural*. Recuperado de: <http://them.polylog.org/5/fgj-es.htm>.
- Galino, M. (1968). *Historia de la educación I. Edad Antigua y Media*. Madrid: Gredos, S.A.
- García-Pérez, F. y de-Alba-Fernández, N. (2009). Educar para la participación ciudadana. Análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa parlamento joven. In *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la Strategia di Lisbona. La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la Estrategia de Lisboa*. Acti XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales: I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali Bologna: Patrón.
- García, G. y Martín, E. (2005). Educación cívica: estado de la cuestión y propuesta para el análisis del caso español. En *Presentado en el VII Congreso Español de Ciencia Política y de la Administración* (pp. 21-23). Madrid.
- García, I. y Marcuello, C. (2008). *Conceptos para pensar el siglo XXI*. Madrid: Catarata.
- García, R. y Sales, A. (1998). Educar en actitudes interculturales: programa pedagógico para desarrollar actitudes hacia las personas de cultura árabe en Educación Primaria. *Pedagogía Social*, (2), 173-187.

- García Díaz, J. (2004). *Educación ambiental,, constructivismo y complejidad*. Sevilla: Díada Editora.
- García-Blanco, M. (2014). Construir la identidad supranacional europea desde la ciudadanía y la educación. En Hernández Huerta, J. L., Quintano Nieto, J., & Ortega Gaité, S. (Coords.), *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios* (pp. 235-257). Salamanca: FahrenHouse.
- García-Blanco, M., y Ruiz-Corbella, M. (2015). Interculturalidad, clave educativa para la formación del ciudadano en un contexto digital. En González- Geraldo, J. L. (Coord.), *Educación, desarrollo y cohesión social* (pp. 387-391). Cuenca: Ediciones de la Universidad Castilla La Mancha.
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Gervilla, E. (2003). Pedagogía del esfuerzo y cultura del placer. *Revista Española de Pedagogía*, (224), 97-114.
- Gideon, J. y Elson, D. (2000). *El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el empoderamiento de las Mujeres* (1). Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán.
- Gil, F., Jover, G. y Reyero, D. (2001). *La enseñanza de los derechos humanos*. Barcelona: Paidós.
- Gil, L. (1975). *Transmisión mítica*. Barcelona: Planeta.
- Gimeno, J. (2008). *Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- González, E. (2011). *Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares andaluces de educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Granada: Universidad de Granada.
- González, E. y Beas, M., (2012). Razones para la implementación de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en el currículo. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11 (21), 33-46.
- González, F. (1994). *Temas transversales y áreas curriculares*. Colección Hacer Reforma. Madrid: Alauda-Anaya.

- González, E. y Chacón, H. (2014). Sobre el concepto y modelos de ciudadanía. Educación y Comunicación en la sociedad del Conocimiento. Recuperado de: <http://www.eticanet.org>.
- Guevara, G. (1998). Democracia y educación. *Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática*.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Häberle, P. (1998). *Libertad, igualdad, fraternidad. 1789 como historia, actualidad y futuro del Estado constitucional*. Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social, I*. Madrid, España: Taurus.
- Habermas, J. (1989). *Factibilidad y validez: sobre el derechos y el estado democrático de derechos en términos de teoría del discurso*. Madrid, Trotta.
- Habermas, J. (1998). Ciudadanía e identidad nacional. Reflexiones sobre el futuro europeo.
- Habermas, J. (2000). *La constelación postnacional: ensayos políticos*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (2008). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Editorial Trotta,
- Habermas, J. (2009). *El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugenesia liberal?*. Barcelona: Paidós.
- Harrington, J. (1700). The Oceana of James Harrington. *Esq., and*.
- Held, D. (1997). *La democracia y el orden global. Del estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona: Paidós.
- Herrán, A. (2001). Didáctica universitaria: La cara dura de la universidad. *Tendencias pedagógicas*, (6), 11-38.
- Hersh, R., Reimer, J., y Paolitto, D. P. (1984). *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg* (34). Madrid: Narcea Ediciones.

- Herzog, P. (1995). *Quelle démocratie, quelle citoyenneté?*. Paris: Editions de l'Atelier.
- Hicks, D. (1999). *Educación para la paz*. Madrid: Morata.
- Hobbes, T. (2014). *Del ciudadano y Leviatán*. Madrid: Tecnos.
- Iriarte, C. y Naval, C. (2000). La educación para la ciudadanía como transversal: un estudio crítico.
- Jares, X. (2002). *Educación y Derechos Humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Editorial Popular.
- Jaeger, W. (1965). *Cristianismo primitivo y Paideía griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jaeger, W. (1985). *Paideía. Los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez, Abad, A. (2000). La educación en valores en el marco de la LOGSE. En la educación de hoy (Ed). *Una aproximación multidisciplinar*. (pp.273-86) Pamplona: EUNSA.
- Kerr, D. (2002). An international review of citizenship in the curriculum. The IEA national case studies and the INCA archive. En G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta y J. Scwilleew (Eds.) *New Paradigms and recurring paradoxes in Education for Citizenship*. Oxford: Elsevier.
- Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura*. Argentina: Ediciones Colihue SRL.
- Kymlicka, W. (1989). *Liberalism, community an culture*. Oxford: University Press.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (1994). Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. *Ethics*, 104(2), 352-381.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Madrid: Paidós.
- Laspalas, J. (2000). Los valores morales y la educación en la Grecia Clásica. En C. Vilanou (Ed.) , *Historia de la Educación en Valores* (pp. 64, 66-81). Bilbao, España: Desclée de Brouwe.
- Ledesma, P. (2000). Ciudadanos y ciudadanía. Un análisis introductorio. En *Ciudadanía y democracia* (pp. 1-36). Madrid: Pablo Iglesias.

- Le Gal, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela: una educación para la ciudadanía* (Vol. 212). Barcelona: Graó.
- Legrand, P. (1970). An Introduction to lifelong learning. UNESCO. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED118876.pdf>.
- Lizcano, F. (2012). Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo. *Polis* (32), 1-24.
- Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación* (Vol. 150). Madrid: AKAL.
- López de Cordero, M. (2011). *La educación para la ciudadanía y derechos humanos: una asignatura orientada a favorecer la convivencia*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- López, M. y Martín, X. (2011). La educación para la ciudadanía y los derechos humanos: una asignatura orientada a favorecer la convivencia. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43115/4/01.MLdC_TESIS.pdf.
- López Cortiñas, C. (2012). ¿Qué esconden los cambios de Educación para la ciudadanía). *El País*. Recuperado de: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/06/02/actualidad/1338588074_866359.html.
- López Pontigo, L. (2013). Una breve revisión del concepto de ciudadanía. *Revista de cooperación.com*, (2), 56-62.
- López Jiménez, S. (1997). Ciudadanos reales e imaginarios. Concepciones, desarrollo y mapas de la ciudadanía en el Perú. *Instituto de Diálogo y Propuestas. Lima*. Luque, Domínguez (coord.) (2001) *Educación social y valores democráticos: claves para una educación ciudadana*. Barcelona: PPU.
- Luego, F. (2005). Ciudadanía , mucho más que una asignatura. Madrid. Proyecto Atlántida. Recuperado de: http://www.gadeso.org/sesiones/gadeso/web/14_paginas_opinion/ca_10000213.pdf
- Luño, A. E. P. (2002). Ciudadanía y definiciones. *Doxa: Cuadernos de filosofía del derecho*, (25), 36-38.
- Llopis, C. (2001). *Los Derechos Humanos: educar para una nueva ciudadanía*. Madrid: Narcea.
- Lyotard, J. F. (1994). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.

- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil* en Regio Emilia. Traducción de Alfredo Hoyuelos. En *Temas de infancia* (3). Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Malgesini, G. y Candaleja, J. (2014). Dossier pobreza de EAPN, España, p.3. Recuperado de: http://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/dossier_pobreza.pdf.
- Marco, B. (Coord.) (2002). *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid, España: Narcea.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1989). Reforma de la enseñanza, reforma del currículo. *Cuadernos de pedagogía*, 168, 86-88.
- Marchesi, A. y Díaz, T. (2007). Emociones y Valores del Profesorado. *Cuadernos Fundación SM*, 5 11-12.
- Marcuello, C. y Mateos, G. (2008). Economía y Mercado. En Catarata (Ed.) *Conceptos para pensar el siglo XXI* (p.219). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Marina, J. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadanía*. Madrid, España: Alianza.
- Marshall, T. H y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- Marshall, T. H., Casado, M. T., & Miranda, F. J. N. (1997). Ciudadanía y clase social. *Reis*, (79), 297-344.
- Martínez, B.B. (1994). Historia de la educación en España y América. La Educación en la España contemporánea (1789-1975). Madrid: Ediciones SM/Morata.
- Martínez de Pisón, J.(1998). *Políticas de Bienestar. Un estudio sobre los derechos sociales*. Madrid: Tecnos.
- Martínez de Pisón, J. (1998). *Políticas de Bienestar. Un estudio sobre los derechos sociales*. Madrid: Tecnos.
- Martínez, M. (2003) Respuestas del grupo RECERCA en Educación moral (GREM) de la Universidad de Barcelona. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 407-424.

- Martínez, M. (2003). *Del sistema a la acción: impacto de las labores educativas de las ONGD valencianas*. Valencia: ISCUAL-AREA.
- Martínez, M. (2006) Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de educación*, (42) , 85-102.
- Martínez, B. (2006). Educación y ciudadanía. *Eikasia. Revista de Filosofía*, 2(6), 1-17.
- Martínez, J. (2006). Educación y Ciudadanía. *Revista de filosofía Eikasia*. Recuperado de <http://www.revistadefilosofia.org>
- Martín, Bonafé, J (coord..) (2003). *Ciudadanía poder y Educación*. Barcelona: Graó.
- Martín, I. (2006). *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Martín Cortés. I. (2006). *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*. Fundación Alternativas. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4288/28803_EstudiosProgreso22_2006.pdf?sequence=1.
- Martín Plaza., A. (2013). *El scrabble de 35 años de leyes educativas*. RTVE. Recuperado de: <http://www.rtve.es/noticias/20130517/scrabble-30-anos-leyes-educativas/294401.shtml>
- Marx, K. (1997). *La cuestión judía*. Madrid, Santillana.
- Mateo, L. (2010). Tratamiento de los ejes transversales en educación primaria. *Temas para la educación*, 8, 1-15.
- Mayoral, V. (2007). Educación para la ciudadanía y Derechos Humanos, el debate ideológico. *Cuadernos de Pedagogía*, 366, 66-69.
- Mayordomo, A. (1999). Aproximación a enfoques y tiempos de la política educativa. En Mayordomo, A. (Coord.), López Martín, R., Martí, J.J, Bascuñán, J., y Agulló, C. *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Valencia: Universidad de Valencia.

- Mayor, F. (1995). *Libertad y ética en la Convivencia Social Democrática*. Discurso como Director General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001022/102218S.pdf>.
- MEC. (2003). Seis preguntas sobre Ciudadanía y Educación para la Ciudadanía en España. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 405-406.
- Mejía, A. (2005). Persona e Individuo. Boletín Electrónico del CIPAE, 1, Recuperado de: <http://focotronica.blogspot.com.es/2010/01/individuo-y-persona-no-son-lo-mismo.html>.
- Merchán, F. y García Pérez, F. (2008). *Ciudadanía, políticas de la cultura y usos públicos de la escuela. Un marco para la reflexión y el análisis*. Sevilla: XII encuentro de Fedicaria.
- Miguel, S. (2000). La justicia y los valores en el pensamiento utópico. En C. Vilanou (Ed.), *Historia de la Educación en Valores* (pp. 155,159-160). Bilbao: Desclée de Brouwe.
- Mill, J.S. (2004). *Sobre la libertad*. Madrid: Edaf,
- Ministerio de Educación y Ciencia, (2005). Una educación de calidad para todos y entre todos. Informe de debate. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2005). Aportaciones a la propuesta para el debate del MEC Una educación de calidad para todos y entre todos. Madrid: UNICEF.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2004). Evolución del sistema Educativo español. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia, (2007) Comunicado sobre Educación para la Ciudadanía y de los Derechos Humanos. Gabinete de Comunicación. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/multimedia/00003792.pdf>
- Molina, S., Miralles, P., y Ortuño, J. (2013). Concepciones de los futuros maestros de Educación Primaria sobre formación cívica y ciudadana. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 105-126.
- Montesquieu, C. D. S. B., & Bueno, M. (1845). *Espíritu de las leyes*. imprenta de Don Marcos Bueno.

- Montero, A., Yanes, C. y Sánchez, E. (2013). Estudio sobre la Educación para la Ciudadanía en el marco de las políticas educativas españolas (1970-2006). En Miguel Beas (Ed). (2009). *Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012)*. Sevilla: Díada Editorial.
- Montero, A. (1979). *Algunos aspectos y problemas del derecho a la educación*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Morales, Gil., H. (1996). *Derechos Humanos: dignidad y conflicto*. México: Universidad Iberoamericana, A.C.
- Moreno, M. (1995) . *Educación en Valores. Diseño de un eje transversal*. Rentería: Narcea.
- Morin, E. (1999). Os desafíos. *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma/reformar el pensamiento*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina, 13-21.
- Muñoz-Repiso, M. (2000). Perspectiva histórica, legislación y principios generales del sistema educativo. En Muñoz-Repiso (Ed). *El sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de educación, Cultura y Deporte.
- Muñoz, A. (1997). Los temas transversales del currículo educativo actual. *Revista complutense de educación*, 8(2), 162-173.
- Muñoz, C. y Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 18 (2), 233-245.
- Naval, C. (1995). *Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona: Eunsa.
- Naval, C. y Laspalas, J. (eds.) (2000). *La educación cívica hoy. Una perspectiva interdisciplinar*. Pamplona: Eunsa.
- Naval, C. (2000). Aristóteles y sus propuestas de educación moral. En C. Vilanou (Ed.), *Historia de la Educación en Valores* (pp. 84-96). Bilbao: Desclée de Brouwe.
- Naval, C. (2003). Respuestas del grupo de Investigación en Educación para la ciudadanía (GIEC) Universidad de Navarra. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 425-442

- Navarro, P. y Díaz, C. (2010). *Cuaderno de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Madrid: Anaya.
- Nussbaum, M. (1999). *Los límites del patriotismo. Identidades, pertenencia y ciudadanía mundial*. Madrid: Paidós.
- Oldfield, A. (1990). Citizenship: an unnatural practice? *The Political Quarterly*, 61(2), 177-187.
- Olivares, E. (1988). *La salud y el consumo: nuevos enfoque del currículum de ciencias. (Propuesta didáctica del proyecto EDUHAL)*. Madrid: Narcea.
- Oraisón, M. (2005). *La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Ortega, P., Minguéz, R. y Gil, R. (1994). *Educación para la convivencia: la tolerancia en la escuela*. Valencia: Nau Llibres.
- O.N.U. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>.
- Pabón, J.M y Fernández, M. (1964). *Platón, las leyes*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Pabón, J.M. y Fernández, M. (1969). *Platón. La República*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Pabón y Suarez de Urbina, J. y Toranzo, M. (1970). *Platón. Cartas*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Pagés, J., y Santisteban, A. (Eds.) (2014). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: UAB.
- Peinado Rodríguez, M. (2012). En torno a la asignatura educación para la ciudadanía. Balance de una polémica (2007-2011). *Antropología experimental*, (12), 277-286.
- Peña, J. (2000). *La ciudadanía hoy: problemas y propuestas*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Peña, J. (2003). La ciudadanía. En Artea, A. y otros (Ed). *Teoría política: poder, moral, democracia*. Madrid: Alianza.

- Pérez Juste, R., López, R., Peralta, F. y Municipio, P. (2001). *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea.
- Pérez-Jorge, D. (2010). *Actitudes y concepto de la diversidad humana: Un estudio comparativo en centros educativos de la isla de Tenerife*. Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Pérez, L. (2005). La Educación en Valores en el Aprendizaje a lo largo de la vida. Democracia, Educación en Valores y Ciudadanía. *Seminario FETE-UGT, Reflexiones y debates del Ciclo de Seminarios, 17-18 de Noviembre*, 1-5.
- Pisarello, G. y Carbonell, M. (2000). Los derechos sociales en el constitucionalismo moderno: por una articulación compleja de las relaciones entre política y derecho. *Derechos sociales y derechos de las minorías*, 111-135.
- Peces, Barba, G. (2007) *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*. Madrid, España: Editorial, Espasa Calpe.
- Persosanz, C. (1988). *Técnicas para analizar la solidaridad en la escuela*. Madrid: Narcea.
- Pitman, A., Popkewitz, T., y Barry, A. (1990). El milenarismo en la reforma educativa de los años ochenta. *Revista de educación*, (291), 81-103.
- Pocock, J. G. (1992). The ideal of citizenship since classical times. *Queen's Quarterly*, 99(1), 33.
- Puig, M. y Morales, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XXI*, 18 (1), 259-282.
- Pradas, J. (2007). Ciudadanía y participación políticos y ciudadanos desde una perspectiva sofisticada. IV Jornadas de Filosofía Política del SFPUB, Universidad de Barcelona.
- Print, M. y Lange, D. (Eds.). (2012). *Schools, curriculum and civic education for building democratic citizens*. Amsterdam, Netherlands: Springer
- Protocolo adicional al convenio europeo para la protección de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de 30 de Mayo de 1952 y el tratado de la Constitución para Europa. Recuperado de:
<http://www.derechoshumanos.net/Convenio-Europeo-de-Derechos-Humanos-CEDH/index.htm>

- Raynaud, PH. y Rials, S. (1996). *Dictionnaire Akal de Philosophie Politique*. Paris: Press Universitaires de France.
- Rawls, J. (1982). *Sobre las Libertades*. Barcelona: Paidós.
- Rawls, J. (1993). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (1996). La justicia como equidad: política, no metafísica. *Ágora*, 2 (4), 27-50.
- Rawls, J. (2000). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (2002). *Liberalismo Político*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Real Academia Española de la Lengua, (2015). Diccionario online. Recuperado de <http://www.rae.es>.
- Riber, L. (1964). *Erasmus. Obras escogidas*. Madrid: Aguilar.
- Roca, J. G. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Barcelona: Cristianisme i Justicia.
- Rousseau, J. J. (2003). *Del contrato social [1762]*. Madrid: Alianza Editorial.
- Riba, J. (2010). La educación permanente del ciudadano. En CAMPS, V. (ed.): *Democracia sin ciudadanos: La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. (pp. 139-150). Madrid: Trotta.
- Rodrigo, B. (1997). *Ciudadanía. Enciclopedia de política*. España: Enciclopedia de la política de Rodrigo Borja. Recuperado de: <http://www.encyclopediadelapolitica.org/Default.aspx?i=&por=c&idind=231&termino=>
- Rodríguez, Ávila, G. (2008). Diálogo de especialistas sobre formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía. En SM (Ed), *Formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía. Tendencias y perspectivas*, 7-11. Colombia: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Rodríguez, M. (2002). Respuestas educativas al desarrollo de la identidad europea. En Bartolomé (Ed), *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural* (51), 78. Madrid: Narcea.

- Román, B. (2000). Nuevas perspectivas de la educación moral: epicúreos y estoicos. En C. Vilanou (Ed.), *Historia de la Educación en Valores* (pp. 97- 115). Bilbao, España: Desclée de Brouwe.
- Romero Tena, R. y Puig Gutiérrez, M. (2013). La competencia social y cívica en educación infantil- Visión del profesorado-. *Educatio Siglo XXI*, 31 (2), 367-388.
- Rubio, J. (2004). ¿Democracia sin demócratas? Sin educación cívico-política, la democracia es inviable. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, (38), 71-93. Universidad de Málaga.
- Rubio, J. (2007). *Teoría de la ciudadanía crítica democrática*. Madrid: Trotta.
- Ruiz-Corbella, M. y García-Blanco, M. (2016). Aprender a ser ciudadano:¿ preparamos a nuestros docentes de Secundaria para una Educación para la Ciudadanía?. *Foro de Educación*, 14(20), 177-198.
- Ruscheinsky, A. (1999). *Metamorfosis da cidadanía: sujeitos sociais, cultura política e institucionalidade*. Brasil: Editora Unisinos.
- Saint-Paul, J. (2011). T.H. Marshall y las discusiones contemporáneas sobre ciudadanía, cohesión social y democracia. División de Derechos, política y Gobierno. Estudios Políticos. Recuperado de: [http://www.academia.edu/3642345/T. H. Marshall y las discusiones contemporáneas sobre ciudadan%C3%ADa c ohesión social y democracia](http://www.academia.edu/3642345/T._H._Marshall_y_las_discusiones_contemporáneas_sobre_ciudadan%C3%ADa_cohesi%C3%B3n_social_y_democracia).
- Sánchez, J. M. (2006). La educación para la ciudadanía en el sistema de la Ley Orgánica de Educación: una reflexión desde la libertad religiosa. *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, (10), 4.
- Sánchez, A., Cifre-Más, J. y Mora, M. (2013). La formación permanente del profesorado, clave para fomentar valores y ciudadanía activa en los centros. *Educarnos*. Recuperado de: [http://www.academia.edu/8442600/La formación permanente del profesorado clave para fomen tar valores y ciudadan%C3%ADa activa en los centros](http://www.academia.edu/8442600/La_formaci%C3%B3n_permanente_del_profesorado_clave_para_fomen tar_valores_y_ciudadan%C3%ADa_activa_en_los_centros).
- Sánchez, J. M. (2006). La educación para la ciudadanía en el sistema de la Ley Orgánica de Educación: una reflexión desde la libertad religiosa. *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, (10), 4.

- Santos, M. (2000). *Por urna outra globalizaçao: do pensamento único a conciencia universal*. Río de Janeiro: Editora Record.
- Savater, F. (1997). *El Valor de Educar*. Colombia: Editorial Ariel.
- Savater, F. (2005). Turistas y piratas, *El País*. Recuperado de: http://elpais.com/diario/2005/11/23/opinion/1132700407_850215.html.
- Sombart, W. (1963). L'opera di Werner Sombart nel centenario della nascita.
- Suero, J. (2003). Formación universitaria y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, (1), 359-375.
- Steenbergen, B. V. (Ed.). (1994). *The Condition of Citizenship*. London: Sage. Publications.
- Steiner, G. (2003). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stiefel, B. (2003). Educación para la ciudadanía en el ámbito escolar. *Revista de educación*, (1), 339-358.
- Tapia, A. R. (1995). La depuración intelectual del nuevo estado franquista. *Revista de estudios políticos*, (88), 175-198.
- Tena, R. y Gutiérrez, P. (2013). La competencia social y cívica en educación infantil-Visión del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 367-388.
- Tiching. (18 de Diciembre de 2014). De la Ley Moyano a la LOMCE, un repaso por las leyes de Educación en España. Recuperado de <http://blog.tiching.com/de-la-ley-moyano-a-la-lomce-un-repaso-por-las-leyes-de-educacion-en-espana/>.
- Thiebaut, C. (1998). *Vindicación del ciudadano*. Barcelona: Paidós
- Todorov, T. (2008). Discurso príncipe de Asturias. En M. Fraga (Presidencia). Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales 2008. Oviedo, España. Recuperado de <http://www.fpa.es/es/premios-princesa-de-asturias/premiados/2008-tzvetan-todorov-.html?texto=discurso>,

- Tucho, F. (2006). La educación como eje de una educación para la ciudadanía. *Revista científica de comunicación y educación*, (26), 83-88.
- Turner, B. S. (1994). *Postmodern Culture Modern Citizens*. En B. V. Steenbergen (ed.). *The Condition of Citizenship*. London: Sage.
- Turró, S. (2000a). El sentido educacional y moral del racionalismo. En C. Vilanou (Ed.), *Historia de la Educación en Valores* (pp. 161- 173). Bilbao: Desclée de brouwe.
- Turró, S. (2000b). La doctrina moral en el racionalismo escolar. En C. Vilanou (Ed.), *Historia de la Educación en Valores* (p. 179). Bilbao: Desclée de brouwe.
- Trujillo, B. (2009). Hombre, moral y ciudadanía en Jean-Jaques Rousseau. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(2), 77-94.
- UNESCO. (1960). Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNICEF. (1989). Convención de los derechos del niño del 20 de noviembre de 1989. Recuperado de https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf.
- UNICEF. (2005). Educación para la ciudadanía. Aportaciones a la propuesta para el debate al Ministerio de Educación y Ciencia Una educación de calidad para todos y entre todos. pp. 5-18. Recuperado en <http://debateeducativo.mec.es/documentos/unicef.pdf>
- Usarralde, M. J. (2004). ¿Hasta qué punto podemos aprender algo de valor práctico del estudio de los sistemas de educación extranjeros? Lecciones valiosas de la educación para la ciudadanía desde el caso inglés. *Teoría de la educación*, (16), 65-89.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of Justice*, New York: Basic Books.
- Weber, M. (2014). *Economía y sociedad*. Fondo de cultura económica.
- Van Parijs, P. (1991). *¿Qué es una sociedad justa?* Buenos Aires: Nueva Visión.
- Valadés, D. (1998). *El control del poder*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas.

- Valle, J. (2004). La política educativa de la UE: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista Española de Educación Comparada*, (10), 22.
- Valle, J. (2004). La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista Española de Educación Comparada*,(10), 17-59. Recuperado de <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec10/reec1001.pdf>
- Vasak, K. (1984). *Las dimensiones internacionales de los derechos humanos*. Barcelona: Serbal/ UNESCO.
- Vásquez, H. (2015). La formación ciudadana en la escuela desde la mirada de los futuros profesores de primaria. *Política y Sociedad*, 52(3), 845-867.
- Velázquez, A. (21 de Abril de 2012). Los valores en la historia de la educación (Mensaje en un Blog). Recuperado de <http://atisbosalahistoriadela matematica.blogspot.com.es/2012/04/los-valores-en-la-historia-de-la.html>.
- Vera, J. M. (1997). Utopía y pensamiento disutópico. *La izquierda a la intemperie, Dominación, mito y utopía*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 121-132.
- Vilanou, C. (2000a). Presencia de los valores en la Grecia Arcaica. En C. Vilanou (Ed.) , *Historia de la Educación en Valores* (pp. 56-58) . Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Vilanou, C. (2000b). Rousseau: educación cívica y sentimiento moral. En C. Vilanou (Ed.) , *Historia de la Educación en Valores* (pp.191, 194, 195-200). Bilbao, España: Desclée de Brouwe.
- Villodre, B. (2012). La educación en valores vista a través de la legislación educativa española. Universidad de Valencia. *Revista educativa Hekademos*, 12, año V, Diciembre 2012.
- Viroli, M. (1997). *Por amor a la patria*. Madrid: Acento.
- Young, I. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.
- Yus, R. (1994). ¿ Educar o enseñar?: El reto de las transversales. *Aula de innovación educativa*, (33), 71-77.

Bibliografía consultada en prensa

Documento La Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: el desarrollo de la LOE, facilitado por el MEC (MEC, 2006b) y citado en prensa (El Mundo, 1 de Marzo de 2006).

“Asignatura para el adoctrinamiento”, ABC 15 de Julio de 2006, consultada el 21 de Enero de 2015.

“Cartas al lector”, La Razón, 2 de mayo de 2009, consultada el 21 de Enero de 2015.

Profesionales por la Ética. (2007). “10 motivos para rechazar la Educación para la Ciudadanía” disponible en: http://www.profesionalesetica.org/documentos/ppe/10_motivos.pdf.

Valores Ciudadanos en la Escuela publicado en la edición del el Diario ABC correspondiente al 7 de Diciembre de 2006.

Diario “El País”, 28 de Diciembre de 2010 consultado 20 de enero de 2015.

Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” de la editorial Everest (2010). Consultado 20 de enero de 2015.

ANEXOS

Anexo 1: Carta y cuestionario aplicado a los profesores/as participantes en este estudio

Desde la Universidad de La Laguna se está realizando un trabajo de investigación sobre formación en valores del profesorado de centros de educación primaria, con el fin de valorar el efecto y alcance de dicha formación en el alumnado. Las áreas curriculares como Educación Emocional y para la Creatividad y la Educación para la Ciudadanía que han intentado formar y educar la dimensión actitudinal y los valores en los alumnos depende de la valoración y cualificación de los profesionales que la imparten. Nos gustaría contar con tu colaboración **voluntaria** agradeciendo que tu respuesta sea lo más sincera posible. Te garantizamos el **anonimato** de tus respuestas así como de todos sus datos personales. La encuesta tiene una duración aproximada de 15 minutos.

Gracias por su colaboración.

Saludos cordiales

Cuestionario de opinión para la valorar la formación y cualificación y expectativa del profesorado hacia la Educación Emocional y para la Creatividad y la Educación para la ciudadanía y de los derechos humanos

Edad: _____

Género: _____

Formación: _____

Años de experiencia como profesor: _____

¿Has impartido la asignatura Educación para la ciudadanía? _____

- Si
 No

Años de experiencia en la asignatura educación para la ciudadanía: _____

¿Actualmente impartes la asignatura educación emocional? _____

Valore del 1 a 6 los siguientes apartados, siendo 1 la nota más baja (poco útil, poco adecuado, poco interesante) y 6 la más alta (muy útil, muy adecuado, muy interesante).

EXPERIENCIA Y FORMACIÓN EN LA ASIGNATURA	1	2	3	4	5	6
1.-Te consideras preparado para educar en valores						
2.-Estoy de acuerdo con el tratamiento que la LOMCE hace de la Educación en Valores						
3.-Con mis alumnos trabajo la educación en valores						
4.-Con mis alumnos trabajo la educación emocional y para la creatividad						
5.-Trabajo la Educación Emocional y para la Creatividad porque la ley lo obliga						
6.-Consideras que en tu centros hay sensibilidad e interés por trabajar la educación emocional y para la creatividad						
7.-Estoy de acuerdo con que se imparta la asignatura Educación Emocional y para la creatividad						
8.-Te sientes preparado para impartir la asignatura EEC						
9.-Durante mis estudios como profesor, recibí formación suficiente para saber educar en valores						
10.-Te consideras competente para impartir la asignatura Educación Emocional y para la creatividad						

11.-Conozco las competencias que se desarrollan desde las áreas de Educación Emocional y para la Creatividad y la Educación para la ciudadanía y de los derechos humanos						
12.-Creo que deben existir asignaturas específicas como Educación Emocional y Educación para la Ciudadanía para formar en valores a los alumnos						

¿Desde tu punto de vista cuál consideras que sería la forma más adecuada de educar en valores en las comunidades educativas?

La LOE y la LOMCE establecen una serie de competencias básicas que se deben adquirir de manera eficaz por el alumnado al finalizar la enseñanza obligatoria. Valore en qué medida, de 1 a 6, cada una de ellas contribuye a apoyar la asignatura EpC y demás cambios introducidos por la LOMCE en los distintos niveles educativos.

COMPETENCIAS BÁSICAS	1	2	3	4	5	6
1.-Competencia lingüística						
2.-Competencia matemática						
3.-Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico						
4.-Tratamiento de la información y competencia digital						
5.-Competencia social y ciudadana						
6.-Competencia cultural y artística						
7.- Competencia para aprender a aprender						
8.-Autonomía e iniciativa personal						
9.-Competencia en Ciencia y Tecnología						
10.-Competencias sociales y cívicas						
11.-Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor						
12.-Conciencia y expresiones culturales						

Valora los siguientes aspectos y consideraciones sobre la asignatura Educación para la Ciudadanía (Valores Sociales y Cívicos. Primaria. LOMCE) /Educación Emocional y para la Creatividad

ASPECTOS PEDAGÓGICOS DE LA ASIGNATURA	1	2	3	4	5	6
1.-La mejor ubicación para es su consideración como asignatura						
2.-Lo más apropiado para trabajar es su consideración como enfoque transversal						
3.-Otra forma: _____						

Valora la importancia que le otorgas a cada uno de los siguientes agentes sociales como promotores de Valores Sociales y Cívicos.

PAPEL DE LOS AGENTES SOCIALES/EDUCATIVOS	1	2	3	4	5	6
1.-Profesorado de la asignatura EpC						
2.-Claustro						
3.-Padres y madres						
4.-Centros de formación del profesorado						
5.-ONGD						
6.-Movimientos sociales						
7.-Sindicatos						
8.-Competencia en Ciencia y Tecnología						
9.-Movimientos de renovación pedagógica						
10.-Redes locales/globales						
11.-Medios de Comunicación						
12.-Otros _____						

Valora el interés de los siguientes recursos en función de su utilidad para el desarrollo del enfoque de **Educación para la Ciudadanía y Valores Sociales y Cívicos**.

INTERESES DE LOS RECURSOS	1	2	3	4	5	6
1.-Material producido por ONGD y otros Movimientos sociales						
2.-Internet						
3.-Material audiovisual y multimedia						
4.-Charlas/Conferencias/Testimonios						
5.-Exposiciones						
6- Medios de Comunicación						
7.-Agentes sociales						
8.-Recursos del medio (museos, centros cívicos,...)						

Valora el interés de los siguientes recursos en función de su utilidad para el desarrollo del enfoque de Educación para la **Educación Emocional y para la Creatividad**.

INTERESES DE LOS RECURSOS	1	2	3	4	5	6
1.-Material producido por ONGD y otros Movimientos sociales						
2.-Internet						
3.-Material audiovisual y multimedia						
4.-Charlas/Conferencias/Testimonios						
5.-Exposiciones						
6.-Medios de Comunicación						
7.-Agentes sociales						
8.-Recursos del medio (museos, centros cívicos,...)						

Valora tu interés por promover las siguientes acciones para impulsar la motivación por asignaturas como Educación por la Ciudadanía y de los Derechos Humanos (Valores Sociales y Cívicos) y/o Educación Emocional y para la Creatividad.

ACCIONES A IMPULSAR: Dimensión: Motivación por la asignatura/Voluntarismo	1	2	3	4	5	6
1.-Formación del profesorado						
2.-Producción de recursos pedagógicos						
3.-Centro de recursos						
4.-Desarrollo de páginas web, portales educativos						
5.-Incorporación de nuevas tecnologías						
6.-Conocimiento del trabajo de ONGD y otros Movimientos Sociales						
7.-Participación de la comunidad educativa						
8.-Asesoría/Apoyo externo						
9.-Redes e iniciativas sociales						

Valora la relación de los siguientes enfoques y/o contenidos con la **Educación Emocional y para la Creatividad**.

ENFOQUES Y CONTENIDOS: Dimensión: Valores personales y sociales.	1	2	3	4	5	6
1.-Interculturalidad						
2.-Conflictos						
3.-Valores cívicos						
4.-Democracia						
5.-Movimientos altermundialistas						
6.-Instituciones (parlamentos, plenos municipales, consejos...)						
7.-Sociedad organizada (redes, foros, partidos políticos...(Dimensión Sur)						
8.-Justicia social						

Valora la relación de los siguientes enfoques y/o contenidos con la **Educación por la Ciudadanía y de los Derechos Humanos (Valores Sociales y Cívicos)**

ENFOQUES Y CONTENIDOS: Dimensión: Valores personales y sociales.	1	2	3	4	5	6
1.-Interculturalidad						
2.-Conflictos						
3.-Valores cívicos						
4.-Democracia						
5.-Movimientos altermundialistas						
6.-Instituciones (parlamentos, plenos municipales, consejos...)						
7.-Sociedad organizada (redes, foros, partidos políticos...(Dimensión Sur)						
8.-Justicia social						

Anexo 2: Guión de la entrevista realizada a los profesores/as de los centros

ENTREVISTA/ PROFESORES/AS

✦ **Edad**

✦ **Curso**

✦ **Género**

✦ **Formación académica**

✦ **Años de experiencia en la asignatura Educación para la Ciudadanía y de los Derechos Humanos**

1. ¿Has impartido alguna vez la asignatura para la promoción de valores sociales?

2. ¿Te consideras capacitado para impartir la asignatura para el desarrollo de valores?

3. ¿Estás de acuerdo con la forma en que la LOMCE trata la Educación en Valores Sociales y Cívicos (nueva asignatura por EpC)?

4. ¿En su centro existe una implicación, colaboración, por otros agentes dentro de la comunidad educativa? (ayuntamientos, ONG, familias...)

5. ¿Has recibido formación para impartir la nueva asignatura autonómica Educación Emocional y para la Creatividad?

5.1 En caso afirmativo, ¿dónde?, ¿De qué organismo? ¿Cuántas horas?

6. ¿Cómo trabajan desde su centro la Educación en Valores Sociales y Cívicos? ¿Qué acciones concretas desarrollan?

7. ¿Cómo crees que puede favorecerse el dominio de las competencias básicas y el desarrollo de actitudes críticas con esta asignatura?

Anexo 3: De resultados; pruebas de normalidad.

Tabla A1. Pruebas de normalidad entre los ítems y los grupos de género.

	Género	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Estadístico	gl	Sig.
EF1. Te consideras preparado para educar en valores	Mujer	,317	46	,000
	Hombre	,295	17	,000
EF2. Estoy de acuerdo con el tratamiento que la LOMCE hace de la educación en valores	Mujer	,185	46	,000
	Hombre	,411	17	,000
EF3. Con mis alumnos trabajo la educación en valores	Mujer	,326	46	,000
	Hombre	,325	17	,000
EF4. Con mis alumnos trabajo la EMOCREA	Mujer	,223	46	,000
	Hombre	,204	17	,058
EF5.(i) EF5 INVERTIDA	Mujer	,359	46	,000
	Hombre	,271	17	,002
EF6. Consideras que en tu centro hay sensibilidad e interés por trabajar la EMOCREA	Mujer	,286	46	,000
	Hombre	,249	17	,006
EF7. Estoy de acuerdo con que se imparta la asignatura EMOCREA	Mujer	,326	46	,000
	Hombre	,220	17	,028
EF8. Te sientes preparado para impartir la asignatura EMOCREA	Mujer	,227	46	,000
	Hombre	,324	17	,000
EF9. Durante mis estudios como profesor recibí formación suficiente para saber educar en valores	Mujer	,146	46	,016
	Hombre	,251	17	,006
EF10. Te consideras competente para impartir la asignatura EMOCREA	Mujer	,259	46	,000
	Hombre	,182	17	,136
EF11. Conozco las competencias que se desarrollan desde las áreas de EMOCREA y la EpC	Mujer	,292	46	,000
	Hombre	,277	17	,001
EF12. Creo que deben existir asignaturas específicas como EMOCREA y EpC para formar en valores a los alumnos	Mujer	,186	46	,000
	Hombre	,165	17	,200*
CB1. Competencia lingüística	Mujer	,335	46	,000
	Hombre	,253	17	,005
CB2. Competencia matemática	Mujer	,207	46	,000
	Hombre	,212	17	,041
CB3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	Mujer	,251	46	,000
	Hombre	,194	17	,090
CB4. Tratamiento de la información y competencia digital	Mujer	,194	46	,000
	Hombre	,257	17	,004
CB5. Competencia social y ciudadana	Mujer	,382	46	,000
	Hombre	,320	17	,000
CB6. Competencia cultural y artística	Mujer	,267	46	,000

	Hombre	,273	17	,002
	Mujer	,284	46	,000
CB7. Competencia para aprender a aprender	Hombre	,296	17	,000
	Mujer	,364	46	,000
CB8. Autonomía e iniciativa personal	Hombre	,286	17	,001
	Mujer	,301	46	,000
CB9. Competencia en ciencia y tecnología	Hombre	,286	17	,001
	Mujer	,403	46	,000
CB10. Competencias sociales y cívicas	Hombre	,403	17	,000
	Mujer	,281	46	,000
CB11. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	Hombre	,295	17	,000
	Mujer	,296	46	,000
CB12. Conciencia y expresiones culturales	Hombre	,205	17	,056
	Mujer	,199	46	,000
AP1. La mejor ubicación es su consideración como asignatura	Hombre	,216	17	,035
	Mujer	,233	46	,000
AP2.(i) AP2 INVERTIDA	Hombre	,192	17	,098
	Mujer	,364	46	,000
AS1. Profesorado de la asignatura EpC	Hombre	,243	17	,009
	Mujer	,314	46	,000
AS2. Claustro	Hombre	,354	17	,000
	Mujer	,437	46	,000
AS3. Padres y madres	Hombre	,339	17	,000
	Mujer	,276	46	,000
AS4. Centros de formación del profesorado	Hombre	,180	17	,144
	Mujer	,209	46	,000
AS5. ONGD	Hombre	,225	17	,022
	Mujer	,204	46	,000
AS6. Movimientos sociales	Hombre	,327	17	,000
	Mujer	,165	46	,003
AS7. Sindicatos	Hombre	,291	17	,000
	Mujer	,218	46	,000
AS8. Competencia en ciencia y tecnología	Hombre	,247	17	,007
	Mujer	,198	46	,000
AS9. Movimientos de renovación pedagógica	Hombre	,226	17	,021
	Mujer	,283	46	,000
AS10 Redes locales / globales	Hombre	,219	17	,029
	Mujer	,289	46	,000
AS11. Medios de comunicación	Hombre	,205	17	,056

IREC1. Competencia lingüística	Mujer	,331	46	,000
	Hombre	,302	17	,000
IREC2. Material producido por ONGD y otros movimientos sociales	Mujer	,212	46	,000
	Hombre	,259	17	,004
IREC3. Internet	Mujer	,320	46	,000
	Hombre	,349	17	,000
IREC4. Material audiovisual y multimedia	Mujer	,352	46	,000
	Hombre	,462	17	,000
IREC5. Charlas / Conferencias / Testimonios	Mujer	,269	46	,000
	Hombre	,302	17	,000
IREC6. Exposiciones	Mujer	,205	46	,000
	Hombre	,206	17	,054
IREC7. Medios de comunicación	Mujer	,249	46	,000
	Hombre	,213	17	,040
IREC8. Agentes sociales	Mujer	,203	46	,000
	Hombre	,356	17	,000
IREC9. Recursos del medio (museos, centros cívicos, ...)	Mujer	,261	46	,000
	Hombre	,236	17	,013
IREE1. Competencia lingüística	Mujer	,325	46	,000
	Hombre	,302	17	,000
IREE2. Material producido por ONGD y otros movimientos sociales	Mujer	,267	46	,000
	Hombre	,345	17	,000
IREE3. Internet	Mujer	,351	46	,000
	Hombre	,279	17	,001
IREE4. Material audiovisual y multimedia	Mujer	,312	46	,000
	Hombre	,408	17	,000
IREE5. Charlas / Conferencias / Testimonios	Mujer	,301	46	,000
	Hombre	,268	17	,002
IREE6. Exposiciones	Mujer	,174	46	,001
	Hombre	,265	17	,003
IREE7. Medios de comunicación	Mujer	,241	46	,000
	Hombre	,210	17	,044
IREE8. Agentes sociales	Mujer	,217	46	,000
	Hombre	,365	17	,000
IREE9. Recursos del medio (museos, centros cívicos, ...)	Mujer	,249	46	,000
	Hombre	,323	17	,000
MOT1. Formación del profesorado	Mujer	,249	46	,000
	Hombre	,317	17	,000
MOT2. Producción de recursos pedagógicos	Mujer	,280	46	,000

	Hombre	,298	17	,000
	Mujer	,191	46	,000
MOT3. Centro de recursos	Hombre	,249	17	,006
	Mujer	,217	46	,000
OMT4. Desarrollo de páginas web, portales educativos	Hombre	,218	17	,031
	Mujer	,371	46	,000
MOT5. Incorporación de nuevas tecnologías	Hombre	,308	17	,000
	Mujer	,259	46	,000
MOT6. Conocimiento del trabajo de ONGD y otros movimientos sociales	Hombre	,289	17	,001
	Mujer	,212	46	,000
MOT7. Participación de la comunidad educativa	Hombre	,273	17	,002
	Mujer	,237	46	,000
MOT8. Asesoría / Apoyo externo	Hombre	,320	17	,000
	Mujer	,264	46	,000
MOT9. Redes e iniciativas sociales	Hombre	,362	17	,000
	Mujer	,265	46	,000
VALEE1. Interculturalidad	Hombre	,265	17	,003
	Mujer	,315	46	,000
VALEE2. Conflictos	Hombre	,260	17	,003
	Mujer	,324	46	,000
VALEE3. Valores cívicos	Hombre	,237	17	,012
	Mujer	,299	46	,000
VALEE4. Democracia	Hombre	,258	17	,004
	Mujer	,296	46	,000
VALEE5. Movimientos altermundialistas	Hombre	,241	17	,010
	Mujer	,198	46	,000
VALEE6. Instituciones (parlamentos, plenos municipales, consejos, ...)	Hombre	,206	17	,054
	Mujer	,241	46	,000
VALEE7. Sociedad organizada (redes, foros, partidos políticos, ...)(Dimensión Sur)	Hombre	,243	17	,009
	Mujer	,248	46	,000
VALEE8. Justicia social	Hombre	,240	17	,010
	Mujer	,303	46	,000
VALEPC1 Interculturalidad	Hombre	,286	17	,001
	Mujer	,341	46	,000
VALEPC2 Conflictos	Hombre	,285	17	,001
	Mujer	,328	46	,000
VALEPC3 Valores cívicos	Hombre	,409	17	,000
	Mujer	,345	46	,000
VALEPC4 Democracia	Hombre	,309	17	,000

VALEPC5	Movimientos altermundialistas	Mujer	,257	46	,000
		Hombre	,209	17	,046
VALEPC6	Instituciones (parlamentos, plenos municipales, consejos, ...)	Mujer	,237	46	,000
		Hombre	,258	17	,004
VALEPC7	Sociedad organizada (redes, foros, partidos políticos, ...)(Dimensión Sur)	Mujer	,232	46	,000
		Hombre	,206	17	,054
VALEPC8	Justicia social	Mujer	,279	46	,000
		Hombre	,205	17	,056

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Tabla A2. Pruebas de normalidad entre los ítems y grupos de edad

	Edad	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Estadístico	gl	Sig.
EF1. Te consideras preparado para educar en valores	25 - 30 años	,407	6	,002
	30 - 35 años	,513	8	,000
	35 - 40 años	,367	5	,026
	40 - 45 años	,346	19	,000
	45 - 50 años	,220	10	,184
	50 - 55 años	,248	10	,082
	55 - 60 años	,237	5	,200*
EF2. Estoy de acuerdo con el tratamiento que la LOMCE hace de la educación en valores	25 - 30 años	,492	6	,000
	30 - 35 años	,513	8	,000
	35 - 40 años	,237	5	,200*
	40 - 45 años	,300	19	,000
	45 - 50 años	,181	10	,200*
	50 - 55 años	,267	10	,042
	55 - 60 años	,367	5	,026
EF3. Con mis alumnos trabajo la educación en valores	25 - 30 años	,302	6	,094
	30 - 35 años	,513	8	,000
	40 - 45 años	,354	19	,000
	45 - 50 años	,360	10	,001
	50 - 55 años	,416	10	,000
EF4. Con mis alumnos trabajo la EMOCREA	55 - 60 años	,473	5	,001
	25 - 30 años	,254	6	,200*
	30 - 35 años	,430	8	,000
	35 - 40 años	,473	5	,001
	40 - 45 años	,303	19	,000
	45 - 50 años	,311	10	,007
	50 - 55 años	,340	10	,002

	55 - 60 años	,300	5	,161
	25 - 30 años	,223	6	,200*
	30 - 35 años	,443	8	,000
	35 - 40 años	,265	5	,200*
EF5. EF5 INVERTIDA	40 - 45 años	,375	19	,000
	45 - 50 años	,453	10	,000
	50 - 55 años	,346	10	,001
	55 - 60 años	,473	5	,001
	25 - 30 años	,302	6	,094
	30 - 35 años	,513	8	,000
	35 - 40 años	,367	5	,026
EF6. Consideras que en tu centro hay sensibilidad e interés por trabajar la EMOCREA	40 - 45 años	,380	19	,000
	45 - 50 años	,302	10	,010
	50 - 55 años	,279	10	,027
	55 - 60 años	,473	5	,001
	25 - 30 años	,312	6	,069
	30 - 35 años	,443	8	,000
	35 - 40 años	,473	5	,001
EF7. Estoy de acuerdo con que se imparta la asignatura EMOCREA	40 - 45 años	,274	19	,001
	45 - 50 años	,228	10	,150
	50 - 55 años	,248	10	,082
	55 - 60 años	,367	5	,026
	25 - 30 años	,338	6	,031
	30 - 35 años	,455	8	,000
	35 - 40 años	,372	5	,022
EF8. Te sientes preparado para impartir la asignatura EMOCREA	40 - 45 años	,332	19	,000
	45 - 50 años	,166	10	,200*
	50 - 55 años	,208	10	,200*
	55 - 60 años	,221	5	,200*
	25 - 30 años	,251	6	,200*
	35 - 40 años	,349	5	,046
EF9. Durante mis estudios como profesor recibí formación suficiente para saber educar en valores	40 - 45 años	,196	19	,054
	45 - 50 años	,239	10	,112
	50 - 55 años	,200	10	,200*
	55 - 60 años	,273	5	,200*
	25 - 30 años	,254	6	,200*
	30 - 35 años	,455	8	,000
	35 - 40 años	,231	5	,200*
EF10. Te consideras competente para impartir la asignatura EMOCREA	40 - 45 años	,305	19	,000
	45 - 50 años	,270	10	,037
	50 - 55 años	,270	10	,037
	55 - 60 años	,254	5	,200

	25 - 30 años	,277	6	,168	
	30 - 35 años	,455	8	,000	
	35 - 40 años	,473	5	,001	
EF11.	Conozco las competencias que se desarrollan desde las áreas de EMOCREA y la EpC	40 - 45 años	,250	19	,003
		45 - 50 años	,254	10	,067
		50 - 55 años	,276	10	,030
		55 - 60 años	,367	5	,026
		25 - 30 años	,254	6	,200*
		30 - 35 años	,513	8	,000
	Creo que deben existir asignaturas específicas como EMOCREA y EpC para formar en valores a los alumnos	35 - 40 años	,330	5	,079
EF12.		40 - 45 años	,243	19	,004
		45 - 50 años	,251	10	,075
		50 - 55 años	,171	10	,200*
		55 - 60 años	,287	5	,200*
		25 - 30 años	,302	6	,094
		40 - 45 años	,406	19	,000
CB1.	Competencia lingüística	45 - 50 años	,342	10	,002
		50 - 55 años	,302	10	,010
		55 - 60 años	,231	5	,200*
		25 - 30 años	,183	6	,200*
		30 - 35 años	,513	8	,000
		35 - 40 años	,330	5	,079
CB2.	Competencia matemática	40 - 45 años	,372	19	,000
		45 - 50 años	,241	10	,103
		50 - 55 años	,245	10	,091
		55 - 60 años	,300	5	,161
		25 - 30 años	,202	6	,200*
		30 - 35 años	,513	8	,000
		35 - 40 años	,349	5	,046
CB3.	Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	40 - 45 años	,217	19	,019
		45 - 50 años	,260	10	,053
		50 - 55 años	,220	10	,185
		55 - 60 años	,367	5	,026
		25 - 30 años	,368	6	,011
		30 - 35 años	,455	8	,000
		35 - 40 años	,473	5	,001
CB4.	Tratamiento de la información y competencia digital	40 - 45 años	,222	19	,015
		45 - 50 años	,189	10	,200*
		50 - 55 años	,217	10	,200*
		55 - 60 años	,473	5	,001
		30 - 35 años	,455	8	,000
CB5..	Competencia social y ciudadana	40 - 45 años	,466	19	,000

	45 - 50 años	,289	10	,018
	50 - 55 años	,305	10	,009
	55 - 60 años	,367	5	,026
	25 - 30 años	,277	6	,168
	30 - 35 años	,513	8	,000
	40 - 45 años	,289	19	,000
CB6. Competencia cultural y artística	45 - 50 años	,260	10	,054
	50 - 55 años	,359	10	,001
	55 - 60 años	,367	5	,026
	25 - 30 años	,302	6	,094
	30 - 35 años	,455	8	,000
	35 - 40 años	,473	5	,001
CB7. Competencia para aprender a aprender	40 - 45 años	,251	19	,003
	45 - 50 años	,300	10	,011
	50 - 55 años	,412	10	,000
	55 - 60 años	,473	5	,001
	25 - 30 años	,407	6	,002
	30 - 35 años	,455	8	,000
	35 - 40 años	,473	5	,001
CB8. Autonomía e iniciativa personal	40 - 45 años	,397	19	,000
	45 - 50 años	,229	10	,148
	50 - 55 años	,349	10	,001
	55 - 60 años	,367	5	,026
	25 - 30 años	,208	6	,200*
	30 - 35 años	,513	8	,000
	35 - 40 años	,372	5	,022
CB9. Competencia en ciencia y tecnología	40 - 45 años	,371	19	,000
	45 - 50 años	,251	10	,075
	50 - 55 años	,329	10	,003
	55 - 60 años	,300	5	,161
	25 - 30 años	,492	6	,000
	30 - 35 años	,513	8	,000
	40 - 45 años	,424	19	,000
C10. Competencias sociales y cívicas	45 - 50 años	,300	10	,011
	50 - 55 años	,346	10	,001
	55 - 60 años	,367	5	,026
	25 - 30 años	,492	6	,000
	35 - 40 años	,367	5	,026
CB11. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	40 - 45 años	,329	19	,000
	45 - 50 años	,377	10	,000
	50 - 55 años	,281	10	,025
	55 - 60 años	,300	5	,161

	25 - 30 años	,392	6	,004
	30 - 35 años	,513	8	,000
	35 - 40 años	,473	5	,001
CB12. Conciencia y expresiones culturales	40 - 45 años	,268	19	,001
	45 - 50 años	,345	10	,001
	50 - 55 años	,269	10	,039
	55 - 60 años	,367	5	,026
	25 - 30 años	,333	6	,036
	35 - 40 años	,227	5	,200*
AP1. La mejor ubicación es su consideración como asignatura	40 - 45 años	,201	19	,041
	45 - 50 años	,241	10	,103
	50 - 55 años	,163	10	,200*
	55 - 60 años	,201	5	,200*
	25 - 30 años	,302	6	,094
	30 - 35 años	,443	8	,000
	35 - 40 años	,231	5	,200*
AP2.(i) AP2 INVERTIDA	40 - 45 años	,267	19	,001
	45 - 50 años	,250	10	,076
	50 - 55 años	,416	10	,000
	55 - 60 años	,372	5	,022
	25 - 30 años	,407	6	,002
	30 - 35 años	,443	8	,000
	35 - 40 años	,473	5	,001
AS1. Profesorado de la asignatura EpC	40 - 45 años	,301	19	,000
	45 - 50 años	,276	10	,030
	50 - 55 años	,305	10	,009
	55 - 60 años	,473	5	,001
	25 - 30 años	,293	6	,117
	30 - 35 años	,443	8	,000
	35 - 40 años	,367	5	,026
AS2. Claustro	40 - 45 años	,255	19	,002
	45 - 50 años	,300	10	,011
	50 - 55 años	,219	10	,191
	55 - 60 años	,473	5	,001
	25 - 30 años	,392	6	,004
	30 - 35 años	,513	8	,000
	35 - 40 años	,473	5	,001
AS3. Padres y madres	40 - 45 años	,377	19	,000
	45 - 50 años	,333	10	,002
	50 - 55 años	,524	10	,000
	55 - 60 años	,330	5	,079
AS4. Centros de formación del profesorado	25 - 30 años	,319	6	,056

	30 - 35 años	,455	8	,000
	35 - 40 años	,367	5	,026
	40 - 45 años	,289	19	,000
	45 - 50 años	,304	10	,009
	50 - 55 años	,224	10	,170
	55 - 60 años	,254	5	,200*
	25 - 30 años	,293	6	,117
	30 - 35 años	,513	8	,000
	35 - 40 años	,367	5	,026
AS5. ONGD	40 - 45 años	,255	19	,002
	45 - 50 años	,342	10	,002
	50 - 55 años	,200	10	,200*
	55 - 60 años	,367	5	,026
	25 - 30 años	,183	6	,200*
	30 - 35 años	,513	8	,000
	35 - 40 años	,473	5	,001
AS6. Movimientos sociales	40 - 45 años	,210	19	,026
	45 - 50 años	,282	10	,023
	50 - 55 años	,225	10	,164
	55 - 60 años	,367	5	,026
	25 - 30 años	,238	6	,200*
	30 - 35 años	,455	8	,000
	35 - 40 años	,221	5	,200*
AS7. Sindicatos	40 - 45 años	,264	19	,001
	45 - 50 años	,229	10	,148
	50 - 55 años	,176	10	,200*
	55 - 60 años	,237	5	,200*
	25 - 30 años	,376	6	,008
	30 - 35 años	,443	8	,000
	35 - 40 años	,231	5	,200*
AS8. Competencia en ciencia y tecnología	40 - 45 años	,323	19	,000
	45 - 50 años	,241	10	,103
	50 - 55 años	,300	10	,011
	55 - 60 años	,367	5	,026
	25 - 30 años	,293	6	,117
	35 - 40 años	,213	5	,200*
AS9. Movimientos de renovación pedagógica	40 - 45 años	,325	19	,000
	45 - 50 años	,245	10	,090
	50 - 55 años	,236	10	,123
	55 - 60 años	,349	5	,046
AS10. Redes locales / globales	25 - 30 años	,254	6	,200*
	35 - 40 años	,221	5	,200

	40 - 45 años	,282	19	,000
	45 - 50 años	,174	10	,200*
	50 - 55 años	,311	10	,007
	55 - 60 años	,241	5	,200*
	25 - 30 años	,254	6	,200*
	35 - 40 años	,201	5	,200*
AS11. Medios de comunicación	40 - 45 años	,215	19	,020
	45 - 50 años	,270	10	,037
	50 - 55 años	,254	10	,067
	55 - 60 años	,372	5	,022
	25 - 30 años	,302	6	,094
	30 - 35 años	,455	8	,000
	35 - 40 años	,231	5	,200*
IREC1. Competencia lingüística	40 - 45 años	,304	19	,000
	45 - 50 años	,229	10	,148
	50 - 55 años	,257	10	,060
	55 - 60 años	,241	5	,200*
	25 - 30 años	,293	6	,117
	30 - 35 años	,443	8	,000
	35 - 40 años	,349	5	,046
IREC2. Material producido por ONGD y otros movimientos sociales	40 - 45 años	,287	19	,000
	45 - 50 años	,286	10	,020
	50 - 55 años	,264	10	,047
	55 - 60 años	,349	5	,046
	25 - 30 años	,333	6	,036
	35 - 40 años	,367	5	,026
IREC3. Internet	40 - 45 años	,219	19	,017
	45 - 50 años	,400	10	,000
	50 - 55 años	,276	10	,030
	55 - 60 años	,349	5	,046
	25 - 30 años	,407	6	,002
	35 - 40 años	,367	5	,026
IREC4. Material audiovisual y multimedia	40 - 45 años	,391	19	,000
	45 - 50 años	,240	10	,107
	50 - 55 años	,282	10	,023
	25 - 30 años	,202	6	,200*
	30 - 35 años	,513	8	,000
	35 - 40 años	,473	5	,001
IREC5. Charlas / Conferencias / Testimonios	40 - 45 años	,304	19	,000
	45 - 50 años	,260	10	,054
	50 - 55 años	,472	10	,000
	55 - 60 años	,473	5	,001

	25 - 30 años	,293	6	,117
	30 - 35 años	,513	8	,000
	35 - 40 años	,367	5	,026
IREC6. Exposiciones	40 - 45 años	,194	19	,057
	45 - 50 años	,297	10	,013
	50 - 55 años	,340	10	,002
	55 - 60 años	,231	5	,200*
	25 - 30 años	,293	6	,117
	30 - 35 años	,455	8	,000
	35 - 40 años	,300	5	,161
IREC7. Medios de comunicación	40 - 45 años	,282	19	,000
	45 - 50 años	,229	10	,148
	50 - 55 años	,254	10	,067
	55 - 60 años	,367	5	,026
	25 - 30 años	,333	6	,036
	30 - 35 años	,443	8	,000
	35 - 40 años	,473	5	,001
IREC8. Agentes sociales	40 - 45 años	,262	19	,001
	45 - 50 años	,282	10	,023
	50 - 55 años	,305	10	,009
	55 - 60 años	,300	5	,161
	25 - 30 años	,293	6	,117
	30 - 35 años	,513	8	,000
	35 - 40 años	,473	5	,001
IREC9. Recursos del medio (museos, centros cívicos, ...)	40 - 45 años	,226	19	,012
	45 - 50 años	,345	10	,001
	50 - 55 años	,302	10	,010
	55 - 60 años	,231	5	,200*
	25 - 30 años	,302	6	,094
	30 - 35 años	,443	8	,000
	35 - 40 años	,473	5	,001
IREE1. Competencia lingüística	40 - 45 años	,313	19	,000
	45 - 50 años	,233	10	,131
	50 - 55 años	,195	10	,200*
	55 - 60 años	,300	5	,161
	25 - 30 años	,293	6	,117
	30 - 35 años	,455	8	,000
	35 - 40 años	,473	5	,001
IREE2. Material producido por ONGD y otros movimientos sociales	40 - 45 años	,416	19	,000
	45 - 50 años	,282	10	,023
	50 - 55 años	,342	10	,002
	55 - 60 años	,349	5	,046

	25 - 30 años	,254	6	,200*
	35 - 40 años	,473	5	,001
IREE3. Internet	40 - 45 años	,259	19	,002
	45 - 50 años	,345	10	,001
	50 - 55 años	,333	10	,002
	55 - 60 años	,473	5	,001
	25 - 30 años	,254	6	,200*
IREE4. Material audiovisual y multimedia	30 - 35 años	,513	8	,000
	40 - 45 años	,237	19	,006
	45 - 50 años	,240	10	,107
	50 - 55 años	,342	10	,002
	25 - 30 años	,202	6	,200*
IREE5. Charlas / Conferencias / Testimonios	30 - 35 años	,443	8	,000
	35 - 40 años	,473	5	,001
	40 - 45 años	,372	19	,000
	45 - 50 años	,311	10	,007
	50 - 55 años	,233	10	,133
IREE6. Exposiciones	55 - 60 años	,473	5	,001
	25 - 30 años	,293	6	,117
	30 - 35 años	,513	8	,000
	35 - 40 años	,473	5	,001
	40 - 45 años	,192	19	,063
IREE7. Medios de comunicación	45 - 50 años	,181	10	,200*
	50 - 55 años	,345	10	,001
	55 - 60 años	,372	5	,022
	25 - 30 años	,293	6	,117
	30 - 35 años	,455	8	,000
IREE8. Agentes sociales	35 - 40 años	,367	5	,026
	40 - 45 años	,209	19	,029
	45 - 50 años	,202	10	,200*
	50 - 55 años	,302	10	,010
	55 - 60 años	,473	5	,001
IREE9. Recursos del medio (museos, centros cívicos, ...)	25 - 30 años	,333	6	,036
	30 - 35 años	,443	8	,000
	40 - 45 años	,276	19	,000
	45 - 50 años	,224	10	,168
	50 - 55 años	,302	10	,010
	55 - 60 años	,372	5	,022
	25 - 30 años	,293	6	,117
	30 - 35 años	,513	8	,000
	35 - 40 años	,473	5	,001
	40 - 45 años	,279	19	,000

	45 - 50 años	,286	10	,020
	50 - 55 años	,224	10	,168
	55 - 60 años	,473	5	,001
	25 - 30 años	,277	6	,168
	30 - 35 años	,455	8	,000
	35 - 40 años	,367	5	,026
MOT1. Formación del profesorado	40 - 45 años	,312	19	,000
	45 - 50 años	,286	10	,020
	50 - 55 años	,300	10	,011
	55 - 60 años	,330	5	,079
	25 - 30 años	,293	6	,117
	30 - 35 años	,513	8	,000
	35 - 40 años	,367	5	,026
MOT2. Producción de recursos pedagógicos	40 - 45 años	,296	19	,000
	45 - 50 años	,345	10	,001
	50 - 55 años	,293	10	,015
	55 - 60 años	,300	5	,161
	25 - 30 años	,407	6	,002
	30 - 35 años	,443	8	,000
	35 - 40 años	,231	5	,200*
MOT3. Centro de recursos	40 - 45 años	,285	19	,000
	45 - 50 años	,224	10	,168
	50 - 55 años	,265	10	,046
	55 - 60 años	,372	5	,022
	25 - 30 años	,223	6	,200*
	30 - 35 años	,513	8	,000
	35 - 40 años	,300	5	,161
MOT4. Desarrollo de páginas web, portales educativos	40 - 45 años	,269	19	,001
	45 - 50 años	,224	10	,168
	50 - 55 años	,181	10	,200*
	55 - 60 años	,300	5	,161
	25 - 30 años	,254	6	,200*
	35 - 40 años	,473	5	,001
MOT5. Incorporación de nuevas tecnologías	40 - 45 años	,274	19	,001
	45 - 50 años	,297	10	,013
	50 - 55 años	,302	10	,010
	55 - 60 años	,473	5	,001
	25 - 30 años	,195	6	,200*
	40 - 45 años	,259	19	,002
MOT6. Conocimiento del trabajo de ONGD y otros movimientos sociales	45 - 50 años	,377	10	,000
	50 - 55 años	,286	10	,020
	55 - 60 años	,237	5	,200*

	25 - 30 años	,333	6	,036
	30 - 35 años	,443	8	,000
	35 - 40 años	,367	5	,026
MOT7. Participación de la comunidad educativa	40 - 45 años	,282	19	,000
	45 - 50 años	,400	10	,000
	50 - 55 años	,222	10	,178
	55 - 60 años	,367	5	,026
	25 - 30 años	,492	6	,000
	30 - 35 años	,455	8	,000
	35 - 40 años	,367	5	,026
MOT8. Asesoría / Apoyo externo	40 - 45 años	,261	19	,001
	45 - 50 años	,229	10	,148
	50 - 55 años	,263	10	,049
	55 - 60 años	,231	5	,200*
	30 - 35 años	,455	8	,000
	35 - 40 años	,231	5	,200*
MOT9. Redes e iniciativas sociales	40 - 45 años	,299	19	,000
	45 - 50 años	,342	10	,002
	50 - 55 años	,222	10	,178
	55 - 60 años	,237	5	,200*
	25 - 30 años	,333	6	,036
	30 - 35 años	,455	8	,000
	35 - 40 años	,473	5	,001
VALEE1. Interculturalidad	40 - 45 años	,296	19	,000
	45 - 50 años	,400	10	,000
	50 - 55 años	,200	10	,200*
	55 - 60 años	,367	5	,026
	25 - 30 años	,333	6	,036
	30 - 35 años	,513	8	,000
	35 - 40 años	,473	5	,001
VALEE2. Conflictos	40 - 45 años	,236	19	,006
	45 - 50 años	,355	10	,001
	50 - 55 años	,317	10	,005
	55 - 60 años	,367	5	,026
	25 - 30 años	,407	6	,002
	30 - 35 años	,513	8	,000
	35 - 40 años	,473	5	,001
VALEE3. Valores cívicos	40 - 45 años	,234	19	,007
	45 - 50 años	,300	10	,011
	50 - 55 años	,259	10	,055
	55 - 60 años	,367	5	,026
VALEE4. Democracia	25 - 30 años	,407	6	,002

	30 - 35 años	,455	8	,000
	35 - 40 años	,349	5	,046
	40 - 45 años	,280	19	,000
	45 - 50 años	,181	10	,200*
	50 - 55 años	,300	10	,011
	55 - 60 años	,367	5	,026
	25 - 30 años	,202	6	,200*
	30 - 35 años	,513	8	,000
	35 - 40 años	,231	5	,200*
VALEE5. Movimientos altermundialistas	40 - 45 años	,199	19	,047
	45 - 50 años	,342	10	,002
	50 - 55 años	,293	10	,015
	55 - 60 años	,372	5	,022
	25 - 30 años	,392	6	,004
	30 - 35 años	,455	8	,000
	35 - 40 años	,221	5	,200*
VALEE6. Instituciones (parlamentos, plenos municipales, consejos, ...)	40 - 45 años	,212	19	,024
	45 - 50 años	,254	10	,067
	50 - 55 años	,160	10	,200*
	55 - 60 años	,237	5	,200*
	25 - 30 años	,293	6	,117
	35 - 40 años	,254	5	,200*
VALEE7. Sociedad organizada (redes, foros, partidos políticos, ...)(Dimensión Sur)	40 - 45 años	,219	19	,017
	45 - 50 años	,181	10	,200*
	50 - 55 años	,240	10	,107
	55 - 60 años	,372	5	,022
	30 - 35 años	,513	8	,000
	35 - 40 años	,349	5	,046
VALEE8. Justicia social	40 - 45 años	,231	19	,009
	45 - 50 años	,240	10	,107
	50 - 55 años	,160	10	,200*
	55 - 60 años	,473	5	,001
	25 - 30 años	,407	6	,002
	30 - 35 años	,443	8	,000
	35 - 40 años	,367	5	,026
VALEPC1. Interculturalidad	40 - 45 años	,289	19	,000
	45 - 50 años	,400	10	,000
	50 - 55 años	,200	10	,200*
	55 - 60 años	,367	5	,026
	25 - 30 años	,254	6	,200*
VALEPC2. Conflictos	30 - 35 años	,455	8	,000
	35 - 40 años	,349	5	,046

	40 - 45 años	,238	19	,006
	45 - 50 años	,300	10	,011
	50 - 55 años	,317	10	,005
	55 - 60 años	,367	5	,026
	25 - 30 años	,407	6	,002
	30 - 35 años	,455	8	,000
	35 - 40 años	,367	5	,026
VALEPC3. Valores cívicos	40 - 45 años	,319	19	,000
	45 - 50 años	,345	10	,001
	50 - 55 años	,308	10	,008
	55 - 60 años	,367	5	,026
	25 - 30 años	,293	6	,117
	30 - 35 años	,513	8	,000
	35 - 40 años	,367	5	,026
VALEPC4. Democracia	40 - 45 años	,301	19	,000
	45 - 50 años	,300	10	,011
	50 - 55 años	,260	10	,054
	55 - 60 años	,367	5	,026
	25 - 30 años	,333	6	,036
	30 - 35 años	,513	8	,000
	35 - 40 años	,221	5	,200*
VALEPC5. Movimientos altermundialistas	40 - 45 años	,215	19	,020
	45 - 50 años	,297	10	,013
	50 - 55 años	,260	10	,054
	55 - 60 años	,372	5	,022
	25 - 30 años	,293	6	,117
	30 - 35 años	,513	8	,000
	35 - 40 años	,273	5	,200*
VALEPC6. Instituciones (parlamentos, plenos municipales, consejos, ...)	40 - 45 años	,251	19	,003
	45 - 50 años	,297	10	,013
	50 - 55 años	,202	10	,200*
	55 - 60 años	,237	5	,200*
	25 - 30 años	,212	6	,200*
	30 - 35 años	,443	8	,000
	35 - 40 años	,273	5	,200*
VALEPC7. Sociedad organizada (redes, foros, partidos políticos, ...)(Dimensión Sur)	40 - 45 años	,243	19	,004
	45 - 50 años	,202	10	,200*
	50 - 55 años	,200	10	,200*
	55 - 60 años	,372	5	,022
VALEPC8. Justicia social	25 - 30 años	,267	6	,200*
	30 - 35 años	,513	8	,000

35 - 40 años	,367	5	,026
40 - 45 años	,294	19	,000
45 - 50 años	,355	10	,001
50 - 55 años	,230	10	,143
55 - 60 años	,473	5	,001

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Tabla A3. Pruebas de normalidad entre ítems y grupos de formación

	Formación - Grupos	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Estadístico	gl	Sig.
EF1. Te consideras preparado para educar en valores	Maestros de infantil y primaria	,236	40	,000
	Licenciados y graduados en secundaria	,445	23	,000
EF2. Estoy de acuerdo con el tratamiento que la LOMCE hace de la educación en valores	Maestros de infantil y primaria	,285	40	,000
	Licenciados y graduados en secundaria	,208	23	,011
EF3. Con mis alumnos trabajo la educación en valores	Maestros de infantil y primaria	,328	40	,000
	Licenciados y graduados en secundaria	,322	23	,000
EF4. Con mis alumnos trabajo la EMOCREA	Maestros de infantil y primaria	,293	40	,000
	Licenciados y graduados en secundaria	,283	23	,000
EF5.(i) EF5 INVERTIDA	Maestros de infantil y primaria	,313	40	,000
	Licenciados y graduados en secundaria	,261	23	,000
EF6. Consideras que en tu centro hay sensibilidad e interés por trabajar la EMOCREA	Maestros de infantil y primaria	,269	40	,000
	Licenciados y graduados en secundaria	,341	23	,000
EF7. Estoy de acuerdo con que se imparta la asignatura EMOCREA	Maestros de infantil y primaria	,266	40	,000
	Licenciados y graduados en secundaria	,328	23	,000
EF8. Te sientes preparado para impartir la asignatura EMOCREA	Maestros de infantil y primaria	,174	40	,004
	Licenciados y graduados en secundaria	,300	23	,000
EF9. Durante mis estudios como profesor recibí formación suficiente para saber educar en valores	Maestros de infantil y primaria	,166	40	,007
	Licenciados y graduados en secundaria	,228	23	,003
EF10. Te consideras competente para impartir la asignatura EMOCREA	Maestros de infantil y primaria	,206	40	,000
	Licenciados y graduados en secundaria	,249	23	,001
EF11. Conozco las competencias que se desarrollan desde las áreas de EMOCREA y la EpC	Maestros de infantil y primaria	,212	40	,000
	Licenciados y graduados en secundaria	,256	23	,000
EF12. Creo que deben existir asignaturas específicas como EMOCREA y EpC para formar en valores a los alumnos	Maestros de infantil y primaria	,148	40	,027
	Licenciados y graduados en secundaria	,238	23	,002
CB1. Competencia lingüística	Maestros de infantil y primaria	,292	40	,000
	Licenciados y graduados en secundaria	,347	23	,000
CB2. Competencia matemática	Maestros de infantil y primaria	,157	40	,015
	Licenciados y graduados en secundaria	,267	23	,000

CB3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	Maestros de infantil y primaria	,242	40	,000
	Licenciados y graduados en secundaria	,283	23	,000
CB4. Tratamiento de la información y competencia digital	Maestros de infantil y primaria	,178	40	,003
	Licenciados y graduados en secundaria	,225	23	,004
CB5. Competencia social y ciudadana	Maestros de infantil y primaria	,336	40	,000
	Licenciados y graduados en secundaria	,405	23	,000
CB6. Competencia cultural y artística	Maestros de infantil y primaria	,237	40	,000
	Licenciados y graduados en secundaria	,356	23	,000
CB7. Competencia para aprender a aprender	Maestros de infantil y primaria	,276	40	,000
	Licenciados y graduados en secundaria	,295	23	,000
CB8. Autonomía e iniciativa personal	Maestros de infantil y primaria	,275	40	,000
	Licenciados y graduados en secundaria	,489	23	,000
CB9. Competencia en ciencia y tecnología	Maestros de infantil y primaria	,239	40	,000
	Licenciados y graduados en secundaria	,413	23	,000
CB10. Competencias sociales y cívicas	Maestros de infantil y primaria	,312	40	,000
	Licenciados y graduados en secundaria	,539	23	,000
CB11. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	Maestros de infantil y primaria	,326	40	,000
	Licenciados y graduados en secundaria	,260	23	,000
CB12. Conciencia y expresiones culturales	Maestros de infantil y primaria	,315	40	,000
	Licenciados y graduados en secundaria	,462	23	,000
AP1. La mejor ubicación es su consideración como asignatura	Maestros de infantil y primaria	,139	40	,050
	Licenciados y graduados en secundaria	,242	23	,001
AP2.(i) AP2 INVERTIDA	Maestros de infantil y primaria	,256	40	,000
	Licenciados y graduados en secundaria	,258	23	,000
AS1. Profesorado de la asignatura EpC	Maestros de infantil y primaria	,258	40	,000
	Licenciados y graduados en secundaria	,489	23	,000
AS2. Claustro	Maestros de infantil y primaria	,274	40	,000
	Licenciados y graduados en secundaria	,420	23	,000
AS3. Padres y madres	Maestros de infantil y primaria	,348	40	,000
	Licenciados y graduados en secundaria	,511	23	,000
AS4. Centros de formación del profesorado	Maestros de infantil y primaria	,182	40	,002
	Licenciados y graduados en secundaria	,326	23	,000
AS5. ONGD	Maestros de infantil y primaria	,228	40	,000
	Licenciados y graduados en secundaria	,272	23	,000
AS6. Movimientos sociales	Maestros de infantil y primaria	,190	40	,001
	Licenciados y graduados en secundaria	,210	23	,010
AS7. Sindicatos	Maestros de infantil y primaria	,153	40	,019
	Licenciados y graduados en secundaria	,250	23	,001
AS8. Competencia en ciencia y tecnología	Maestros de infantil y primaria	,216	40	,000

	Licenciados y graduados en secundaria	,304	23	,000
	Maestros de infantil y primaria	,209	40	,000
AS9. Movimientos de renovación pedagógica	Licenciados y graduados en secundaria	,224	23	,004
	Maestros de infantil y primaria	,193	40	,001
AS10. Redes locales / globales	Licenciados y graduados en secundaria	,375	23	,000
	Maestros de infantil y primaria	,281	40	,000
AS11. Medios de comunicación	Licenciados y graduados en secundaria	,296	23	,000
	Maestros de infantil y primaria	,254	40	,000
IREC1. Competencia lingüística	Licenciados y graduados en secundaria	,421	23	,000
	Maestros de infantil y primaria	,215	40	,000
IREC2. Material producido por ONGD y otros movimientos sociales	Licenciados y graduados en secundaria	,246	23	,001
	Maestros de infantil y primaria	,323	40	,000
IREC3. Internet	Licenciados y graduados en secundaria	,301	23	,000
	Maestros de infantil y primaria	,358	40	,000
IREC4. Material audiovisual y multimedia	Licenciados y graduados en secundaria	,424	23	,000
	Maestros de infantil y primaria	,321	40	,000
IREC5. Charlas / Conferencias / Testimonios	Licenciados y graduados en secundaria	,378	23	,000
	Maestros de infantil y primaria	,233	40	,000
IREC6. Exposiciones	Licenciados y graduados en secundaria	,339	23	,000
	Maestros de infantil y primaria	,206	40	,000
IREC7. Medios de comunicación	Licenciados y graduados en secundaria	,337	23	,000
	Maestros de infantil y primaria	,275	40	,000
IREC8. Agentes sociales	Licenciados y graduados en secundaria	,217	23	,006
	Maestros de infantil y primaria	,228	40	,000
IREC9. Recursos del medio (museos, centros cívicos, ...)	Licenciados y graduados en secundaria	,384	23	,000
	Maestros de infantil y primaria	,289	40	,000
IREE1. Competencia lingüística	Licenciados y graduados en secundaria	,421	23	,000
	Maestros de infantil y primaria	,239	40	,000
IREE2. Material producido por ONGD y otros movimientos sociales	Licenciados y graduados en secundaria	,378	23	,000
	Maestros de infantil y primaria	,328	40	,000
IREE3. Internet	Licenciados y graduados en secundaria	,359	23	,000
	Maestros de infantil y primaria	,347	40	,000
IREE4. Material audiovisual y multimedia	Licenciados y graduados en secundaria	,320	23	,000
	Maestros de infantil y primaria	,248	40	,000
IREE5. Charlas / Conferencias / Testimonios	Licenciados y graduados en secundaria	,381	23	,000
	Maestros de infantil y primaria	,199	40	,000
IREE6. Exposiciones	Licenciados y graduados en secundaria	,211	23	,009
	Maestros de infantil y primaria	,202	40	,000
IREE7. Medios de comunicación				

	Licenciados y graduados en secundaria	,373	23	,000
	Maestros de infantil y primaria	,266	40	,000
IREE8. Agentes sociales	Licenciados y graduados en secundaria	,215	23	,007
	Maestros de infantil y primaria	,266	40	,000
IREE9. Recursos del medio (museos, centros cívicos, ...)	Licenciados y graduados en secundaria	,258	23	,000
	Maestros de infantil y primaria	,279	40	,000
MOT1. Formación del profesorado	Licenciados y graduados en secundaria	,299	23	,000
	Maestros de infantil y primaria	,227	40	,000
MOT2. Producción de recursos pedagógicos	Licenciados y graduados en secundaria	,280	23	,000
	Maestros de infantil y primaria	,254	40	,000
MOT3. Centro de recursos	Licenciados y graduados en secundaria	,257	23	,000
	Maestros de infantil y primaria	,209	40	,000
OMT4. Desarrollo de páginas web, portales educativos	Licenciados y graduados en secundaria	,218	23	,006
	Maestros de infantil y primaria	,286	40	,000
MOT5. Incorporación de nuevas tecnologías	Licenciados y graduados en secundaria	,499	23	,000
	Maestros de infantil y primaria	,211	40	,000
MOT6. Conocimiento del trabajo de ONGD y otros movimientos sociales	Licenciados y graduados en secundaria	,322	23	,000
	Maestros de infantil y primaria	,320	40	,000
MOT7. Participación de la comunidad educativa	Licenciados y graduados en secundaria	,310	23	,000
	Maestros de infantil y primaria	,250	40	,000
MOT8. Asesoría / Apoyo externo	Licenciados y graduados en secundaria	,278	23	,000
	Maestros de infantil y primaria	,288	40	,000
MOT9. Redes e iniciativas sociales	Licenciados y graduados en secundaria	,309	23	,000
	Maestros de infantil y primaria	,275	40	,000
VALEE1. Interculturalidad	Licenciados y graduados en secundaria	,378	23	,000
	Maestros de infantil y primaria	,237	40	,000
VALEE2. Conflictos	Licenciados y graduados en secundaria	,489	23	,000
	Maestros de infantil y primaria	,247	40	,000
VALEE3. Valores cívicos	Licenciados y graduados en secundaria	,517	23	,000
	Maestros de infantil y primaria	,294	40	,000
VALEE4. Democracia	Licenciados y graduados en secundaria	,511	23	,000
	Maestros de infantil y primaria	,253	40	,000
VALEE5. Movimientos altermundialistas	Licenciados y graduados en secundaria	,279	23	,000
	Maestros de infantil y primaria	,217	40	,000
VALEE6. Instituciones (parlamentos, plenos municipales, consejos, ...)	Licenciados y graduados en secundaria	,384	23	,000
	Maestros de infantil y primaria	,176	40	,003
VALEE7. Sociedad organizada (redes, foros, partidos políticos, ...)(Dimensión Sur)	Licenciados y graduados en secundaria	,246	23	,001
VALEE8. Justicia social	Maestros de infantil y primaria	,234	40	,000

	Licenciados y graduados en secundaria	,325	23	,000
VALEPC1. Interculturalidad	Maestros de infantil y primaria	,321	40	,000
	Licenciados y graduados en secundaria	,467	23	,000
VALEPC2. Conflictos	Maestros de infantil y primaria	,242	40	,000
	Licenciados y graduados en secundaria	,446	23	,000
VALEPC3. Valores cívicos	Maestros de infantil y primaria	,311	40	,000
	Licenciados y graduados en secundaria	,459	23	,000
VALEPC4. Democracia	Maestros de infantil y primaria	,300	40	,000
	Licenciados y graduados en secundaria	,489	23	,000
VALEPC5. Movimientos altermundialistas	Maestros de infantil y primaria	,258	40	,000
	Licenciados y graduados en secundaria	,384	23	,000
VALEPC6. Instituciones (parlamentos, plenos municipales, consejos, ...)	Maestros de infantil y primaria	,215	40	,000
	Licenciados y graduados en secundaria	,411	23	,000
VALEPC7. Sociedad organizada (redes, foros, partidos políticos, ...)(Dimensión Sur)	Maestros de infantil y primaria	,219	40	,000
	Licenciados y graduados en secundaria	,389	23	,000
VALEPC8. Justicia social	Maestros de infantil y primaria	,238	40	,000
	Licenciados y graduados en secundaria	,488	23	,000

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Tabla A4. Pruebas de normalidad entre ítems y tipo de centro según financiación

	Tipo de centro	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
La mejor ubicación es su consideración como asignatura	Público	,178	69	,000	,868	69	,000
	Privado	,143	79	,000	,919	79	,000
Lo más apropiado para trabajar es su consideración como enfoque transversal	Público	,280	69	,000	,826	69	,000
	Privado	,268	79	,000	,793	79	,000
AP2 INVERTIDA	Público	,280	69	,000	,826	69	,000
	Privado	,268	79	,000	,793	79	,000

Tabla A4. Pruebas de normalidad entre ítems y tipo de centro según nivel

	Centro	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
La mejor ubicación es su consideración como asignatura	Primaria	,136	104	,000	,916	104	,000
	Secundaria	,225	44	,000	,819	44	,000
Lo más apropiado para trabajar es su consideración como enfoque transversal	Primaria	,234	104	,000	,822	104	,000
	Secundaria	,304	44	,000	,767	44	,000
AP2 INVERTIDA	Primaria	,234	104	,000	,822	104	,000
	Secundaria	,304	44	,000	,767	44	,000

Anexo 4: De resultados; contrastes estadísticos.

Tabla B1. Test no Paramétricos entre los Items y la variable género^a

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
EF1. Te consideras preparado para educar en valores	3094,500	12005,500	-0,108	0,914
EF2. Estoy de acuerdo con el tratamiento que la LOMCE hace de la educación en valores	2137,500	3172,500	-2,770	0,006
EF3. Con mis alumnos trabajo la educación en valores	3073,000	11984,000	-0,196	0,845
EF4. Con mis alumnos trabajo la EMOCREA	1756,500	2659,500	-3,678	0,000
EF5.(i) EF5 INVERTIDA	1951,500	2692,500	-2,044	0,041
EF6. Consideras que en tu centro hay sensibilidad e interés por trabajar la EMOCREA	2593,000	3674,000	-1,579	0,114
EF7. Estoy de acuerdo con que se imparta la asignatura EMOCREA	3042,000	4170,000	-0,202	0,840
EF8. Te sientes preparado para impartir la asignatura EMOCREA	2087,500	3215,500	-3,319	0,001
EF9. Durante mis estudios como profesor recibí formación suficiente para saber educar en valores	2404,000	3532,000	-2,331	0,020
EF10. Te consideras competente para impartir la asignatura EMOCREA	2677,500	3805,500	-1,446	0,148
EF11. Conozco las competencias que se desarrollan desde las áreas de EMOCREA y la EpC	2576,000	3704,000	-1,783	0,075
EF12. Creo que deben existir asignaturas específicas como EMOCREA y EpC para formar en valores a los alumnos	2544,500	11190,500	-1,795	0,073
CB1. Competencia lingüística	2865,500	3900,500	-0,142	0,887
CB2. Competencia matemática	2488,000	9748,000	-0,795	0,427
CB3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	2694,000	3729,000	-0,448	0,654
CB4. Tratamiento de la información y competencia digital	2329,500	3364,500	-1,470	0,142
CB5. Competencia social y ciudadana	2746,000	3781,000	-0,647	0,517
CB6. Competencia cultural y artística	2642,000	10643,000	-0,712	0,477
CB7. Competencia para aprender a aprender	2498,500	3533,500	-1,443	0,149
CB8. Autonomía e iniciativa personal	2519,000	3554,000	-0,839	0,401
CB9. Competencia en ciencia y tecnología	2671,500	3706,500	-0,109	0,914
CB10. Competencias sociales y cívicas	2592,500	3582,500	-0,988	0,323
CB11. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	2419,500	3454,500	-0,920	0,357
CB12. Conciencia y expresiones culturales	2209,000	3244,000	2,536	0,011

AP1. La mejor ubicación es su consideración como asignatura	2231,000	9252,000	-1,401	0,161
AP2.(i) AP2 INVERTIDA	1659,000	8799,000	-2,837	0,005
AS1. Profesorado de la asignatura EpC	2472,500	3462,500	-1,490	0,136
AS2. Claustro	2317,500	3398,500	-1,869	0,062
AS3. Padres y madres	2807,500	3888,500	-0,695	0,487
AS4. Centros de formación del profesorado	2181,500	3262,500	-2,583	0,010
AS5. ONGD	2243,000	3189,000	-0,427	0,669
AS6. Movimientos sociales	2464,500	10592,500	-1,416	0,157
AS7. Sindicatos	2257,500	8927,500	-1,076	0,282
AS8. Competencia en ciencia y tecnología	2609,500	3555,500	-0,051	0,959
AS9 Movimientos de renovación pedagógica	2918,000	11174,000	-0,092	0,926
AS10 Redes locales / globales	2410,500	3356,500	-0,967	0,333
AS11. Medios de comunicación	2395,000	3175,000	-0,094	0,925
IREC1. Competencia lingüística	2180,500	3126,500	-1,498	0,134
IREC2. Material producido por ONGD y otros movimientos sociales	2362,000	9988,000	-1,085	0,278
IREC3. Internet	2809,000	11194,000	-0,106	0,915
IREC4. Material audiovisual y multimedia	2285,500	10670,500	-2,062	0,039
IREC5. Charlas / Conferencias / Testimonios	2212,500	3202,500	-2,332	0,020
IREC6. Exposiciones	2459,500	3449,500	-1,391	0,164
IREC7. Medios de comunicación	2581,500	3571,500	-0,979	0,328
IREC8. Agentes sociales	2680,000	10808,000	-0,434	0,664
IREC9 Recursos del medio (museos, centros cívicos, ...)	2601,500	3547,500	-0,640	0,522
IREE1. Competencia lingüística	2339,000	3329,000	-0,957	0,339
IREE2. Material producido por ONGD y otros movimientos sociales	2209,000	8650,000	-0,933	0,351
IREE3. Internet	2353,000	9256,000	-0,876	0,381
IREE4. Material audiovisual y multimedia	2118,500	9139,500	-1,949	0,051
IREE5. Charlas / Conferencias / Testimonios	2563,500	3553,500	-0,042	0,966
IREE6. Exposiciones	2193,000	9096,000	-1,501	0,133
IREE7. Medios de comunicación	2464,000	3454,000	-0,438	0,661
IREE8. Agentes sociales	2329,000	3319,000	-0,982	0,326
IREE9 Recursos del medio (museos, centros cívicos, ...)	2343,000	9129,000	-0,616	0,538
MOT1. Formación del profesorado	2704,000	10579,000	-0,628	0,530
MOT2. Producción de recursos pedagógicos	2948,000	4029,000	-0,231	0,818
MOT3. Centro de recursos	2998,500	4079,500	-0,051	0,959
MOT4. Desarrollo de páginas web, portales educativos	2977,500	4058,500	-0,126	0,900
MOT5. Incorporación de nuevas tecnologías	2538,500	10923,500	-1,360	0,174
MOT6. Conocimiento del trabajo de ONGD y otros movimientos sociales	2685,500	10941,500	-0,922	0,357
MOT7. Participación de la comunidad educativa	2950,000	4031,000	-0,224	0,823

MOT8. Asesoría / Apoyo externo	2906,000	3941,000	-0,149	0,882
MOT9 Redes e iniciativas sociales	2877,000	11262,000	-0,094	0,925
VALEE1. Interculturalidad	2769,500	10897,500	-0,093	0,926
VALEE2. Conflictos	2631,000	3621,000	-0,379	0,705
VALEE3. Valores cívicos	2360,000	3350,000	-1,440	0,150
VALEE4. Democracia	2497,000	3487,000	-0,972	0,331
VALEE5. Movimientos altermundialistas	2252,500	3198,500	-1,515	0,130
VALEE6. Instituciones (parlamentos, plenos municipales, consejos, ...)	2070,500	3016,500	-2,249	0,025
VALEE7. Sociedad organizada (redes, foros, partidos políticos, ...)(Dimensión Sur)	2195,000	3141,000	-1,121	0,263
VALEE8. Justicia social	2597,000	10347,000	-0,028	0,978
VALEPC 1. Interculturalidad	2663,000	3609,000	-0,012	0,990
VALEPC 2. Conflictos	2377,000	3323,000	-1,166	0,244
VALEPC 3. Valores cívicos	2699,500	10827,500	-0,121	0,904
VALEPC 4. Democracia	2563,500	3509,500	-0,651	0,515
VALEPC 5. Movimientos altermundialistas	2280,500	3183,500	-1,407	0,159
VALEPC 6. Instituciones (parlamentos, plenos municipales, consejos, ...)	2487,000	3433,000	-0,906	0,365
VALEPC 7. Sociedad organizada (redes, foros, partidos políticos, ...)(Dimensión Sur)	2422,500	3368,500	-1,081	0,280
VALEPC 8. Justicia social	2694,000	3640,000	-0,140	0,889

a. Variable de agrupación: Género

Tabla B2. Test no Paramétricos entre los Ítems y la variable edad^a

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
EF1. Te consideras preparado para educar en valores	8,745	6	0,188
EF2. Estoy de acuerdo con el tratamiento que la LOMCE hace de la educación en valores	14,559	6	0,024
EF3. Con mis alumnos trabajo la educación en valores	9,734	6	0,136
EF4. Con mis alumnos trabajo la EMOCREA	31,820	6	0,000
EF5.(i) EF5 INVERTIDA	23,664	6	0,001
EF6. Consideras que en tu centro hay sensibilidad e interés por trabajar la EMOCREA	12,207	6	0,058
EF7. Estoy de acuerdo con que se imparta la asignatura EMOCREA	4,241	6	0,644
EF8. Te sientes preparado para impartir la asignatura EMOCREA	17,912	6	0,006
EF9. Durante mis estudios como profesor recibí formación suficiente para saber educar en valores	6,824	6	0,337
EF10. Te consideras competente para impartir la asignatura EMOCREA	8,860	6	0,182
EF11. Conozco las competencias que se desarrollan desde las áreas de EMOCREA y la EpC	11,910	6	0,064
EF12. Creo que deben existir asignaturas específicas como EMOCREA y EpC para formar en valores a los alumnos	17,609	6	0,007
CB1. Competencia lingüística	10,803	6	0,095

CB2. Competencia matemática	8,363	6	0,213
CB3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	26,036	6	0,000
CB4. Tratamiento de la información y competencia digital	14,044	6	0,029
CB5. Competencia social y ciudadana	24,215	6	0,000
CB6. Competencia cultural y artística	8,514	6	0,203
CB7. Competencia para aprender a aprender	17,735	6	0,007
CB8. Autonomía e iniciativa personal	2,012	6	0,919
CB9. Competencia en ciencia y tecnología	17,468	6	0,008
CB10. Competencias sociales y cívicas	15,753	6	0,015
CB11. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	14,178	6	0,028
CB12. Conciencia y expresiones culturales	14,868	6	0,021
AP1. La mejor ubicación es su consideración como asignatura	15,401	6	0,017
AP2.(i) AP2 INVERTIDA	22,547	6	0,001
AS1. Profesorado de la asignatura EpC	14,791	6	0,022
AS2. Claustro	9,376	6	0,153
AS3. Padres y madres	8,927	6	0,178
AS4. Centros de formación del profesorado	5,624	6	0,467
AS5. ONGD	15,074	6	0,020
AS6. Movimientos sociales	16,951	6	0,009
AS7. Sindicatos	17,825	6	0,007
AS8. Competencia en ciencia y tecnología	12,299	6	0,056
AS9. Movimientos de renovación pedagógica	7,461	6	0,280
AS10. Redes locales / globales	14,888	6	0,021
AS11. Medios de comunicación	12,119	6	0,059
IREC1. Competencia lingüística	9,689	6	0,138
IREC2. Material producido por ONGD y otros movimientos sociales	18,356	6	0,005
IREC3. Internet	20,751	6	0,002
IREC4. Material audiovisual y multimedia	17,109	6	0,009
IREC5. Charlas / Conferencias / Testimonios	15,338	6	0,018
IREC6. Exposiciones	13,830	6	0,032
IREC7. Medios de comunicación	11,948	6	0,063
IREC8. Agentes sociales	24,102	6	0,001
IREC9. Recursos del medio (museos, centros cívicos, ...)	7,909	6	0,245
IREE1. Competencia lingüística	11,089	6	0,086
IREE2. Material producido por ONGD y otros movimientos sociales	16,446	6	0,012
IREE3. Internet	18,196	6	0,006
IREE4. Material audiovisual y multimedia	13,880	6	0,031
IREE5. Charlas / Conferencias / Testimonios	14,952	6	0,021
IREE6. Exposiciones	15,516	6	0,017
IREE7. Medios de comunicación	10,746	6	0,097
IREE8. Agentes sociales	13,166	6	0,040
IREE9. Recursos del medio (museos, centros cívicos, ...)	12,760	6	0,047
MOT1. Formación del profesorado	10,519	6	0,104
MOT2. Producción de recursos pedagógicos	19,047	6	0,004
MOT3. Centro de recursos	11,197	6	0,082

MOT4.	Desarrollo de páginas web, portales educativos	5,332	6	0,502
MOT5.	Incorporación de nuevas tecnologías	20,050	6	0,003
MOT6.	Conocimiento del trabajo de ONGD y otros movimientos sociales	6,386	6	0,381
MOT7.	Participación de la comunidad educativa	8,979	6	0,175
MOT8.	Asesoría / Apoyo externo	14,133	6	0,028
MOT9	Redes e iniciativas sociales	17,937	6	0,006
VALEE1	Interculturalidad	9,513	6	0,147
VALEE2	Conflictos	5,301	6	0,506
VALEE3	Valores cívicos	5,744	6	0,452
VALEE4	Democracia	7,686	6	0,262
VALEE5	Movimientos altermundialistas	17,041	6	0,009
VALEE6	Instituciones (parlamentos, plenos municipales, consejos, ...)	8,674	6	0,193
VALEE7	Sociedad organizada (redes, foros, partidos políticos, ...)(Dimensión Sur)	6,981	6	0,323
VALEE8	Justicia social	6,468	6	0,373
VALEPC 1.	Interculturalidad	7,965	6	0,241
VALEPC 2.	Conflictos	8,629	6	0,196
VALEPC 3.	Valores cívicos	5,171	6	0,522
VALEPC 4.	Democracia	8,304	6	0,217
VALEPC 5.	Movimientos altermundialistas	11,269	6	0,080
VALEPC 6.	Instituciones (parlamentos, plenos municipales, consejos, ...)	17,662	6	0,007
VALEPC 7.	Sociedad organizada (redes, foros, partidos políticos, ...)(Dimensión Sur)	15,864	6	0,015
VALEPC 8.	Justicia social	8,020	6	0,237

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Edad

Tabla B3. Test no Paramétricos entre los Ítems y la variable formación^a

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
EF1. Te consideras preparado para educar en valores	2699,000	9839,000	-3,008	0,003
EF2. Estoy de acuerdo con el tratamiento que la LOMCE hace de la educación en valores	3102,000	9772,000	-1,127	0,260
EF3. Con mis alumnos trabajo la educación en valores	3590,500	10730,500	-0,135	0,893
EF4. Con mis alumnos trabajo la EMOCREA	3257,000	10043,000	-0,165	0,869
EF5.(i) EF5 INVERTIDA	2507,500	4047,500	-2,090	0,037
EF6. Consideras que en tu centro hay sensibilidad e interés por	3341,500	5232,500	-0,746	0,456

EF7.	Estoy de acuerdo con que se imparta la asignatura EMOCREA	3281,500	10302,500	-0,994	0,320
EF8.	Te sientes preparado para impartir la asignatura EMOCREA	2802,000	9588,000	-2,346	0,019
EF9	Durante mis estudios como profesor recibí formación suficiente para saber educar en valores	2155,000	9176,000	-4,478	0,000
EF10.	Te consideras competente para impartir la asignatura EMOCREA	3036,500	10057,500	-1,779	0,075
EF11.	Conozco las competencias que se desarrollan desde las áreas de EMOCREA y la EpC	2283,500	9304,500	-4,140	0,000
EF12.	Creo que deben existir asignaturas específicas como EMOCREA y EpC para formar en valores a los alumnos	2414,500	9317,500	-3,602	0,000
CB1.	Competencia lingüística	3204,000	9645,000	-0,855	0,393
CB2.	Competencia matemática	2484,000	7944,000	-2,380	0,017
CB3.	Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	2850,000	9291,000	-1,308	0,191
CB4.	Tratamiento de la información y competencia digital	2252,000	7817,000	-3,279	0,001
CB5.	Competencia social y ciudadana	2934,500	9375,500	-1,943	0,052
CB6.	Competencia cultural y artística	3304,000	9409,000	-0,173	0,863
CB7.	Competencia para aprender a aprender	2835,500	9051,500	-2,031	0,042
CB8.	Autonomía e iniciativa personal	2444,000	8009,000	-2,885	0,004
CB9	Competencia en ciencia y tecnología	2392,500	7852,500	-2,739	0,006
CB10.	Competencias sociales y cívicas	2357,500	8573,500	-4,144	0,000
CB11.	Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	3019,000	4910,000	-0,332	0,740
CB12.	Conciencia y expresiones culturales	2784,000	9225,000	-2,223	0,026
AP1.	La mejor ubicación es su consideración como asignatura	1800,500	7156,500	-4,391	0,000
AP2.(i)	AP2 INVERTIDA	2424,000	8095,000	-1,306	0,191
AS1.	Profesorado de la asignatura EpC	2014,500	8684,500	-4,866	0,000
AS2.	Claustro	2126,500	8121,500	-3,892	0,000
AS3.	Padres y madres	2408,000	9194,000	-4,115	0,000
AS4.	Centros de formación del profesorado	2329,000	8770,000	-3,377	0,001
AS5.	ONGD	1804,000	6557,000	-3,439	0,001
AS6.	Movimientos sociales	1504,500	7945,500	-6,099	0,000
AS7.	Sindicatos	2236,000	7387,000	-2,543	0,011
AS8.	Competencia en ciencia y tecnología	1902,500	7680,500	-4,207	0,000
AS9	Movimientos de renovación pedagógica	2462,000	9132,000	-3,080	0,002
AS10	Redes locales / globales	1932,500	7927,500	-4,272	0,000
AS11.	Medios de comunicación	1581,000	7797,000	-4,875	0,000
IREC1.	Competencia lingüística	1933,500	7604,500	-3,847	0,000
IREC2.	Material producido por ONGD y otros movimientos sociales	2048,500	7826,500	-3,896	0,000
IREC3.	Internet	2469,500	8910,500	-3,085	0,002
IREC4.	Material audiovisual y multimedia	3062,500	9503,500	-1,118	0,263
IREC5.	Charlas / Conferencias / Testimonios	3061,000	9502,000	-1,122	0,262
IREC6.	Exposiciones	2483,500	8924,500	-3,049	0,002
IREC7.	Medios de comunicación	2606,000	9047,000	-2,738	0,006
IREC8.	Agentes sociales	2939,000	9155,000	-1,364	0,172
IREC9	Recursos del medio (museos, centros cívicos, ...)	2535,000	8863,000	-2,790	0,005
IREE1.	Competencia lingüística	2190,000	8295,000	-2,399	0,016
IREE2.	Material producido por ONGD y otros movimientos sociales	2580,000	8251,000	0,284	0,777

IREE3. Internet	2300,000	8516,000	-1,813	0,070
IREE4. Material audiovisual y multimedia	2735,000	8951,000	-0,373	0,709
IREE5. Charlas / Conferencias / Testimonios	2293,500	8509,500	-1,869	0,062
IREE6. Exposiciones	2072,000	8288,000	-2,667	0,008
IREE7. Medios de comunicación	1799,000	8015,000	-3,746	0,000
IREE8. Agentes sociales	2622,000	8838,000	-0,591	0,555
IREE9 Recursos del medio (museos, centros cívicos, ...)	1394,000	7389,000	-5,194	0,000
MOT1. Formación del profesorado	2669,000	9455,000	-1,816	0,069
MOT2. Producción de recursos pedagógicos	3017,000	9920,000	-1,620	0,105
MOT3. Centro de recursos	2899,500	9802,500	-1,986	0,047
MOT4. Desarrollo de páginas web, portales educativos	2865,000	9768,000	-2,118	0,034
MOT5. Incorporación de nuevas tecnologías	2758,000	9313,000	-2,279	0,023
MOT6. Conocimiento del trabajo de ONGD y otros movimientos sociales	2397,000	8952,000	-3,385	0,001
MOT7. Participación de la comunidad educativa	2554,000	9457,000	-3,144	0,002
MOT8. Asesoría / Apoyo externo	3196,500	9982,500	-0,936	0,349
MOT9 Redes e iniciativas sociales	3336,000	9891,000	-0,284	0,777
VALEE1 Interculturalidad	2260,500	8588,500	-3,630	0,000
VALEE2 Conflictos	2180,500	8285,500	-3,649	0,000
VALEE3 Valores cívicos	2143,000	8248,000	-3,790	0,000
VALEE4 Democracia	1878,500	8094,500	-4,762	0,000
VALEE5 Movimientos altermundialistas	1800,000	7795,000	-4,659	0,000
VALEE6 Instituciones (parlamentos, plenos municipales, consejos, ...)	1781,000	7776,000	-4,786	0,000
VALEE7 Sociedad organizada (redes, foros, partidos políticos, ...)(Dimensión Sur)	1904,000	6954,000	-3,713	0,000
VALEE8 Justicia social	2163,500	8049,500	-3,493	0,000
VALEPC 1. Interculturalidad	2210,000	8096,000	-3,602	0,000
VALEPC 2. Conflictos	2631,000	8409,000	-2,128	0,033
VALEPC 3. Valores cívicos	2236,500	8341,500	-3,778	0,000
VALEPC 4. Democracia	2184,000	8289,000	-3,954	0,000
VALEPC 5. Movimientos altermundialistas	1783,500	7778,500	-5,000	0,000
VALEPC 6. Instituciones (parlamentos, plenos municipales, consejos, ...)	1517,500	7622,500	-6,031	0,000
VALEPC 7. Sociedad organizada (redes, foros, partidos políticos, ...)(Dimensión Sur)	1881,000	7876,000	-4,768	0,000
VALEPC 8. Justicia social	2024,000	8129,000	-4,457	0,000

a. Variable de agrupación: Formación - Grupos

Tabla B4. Test no Paramétricos entre los Ítems y la variable tipo de centro según financiación

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
La mejor ubicación es su consideración como asignatura	3105	6933	-0,539	0,59
Lo más apropiado para trabajar es su consideración como enfoque transversal	2738,5	5294,5	-1,301	0,193

Tabla B5. Test no Paramétricos entre los Ítems y la variable tipo de centro según nivel^a

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
La mejor ubicación es su consideración como asignatura	2271	8487	-2,056	0,04
Lo más apropiado para trabajar es su consideración como enfoque transversal	2460	3495	-0,338	0,735

