



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS MATEMÁTICAS Y SOCIALES

**Evolución histórica de la educación cívica en
los planes de estudio y manuales de
Pedagogía para la formación de los maestros
de Educación Primaria (1950-2010)**

D.^a Eva Ortiz Cermeño

2015

Mientras que la comunicación del artista es ligada para siempre con su forma original, la del científico es modificada, ampliada, fundida con las ideas y resultados de otros.

Max Delbrock
The Eight Day of Creation

La lectura hace al hombre completo; la conversación lo hace ágil, el escribir lo hace preciso.

Francis Bacon

Dedico este trabajo a mi madre Bienvenida,
por tus sabios consejos, apoyo, fuerza y la motivación necesaria
que siempre me has dado cuando lo he necesitado, para poder
seguir adelante y avanzar en el proceso de elaboración de la tesis
doctoral.

Agradecimientos

De un modo muy especial quiero hacer mención a los directores de este trabajo.

Al Dr. D. Pedro Miralles Martínez, por tu tiempo incondicional como director de mi tesis en las revisiones, consejos, proporcionarme bibliografía y facilitarme el programa informático ATLAS.ti para poder abordar el campo metodológico. Agradezco el espacio que me has proporcionado en este departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales. Gracias por las sugerencias y matices que has añadido día a día en cada revisión, consiguiendo que me fije con atención en el análisis de los textos, porque como bien me dijiste un día “no por mucho correr amanece más temprano”.

Mi agradecimiento también al Dr. D. Emilio Ginés Martínez Navarro como codirector de mi tesis porque siempre has hecho las correcciones oportunas, y has estado disponible cuando te he necesitado aportando en el campo tan inmenso y complejo de la filosofía, tus conocimientos en ética y ciudadanía. Gracias por estar ahí cuando he requerido tu ayuda, así como por tus consejos y materiales de apoyo. Ha sido grato trabajar contigo.

De igual modo, mi agradecimiento al Dr. D. Antonio De Pro Bueno como codirector de mi tesis. Tuve la enorme suerte de conocerte en el máster de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria. Gracias por tus aportaciones, experiencia y sabiduría en el análisis de los libros de texto. He aprendido un montón de ti y te agradezco tu toque de afecto y cariño con el que me decías siempre cómo hacerlo de la mejor forma. Muchísimas gracias por acogerme a mí y a mi tesis. Me has enriquecido día a día en mi trabajo. Me has hecho un camino muy fácil de entender y seguir en el tratamiento de los datos.

Quiero hacer patente mi reconocimiento al Dr. D. Tomás Izquierdo Rus, por subirte en este barco y por tu disponibilidad, consejos, apoyo y ánimo. Ha sido una experiencia agradable poder trabajar contigo y poder indagar, analizar y descubrir juntos de una forma amplia y específica la metodología cualitativa junto al programa ATLAS.ti con el que se ha trabajado.

Asimismo, quiero agradecer a Adriano, el bibliotecario de la Facultad de Educación, tu amabilidad, disponibilidad, comprensión, atención y tus palabras de afecto y cariño que siempre has tenido tanto para mí como para mi tesis. Gracias por tu apoyo y por facilitarme todos los manuales en la menor brevedad posible. Has sido de una gran ayuda, siempre serás mi bibliotecario favorito donde quiera que estés, eres una gran persona y los libros de la biblioteca han ganado un amigo estando contigo.

Fuera del ámbito académico, expreso mi agradecimiento a la Fundación Séneca porque sin vosotros no podría estar hoy aquí, gracias por vuestro apoyo incondicional, en especial a Viviane Varelli por estar ahí en el seguimiento de mi tesis doctoral desde que empecé como investigadora.

Por último, y no por ello menos importante expreso mi más profundo agradecimiento a mi familia (mis padres y mi hermano) que siempre se han preocupado por mi tesis desde el primer momento. Agradezco a mi padre Marcelino, su preocupación constante en el seguimiento de la tesis doctoral. También a mi hermano Marcelino por tus enriquecedores consejos que siempre has sabido dármeles en el momento más oportuno, ofreciéndome tú ayuda y apoyo incondicional siempre que lo he necesitado. Has sabido escucharme y estar ahí siempre. Y, en especial a mi madre Bienvenida, porque además de ser mi amiga, has sido mi mano derecha en cada página que he elaborado de la tesis, recordándome en todo momento que “nunca te preguntan el tiempo que uno tarda en hacer las cosas, sino que estén bien hechas”.

Índice

INTRODUCCIÓN	16
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO	17
1. Marco teórico	18
1.1. Origen y justificación	18
1.2. Revisión de la literatura	24
<i>1.2.1. Líneas de investigación sobre didáctica de las ciencias sociales</i>	24
<i>1.2.2. Líneas de investigación sobre la educación cívica</i>	30
<i>1.2.3. Los valores</i>	32
<i>1.2.4. La educación en valores</i>	40
<i>1.2.5. Valores para una nueva ciudadanía</i>	43
<i>1.2.5.1. La libertad</i>	45
<i>1.2.5.2. La justicia</i>	49
<i>1.2.5.3. El respeto activo</i>	52
<i>1.2.5.4. La participación y la responsabilidad en la escuela</i>	54
<i>1.2.6. Concepciones y dimensiones de la ciudadanía</i>	58
<i>1.2.6.1. Concepciones de ciudadanía según Cortina</i>	58
<i>1.2.6.2. Concepciones de ciudadanía según Habermas</i>	64
<i>1.2.7. ¿Qué se entiende por ciudadanía?</i>	66
<i>1.2.7.1. La educación para la ciudadanía o la educación en valores</i>	66
<i>1.2.7.2. Aportación didáctica de las ciencias sociales para la formación de los ciudadanos</i>	75
<i>1.2.7.3. Educación para la ciudadanía y currículo</i>	80
<i>1.2.8. Libros de texto y libros escolares. Líneas de investigación sobre manualística</i>	82

CAPÍTULO 2. MARCO METODOLÓGICO	91
2. Marco metodológico	91
2.1. Objetivos	91
2.2. Problemas de investigación	92
2.3. Diseño y metodología de la investigación	93
2.4. Muestra de libros: criterios de selección	96
2.4.1. Ficha profesional de los autores investigados	100
2.4.1.1. <i>Buchón, Consuelo (1907-1984)</i>	100
2.4.1.2. <i>Valdivia, M.^a Carmen</i>	101
2.4.1.3. <i>Sanjuán, Manuel</i>	101
2.4.1.4. <i>García Hoz, Víctor</i>	102
2.4.1.5. <i>Ferrández, Adalberto</i>	103
2.4.1.6. <i>Sarramona, Jaume</i>	103
2.4.1.7. <i>Colom, Antoni J. (1997)</i>	104
2.4.1.8. <i>Marín, Ricardo (1988)</i>	104
2.4.1.9. <i>Iyanga, Augusto (1998)</i>	105
2.4.1.10. <i>Carreño, Miryam (2000)</i>	105
2.4.1.11. <i>García Benítez, Antonio (2001)</i>	106
2.4.1.12. <i>Vicente, Ulpiano (2002)</i>	106
2.4.1.13. <i>Negrín, Olegario</i>	107
2.4.1.14. <i>Vergara, Javier</i>	109
2.4.1.15. <i>Del Pozo, M.^a del Mar (2004)</i>	109
2.4.2. Estructura de los libros y capítulos	109
2.4.2.1. <i>Buchón, Consuelo (1953, 1964) y Buchón, Consuelo y Valdivia, Carmen (1968, 1971)</i>	109
2.4.2.2. <i>Sanjuán, Manuel (1974)</i>	116
2.4.2.3. <i>García Hoz, Víctor (1978)</i>	118
2.4.2.4. <i>Ferrández, Adalberto y Sarramona, Jaime (1980)</i>	121
2.4.2.5. <i>Marín, Ricardo (1988)</i>	123
2.4.2.6. <i>Colom, Antoni J. (1997)</i>	124
2.4.2.7. <i>Iyanga, Augusto (1998)</i>	128
2.4.2.8. <i>Carreño, Miryam (2000)</i>	131
2.4.2.9. <i>García Benítez, Antonio (2001)</i>	132
2.4.2.10. <i>Vicente, Ulpiano (2002)</i>	135
2.4.2.11. <i>Negrín, Olegario y Vergara, Javier (2003, 2006)</i>	137
2.4.2.12. <i>Del Pozo, M.^a del Mar (2004)</i>	140
2.5. Recogida y tratamiento de la información	143
2.6. Síntesis metodológica llevada a cabo en la investigación	150

CAPÍTULO 3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 1	151
3. Autores y teorías sobre los valores y la formación cívica que trata la asignatura Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación en la formación de los maestros de Educación Primaria	152
3.1. Las teorías marxistas	153
<i>3.1.1. Referentes de las aportaciones sobre las teorías marxistas</i>	162
<i>3.1.2. Presencia de las teorías marxistas en los textos</i>	166
<i>3.1.3. Ideas centrales recogidas en los textos</i>	170
3.2. El movimiento de la Escuela Nueva	171
<i>3.2.1. Referentes de las aportaciones sobre la Escuela Nueva</i>	175
<i>3.2.2. Presencia de la Escuela Nueva en los textos</i>	178
<i>3.2.3. Ideas centrales recogidas en los textos</i>	180
3.3. Las teorías educativas en los umbrales de la contemporaneidad	183
<i>3.3.1. Referentes de las aportaciones de las teorías contemporáneas</i>	187
<i>3.3.2. Presencia de las teorías contemporáneas en los textos</i>	190
<i>3.3.3. Ideas centrales recogidas en los textos</i>	191
3.4. Las teorías de la postmodernidad y la educación	192
<i>3.4.1. Referentes de las aportaciones de las teorías de la postmodernidad</i>	193
<i>3.4.2. Presencia de las teorías de postmodernidad en los textos</i>	194
<i>3.4.3. Ideas centrales recogidas en los textos</i>	195
3.5. Las corrientes críticas de la escuela. La desescolarización	196
<i>3.5.1. Referentes de las aportaciones sobre las corrientes críticas de la escuela. La desescolarización</i>	199
<i>3.5.2. Presencia de las corrientes de la escuela. La desescolarización</i>	202
<i>3.5.3. Ideas centrales recogidas en los textos</i>	204
3.6. Las teorías antiautoritarias	205
<i>3.6.1. Referentes de las aportaciones sobre las teorías antiautoritarias</i>	210
<i>3.6.2. Presencia de las teorías antiautoritarias</i>	213
<i>3.6.3. Ideas centrales recogidas en los textos</i>	215
3.7. Las teorías personalistas	216
<i>3.7.1. Referentes de las aportaciones sobre las teorías personalistas</i>	217
<i>3.7.2. Presencia de las teorías personalistas en los textos</i>	219
<i>3.7.3. Ideas centrales recogidas en los textos</i>	220

CAPÍTULO 4. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 2	223
4. Temas específicos sobre valores formación cívica que trata la asignatura Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación en la formación de los maestros de Educación Primaria	224
4.1. Iglesia y Estado	225
4.1.1. Referentes de las aportaciones sobre la Iglesia y el Estado	227
4.1.2. Presencia de la Iglesia y el Estado en los textos	229
4.1.3. Ideas centrales recogidas en los textos	231
4.2. Educación de las funciones tendenciales	233
4.2.1.1. El valor educativo del hábito	233
4.2.1.2. El valor educativo del juego	233
4.2.1.3. El valor educativo del ejercicio físico	235
4.2.2. Referentes sobre la educación de las funciones tendenciales	236
4.2.3. Presencia de estos tópicos en los textos	241
4.2.4. Ideas centrales recogidas en los textos	244
4.3. Sistemas de educación	245
4.3.1. Referentes de las aportaciones de los sistemas de educación	247
4.3.2. Presencia de los sistemas de educación en los textos	249
4.3.3. Ideas centrales recogidas en los textos	252
4.4. Principios de educación. El maestro-formación del educador	253
4.4.1. Referentes de los principios de educación y formación de maestros	256
4.4.2. Presencia de los principios de educación y formación de maestros en los textos	258
4.4.3. Ideas centrales recogidas en los textos	261
4.5. La familia	263
4.5.1. Referentes de las aportaciones sobre la familia	267
4.5.2. Presencia de la familia	270
4.5.3. Ideas centrales recogidas en los textos	272
4.6. La educación	273
4.6.1. Medios generales de educación	282
4.6.1.1. La formación social, cívica y patriótica	284
4.6.1.2. Las diversidades nacionales y sociales	285
4.6.1.3. Ambiente y cooperación	285
4.6.1.4. La multiculturalidad	286
4.6.2. Referentes de las aportaciones sobre los tópicos analizados	288
4.6.3. Presencia de los tópicos estudiados	293
4.6.4. Ideas centrales recogidas en los textos	302

4.7. La educación de adultos	303
<i>4.7.1 Referentes de las aportaciones sobre la educación de adultos</i>	305
<i>4.7.2. Presencia de la educación de adultos en los textos</i>	307
<i>4.7.3. Ideas centrales recogidas en los textos</i>	308
4.8. La educación y la vocación	309
<i>4.8.1. Referentes de las aportaciones sobre la educación y la vocación</i>	311
<i>4.8.2. Presencia de la educación y la vocación en los textos</i>	312
<i>4.8.3. Ideas centrales recogidas en los textos</i>	314

CAPÍTULO 5. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 3	316
5. Evolución diacrónica de los valores y la formación cívica en la Asignatura Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación	317
5.1. Planes de estudios que se han utilizado en la formación de maestros	319
5.2. Sistema educativo en el que se insertan los autores y los manuales de la investigación	321
5.3. Evolución de los tópicos analizados (valores en general, formación cívica, libertad, participación, cooperación, responsabilidad, justicia, igualdad y respeto) en los autores investigados en sus diferentes ediciones de la asignatura “Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación”	336
<i>5.3.1. Plan de estudios de 1950</i>	341
<i>5.3.2. Plan de estudios de 1967</i>	343
<i>5.3.3. Plan de estudios de 1971</i>	345
<i>5.3.4. Plan de estudios de 1994</i>	347
<i>5.3.5. Plan de estudios de 1998</i>	351
<i>5.3.6. Plan de estudios de 2002</i>	355

CAPÍTULO 6. Conclusiones	364
Referencias bibliográficas	393

Tabla 1.1. Educación cívica: valores	44
Tabla 1.2. Dimensiones de la ciudadanía	61
Tabla 1.3. Objetivos educativos del Character Education Institute (2005)	74
Tabla 2.1. Manuales universitarios para la asignatura “Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación”	99
Tabla 2.2. Buchón, C. (1953).	111
Tabla 2.3. Sanjuán, M. (1974).	116
Tabla 2.4. García Hoz, V. (1978).	119
Tabla 2.5. Ferrández, A. y Sarramona, J. (1980). La educación constantes y problemática actual.	121
Tabla 2.6. Marín, R. (1988).	123
Tabla 2.7. Colom, A. J., Luis, J., Domínguez, E. y Sarramona, J. (1997 y 2008).	125
Tabla 2.8. Iyanga, Augusto (1998)	129
Tabla 2.9. Carreño, M. (ed., 2000)	131
Tabla 2.10. García, A. (2001)	133
Tabla 2.11. Vicente, V. (2002)	135
Tabla 2.12. Negrín, O. y Vergara, J. (2003)	138
Tabla 2.13. Del Pozo, M. ^a M. (ed., 2004)	140
Tabla 3.1. Autores referenciados en las teorías marxistas	163
Tabla 3.2. Teorías marxistas	167
Tabla 3.3. Autores referenciados en el Movimiento de la Escuela Nueva	175
Tabla 3.4. El Movimiento de la Escuela Nueva	178
Tabla 3.5. Autores referenciados de las teorías educativas en los umbrales de la contemporaneidad	187
Tabla 3.6. Las teorías educativas en los umbrales de la contemporaneidad	190
Tabla 3.7. Autores referenciados en las teorías de la postmodernidad y la educación	193
Tabla 3.8. Las teorías de la postmodernidad y la educación	195
Tabla 3.9. Autores referenciados en las corrientes críticas de la escuela como institución. La desescolarización	199
Tabla 3.10. Las corrientes críticas de la escuela como institución. La desescolarización	202
Tabla 3.11. Autores referenciados en las teorías antiautoritarias	210
Tabla 3.12. Las teorías antiautoritarias	213
Tabla 3.13. Autores referenciados en las teorías personalistas	218
Tabla 3.14. Las teorías personalistas	219
Tabla 4.1. Autores referenciados en el tema de la Iglesia y el Estado	227
Tabla 4.2. Iglesia y Estado	229
Tabla 4.3. Autores referenciados en el valor educativo del hábito	237
Tabla 4.4. Autores referenciados en el valor educativo del juego	237
Tabla 4.5. Autores referenciados en el valor educativo del ejercicio físico	237
Tabla 4.6. Educación de las funciones tendenciales	241
Tabla 4.7. Autores referenciados en los sistemas educativos	247

Tabla 4.8. Sistemas de educación	249
Tabla 4.9. Autores referenciados en los principios de educación. El maestro-formación del educador	256
Tabla 4.10. Principios de educación. El maestro-formación del educador	258
Tabla 4.11. Autores referenciados en la familia	267
Tabla 4.12. La familia	270
Tabla 4.13. Autores referenciados de la educación y los medios generales de la educación	288
Tabla 4.14. La educación y los medios de educación	293
Tabla 4.15. Autores referenciados de la educación de adultos y la educación permanente	305
Tabla 4.16. La educación de adultos y la educación permanente	308
Tabla 4.17. Autores referenciados en la educación y la vocación	311
Tabla 4.18. La educación y la vocación	312
Tabla 5.1. Tópicos tratados por los autores en las teorías y corrientes educativas en la asignatura teorías e instituciones contemporáneas de educación	339
Tabla 5.2. Tópicos tratados por los autores en los temas específicos en la asignatura teorías e instituciones contemporáneas de educación	340
Tabla 6.1. Valores que destacan en las teorías y corrientes educativas	384

Diagrama 1.1. El civismo	37
Diagrama 1.2. La libertad	48
Diagrama 1.3. La justicia	52
Diagrama 1.4. El respeto	54
Diagrama 1.5. Participación y responsabilidad en la escuela	58
Diagrama 3.1. Teorías marxistas	170
Diagrama 3.2. Teorías y métodos de la Escuela Nueva	181
Diagrama 3.3. El Movimiento de la Escuela Nueva	181
Diagrama 3.4. Teorías educativas en los umbrales de la contemporaneidad	192
Diagrama 3.5. Teorías de la postmodernidad y la educación	196
Diagrama 3.6. Teorías de la desescolarización	204
Diagrama 3.7. Teorías antiautoritarias	215
Diagrama 3.8. Teorías personalistas	221
Diagrama 4.1. Iglesia y Estado	232
Diagrama 4.2. Funciones tendenciales	244
Diagrama 4.3. Sistemas educativos	252
Diagrama 4.4. El maestro-formador	262
Diagrama 4.5. La familia	273
Diagrama 4.6. La educación	302
Diagrama 4.7. Educación de adultos y educación permanente	309

Diagrama 4.8. La educación y la vocación	315
Imagen 2.1. Barra de herramientas del programa ATLAS.ti	145
Imagen 2.2. Selección de textos. Ejemplo recogido con el ATLAS.ti	146
Imagen 2.3. Introducir un comentario sobre un código con ATLAS.ti	146
Imagen 2.4. Codes ATLAS.ti	147
Imagen 2.5. Quotes fragmentos del ATLAS.ti	147
Imagen 2.6. Modelo de desarrollo de categorías inductivas adaptadas de Mayring (2000)	148
Imagen 2.7. Conectores para los diagramas de redes con el ATLAS.ti	149
Figura 5.1. Leyes de educación en España	317
Gráfico 5.1. Tópicos cuantificados en las teorías y corrientes de la educación sobre la asignatura teorías e instituciones contemporáneas de educación	337
Gráfico 5.2. Tópicos cuantificados en los temas específicos de la educación sobre la asignatura teorías e instituciones contemporáneas de educación	338
Cuadro 5.1. Marco legislativo de la enseñanza obligatoria	325

INTRODUCCIÓN

El capítulo 1 fundamenta el origen, la justificación y el marco teórico de la tesis. Se lleva a cabo una revisión de la literatura centrada fundamentalmente en los valores en general y más específicamente en el valor de la libertad, la participación, la cooperación, la responsabilidad, la disciplina, la justicia y la igualdad. También se hace referencia a la educación para la ciudadanía y sus dimensiones (política, social, económica, civil, intercultural y cosmopolita) y cómo se trata en el currículo. Finalmente se lleva a cabo en este capítulo, una revisión de los manuales universitarios de pedagogía, así como las líneas de investigación que se trabajan relacionadas con el tema de la tesis.

El capítulo 2, trata el marco metodológico, se describen y formulan los objetivos y problemas de investigación de la tesis, los informantes-clave en este caso los manuales utilizados, así como el procedimiento que se ha seguido para la elaboración de los resultados.

El capítulo 3 recoge los resultados obtenidos del problema de investigación 1. En los resultados del problema 1 (PP1) se analizan diversas teorías y corrientes educativas de los manuales, tales como las teorías marxistas, el movimiento de la Escuela Nueva, las teorías educativas en los umbrales de la contemporaneidad, las teorías de la postmodernidad y la educación, las corrientes críticas de la escuela como institución, las teorías antiautoritarias y las teorías personalistas.

El capítulo 4 se abordan los resultados del problema de investigación 2 centrados en los temas educativos específicos que los autores interpretan en los manuales como la Iglesia, el Estado, la educación de las funciones

tendenciales, los sistemas de educación, el maestro y la formación del educador, la familia, la educación de adultos y la educación y la vocación.

En el capítulo 5 se analizan los resultados del problema de investigación 3. Se contextualizan y se ubican los manuales objeto de estudio en función de los planes de estudio vigentes en la normativa:

- Plan de estudios de 1950
- Plan de estudios de 1967
- Plan de estudios de 1971
- Plan de estudios de 1994
- Plan de estudios de 1998
- Plan de estudios de 2002

El capítulo 6 muestra las conclusiones obtenidas en relación con los problemas que se plantean en el capítulo 2 y respecto a los resultados obtenidos de los mismos.

Por último, se hace alusión a las referencias bibliográficas citadas y trabajadas en la tesis.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO

1. Marco teórico

1.1. Origen y justificación

En primer lugar, se ha elegido el tema de la educación cívica y los valores y la formación cívica porque es la línea de investigación en la que me he ido especializando desde que comencé mis estudios de doctorado (bienio 2003-2005). Durante esos dos años pude cursar asignaturas relacionadas con estos ámbitos de estudio, tales como educación intercultural en la sociedad global, sistemas educativos y globalización, la educación como acontecimiento ético, educación, cooperación y desarrollo, el aprendizaje de los derechos humanos en la infancia, globalización, universo mediático e industria de la cultura en la era digital, la profesionalización de los educadores en la sociedad actual, valores y medios de comunicación social y modernidad, ciudadanía y educación.

De todas las asignaturas cursadas, al estudiar y analizar a distintos autores sobre las áreas temáticas elegí especializarme en la línea de investigación “valores, ciudadanía y educación” por ser un tema tan presente entre nosotros en el mundo de la educación.

En segundo lugar, el tema de los valores y la educación cívica, en general, es una constante en la sociedad actual y en los diferentes países del mundo, da igual dónde vivamos, la cultura o etnia que tengamos, etc. Todos partimos de unas creencias, ideologías, actitudes, pautas de conducta, valores por los que nos encauzamos en el día a día y que vamos transmitiendo de generación en generación unos a otros, ya sea por medio de la escuela, los medios de comunicación de masas, la familia o la sociedad en general. Los valores se aprenden y son diferentes dependiendo de cómo la persona los exteriorice e interiorice a la vez que los manifieste o no, pero lo que está claro es que, además de ser cambiantes y estar en continua evolución, siempre han existido, en todas las épocas y en todos los lugares del planeta.

Si retrocedemos en el tiempo, y pensamos en los campos de exterminio nazi, en el muro de Berlín, en la Guerra Civil española, en la época del franquismo, en la transición, en la Constitución, o en la democracia actual, se pueden analizar distintas representaciones de valores que orientan el comportamiento de las personas y las instituciones.

En tercer lugar, conviene comentar que se ha elegido la asignatura Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación y la investigación se basa en ella y no en ninguna otra asignatura del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, no sólo por seguir la línea de mis estudios iniciales de doctorado en Teoría e Historia de la Educación, sino porque los manuales de ciencias sociales de Educación Primaria, o incluso los manuales universitarios de dicha disciplina, presentan insuficiencias para hacer un estudio en profundidad de los valores que hay implícitos en ellos. Pero eso sí, esta tesis está inserta en el ámbito de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales porque la ciudadanía es un tema emergente en esta área.

Enseñar valores desde las ciencias sociales es una tarea compleja, ya que implica ayudar al estudiante a pensar en la sociedad en la que vive, argumentar y justificar las opiniones, comprender puntos de vista de otras personas y dar coherencia a la propia actuación social en función de sus ideas.

Esta tesis doctoral se ha desarrollado en fases planificadas, cada una de las cuales se ha elaborado siguiendo un procedimiento específico para cumplir los objetivos fijados. Tuve durante cuatro años una beca de investigación de la Fundación Séneca, que incluyó los años de los cursos de doctorado y la suficiencia investigadora, defendida en julio de 2005. También realicé una estancia de cuatro meses (de mayo a agosto inclusive de 2006) en el Instituto de Educación de Londres donde, además de seguir un curso de los ofrecidos por esta institución (una de las más prestigiosas en su campo), tomé contacto con aquellos profesores/as e investigadores del mismo, que trabajan en el

campo de la educación cívica obteniendo una amplia bibliografía internacional sobre el tema objeto de la tesis.

Posteriormente cursé el máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria (curso 2010–2011). Las asignaturas abordadas por el profesorado en sus diferentes especialidades me han permitido aprender a utilizar distintas metodologías, y conocer diferentes temáticas para poder aproximarme al ámbito tan amplio, y a su vez complejo, de la investigación. Fruto del estudio de este máster he realizado una tesis de maestría defendida en julio de 2011, permitiéndome hacer diversas publicaciones de dicho estudio y ampliar y complementar los conocimientos adquiridos para mi tesis doctoral. En esta tesis de maestría se analiza, a principios del siglo XXI, la evolución de los valores y la formación cívica.

Respecto a la estructura de la tesis doctoral, la primera fase de investigación fue empleada en centrar el tema de la tesis en relación con la documentación existente y las posibles opciones del mismo. De un modo más detallado y de acuerdo con el programa de actividades previsto, dicha tarea ha implicado:

- La elaboración de un primer borrador del capítulo relativo a las diferentes concepciones de la educación cívica, y de los valores desde una perspectiva general.
- El análisis de los planes de estudio del Magisterio primario de los años 1950, 1967, 1971, 1994, 1998 y 2002, que han sido los que han estado vigentes en España desde mediados del siglo XX, al primer decenio del siglo XXI. Este análisis pretendía conocer los descriptores relacionados con la educación cívica.

- La recopilación y lectura de los manuales utilizados en la formación de los maestros de Primaria, en cada uno de los planes de estudio indicados, y en el campo disciplinar objeto de estudio.
- Concretar las áreas de conocimiento del análisis de contenidos de esta tesis, “Teoría e Historia de la Educación” y “Didáctica de las Ciencias Sociales”.
- Realizar una observación sobre la metodología que se utilizará en el análisis comparativo de los manuales utilizados en la formación de los maestros.

En el siguiente período se realizó una tarea de análisis crítico y en profundidad de los textos seleccionados, con las siguientes tareas específicas:

- Seguir profundizando en los conceptos y nociones de los valores y la formación cívica pero, en este caso, a partir de los manuales utilizados en la formación de los maestros de Primaria, y en el ámbito de la pedagogía o teoría e historia de la educación, en los planes de estudio de Magisterio de 1950, 1967, 1971, 1994, 1998 y 2002.
- Comparar los conceptos y las nociones de los valores y la formación cívica presentes en los manuales buscando las similitudes y diferencias existentes entre los tópicos.

Se ha procedido a la redacción y elaboración por capítulos, de las actividades realizadas y enumeradas anteriormente para conseguir los objetivos propuestos. La diversidad de manuales existentes centran el análisis en una muestra específica perteneciente al campo disciplinar de, Teoría e Historia de la Educación, porque la asignatura de Educación para la ciudadanía, en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales no empieza a

manifestarse hasta 2006 y este estudio abarca desde el siglo XX hasta el primer decenio del siglo XXI.

Para estudiar la presencia de los tópicos como los que se abordan en este trabajo, en los manuales es preciso realizar unas consideraciones previas en relación con la educación cívica, entre otras razones, porque en el currículo de la titulación no figura ninguna disciplina específica con una u otra denominación del tipo «valores de participación ciudadana», «libertad y disciplina» u otras similares.

No se trata de analizar un campo de conocimiento acotado como tal, sino de una serie de cuestiones, valores, ideas, contenidos, actitudes y temas que de un modo u otro corresponden al ámbito de la educación cívica del profesorado, pero que pueden abordarse en una o varias disciplinas. No obstante, en este contexto educativo, este contenido no ha sido prioritario en los programas oficiales ni en los concretados en las universidades. No ha estado habitualmente presente en ninguna de las materias de Didáctica de las Ciencias Sociales. El tratamiento del tema se ha realizado en la asignatura Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación, materia dependiente de otra área de conocimiento. Y, probablemente por ello, tampoco han proliferado muchas propuestas concretas que puedan trasladarse a las aulas de Educación Primaria.

«La formación docente en el ámbito de la educación cívica no es algo interesante, sino una necesidad» (Ortiz, Miralles y De Pro, 2012). De este modo, la enseñanza es un quehacer formación cívica donde el profesorado tiene que desempeñar una función importante en la formación de las nuevas generaciones. La formación docente debe incluir el desarrollo en destrezas, habilidades y competencias para educar en valores, al tiempo que una ética profesional.

Esta investigación se centra en la interpretación y evolución de la educación cívica y los valores implícitos en ella. Los valores son vitales para la formación plena de la persona, y al estudiar los valores podemos entender mejor la educación cívica, y lo que concierne y engloba a ésta. Para analizarlos, la investigación se centra en una asignatura concreta, Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación, que es una materia que se imparte en las titulaciones de Maestro.

La educación cívica, en sus distintas formulaciones ideológicas, históricas y teórico-prácticas ha sido y es un aspecto más o menos enfatizado, tanto en el currículo de la enseñanza primaria o básica, como en la formación de aquellos profesionales, el Magisterio primario, responsables de la misma. Sin embargo, pese al interés que este tema ha despertado en el ámbito de la reflexión teórica y en el de la práctica son escasos los estudios que tratan de analizar la función, el papel, las concepciones y el peso de la misma en la formación del profesorado.

Los estudios realizados se centran sobre todo en el ámbito escolar y, dentro del mismo, en el de los libros de texto utilizados por el alumnado. Además, por lo general, dichos estudios suelen circunscribirse al siglo XIX y por lo que respecta al siglo XX, no suelen ir más allá del final del franquismo. Despierta interés profundizar e investigar en la educación cívica porque guarda una relación estrecha, entre otros aspectos, con las pautas, los valores, las actitudes de cada sociedad en cada momento, así como con el tipo de ordenamiento jurídico-político que cada país posee.

De ahí que haya en principio que suponer que el cambio político y, por tanto, social e ideológico, que supuso el paso desde un régimen autoritario-dictatorial a otro democrático, tras la aprobación de la Constitución de 1978 debió de suponer un cambio en las formulaciones y concepciones curriculares que en relación con la educación cívica se impusieron o difundieron, tanto en el ámbito de la educación primaria o básica, como de la formación del magisterio.

Los cambios en educación no se producen de un día para otro, ni como consecuencia inmediata sin más de la aprobación de nuevas normativas curriculares.

El método utilizado en esta tesis doctoral ha sido el *análisis de los manuales* en cuanto producto cultural, curricular y editorial porque reflejan de un modo u otro, aquellas concepciones del currículo que predominan en el mundo escolar y académico. Constituyen un campo privilegiado de análisis que, por un lado muestra los códigos disciplinares de cada materia o área de conocimiento y, por otro, se acerca a la realidad de los saberes, las concepciones y los valores que se pretenden transmitir a través de los mismos. De ahí que la llamada manualística escolar sea hoy, uno de los campos de investigación en auge, en el ámbito de las ciencias de la educación.

Las investigaciones realizadas en este ámbito, en un intento de acercarse a las aulas, de averiguar qué pasaba realmente en nuestras escuelas están apostando por una historia de las prácticas educativas, aproximándose cada vez más al hecho escolar utilizando para ello los manuales, como fuentes documentales de incalculable valor, para nuestra historia escolar. Ni que decir tiene que este es también uno de los objetivos primordiales de esta tesis doctoral.

1.2. Revisión de la literatura

1.2.1. Líneas de investigación sobre didáctica de las ciencias sociales

Se analizan los manuales universitarios de pedagogía, Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación, y en el ámbito de investigación de la didáctica de las ciencias sociales (DCS), la educación cívica y los valores educativos relacionados con este término. Como comentan Miralles, Molina y Ortuño (2011), la DCS no aparece como área de conocimiento diferenciada hasta la segunda mitad de la década de 1980, con la Ley Orgánica de

Reforma Universitaria (LRU) de 1983 y el posterior Real Decreto de 1984 en el que se regulan los departamentos universitarios.

El profesorado, casi en su totalidad provenía de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, y a ellos se sumaron algunos profesores/as de otras áreas de conocimiento relacionadas con las ciencias sociales. A día de hoy, todas las universidades españolas cuentan con departamentos que trabajan la DCS, a la vez que se han extendido los programas de doctorado, monográficos, interdisciplinarios, en los que se incluyen cursos relacionados con la DCS (Liceras, 2004).

La didáctica de las ciencias sociales, como afirma Prats (2003, p. 3) es «un saber científico de carácter tecnológico, al que se une un hacer técnico». La DCS es científica, ya que se nutre de aportaciones de otras ciencias sociales, a la vez que elabora conceptos y teorías descriptivas, o explicativas a partir de los resultados de la investigación. De igual modo es tecnológica porque se basa en diseños, modelos planificados y rigurosos. También es técnica porque se orienta mediante normas derivadas de los diferentes saberes científicos.

Es en este ámbito científico donde se sitúa este trabajo y por eso son aplicables aquí las características enumeradas por Prats (2003), que definen la peculiaridad de esta disciplina del conocimiento científico. En primer lugar, cualquier conocimiento generado en la didáctica de las ciencias sociales está ligado a los temas histórico/geográfico/sociales, que sirven de contexto a los procesos de enseñanza-aprendizaje. En segundo lugar, la dependencia histórica otorga a las conclusiones un cierto carácter provisional. Tercero, es difícil discernir el verdadero conocimiento de la opinión interesada y sesgada por la ideología, ya que las ciencias sociales se encuentran ligadas a problemas actuales. Cuarto y último, esta disciplina se encuentra en su nacimiento, por lo que las teorías se encuentran en fase de consolidación.

En opinión de Aisenberg (1998), el carácter científico de esta disciplina es controvertido, ya que existen autores que afirman que se trata de una teoría práctica, no científica, o bien de un conjunto de reflexiones sustentadas en diferentes ciencias, sin llegar a constituirse ella misma en una disciplina científica. Como argumenta Liceras (2004), la realidad es que la didáctica de las ciencias sociales está tratando de conformarse como un espacio de reflexión científica, de actividad práctica y de intervención en el ámbito social. De acuerdo con López Facal y Valls (2012, p. 185), «la finalidad principal de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales es comprender la sociedad en la que vivimos para formar una ciudadanía más capacitada en tomar decisiones informadas sobre su futuro».

La investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia ha tenido en Europa, al igual que en España, un desarrollo prometedor, como afirma Pagès (2004). Esto ha incidido en la creación de nuevos temas de investigación que han ayudado a especificar problemas, perfeccionar métodos de investigación, y analizar con mejores condiciones científicas los procesos de enseñanza y aprendizaje de la DCS, y de la didáctica de la historia en particular.

Morales (2010), cita a Prats (2003), para hacer referencia a los cinco ámbitos en los que pueden situarse las investigaciones en DCS. Estos ámbitos deberán concretarse en líneas de investigación, en programas y en investigaciones concretas:

1. Diseño y desarrollo curricular en sus diversas etapas, áreas y disciplinas educativas.
2. Construcción de conceptos y elementos que centren el contenido relacional y polivalente de la didáctica de las ciencias sociales.

3. Estudios sobre el comportamiento y el desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales.
4. Investigaciones ligadas a las concepciones de la historia y la geografía u otras ciencias sociales entre el alumnado, y la evaluación de los aprendizajes.
5. Investigaciones sobre la didáctica del patrimonio.

Asimismo, en el trabajo de Levstik y Tyson (2008) sobre el estado de la investigación en la enseñanza de las ciencias sociales se señalan las siguientes necesidades de investigación: a) conocer el estado del desarrollo de la competencia histórica, social y ciudadana; b) centrar la investigación en las necesidades y el impacto sobre la práctica; c) aportar los elementos necesarios para convertir la enseñanza de la geografía, la historia y las ciencias sociales, en un conocimiento efectivo para la reflexión crítica sobre la realidad y la intervención social. Estas necesidades no son nuevas, y ya fueron señaladas en otras revisiones anteriores de los años 90 del siglo pasado por Shaver (1991) Marker y Mehlinger (1992) y Thornton (1994).

Según Liceras (2004), las tesis elaboradas en el campo de la DCS se pueden agrupar por su temática en los siguientes conjuntos:

- Estudio de diversos aspectos del currículo. Tras el análisis de los contenidos, el papel de los libros de texto, problemas particulares del aula, etc., aportan propuestas de diseños y desarrollos curriculares desde la óptica de su funcionamiento en el aula.
- Estudio de los procesos cognitivos sobre el aprendizaje de las ciencias sociales, donde se estudian variables como el espacio, el tiempo, las

explicaciones causales, las representaciones sociales, la formación de conceptos, etc.

- Implicación de las ciencias sociales en los currículos de formación inicial del profesorado, analizando por ejemplo, el punto de vista de los estudiantes sobre el profesor, sobre su formación, o sobre el cometido y la práctica docente.

- Comportamiento y desarrollo docente en relación con la enseñanza de la geografía, la historia u otras ciencias sociales. Se realiza el análisis de las actitudes y actividades de la práctica docente, para extraer de ahí la teoría que conduzca a tomar decisiones respecto a la configuración de un modelo didáctico. En otros casos, se parte del análisis de las diferentes corrientes epistemológicas y su repercusión en la práctica docente.

- Las que formulan propuestas, orientaciones didácticas, elaboración de materiales curriculares, etc., para aplicarlos en la enseñanza de las ciencias sociales en las diferentes etapas del sistema educativo. Las temáticas abordadas han sido muy variadas: desde la elaboración de guías didácticas para el conocimiento del medio local, hasta aspectos concretos de la enseñanza de las disciplinas sociales.

Liceras (2004) considera otro grupo de investigaciones de carácter histórico, que hacen referencia a lo que ha sido el proceso formativo de nuestra materia, en cuanto a la enseñanza de las ciencias sociales en los planes de estudio de Magisterio. Un grupo más heterogéneo de investigaciones relacionadas con otras temáticas como: el patrimonio histórico-artístico; planteamientos interdisciplinares con otras áreas curriculares; el uso de la prensa en ciencias sociales; la enseñanza de

contenidos de tipo social, o el uso de nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales.

Como argumenta Armas (2004), uno de los *temas principales* de investigación son los manuales escolares, que constituyen una fuente de primer orden para indagar la producción y distribución del conocimiento escolar, así como su evolución a lo largo del tiempo. Diversas instituciones internacionales, como el Institut National de la Recherche Pédagogique en Francia, o el Instituto alemán Eckert (Johnsen 1996) han desarrollado proyectos de catalogación y estudio de los manuales escolares. Una línea de trabajo que también ha encontrado su reflejo en España es el proyecto Manes (Villalaín, 1997; Escolano, 1997-1998). Por lo que se refiere a los textos escolares de ciencias sociales contamos en España con algunos estudios de conjunto, como los de Capel (1988) sobre los libros de geografía y de García Puchol (1993) que tratan textos de historia; como también, los estudios de Valls (2001) de manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas.

La DCS se puede clasificar en siete ámbitos como comenta Pagès (1994): a) fines y objetivos de la enseñanza; b) descripción del proceso de enseñanza y descubrimiento de sus leyes; c) principios y normas para el trabajo del profesor en el aula; d) concreción de los contenidos y de las actividades para el alumno; e) principios organizativos para conseguir el aprendizaje del alumnado; f) análisis de los métodos que emplea el profesorado; y g) selección de medios y materiales para el aula.

Según García Ruiz (1996) hay muchas tesis sobre la sociogénesis de las disciplinas escolares o del área, cómo surge la historia en las escuelas, cómo las disciplinas escolares han evolucionado, es decir, su epistemología. También se han hecho tesis sobre la formación inicial de los maestros y profesores/as. Los currículos, de igual modo, son otra temática de investigación, como por ejemplo diseño y desarrollo curricular, o cómo preparar las clases y llevar a la práctica el currículo. Asimismo, la evaluación

también tiene una línea de investigación emergente, al igual que los temas transversales y los valores.

Como recoge Prats (2002) se han hecho también estudios teóricos, reflexivos sobre el alumnado, el profesorado, propuestas didácticas e incluso investigaciones sobre la didáctica del patrimonio. En DCS se ha mejorado mucho aunque queda mucho por hacer, por ello se pretende que este trabajo sea una contribución nueva de investigación en esta disciplina tan amplia y diversa. De acuerdo con López Facal y Valls (2012, p. 85):

«las ciencias sociales deben reformular la vieja idea de ciudadanía, basada en identidades nacionales uniformes y excluyentes, para avanzar hacia una ciudadanía cosmopolita que haga compatible el proyecto común de la humanidad con el reconocimiento de las diferencias, que desvele el carácter histórico de las realidades actuales y que prepare a los ciudadanos para gestionar de forma racional y dialogada las desigualdades y conflictos con los que conviviremos».

1.2.2. Líneas de investigación sobre la educación cívica

A grandes rasgos, Cifuentes (2008) trata de explicar qué razones de diferente índole hay para la trabajar la Educación para la Ciudadanía, y los derechos humanos en el sistema educativo español. Hace un breve análisis de los valores y la formación cívica y de la ciudadanía comentando que estos valores deben basarse en los derechos humanos.

García López, Sales, Moliner y Ferrández Barrueco (2009) investigan sobre el análisis comparado de las actitudes y los valores del profesorado universitario, ante la ética profesional. Comentan que el profesorado en general está de acuerdo, en que la enseñanza de los valores resulta importante y necesaria en el contexto universitario, aunque no haya un acuerdo unánime respecto al tipo de valores que se deben enseñar, ya que para un sector del profesorado significativamente mayor en las ciencias sociales se deberían enseñar valores formación cívica y profesionales, mientras que para otro

sector se deberían ceñir, en todo caso, a los valores referidos a la ética profesional de cada titulación.

De igual modo, Touriñán (2009) indaga sobre el desarrollo formación cívica como objetivo llevando a cabo una propuesta pedagógica. También Santos y Lorenzo (2010) investigan sobre la dimensión cívica, en el desarrollo formativo de los estudiantes universitarios argumentando que, el tema de los valores en la Universidad debe rescatarse de su uso en los discursos formalistas de las autoridades, o externos a la Universidad, para empezar en serio su exploración en el marco de una redefinición que debe desarrollar la Universidad en este siglo XXI.

En cuanto a tesis doctorales han habido diversos estudios sobre la educación cívica y los valores en distintas disciplinas como:

- La oratoria sagrada como medio de educación cívica en los inicios del liberalismo español (Carreño, 1989).
- La adquisición de valores en la enseñanza de la religión (Gual, 1996).
- El desarrollo moral y los valores ambientales (Nuévalos, 1997).
- Los valores en la música en la posmodernidad (Sá Markman, 2003).
- Pautas de transmisión de valores en el ámbito familiar (López Lorca, 2005).
- Estudio de la práctica profesional de enfermería en Catalunya. Competencia social en el marco de la educación cívica (Ramió, 2005).
- Estudio descriptivo en profesorado de Pamplona (López De Dicastillo, 2006).

- Estudio descriptivo sobre la influencia de la sociedad de consumo en los valores y hábitos de los adolescentes de la provincia de Barcelona (Berríos, 2007).
- Estudio cualitativo de las variables estructura, gestión y valores en la comunicación de las organizaciones (Morales, 2007).
- Continuidad y cambio en los valores, concepciones y prácticas de socialización en familias inmigradas de origen latinoamericano en Barcelona (Henao, 2008).
- Construcción de la ciudadanía en el ámbito escolar. Un estudio de la educación cívica en la costa granadina (Robles, 2010).
- La representación de la identidad palestina en los libros de texto de educación cívica y nacional (Abukhayran, 2013).

1.2.3. Los valores

Las cualidades de valor, como también las físicas, son innumerables. El ser humano va teniendo una creciente experiencia, tanto de unas como de las otras, a lo largo de la historia. De acuerdo con Delval (2012), la escuela democrática tiene que ser una escuela que esté alejada de cualquier forma de adoctrinamiento. Hay que fomentar en el alumnado su capacidad de participación, en la vida social en un sistema democrático, es decir, en un sistema en el que exista igualdad de derechos y de deberes para todos, con independencia de su posición social, o de sus creencias. Por ejemplo, el objetivo del Estudio Internacional sobre educación cívica y ciudadana (ICCS) de 2009 es dar a conocer cuál es el rendimiento del alumnado, basándose en un test de comprensión y conocimientos conceptuales relacionados con la educación cívica y ciudadana. Los datos del ICCS, como comenta Schulz (2012, p. 47) demuestran que:

«mientras muchos jóvenes se mantienen informados, valoran la participación estudiantil, participan en actividades cívicas dentro del centro y tienen intenciones de participar en elecciones y protestas legales, solamente pocos jóvenes tienden a involucrarse en organizaciones o grupos de su comunidad local, piensan que comprenden bien la política o esperan participar activamente en la política a través de formas convencionales».

Es importante también hacer mención en el tema de los valores que estamos trabajando, al artículo 1 y al artículo 27 de la Constitución de 1978, ambos recogen que:

Art. 1. «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».

Art. 27. «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».

Como comenta Gelpi (1992, p. 23), los valores determinan «la política, los contenidos y los métodos educativos de todos los sistemas escolares y de la educación no formal». La preocupación cada vez mayor en la sociedad por determinados fenómenos, como la delincuencia, las drogas, la violencia, la xenofobia, la intolerancia, etc., están demandando de la escuela una actuación que prepare a los educandos para hacer frente a estos fenómenos sociales.

De acuerdo con Casares (2000), los valores no pueden separarse de la educación. Toda realidad educativa está impregnada por lo axiológico. La educación en valores constituye uno de los principales retos educativos de la actualidad. En los últimos años todas las reformas educativas de este entorno cultural han contemplado el concepto de temas o ejes transversales, como elementos curriculares que se introducen a lo largo de todo el proceso educativo para desarrollar determinados valores.

Según Paredes y Ribera (2006) es importante coordinar y tratar de manera conjunta los valores desarrollados a través del currículo para que no queden descontextualizados, porque los valores son un marco de referencia personal que orienta a las personas en sus acciones, opiniones y decisiones.

Los valores se construyen a partir de la relación de cada individuo con su entorno cultural y familiar, sus experiencias de vida, su propia capacidad de análisis, etc. La educación en valores consiste en preparar para aprender a convivir, y a profundizar en valores éticos y democráticos esenciales en la sociedad actual. Los valores no se enseñan, se aprenden. Así pues, desde una perspectiva constructivista del aprendizaje se trata de facilitar momentos que permitan cultivar la autonomía personal, la voluntad, el respeto a la diferencia, la aceptación de contrariedades, la disponibilidad al diálogo como valor y el método para afrontar las relaciones con los demás. Se coincide con Ortega y Mínguez (2001, pp. 20–21) en que:

«el valor es un modelo ideal de realización personal que intentamos, a lo largo de nuestra vida, plasmar en nuestra conducta, sin llegar a agotar nunca la realización del valor. El valor es como una creencia básica a través de la cual interpretamos el mundo, damos significado a los acontecimientos y a nuestra propia existencia [...]. Los valores, siendo los mismos, encuentran distintas manifestaciones, o modos de realización distintos según las culturas o momentos históricos [...]».

La selección de unos valores y no otros es siempre arriesgada, y más cuando se incide en algo tan trascendental como la educación. Escoger es renunciar y hacer esto resulta comprometido. De todas maneras, como recogen Pujol y Luz (2003), los valores humanos se entrelazan entre ellos y resulta difícil distinguir dónde termina uno y dónde empieza otro. Dicho de otro modo, no es factible discernir si estamos educando en el diálogo, en la paz o en la justicia, porque nos preguntamos: ¿es posible una paz sin diálogo? ¿Podría existir la paz al margen de la justicia? ¿La urbanidad no es un aspecto del respeto? ¿Es concebible la amistad sin la sinceridad? y ¿una responsabilidad carente de prudencia? No podemos ser más tolerantes sin ser a la vez más

generosos, más comprensivos, más dialogantes, más respetuosos, etc. Así pues:

«aceptar los valores vigentes (conservarlos y aumentarlos), o bien cambiar la situación dada por antivaliosa es siempre el problema y el quehacer de toda educación. Adaptación o cambio, aceptación o rechazo es quizás, hoy más que nunca, una tarea permanente dada la rapidez de los cambios derivada del análisis y valoración de lo heredado» (Gervilla, 1992, p. 432).

Las cualidades de valor son innumerables, como también las físicas, y el ser humano va teniendo una creciente experiencia a lo largo de la historia. Una de las más sugestivas investigaciones que la nueva teoría inspira es la reconstrucción de la historia como proceso de descubrimiento de los valores. Esos valores de la ética civil, argumenta Escámez (2002, p. 26):

«[...] son los mínimos para garantizar una convivencia humana en la vida social y política, una convivencia ciudadana tanto en la propia nación o Estado como en la comunidad internacional».

En los últimos tiempos, se ha puesto de moda el tema de la *educación en valores*, porque estos son un ingrediente indispensable de la vida humana, inseparable por el hecho de ser personas. Resulta imposible imaginar una vida sin ellos. Y esto es lo que sucede concretamente con los valores y la formación cívica (Ortiz, Miralles y De Pro, 2012). Toda persona es inevitablemente cívica, de acuerdo con López Aranguren (1994).

Cortina (1997) sostiene que los valores valen realmente, que su manera de existir no es ser, sino valer, pero este valer es objetivo, pertenece a la realidad y no es una mera proyección, o construcción nuestra. Se consideran buenas aquellas cosas que son portadoras de un valor, como una melodía bella, o una propuesta liberadora. No le fijamos el valor, sino que se lo descubrimos. Pérez (2001, p. 37) hace mención a Wilde, cuando dijo que, «el cínico es aquel que conoce el precio de todas las cosas y el valor de ninguna», porque obviamente el precio sí es un indicador que fijamos los seres humanos

en virtud de la oferta y la demanda, pero en cambio el valor lo podemos conocer o desconocer, aunque no lo fijamos nosotros, sino que es preciso descubrirlo con entrenamiento y esfuerzo, como se aprende a degustar un buen vino, o a disfrutar de una buena sinfonía.

Cortina (1997) hace referencia a Scheler, Hartmann, Reiner y Hildebrand al comentar que es un mérito de la llamada *Ética de los valores* haber intentado presentar clasificaciones de los mismos. Entre los valores existen algunos específicamente formación cívica. Lo específico de estos valores son los siguientes elementos:

1. Dependen de la libertad humana: está en nuestra mano realizarlos. Por eso no pueden atribuirse ni a animales, plantas u objetos inanimados.
2. Son universalizables: pensamos que cualquier persona debería realizarlos, si es que no quiere perder humanidad.

Así, la belleza o la simpatía son valores deseables, recomendables pero no son valores formación cívica porque no son exigibles; no podemos acusar a nadie de ser feo, o de que no le gusta lo mismo que a mí. En cambio, la justicia es un valor exigible, universalizable porque nos parece que ser justo forma parte de lo que mejor define lo que es auténtica humanidad, frente a la barbarie de la injusticia. Esto no significa que una persona servil, hipócrita o mendaz deje de ser persona, sino que ha renunciado al proyecto de humanidad que hemos ido descubriendo como superior a otros porque es el que mejor acondiciona este mundo para hacerlo habitable (Cortina, 1997). En el diagrama 1.1 se muestran los valores que estamos abordando.

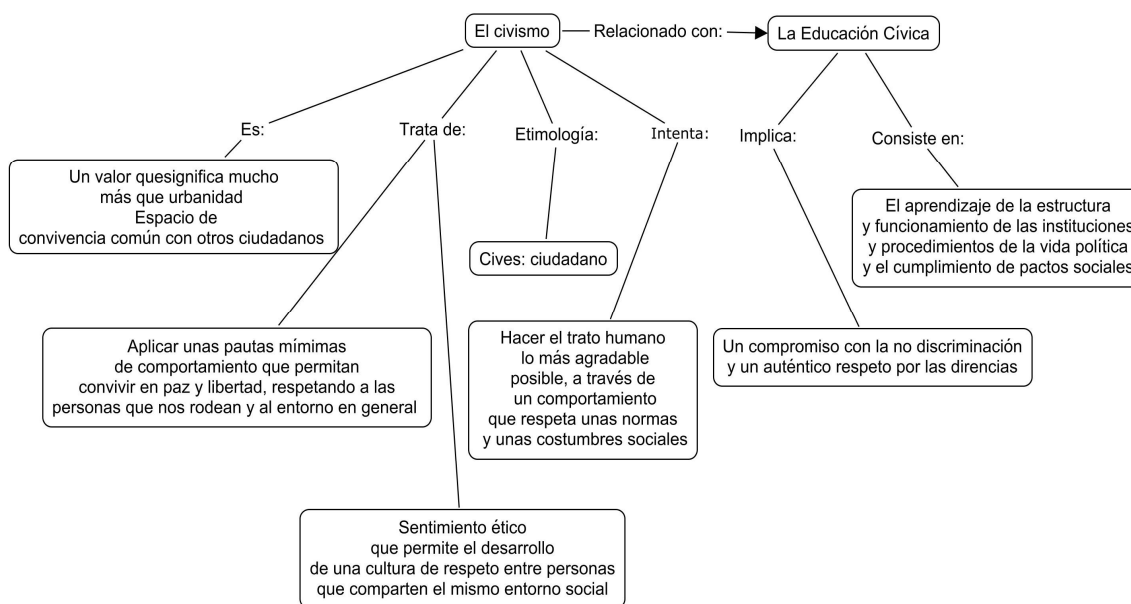


Diagrama 1.1. *El civismo*

Fuente: elaboración propia

El civismo tiende a evitar las incomodidades entre las personas que se relacionan entre sí. Se trata de aplicar unas pautas mínimas de proceder que permitan convivir con paz y libertad, sabiendo respetar a las personas que nos rodean y al entorno en general. La palabra civismo tiene la misma etimología que la palabra civilización, provienen del latín *cives* que significa ciudadano. Así, saber ser un buen ciudadano es saber mantener una actitud civilizada.

El civismo intenta hacer el trato humano lo más agradable posible, a través de un comportamiento que respeta unas normas y unas costumbres sociales. Como argumentan Paredes y Ribera (2006), preocuparse por la tolerancia y la convivencia, reclamar respeto para todo tipo de personas, intentar no herir susceptibilidades y preocuparse por limar la hostilidad en las relaciones entre las personas no debe dejar de lado, el preocuparse por conseguir una actitud más cívica en la sociedad actual.

Hablar de civismo es hablar de ciudadanía, de un valor que significa mucho más que urbanidad. El civismo diferencia a la persona que se interesa por su función de ciudadano comprometido y solidario, con un espacio común de convivencia compartido con otros ciudadanos. La sociedad se construye gracias a ciudadanos concededores de sus derechos, pero también de sus deberes y que saben armonizar su libertad personal con la responsabilidad solidaria. Los buenos modales y las normas de urbanidad son importantes, pero el civismo es más que eso. No es un formalismo que hay que cumplir, sino que es un sentimiento ético que permite el desarrollo de una cultura de respeto entre personas que comparten un mismo entorno social. Como afirman Paredes y Ribera (2006, p. 148), «mejorar el civismo es responsabilidad de todas y cada una de las personas que componemos la sociedad».

Gutmann (2001) explica que una de las tareas fundamentales de la escolarización consiste en preparar a los miembros de cada nueva generación, en las responsabilidades que un día tendrán como ciudadanos. Tal y como enfatiza esta autora, la educación para la ciudadanía incluye, pero también supera, el marco de las clases de educación cívica dado que dicha educación, no estriba meramente en el aprendizaje de hechos básicos relacionados con las instituciones democráticas, ni en el de los procedimientos que permiten la vida política democrática de un país. Con este tipo de educación pretende estimularse la adquisición de disposiciones, excelencias cívicas (virtudes) y lealtades que se inculcan a lo largo de todo el proceso educativo, vertebrándose de tal modo los objetivos y los principios que ordenan el currículo.

Una escuela centrada en la formación política de sus actores ha de distinguir al menos dos aspectos de la educación: la formación institucional y el desarrollo de las virtudes cívicas. La educación cívica consiste, primordialmente, en el aprendizaje de la estructura, el funcionamiento de las instituciones, los procedimientos de la vida política y el cumplimiento de pactos sociales. No se trata simplemente de tener buenos modales, o de “ser bien

educado”, sino que implica un compromiso con la no discriminación y un auténtico respeto por las diferencias. De acuerdo con Martínez Martín (2011, p.1):

«la educación de los sujetos como individuos moralmente autónomos, políticamente conscientes, socialmente comprometidos resulta una necesidad crecientemente reconocida en el marco de nuestras sociedades democráticas, ante la que la escuela tiene mucho por hacer si lo que se quiere es contrarrestar la racionalidad puramente instrumental imperante en nuestra época que privilegia valores efectivistas e individualistas».

Para Kymlicka (2001, p. 261), «la auténtica civilidad no significa sonreír a los demás sin que te importe cómo te maltratan [...]. Significa, más bien, tratar a los demás como iguales, con la condición de que aquellos lo hagan también contigo». Pero incluso si se es objeto de maltrato, esto no legitima el derecho a responder de la misma manera. En la formación de la civilidad, el debido respeto por el otro, el reconocimiento y aprecio de la diversidad permiten contrarrestar la idea de que en la escuela y en la sociedad, todos tienen que expresarse de manera homogénea, lo cual tiene poco o nada que ver con la idea de la igualdad.

Tanto la ciudadanía, como los valores de la educación en general y el carácter de la educación en particular han producido cierta preocupación en el siglo XX. Lickona (1991) se refiere a distintos fenómenos que producen un brote de pánico en América como: el crimen, el divorcio, el vandalismo, el alcoholismo, el uso de drogas, el aborto, la violencia, la falta de honestidad y honradez, así como el fraude en los negocios y los impuestos.

En el desarrollo de las virtudes cívicas, además de las virtudes estándar de la veracidad y la honestidad, la honradez y el cuidado hacia los otros, socialmente aprobadas para ser inculcadas se han incluido otras como: el sentido del orden, la ciudadanía, la castidad y el patriotismo. Wringe (2006) hace mención a algunos escritores como Schubert, Lickona y Purpel que

tienden a usar el término “Educación para el Carácter”, de forma amplia para referirse al civismo, o a la educación en valores en general.

Lockwood (2003), por el contrario busca unos objetivos conductuales más explícitos, una definición orientada hacia la formación del comportamiento, por medio de valores que produzcan una conducta socialmente aprobada. Lickona (1991) argumenta que son sumamente influyentes en la educación para el carácter, las acciones y el conocimiento formación cívica, el desarrollo de la moralidad (la conciencia, la empatía, el amor por lo bueno y la humildad). El carácter, explica el autor, consiste en valores operativos, es decir, valores *en acción*.

Grass (1995) sostiene que los valores en su expresión genérica pueden ser de dos tipos, formación cívica y no- formación cívica. Sin embargo, cuando se habla de enseñanza de valores no se habla del término genérico, sino de valores formación cívica como la responsabilidad, la honestidad, etc., que implican una obligación. Nos sentimos obligados a pagar nuestras deudas, a mantener nuestras promesas, a preocuparnos por los hijos, etc. Los valores y la formación cívica dicen lo que se debe hacer. Mientras que los valores no- formación cívica no tienen una obligación asociada. Ellos expresan una valoración subjetiva por ciertos bienes, o actividades que simplemente gustan. Por ejemplo, se puede atribuir un gran valor a pintar un cuadro, escuchar ópera, o correr en una playa. También percibir que ciertas actividades tienen un gran valor para el bienestar de la persona, pero no parecen implicar obligación alguna.

1.2.4. La educación en valores

Como recoge la UNESCO (1993), la educación para los derechos humanos y para la democracia es en sí un derecho fundamental y una condición esencial para la justicia social, la paz y el desarrollo. El ejercicio de ese derecho contribuirá a preservar la democracia y a asegurar su desarrollo en el más amplio sentido.

Schemelkes (1997) argumenta que existen diversos planteamientos acerca de las razones de fondo, por las que debe plantearse la necesidad de la formación en valores. Hablando en términos generales sobre formación en valores o ética, existen planteamientos como los siguientes:

- Se ubica la presencia de un fenómeno de cambio de valores a nivel mundial. Los analistas que participan de esta opinión señalan el hecho de que los valores anteriores se están derrumbando y aún no se han construido nuevos valores, o éstos son más individualistas. Esta situación afecta de manera especial a la población joven. Según Socket (cit. Schemelkes, 1997), algunas de las características de lo que se podría denominar crisis de valores son, entre otras, la influencia debilitadora de la televisión, el cambio de la estructura familiar, y la ruptura de las relaciones entre la escuela y la comunidad.

- Schemelkes (1997) alude a Savolainen, para comentar que hay una preocupación generalizada por los nuevos problemas éticos que surgen debido al desarrollo de la ciencia y la tecnología (la bioética y la genética, por ejemplo). Los educandos deberían ser informados de los nuevos descubrimientos para que tengan la oportunidad de considerar las consecuencias de estos desarrollos desde un punto de vista formación cívica. Ambos aspectos tienen que ver con la calidad de vida actual, e inclusive, con el futuro de la humanidad.

Savolainen (cit. Schemelkes, 1997) expone que, conforme las sociedades se van haciendo cada vez más internacionales y multiculturales es necesario desarrollar nuevas formas, para que esta diversidad se convierta en una fuente de riqueza, en lugar de una fuente de tensión y conflicto. El respeto universal a los demás, especialmente allí donde existe diversidad cultural debe incorporarse a la actividad educativa de todo niño y adulto.

Para Pérez y Mendoza (cit. Schemelkes, 1997), la familia y la escuela se reconocen como espacios importantes para la formación en valores. Sin embargo, es la escuela la que permite trabajar de una manera intencionada y sistemática las temáticas relacionadas con ello.

Magendzo, Donoso, Dueñas y Vallvé (cit. Schemelkes, 1997) comentan que se critica a la institución escolar por no integrar la formación en valores en sus actividades. No se incorporan con la misma importancia los aspectos valóricos y formativos, que los aspectos cognoscitivos, por lo que la escuela no está orientada a desarrollar en los sujetos una conciencia moral comprometida con la dignidad esencial de las personas, ni con la verdadera interacción democrática.

Tirado (cit. Schemelkes, 1997) considera que si la escuela no forma en valores deja de cumplir la función socializadora, que es inherente a ella. Parte del supuesto de que esta función es importante. En una sociedad democrática ¿quién forma para la democracia? La función socializadora de la escuela implica reconocimiento y valoración del pluralismo. Así como formar, para participar y ejercer el juicio crítico.

Zorrilla (cit. Schemelkes, 1997) parte de la convicción de que la educación cívica es importante porque un estado de autonomía es mejor que uno de heteronomía implicando un papel más activo del sujeto sobre su desarrollo, una mayor profundidad y un mayor sentido de la responsabilidad.

La educación, como afirma Savolainen (cit. Schemelkes, 1997), no constituye solamente un derecho humano, sino que debe representar el medio por excelencia para ejercer los derechos humanos, y para mejorar la calidad de vida. Algunos de los objetivos de la educación para el desarrollo del juicio formación cívica son, como sostiene Zvokey (1990), entre otros:

1. Tomar decisiones satisfactorias y acciones efectivas en situaciones cívicas.
2. Elegir los valores que van a formar sobre futuras decisiones y acciones en principios formación cívica.
3. Resolver conflictos, es decir, situaciones en las que intervienen principios formación cívica excluyentes (paz vs. justicia, por ejemplo).
4. Llegar a principios formación cívica que todos siguieran (principio de la universalidad).
5. Que los niños sean conscientes de las consecuencias de sus actos (responsabilidad).
6. Lograr consistencia entre lo que se valora y cómo se actúa.
7. Preparar para participar activa y moralmente en una sociedad democrática.
8. Ayudar a las personas a valorar el pluralismo.

Según Aspin (2000), los valores son principios particulares, o normas de conducta, por los que una persona busca o decide vivir. No son ni privados, ni subjetivos, son objetivos y públicos. Se puede hablar de todos ellos, rechazarlos o aprobarlos. Los juicios de valor constituyen puentes entre nosotros en cuanto a los caminos en los que debemos actuar, o las cosas que debemos admirar.

1.2.5. Valores para una nueva ciudadanía

En la tabla 1.1 se recogen, a modo de síntesis, los valores que se van a tratar, siendo de elaboración propia y a su vez utilizando como guía el modelo de Escámez (2002). Posteriormente, hemos comprobado que también los trabajan Godás, Santos y Lorenzo (2009) en sus investigaciones.

Tabla 1.1. *Educación cívica: valores*

Fuente: elaboración propia

LA DIGNIDAD DE LA PERSONA
La libertad <ul style="list-style-type: none"> – como autonomía moral – como ejercicio de libertades individuales – como capacidad de decisión – como fundamento de derechos políticos y civiles
La justicia <ul style="list-style-type: none"> – como imparcialidad – como igualdad efectiva de oportunidades (paz)
El respeto activo <ul style="list-style-type: none"> – de las ideas y creencias – de las personas – de las etnias y culturas – como buenos modales – normas de urbanidad – diálogo como resolución civilizada de los conflictos
La responsabilidad, la disciplina, la participación y la cooperación <ul style="list-style-type: none"> – en la comunidad escolar – en la comunidad social

En primer lugar, hay unos valores mínimos de una vida digna (paz, libertad, igualdad, justicia y solidaridad) y unos principios de una vida en común (responsabilidad, tolerancia, diálogo, honestidad, etc.), de los que se derivan normas, hábitos y actitudes (Pérez, 1996). En segundo lugar, además de estos valores generales, se han unido todos aquellos que, en un nuevo humanismo, preocupan en este presente y futuro inmediato (medio, salud y convivencia), en especial el derecho a vivir juntos en un planeta sano con una responsabilidad compartida por el futuro que recogen los temas transversales (Bolívar, 2000). En los siguientes epígrafes vamos a tratar de forma específica cada valor analizado.

1.2.5.1. *La libertad*

La libertad puede ser entendida, como ser y sentirse libre con el estilo de vida que llevemos. Que con nuestra forma de ser y de vivir seamos capaces de afrontar y resolver los problemas del día a día. Uno de los valores más trascendentales del ser humano es la libertad. Se podría definir, siguiendo a Martínez Echeverri (1998, p. 339) como «el estado de la persona que no es esclava y por tanto tiene la facultad de realizar algo por sí misma, por iniciativa propia».

La libertad es una tarea, o conquista personal y social que implica responsabilidad con nosotros mismos y con los otros. El fin de la educación para la libertad, según Ortega y Mínguez (2001, p. 111), no puede ser otro que «la formación de personas atentas a la realidad social que decidan libremente sus conductas y sean capaces de asumir también sus responsabilidades». De ahí que haya que fomentar en el educando el pensamiento crítico, es decir, que debata, opine, analice situaciones., etc.

Por tanto, los valores que hay que trabajar para la libertad son, entre otros, el reconocimiento del otro, el trato justo, el reconocimiento de la identidad cultural y ser responsable. Como afirman Pujol y Luz (2003, p. 155), «nos hallamos ante el valor que nos puede traer los mayores disgustos. Y, a pesar de todo, debemos educar en la libertad». De acuerdo con Marina (1995), el ser humano es libre por su naturaleza y está destinado para vivir en libertad, autodeterminarse y tener libertad cívica, de acción y decisión de ser dueño de sus actos.

Aunque el hombre por naturaleza sea radicalmente libre, la praxis de la libertad, sin embargo, requiere un aprendizaje, es fruto de un quehacer. También el hombre puede crear y comunicarse a través de símbolos. Pero es evidente que sólo desarrolla esta capacidad, en el entorno de una comunidad humana que ha hecho de los símbolos el medio privilegiado de comunicación. Como afirma Mounier (1972, p. 36):

«es la persona quien se hace libre, después de haber elegido ser libre. En ninguna parte encuentra la libertad dada y constituida. Nada en el mundo le asegura que ella es libre si no penetra audazmente en la experiencia de la libertad».

Nos *hacemos*, no nacemos libres; construimos día a día nuestra libertad. Pero no solos, sino con los otros. Y progresa gracias a la elección y al sacrificio.

Dice Zubiri (1986, p. 602), que la libertad «no es una cosa ni una facultad, es un carácter modal que tiene en ciertas dimensiones la actividad del hombre. No existen actos de libertad, sino actos libres». De acuerdo con Ruiz (2003), cuando una persona obre libremente es dueña de sus actos, porque esa conducta tiene como origen y causa la decisión autónoma de su voluntad. Por lo tanto, el agente está en condiciones de responder de su obrar ante quien le pide cuentas, ante la legítima autoridad –divina o humana– y, de manera aún más apremiante desde el punto de vista subjetivo, cada uno debe dar razón de lo que hace ante sí mismo.

La idea de persona está estrechamente unida a la de libertad. ¿De qué es libre la persona? Es libre de su propia naturaleza, puede disponer de ella y relacionarse libremente con su modo de ser. Los hombres no están programados para hacer instintivamente aquello a lo que su naturaleza les inclina (Ruiz, 2003). Es libre el que hace lo que quiere, pero para poder hacer lo que se quiere es preciso saber lo que se quiere hacer. De ahí la intensa relación que existe entre racionalidad y libertad en los seres personales. Así, cuando se nos pregunta por qué hacemos esto o aquello, respondemos señalando las razones que nos han llevado a obrar así. No indicamos las causas de la acción porque la causa del obrar humano es siempre el querer del agente (Spaeman, 2000).

La capacidad que tiene el ser humano de obrar u omitir la acción como respuesta a un estímulo, como explica Ruiz (2003) es lo que ha recibido el nombre de *libertad de ejercicio*; y la capacidad de obrar de un modo

u otro, es decir, de la manera que él mismo elige, se llama *libertad de determinación*, o *autodeterminación*. La vivencia de nuestra propia libertad es una de las experiencias más profundamente arraigadas en la subjetividad humana. Y se percibe con una especial intensidad en los casos en que a uno no le es permitido ejercerla, bien porque se le impide obrar como uno quiere, o porque se le obliga a actuar de manera contraria a sus decisiones. Correlativamente, el ejercicio de la capacidad de autodeterminación nos hace experimentar de un modo muy intenso que somos nosotros mismos y que podemos manifestarnos.

De igual modo, explica Ferrer (2002), que la libertad es lo que permite tener por inalienables los actos en los que la persona se expresa. La libertad constituye así el fundamento formación cívica, ya que por ella somos responsables de nuestras acciones. El dominio que tiene el hombre sobre los bienes externos es sólo una muestra de su dignidad, en cuanto que proyecta hacia el exterior el autodomínio que le es inherente.

En este sentido, lo esencial no es tener libertad, sino ser y sentirse libre. Es una forma de ser y de vivir que genera un estilo de vida, un modo de afrontar la existencia y resolver los problemas. Significa saberme poseedor de un derecho a gozar de un espacio de libre expresión y movimiento, sin interferencias ajenas, en el que cada uno pueda ser feliz a su manera. Y a la vez, del derecho a participar activamente en las decisiones sociales que me afectan, de modo que en la sociedad en la que vivo pueda saberme legislador (Berlin, 1974).

Rawls (1979, p. 279 y ss.) otorga cierta atención a lo que él llama «la prioridad de la libertad». Considera que la libertad tiene una prioridad casi absoluta, frente a cualquier tipo de preferencia personal u objetivo social. Para Sen (2000), la cuestión fundamental no es la prioridad absoluta de la libertad de una persona, sino que ésta debe tener exactamente la misma importancia, no más, que otros tipos de ventajas personales (rentas, propiedades,

utilidades, etc.). Lo relevante es, por tanto, que a más libertad también aumenten los demás derechos y ventajas individuales de cada persona. Lo justo va ligado, tanto a la libertad de la persona, como a las condiciones que le permiten ser libre, liberarse de las circunstancias y las condiciones que le oprimen, le esclavizan o le impiden actuar en libertad. Y para ello, la exigencia de libertad, como comenta Sen, conlleva una demanda equiparable de bienes personales y estructuras sociales que faciliten la justa emancipación de cada hombre. A continuación se resumen los conceptos mencionados en el diagrama 1.2.

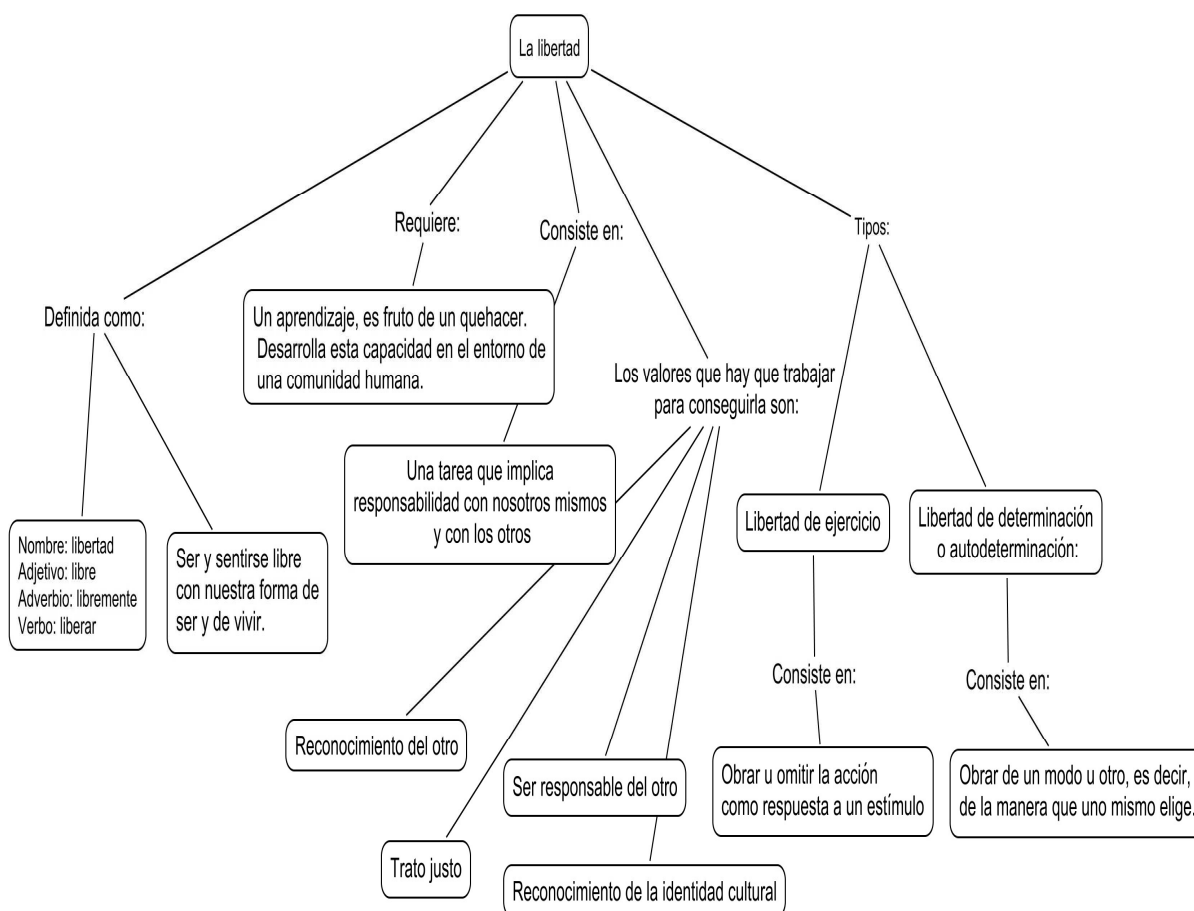


Diagrama 1.2. *La libertad*
Fuente: elaboración propia

1.2.5.2. *La justicia*

El término justicia, en sentido coloquial, como sostienen Ortega y Mínguez (2001, p. 163), se refiere a «la cualidad de ser justo, a la manera justa de obrar o a un trato justo». La aportación de Aristóteles, al concepto de justicia ha marcado buena parte del pensamiento ético occidental. En sentido amplio, concibe la justicia como el medio preferente para alcanzar la felicidad o el bien. La justicia universal consiste básicamente en obedecer la ley, aquella que se halla en el marco del Estado. Según este concepto y como afirma MacIntyre (1994, p. 127) «la justicia es una cuestión de lo justo, lo igual». Se atribuye la cualidad de lo justo, como afirma Aristóteles (*Ética a Nicómaco, libro V*), al que obedece las leyes y al que observa con los demás las reglas de la igualdad. Así que, lo justo será lo conforme a la ley y a la igualdad, y lo injusto será lo ilegal y lo desigual. De este modo, el núcleo central de la justicia lo constituyen la igualdad y la legalidad.

La justicia tiene el carácter de valor mínimo y necesario, ya que es una condición necesaria para que nuestras relaciones con los demás sean correctas. Si no somos justos, no podemos acceder a los demás valores. De todas formas, en la mayoría de las ocasiones, que una cosa sea justa o que no lo sea no depende de nosotros.

Como sostienen Pujol y Luz (2003, pp. 163-164), «la justicia tiene una medida exacta para ser cumplida. No es justo el que trata a todos por igual, sino aquel que considera las diferencias de cada uno y trata a cada cual según le corresponde». Decía Justiniano I (emperador bizantino), que la justicia es la voluntad constante y perpetua de dar a cada uno lo que es suyo. Por ello, la igualdad sin justicia es injusta.

El hecho de que cada cual hace su vida con los demás convierte mi situación vital en una situación compartida, o lo que es lo mismo, en convivencia (Zubiri, 1986). Por eso la justicia se da en un espacio de alteridad.

La vida de cada cual forma parte de la vida de los demás, no en el sentido de que yo soy los demás, sino que los otros afectan a mi vida y la modifican.

Desde una consideración *histórico-etimológica*, la justicia presenta dos acepciones: la idea de un reparto o dar a cada uno lo suyo, y la idea de conformidad o hacer cada uno lo suyo. Según esta doble acepción, la justicia consiste en ajustar a un orden o medida, como la conducta imparcial y equitativa (Aranguren, 1990).

Como argumenta Osorio (2010), y así lo reconoce el mismo Rawls, existen muchas formas de justicia y muchas cosas de las que decimos que son justas e injustas. Tenemos las leyes, las instituciones y las actitudes y disposiciones de las personas, pero de todas ellas a Rawls le importa una forma de justicia, la justicia social. Del mismo modo, Martínez Navarro (1999) hace un estudio sobre el filósofo Rawls, quien considera que el sentido de justicia es una parte necesaria de la dignidad de la persona, y que es esta dignidad la que pone en la persona un valor distinto, y lógicamente previo a su capacidad, para contribuir con el desarrollo de su talento al goce de los otros.

Osorio (2010) alude a Rawls, para explicar que las personas que son capaces de guiar su vida por principios de justicia serán aquellas que, a diferencia del principio de utilidad, ven a las personas no sólo como medios, sino fundamentalmente como fines. Podría decirse que, tratar a las personas siempre como fines y nunca sólo como medios significa tratarlas en una posición original de igualdad. Considerar a una persona como fin en sí misma en el diseño básico de la sociedad es estar de acuerdo en renunciar a aquellas ganancias que no contribuyan a sus expectativas.

La idea de justicia que defiende Rawls (1979) está desligada de la búsqueda de la felicidad porque, de acuerdo con Kant, dicho objetivo somete a los hombres a la irracionalidad. Sin embargo, el tema central de Rawls (1979, p. 23) es la justicia social, cuyo objetivo primario «es la estructura básica de la

sociedad o, más exactamente, el modo en que las instituciones sociales más importantes distribuyen los derechos y deberes fundamentales». Para Rawls, los principios de justicia que rigen una sociedad, son entre otros, libertad para todos e igualdad de oportunidades. Estos principios o reglas son los originantes, tanto de la estructura básica de la sociedad, como de las instituciones, con lo que tiene que ver también la justicia como imparcialidad (Dussel, 1998).

Kant (en *Hacia la paz perpetua* de 1795) propone que la justicia se identifique con el derecho justo. Afirma que este derecho no debe determinar el fin que, de modo natural, todos los hombres persiguen (ser felices). Para Kant, un Estado justo será justo si es conforme a tres principios racionales: 1. La libertad de cada miembro de la sociedad en cuanto hombre. 2. La igualdad de cada uno respecto de cualquier otro en cuanto súbdito. 3. La independencia de cada miembro de una comunidad en cuanto ciudadano. La propuesta kantiana es reelaborada por Rawls, y su concepción de la justicia como imparcialidad o equidad constituye una de las teorías más influyentes de nuestra época.

Según Habermas (1985), la justicia comparte las características propias de la moral discursiva: es *procedimental*, no trata los contenidos concretos de las normas para juzgarlas como justas o injustas, sólo aporta el procedimiento por el que juzgamos la validez de normas hipotéticas. La justicia es adecuada para analizar la corrección de las normas. Es *normativa*, no descriptiva. Es decir, la justicia sólo atiende a la norma que determina las condiciones correctas del mundo de la vida. Es *cognitivista*, porque puede decidirse mediante razones. Una norma es justa en la medida que incluye un contenido conceptual o cognitivo sobre el que se ha argumentado y se ha logrado un acuerdo intersubjetivo con pretensiones de validez formal. Y, es *formalista*, la justicia es principio moral universal que funciona como un conjunto de reglas válidas para todos.

Por tanto, la justicia, ya sea tomada como abstracción normativa, o como aplicación práctica en el caso concreto de exteriorización, tiene un

sentido comunitario y entraña reparación del daño, reciprocidad y compensación en busca del equilibrio perdido, que exige una reacción de la colectividad afectada, no tanto como del protagonista individual. En la concepción de la justicia, el peso de la tradición es inexorable y el cambio en el tiempo casi imperceptible (Bouché, 2009). A continuación se resumen los conceptos mencionados en el diagrama 1.3.

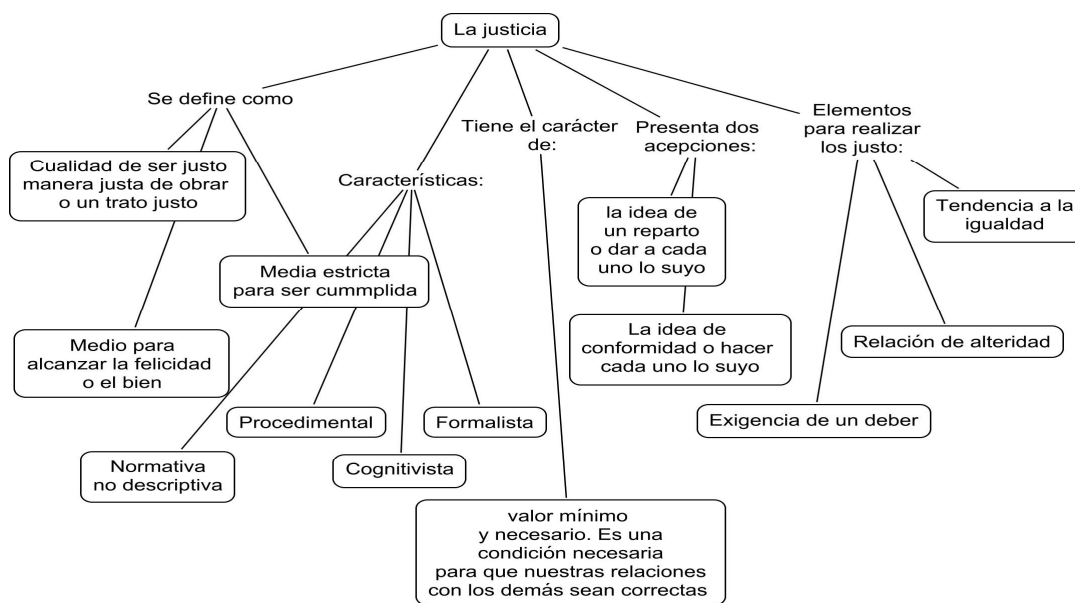


Diagrama 1.3. *La justicia*

Fuente: elaboración propia

1.2.5.3. *El respeto activo*

No es difícil encontrar en la sociedad en la que convivimos personas que unas veces muestran actitudes y comportamientos de respeto a las ideas y creencias del otro pero otras veces no. Así pues, ser tolerante significa respetar y defender el derecho a la libre expresión, las formas de ser de los demás y respetuosos con los valores humanos de todos. Pujol y Luz (2003, p. 105) dan a tolerar «el significado de reconocer el pluralismo; respetar la diversidad; compartir con los demás las diferencias como algo positivo, beneficioso, enriquecedor, etc.».

El acto de tolerar no lleva a la pasividad, ni al desinterés, ni a la indiferencia. Sí a convencer, acordar y conceder. La tolerancia también contribuye a incrementar la autonomía, la libertad individual y social. Al ejercer la tolerancia no es admisible un maestro poseedor de la verdad absoluta y definitiva, es decir, intolerante. Educar y ser tolerantes van inextricablemente unidos (Ibarra, 1998). Sin embargo, la tolerancia tiene el inconveniente de poder convertirse fácilmente en indiferencia y, entonces, más que interés porque el otro pueda vivir según sus convicciones y sus criterios, es sencillamente desinterés, dejar que el otro se las componga como pueda.

Como comentan Cortina, Escámez y Pérez (1996) consiste en el interés por comprender a otros, y por ayudarles a llevar adelante sus planes de vida. El respeto activo es un valor menos estimado hoy que la tolerancia pasiva. Dejar que otros hagan, con tal de que a mí también me dejen en paz, es casi una consigna en las sociedades con democracia liberal.

Incluso la tolerancia pasiva acaba desapareciendo, si no tiene su base en un aprecio positivo del otro, porque a la larga, en cuanto el otro incomoda podemos pasar a ser intolerantes, ya que no le apreciamos realmente. Por eso urge en la educación fomentar el respeto activo por los otros, que normalmente desemboca en *solidaridad*. A continuación, en el diagrama 1.4 se resumen los conceptos mencionados.

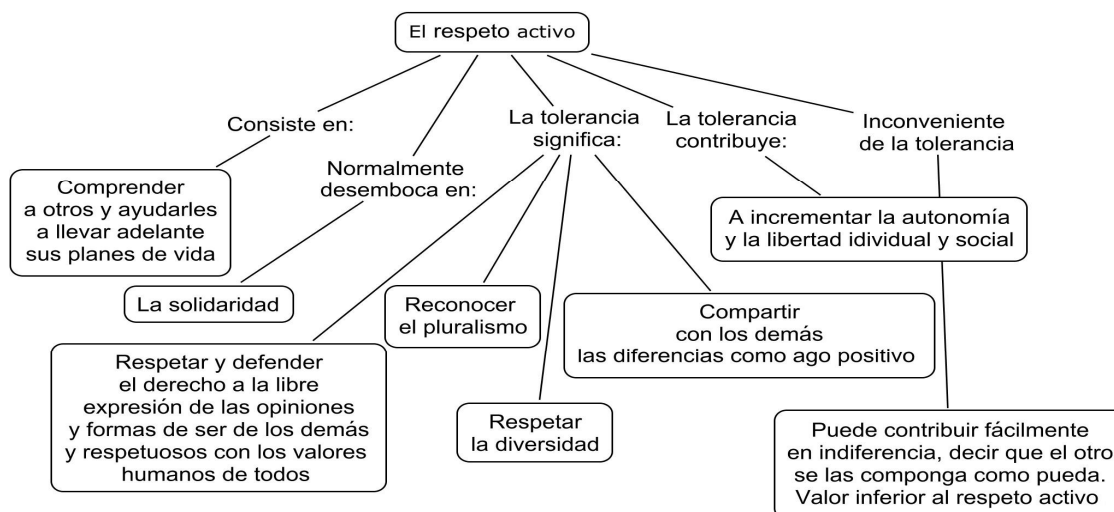


Diagrama 1.4. *El respeto activo*

Fuente: elaboración propia

1.2.5.4. *La participación y la responsabilidad en la escuela*

Respecto al término *participar* nos dice el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (vigésima segunda edición) que es “tomar parte en algo”. Etimológicamente procede del latín *participare*, que en un sentido activo del verbo significa “tomar parte”, y en un sentido causativo “hacer tomar parte”. Este último vendría a completar la acción de dar, con la de recibir en la participación (Naval, 2003).

En cualquier caso, la noción de algo *común* está implícita en los dos significados fundamentales de la participación. El resultado de la participación es tener algo en común. Y si lo que llamamos *comunidad* surge de la unión de quienes tienen algo en común, la participación resulta ser una dimensión inseparable de la comunidad. *Societas* connota, procede del verbo *socio*, que significa “hacer partícipe, poner en común, compartir, unir” (Naval, 2009).

Como afirma Redondo (1999, p. 163), «no hay comunidad sin participación. Es justamente la participación la que la hace posible». Así, al ser la participación la esencia de la comunidad es una condición de posibilidad de

la misma democracia. No hay democracia sin participación, aunque ambas realidades no pueden identificarse sin más.

De igual modo, la responsabilidad es un hecho y una cuestión de derecho que implica la existencia y convivencia de valores, y de modos de vida diversos; pero además es un ejercicio de voluntades y un compromiso formación cívica, porque los conocimientos de por sí no mejoran necesariamente la comprensión del otro, ni la relación (Touriñán, 2006).

Como comenta Bolívar (2007, p. 23) formar ciudadanos significa:

«no sólo enseñar un conjunto de valores propios de una comunidad democrática, sino estructurar el centro y la vida en el aula con procesos (diálogo, debate, toma de decisiones) en los que la participación activa, en la resolución de los problemas de la vida en común, contribuyen a crear los correspondientes hábitos y virtudes cívicas».

Según Bolívar, toda una larga generación de literatura (estudios e investigaciones) ha subrayado que la educación cívica no puede consistir sólo en contenidos para aprender en una materia, es decir, en un aprendizaje conceptual, sino en un conjunto de prácticas pedagógicas y educativas que comprenden, al menos, tres componentes: conocimientos, habilidades y actitudes y valores. Como tales, exigen procesos de vivencia en el centro escolar y en la comunidad, que además precisan un cierto grado de consistencia entre ellos. De igual modo, Bolívar (2007, p. 27) afirma que «la ciudadanía ha de construirse localmente, ampliando espacios de participación y lugares donde trabajar conjuntamente».

El ejercicio de la ciudadanía requiere seres humanos autónomos en el cumplimiento de los deberes y los derechos para la vida en comunidad. Asimismo, la educación para la participación ciudadana implica capacidad de aportación para la solución de problemas políticos y sociales con sentido de solidaridad y responsabilidad. De acuerdo con Gutiérrez y Arana (2012, p. 437):

«[...] un reto de la escuela es la formación de la autonomía, en la que el juicio libre vincule el interés propio con el de los otros, con la distribución equitativa, la cooperación, la participación igualitaria, y con la determinación de objetivos comunes establecidos democráticamente».

La formación para la convivencia ciudadana aparece entonces como una responsabilidad compartida y derivada. Compartida porque todos somos objeto de formación y no todos tienen las mismas atribuciones en el tema. Pero, además, la formación para la convivencia ciudadana es una responsabilidad derivada (de la sociedad como factor de desarrollo educativo y de la educación como factor de desarrollo social), que debe cumplir las exigencias del carácter axiológico de la educación en lo que corresponde a la formación para la convivencia pacífica, en un marco legal territorializado de relación con el otro (Tourrián, 2009).

Organizar la vida escolar en régimen participativo y especialmente la participación activa del alumnado en la vida escolar es importante para la formación cívica (Lorenzo, 2000). Camps y Giner (1998) argumentan que la democracia precisa ciudadanos, esto es, personas que quieran colaborar en la construcción y mejora de la vida colectiva. Sin ciudadanos activos y responsables no hay democracia auténtica.

El profesor Díaz (2000) afirma que la democracia como sistema político implica una doble participación. Por un lado, una participación libre en la toma de decisiones y por otro, una participación efectiva en los resultados, es decir, en derechos y libertades. Ambas exigencias se corresponden con la democracia, de forma cívica (autonomía ética individual y autorrealización personal, es decir, el ser humano como un ser de fines) y con la democracia como Estado de Derecho (imperio de la ley, procedimientos de expresión de todos en la formación de la voluntad general, y protección-realización de los derechos fundamentales).

La democracia está bien orientada cuando descansa sobre el concepto de participación cívica, en lo que se refiere a cuestiones de dominio social. La participación es la razón de ser de la democracia. Es esencial para que las democracias sean viables, sostenibles y saludables (Crick, 1998 y 2002; Norris, 2002 y Putnam, 2000).

Pero la participación es un concepto, como explica Naval (2009), no meramente procedimental. Lo importante no es simplemente participar por participar, como si fuera un simple juego, sino saber en qué se participa, por qué y para qué se implica alguien en actividades comunes que afectan a la vida del conjunto de la sociedad, y para las que nuestra colaboración personal es importante, es más, es insustituible.

Marchesi (2000, p. 148), uno de los hombres en cuyas manos gravitó la responsabilidad de la importantísima reforma educativa llevada a cabo en nuestro país (LOGSE) dice a este respecto:

«he de reconocer que la participación del alumnado es a veces muy complicada, lleva mucho tiempo y no consigue de forma inmediata los efectos deseados. Sin embargo es una de las estrategias más positivas para conseguir crear escuelas de ciudadanía, en las que el alumnado se sienta respetado y con la obligación de respetar a otros».

Los cauces de participación y de acción ciudadana, desde el punto de vista de la intervención pedagógica y la legitimación de medidas exigen que se genere una responsabilidad social y jurídica compartida hacia la construcción de experiencias axiológicas, respecto de la convivencia pacífica y los valores derivados de los derechos humanos, en el marco constitucional que garantiza derechos y libertades (Touriñán, 2010). A continuación se señalan los conceptos mencionados en el diagrama 1.5.

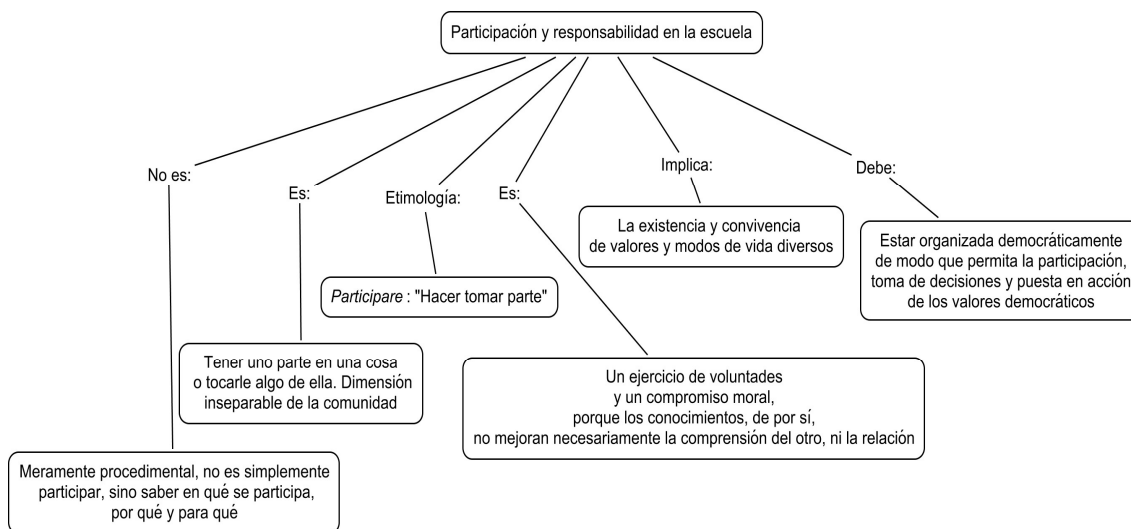


Diagrama 1.5. Participación y responsabilidad en la escuela

Fuente: elaboración propia

1.2.6. Concepciones y dimensiones de la ciudadanía

Qué es ciudadanía y qué es un ciudadano son cuestiones cuya respuesta varía según los momentos históricos y los lugares, no es lo mismo ser ciudadano de la Atenas de Aristóteles, que de la Roma imperial, de la Francia de la época de la Revolución, que del Estado del bienestar contemporáneo. También difieren las respuestas según las distintas tradiciones del pensamiento político, puesto que cada una de ellas parte de diferentes presupuestos antropológicos y de distintas concepciones de la relación entre individuo y sociedad, concibiendo de modo diferente la identidad política.

1.2.6.1. Concepciones de ciudadanía según Cortina

Nos centramos en analizar a Cortina (catedrática de Ética) porque es una autora muy relevante en el tema que nos ocupa, además de destacar por haber sido la primera mujer miembro de la Academia de Ciencias Morales y

Políticas en 2008. Esta autora sostiene junto con Apel y Habermas el carácter necesariamente universalista de la ética, la distinción entre lo justo y lo bueno y la fundamentación de la universalización de las normas correctas mediante el diálogo de la ética discursiva.

Según Cortina (1997) pueden identificarse en las diferentes definiciones o concepciones de la ciudadanía algunos elementos constantes, que son destacados y conjugados de maneras diversas según las épocas y las concepciones. Se puede decir que *los liberales* ponen el énfasis en los derechos, mientras que *los comunitaristas* lo hacen en la pertenencia. Por su parte, *los republicanos* destacan la conexión entre ciudadanía y participación. Pero lo cierto es, que cualquier definición de la ciudadanía ha de tener en cuenta todos estos elementos, para dar una idea cabal de lo que significa ser ciudadano en nuestras sociedades de hoy.

La noción de ciudadanía data de la época de consolidación de las ciudades-Estado de la antigua Grecia. La ciudadanía significa, desde entonces, la condición que adquiere un ser humano para participar en las actividades de una comunidad o grupo de comunidades. El concepto de ciudadanía ha estado históricamente en el centro del discurso político occidental. Gran parte de la filosofía política occidental se ha ocupado de reflexionar, sobre la naturaleza de los derechos y las responsabilidades del ciudadano.

La ciudadanía parece tener como rasgo fundamental la pertenencia del sujeto humano a una comunidad política (un país), que se asienta de modo permanente en un territorio, y el disfrute efectivo de unos derechos que deben ser protegidos por tal comunidad política, entre los que se incluye la posibilidad de participar en las tareas de gobierno de la misma, sea de forma directa o indirecta (Cortina, 1997).

Esta autora comenta que la noción de ciudadanía de la Antigüedad clásica muestra dos tradiciones que aún perduran en la idea contemporánea de

ciudadano, la tradición de la participación política a través de la deliberación (de origen griego), y la tradición de la protección legal de los derechos de la persona (de origen romano). La primera forma parte de la moderna idea republicana de ciudadanía que insiste en que los ciudadanos han de participar activamente en la vida pública, mientras que la segunda forma parte de la versión liberal de ciudadanía que subraya más bien la prioridad de los derechos subjetivos, y resta importancia a la cuestión de la participación política.

Como sostiene Cortina (1997), actualmente se habla y se escribe mucho en torno a la noción de ciudadanía porque se entiende que, el hecho de saberse y sentirse ciudadano de una comunidad, puede motivar a los individuos a trabajar por ella. Se observa que en este concepto confluyen dos aspectos de la vida humana: el componente *racional*, el de una sociedad que debe ser justa para que sus miembros perciban su legitimidad y el componente *sentimental* representado por esos lazos de pertenencia que no hemos elegido, sino que forman ya parte de nuestra identidad por el mero hecho de nacer en el seno de un determinado país. Ante los retos a los que se enfrenta cualquier comunidad es entonces posible, apelar a la razón y al sentimiento de sus miembros ya que estos se consideran ciudadanos de esa comunidad y ésta los considera como suyos.

Parece pues, que la racionalidad de la justicia y el sentimiento de pertenencia a una comunidad concreta han de ir a la par si deseamos asegurar ciudadanos plenos y, a la vez, una democracia sostenible. Esta es la razón por la cual desde la década de los noventa se pone de actualidad, el concepto de ciudadanía. Este concepto presenta hoy múltiples facetas (ciudadanía política, social, económica, civil, intercultural y cosmopolita). En estos días se multiplican las “teorías de la ciudadanía” y en los discursos formación cívica, en sentido amplio son frecuentes las referencias a ella: ciudadanía política, de los miembros de un Estado nacional, ciudadanía transnacional, en el caso de comunidades supraestatales como la Unión Europea, ciudadanía cosmopolita,

como referente necesario de una futura comunidad mundial, que reconozca a todo ser humano como ciudadano de pleno derecho en cualquier lugar del planeta (Cortina, 1997). Se ve claramente que el concepto de ciudadanía viene a expresar la aspiración de todas las personas a una vida plenamente humana, vivida en libertad y en solidaridad con el resto de la humanidad exigiendo y creando justicia. Educar para la ciudadanía es:

«una necesidad actual (y no tanto un oportunismo político), que cobra sentido desde la concepción del aprendizaje como proceso que se desarrolla a lo largo de la vida y que permite hacer frente a la realidad de cada momento y contexto» (Puig, Domene y Morales, 2010, p. 87).

Esta pretensión es compleja y tiene muchas facetas o dimensiones que se han cubierto a través de la historia, como se muestra en la tabla 1.2.

Tabla 1.2. Dimensiones de la ciudadanía

Fuente: elaborada a partir de Cortina (1997)

DIMENSIONES DE LA CIUDADANÍA	
Política	<p>Mínimos: Igualdad de derechos civiles y políticos.</p> <p>Máximos: Voluntariado en partidos, ONG de derechos humanos, etc.</p>
Social	<p>Mínimos: Igualdad de acceso a las oportunidades y prestaciones.</p> <p>Máximos: Voluntariado en educación, salud, discapacidades, etc.</p>
Económica	<p>Mínimos: Equidad en las relaciones laborales. Responsabilidad personal y cooperativa.</p> <p>Máximos: Voluntariado sindical, organizaciones de consumidores, etc.</p>
Civil	<p>Mínimos: Ética profesional.</p> <p>Máximos: Voluntariado en ONG, activar la opinión pública, etc.</p>
Intercultural	<p>Mínimos: Respeto activo, solidaridad, diálogo en serio.</p> <p>Máximos: Voluntariado con inmigrantes, etc.</p>
Cosmopolita	<p>Mínimos: Solidaridad internacional, equidad mundial.</p> <p>Máximos: Voluntariado en ONU, etc.</p>

A continuación se van a comentar las dimensiones de la ciudadanía, (Cortina, 1997) que aparecen reflejadas en la tabla 1.2.

A) La *ciudadanía política*. Fue desarrollada en el siglo XIX, como expresión de los derechos de participación, el derecho a desempeñar un papel en el ejercicio del poder político. Ciudadano es aquella persona que es miembro de pleno derecho de un Estado y, por tanto, aquel que tiene la nacionalidad del mismo. A los ciudadanos de cualquier Estado se les reconocen básicamente dos tipos de derechos.

En primer lugar, los que consisten principalmente en el derecho de todo ciudadano a poder desarrollar su vida en un ambiente de paz y de seguridad (derechos civiles); las funciones de la policía y del ejército tienen mucho que ver con la defensa de los mismos, que el Estado debe garantizar. Por otra parte, también tienen unos derechos políticos. Esto significa que los ciudadanos que pueden y quieren participar en los asuntos públicos tienen asegurados los cauces oportunos para poner en práctica este derecho. Es decir, pueden tomar parte en las deliberaciones y en las decisiones sobre cuestiones que afectan a todos para asegurarse de que son las más justas. El auténtico ciudadano, en sentido político, no es una persona recluida en sus asuntos privados, sino que se interesa por participar en la resolución de los problemas comunes y se esfuerza por asegurar que las soluciones a las que se llegue sean justas.

B) La *ciudadanía social*. Según este aspecto, son ciudadanos aquellas personas que, además de los mencionados derechos políticos disfrutaban también de los denominados derechos sociales. Los principales son: el derecho al trabajo (y, por tanto, la lucha contra el desempleo se convierte en un deber social); el derecho a la educación, a una vivienda digna, a la salud; el derecho a ciertas prestaciones sociales en momentos especialmente desfavorables, como en el caso de enfermedad, paro o vejez., etc.

Estos se descubrieron posteriormente a los derechos políticos y su protección por parte del Estado ha dado lugar, a lo que hoy denominamos “Estado Social de Derecho”, que consiste en incluirlos entre los derechos fundamentales de todos los ciudadanos. En el siglo XXI se puede ver el crecimiento de la ciudadanía social en la medida en que se garantiza el disfrute de un nivel mínimo de seguridad social, económica y cultural.

C) La *ciudadanía económica*. La noción de ciudadanía ha permanecido durante siglos restringida al ámbito político. Sin embargo es preciso reconocer que, además de ciudadanos políticos, somos también ciudadanos económicos (productores y consumidores). Y ese reconocimiento implica tomar en serio una ética empresarial, y un estímulo a la responsabilidad social de las empresas. El avance en esos ámbitos significa mayores oportunidades para una participación significativa de los ciudadanos y ciudadanas en las decisiones económicas que les afectan.

D) La *ciudadanía civil*. Es producto del siglo XVIII, comprende los derechos individuales, la libertad de palabra y pensamiento, las garantías procesales y la igualdad ante la ley. La idea central de esta dimensión es que el ser humano, no es sólo un sujeto de derechos políticos y sociales y un productor de beneficios económicos. Los seres humanos somos, antes que nada, miembros de una sociedad civil, es decir, parte de un conjunto de grupos y asociaciones que no son políticas ni económicas, pero que son esenciales para el desarrollo de la vida de las personas. Por ejemplo, la familia es un grupo de este tipo. El impulso ético que anima a la sociedad civil tiene su expresión en tres lugares principalmente: el voluntariado o tercer sector social, las profesiones y la opinión pública crítica.

E) La *ciudadanía intercultural*. Cada vez es más frecuente que en una misma sociedad convivan personas que tienen culturas diversas. Por *cultura* no entendemos aquí el nivel de estudios, o de conocimientos de una persona, sino el conjunto de creencias, normas, sentimientos, costumbres, símbolos,

instituciones, etc., que comparte un grupo humano y que constituye su modo de vida. Las diferencias culturales afectan a la forma de entender el sentido de la vida y de la muerte y sirven para justificar distintas normas y valores. La ciudadanía intercultural sólo será posible en la medida en que se ponga en práctica una ética intercultural. Esta ética consiste en invitar a un verdadero diálogo entre quienes pertenecen a los distintos grupos, de manera que se respeten sus diferencias y se vayan fijando entre todos unos principios de convivencia armónica y justa.

F) La *ciudadanía cosmopolita*. La noción de ciudadanía cosmopolita es un ideal. Consiste en que se construya un mundo en el que todas las personas se consideren ciudadanas de pleno derecho, en cualquier lugar del planeta sintiéndose parte activa y responsable en la marcha del mundo. Para que este ideal llegue a ser realidad es preciso universalizar los derechos humanos de la primera, segunda y tercera generación apostando por una globalización ética por una mundialización de la solidaridad y la justicia.

La idea de una ciudadanía cosmopolita, es decir, la toma de conciencia de que somos ciudadanos del mundo trata de cultivar y desarrollar vínculos de unión con todos los seres humanos, más allá de las legítimas diferencias que se puedan encontrar. Ya no es posible ser un buen ciudadano sólo de un país; el buen ciudadano de hoy ha de ser, actuar y vivir como ciudadano del mundo. Para Cortina (1997), el ideal de la educación es fraguar una ciudadanía cosmopolita, un mundo en que todas las personas se sepan y sientan ciudadanas.

1.2.6.2. *Concepciones de ciudadanía según Habermas*

Además del apartado anterior donde Cortina hace hincapié a la concepción liberal y republicana de la ciudadanía principalmente, es relevante destacar también a Habermas, porque se centra no sólo en estas dos

concepciones que trata la autora, sino también, en la concepción comunitarista de la ciudadanía.

Habermas (1999) argumenta que existen varios modos de entender la relación entre los ciudadanos y el Estado, según diferentes concepciones:

- Una concepción *liberal* que tiene la tarea de programar al Estado en interés de la sociedad. El *status* de los ciudadanos está condicionado por los derechos subjetivos que tiene frente al Estado, y los demás ciudadanos.

- Una concepción *republicana* que concibe la política como el medio con el que las comunidades asumen su dependencia configurando su voluntad y su conciencia, como miembros libres e iguales. Como comenta Habermas (1999, p. 233), “*los derechos formación cívica, principalmente los derechos de participación y comunicación, son libertades positivas*”. La concepción republicana acoge favorablemente, un concepto de derecho que atribuye igual peso a la integridad del individuo y a sus libertades subjetivas, que a la integridad de la comunidad donde los individuos se reconocen como miembros de la misma.

- El tercer modelo que Habermas propone se apoya en las *condiciones comunicativas (concepción comunitarista)*, donde el proceso político se lleva a cabo de un modo deliberativo. Como comenta Habermas (1999), cuando se hace del concepto procedimental de la política deliberativa, el núcleo normativo de la teoría de la democracia aparecen diferencias tanto en la concepción liberal, como en la concepción republicana. Por un lado, la concepción liberal del Estado concibe a la sociedad centrada en el subsistema económico, y por otro lado, la concepción republicana del Estado se centra en una comunidad ética. A mi modo de ver, Habermas presenta una similitud tanto en la concepción republicana, como en la concepción comunitarista, sin hacer distinción entre ambas. De hecho este autor argumenta que «en los Estados

Unidos, domina la discusión entre los llamados “comunitaristas” y los “liberales”» (Habermas, 1999, p. 238).

1.2.7. ¿Qué se entiende por ciudadanía?

Además de las concepciones tratadas sobre ciudadanía, tanto para Cortina (1997), como para Habermas (1999) entre otros autores, es necesario matizar cómo es definido este término en España y en diferentes países, así como la importancia que tiene y cómo es entendida la educación para la ciudadanía. Todas estas cuestiones se tratarán a continuación.

En la praxis escolar, *ciudadanía* es un área de valores que a veces ha sido objeto de una abusiva instrumentalización de origen ideológico. La formación de la ciudadanía es una tarea educativa presente casi constantemente, en la oferta formativa de los sistemas educativos. Las denominaciones, en efecto, varían de país a país y también de un ciclo escolar a otro: la *Educación para la ciudadanía* halla correspondencias homólogas, por ejemplo, en la italiana *Educazione Cívica* o *Educazione alla Convivenza Civile*, en las inglesas *Civics* o *Community Education* o *Citizenship Education*, en la francesa *Education Civique, Juridique et Sociale* y en la alemana *Gemeinschafstskunde* o *Sozialerziehung*.

1.2.7.1. La educación para la ciudadanía o la educación en valores

En los documentos de la política educativa del Consejo de Europa prevalece la expresión *Educación para la Ciudadanía Democrática*. En ese contexto, el interés por la educación ciudadana fue abriéndose camino lentamente hasta el punto de lograr que en 1997, una declaración del Consejo de Europa de Jefes de Estado y de Gobierno, la estableciese como prioridad principal de su programa político y educativo.

Sin duda alguna, esta declaración vino a poner punto y aparte a una situación que se arrastraba desde la década de los sesenta y que se caracterizaba, en primer lugar, por un lento y constante declive –cuando no abandono– del papel que la educación cívica había alcanzado en el currículo escolar en los años precedentes; en segundo lugar, también reflejaba la preocupación, que entre la clase política suscitaba el progresivo distanciamiento de los ciudadanos, especialmente los más jóvenes, hacia la vida y la participación civil y pública, un desinterés que estaba configurando un déficit democrático cada vez más acusado (Gómez Rodríguez, 2005).

En las fuentes legislativas nacionales, como comenta este autor, se pueden encontrar distintas acepciones de educación para la ciudadanía. Por ejemplo, participación cívica (Letonia, Rumania), aptitudes cívicas y conciencia social (Polonia), compromiso formación cívica (Rumania), derechos y deberes formación cívica (Alemania, Países Bajos, Reino Unido, España, Italia, etc.). Todos los países con énfasis variable asocian el concepto de ciudadanía a valores comunes como democracia, dignidad humana, respeto de los derechos humanos, tolerancia, igualdad, solidaridad, cooperación, cultura política, europeísmo, etc., sin olvidar el desarrollo espiritual, formación cívica y cultural de la persona.

En líneas generales, se trata de valores que se encuentran codificados en las respectivas constituciones nacionales. A la tradicional *educación cívica* o *educación en valores* vigente desde hace años en muchos países se ha añadido, o más a menudo sustituido, la educación democrática, responsable y europea. Este es un paso solicitado por recomendaciones explícitas de la Unión Europea, bajo la urgencia jurídico-política de redefinir un nuevo concepto de ciudadanía en las sociedades del viejo continente, que se han vuelto multiculturales. Diferentes organismos europeos se están ocupando de la educación escolar (a pesar de que ésta, desde el Tratado de Maastricht, queda como materia de competencia nacional), y se ocupan de ella desde el punto de vista específico de la cohesión social.

De acuerdo con Osler y Starkey (1996), la educación ciudadana tiene que ver tanto con el desarrollo personal del estudiante como con el desarrollo político y social de la sociedad a escala local, nacional e internacional. A nivel personal, la educación ciudadana trata de la integración en la sociedad. la superación de las barreras que se oponen a la igualdad, por ejemplo el racismo y el sexismo en las instituciones. A nivel político y social, trata de la creación de un orden social que contribuya a proporcionar seguridad sin necesidad de represión.

De igual modo, según Audigier (1999), la educación ciudadana es un concepto multilateral que alude a aspectos políticos, sociales, económicos, culturales, ambientales y éticos de las sociedades democráticas modernas. Un proceso de aprendizaje para la vida orientado a la participación activa y responsable de los individuos en la vida democrática, a la creación de innovaciones sociales entre diferentes instituciones y grupos, así como a la igualdad, la solidaridad y la cohesión social.

Según Cortina (1997), la formación cívica en valores democráticos no está siendo prioritaria ni rige las preocupaciones y las decisiones cotidianas de nuestras universidades, aunque existe una sensibilidad que impregna, de manera transversal, el ambiente intelectual de la comunidad universitaria. Como afirman García del Dujo y Mínguez (2011, p. 6):

«la formación en valores formación cívica constituye uno de los problemas más urgentes que abordar en el marco de la llamada sociedad postmoderna o postradicional [...]. Somos responsables de cómo será la vida cívica de las futuras generaciones».

La educación cívica ha sido entendida de muchas maneras en las distintas culturas y en los diferentes periodos históricos. En la segunda mitad del siglo XX, se ha implementado la enseñanza cívica, ya sea como fomento del patriotismo, responsabilidad paterna, moral religiosa, centrada en el conocimiento de los deberes y derechos constitucionales enfatizando el

pluralismo y el conflicto de valores, acentuando la educación de los sentimientos, promoviendo la vinculación participativa con la comunidad, o desarrollando habilidades específicas para la ciudadanía. «En realidad, estas formas de entender la educación cívica no siempre son excluyentes, e incluso podríamos decir que algunos aspectos se refieren a dimensiones distintas que debieran ser consideradas en la formación cívica» (Soriano, 2007, p. 14).

Dewey (1978), uno de los más influyentes pedagogos del siglo XX, era sumamente consciente de que en la educación para la ciudadanía, la forma de impartir el profesor las clases era tan importante como el contenido. Para Giroux (1990), la educación para la ciudadanía contiene cuestiones que son normativas y políticas. Para él, la pregunta fundamental es si la sociedad debería ser cambiada, y en caso afirmativo cómo puede hacerse el cambio. Este modelo Bailey (2000), lo llama *educación para la ciudadanía crítica*.

A estas preguntas, como principios de educación, se deben incorporar tres elementos esenciales: la historia crítica, la reflexión crítica y la acción social. Esto requiere, como comentan Hill y Bramley (1986), que la enseñanza sea un proceso conducido dentro de una justicia igualitaria social. Por lo que, para enseñar sobre la ciudadanía, los profesores/as inevitablemente deben enriquecer su propio concepto de ciudadanía.

Villafranca y Buxarrais (2009) hacen referencia a la propuesta de Nussbaum, en relación con la educación para la ciudadanía. Esta autora pretende recapitular la educación para la ciudadanía, como propuesta de educación para el cosmopolitismo, o la ciudadanía mundial. Este planteamiento tiene el propósito de abordar las dificultades que surgen del mestizaje cultural de Occidente, como producto de la creciente globalización. Al igual que algunos filósofos estoicos, esta autora participa de la creencia en que la buena educación cívica es la que educa para una ciudadanía mundial. Más allá de los discursos centrados en la educación para la democracia, o la educación

nacional, la educación cosmopolita pretende facilitar la convivencia en una sociedad cada vez más plural, como lo es la actual.

En 1978, teóricos políticos, como por ejemplo Gunsteren mostraron un gran interés por el concepto de ciudadanía. Más tarde, Heather (1990) sostiene que este concepto llegó a ser la, *buzz Word*, entre los pensadores de los puntos del espectro político. El interés por la ciudadanía ha sido provocado por diversos acontecimientos políticos y tendencias en todo el mundo: el aumento de apatía del votante, y la dependencia de bienestar a largo plazo en Estados Unidos, el resurgimiento de movimientos nacionalistas en Europa Oriental, la presión creada por una población cada vez más multicultural y multirracial en Europa Occidental, el fracaso de la política ambiental que confía en la cooperación ciudadana voluntaria., etc.

Estos acontecimientos han aclarado que el bienestar y la estabilidad de una democracia moderna dependen, no sólo de la justicia como estructura básica, sino también, de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos, por ejemplo, el sentido de identidad nacional, regional, étnica o religiosa y la capacidad de tolerar y trabajar juntos con otros diferentes a nosotros mismos. Según Mark y McLaughlin (1999), la educación para la ciudadanía no es simplemente una materia de conocimiento sobre instituciones políticas y principios constitucionales, es también una materia sobre cómo pensamos y nos comportamos hacia los otros, y en particular lo que nos diferencia respecto a la raza, clase o religión, inculcando hábitos, virtudes e identidades. La ciudadanía liberal requiere cultivar el hábito de la cortesía y la capacidad para el razonamiento público en nuestra interacción con los otros.

A diferencia de muchas naciones avanzadas, Estados Unidos no tiene objetivos de ciudadanía nacionales, plan de estudios, normas, exámenes o métodos para evaluar la educación ciudadana. En cambio, los jóvenes americanos asisten a la escuela con un sistema de educación público descentralizado que comprende aproximadamente 15200 distritos escolares,

cada uno de los cuales determina su propia política y prácticas para dirigir la educación para la ciudadanía. No es sorprendente que existan amplias variaciones entre los distritos respecto a los planes de estudios, los salarios del profesor, los gastos por alumno, la calidad de la educación y las tarifas de graduación. Ichilov (1998) comenta que, el sistema escolar primario y secundario es principalmente responsable de enseñar la ciudadanía a la estadounidense.

En general, los niños de la escuela primaria son expuestos a símbolos y rudimentos de la historia y del gobierno estadounidense. En muchos Estados, también se les enseña sobre su gobierno estatal, la historia y los símbolos (la bandera estatal, la canción, la mascota y la flor). Para socializar a los jóvenes en la democracia estadounidense se incluyen las elecciones oficiales de clase, que votan sobre el aula, o las decisiones de la escuela. La instrucción formal más intensiva en la educación ciudadana por lo general ocurre en la escuela secundaria (*Junior High School*).

Muchos Estados y localidades requieren que todos los estudiantes realicen un curso sobre educación cívica, los principios de la democracia, el gobierno, los problemas de la democracia, etc. Este curso básico es apoyado por cursos anteriores y subsecuentes, sobre todo en los estudios sociales y de historia. El contenido del curso trata principalmente sobre la historia estadounidense, la ciencia política, el gobierno, la economía, los problemas sociales, el derecho y la sociología. La educación para adultos es otra vía para promover la educación para la ciudadanía. Una gran variedad de grupos y organizaciones (sindicatos, asociaciones patrocinadas por el gobierno, los partidos políticos, etc.) ofrecen un entrenamiento formal, o los talleres que realizan los adultos desarrollando conocimiento, destrezas, aptitudes y comportamientos sobre ellos mismos y su rol de ciudadanía.

La Comisión de Educación de los Estados Unidos (2013) comenta que, preparar a los estudiantes para ser ciudadanos productivos es uno de los fines

fundacionales de la educación pública en este país. Las escuelas públicas permanecen como la mejor vía para garantizar que los ciudadanos poseen los conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para la participación productiva en la vida cívica y política. Si bien el papel que juega la educación cívica en las escuelas públicas se ha reducido en los últimos 50 años, el campo de la educación cívica ha seguido haciendo progresos en mejores prácticas para la educación cívica.

La educación para la ciudadanía en las escuelas estadounidenses es difícil porque hay controversias inherentes en la democracia (la libertad contra la igualdad, el gobierno mayoritario contra los derechos de las minorías, etc.). Por ejemplo, mientras muchos administradores de la escuela, el profesorado y los padres creen que el objetivo principal es producir ciudadanos bien formados, convencionales y conformados, otros adultos demandan un ciudadano crítico orientado a resolver problemas para desarrollar un cierto activismo.

Otro ejemplo de Educación para la ciudadanía es el caso del Reino Unido de la Gran Bretaña, e Irlanda del Norte. Hay varios factores a destacar en este Estado en relación con la ciudadanía y la educación para la ciudadanía. Ichilov (1998) argumenta que:

El Reino Unido ha tenido, y todavía tiene, una monarquía y algunos argumentan que la ciudadanía es esencialmente un concepto republicano (Estados Unidos y Francia como ejemplos principales). El futuro de la monarquía es un tema de debate abierto. No tiene ninguna constitución escrita, y ninguna declaración de derechos, ni ningún código oficial en el que la ciudadanía pueda ser relacionada en términos de derechos y responsabilidades. La reforma constitucional está ahora en la agenda de los partidos políticos.

El Reino Unido está compuesto por cuatro países: Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda de Norte. Esta “unión” podría ser una declaración de intención más que una declaración de hecho. Y la ciudadanía está asociada normalmente, con el concepto de nación. Desde 1945, con el establecimiento de antiguos pueblos coloniales ha llegado a ser una sociedad multiétnica y multicultural (como Estados Unidos, Canadá y Australia, sus antiguas colonias). plantea preguntas sobre cómo compaginar códigos formación cívica múltiples (cada uno con su propia integridad) dentro de la misma sociedad.

Los ingleses eran los vencedores evidentes de las guerras regionales. La lengua inglesa era el lenguaje de poder y de gobierno. Escoceses e irlandeses fueron sometidos a las costumbres inglesas, y esto plantea problemas para la ciudadanía como una identidad compartida. La sociedad inglesa tiene una conciencia de clase. El sistema de educación formal ha sido dual, de élite y de instituciones de masas. Los reformadores de la educación progresiva se han esforzado por democratizar el acceso al conocimiento (con buen éxito) y democratizar las instituciones (con menos éxito).

Como recoge, el *Centre for Narratives and Transformative Learning* (2005), las escuelas en el Reino Unido tienen la responsabilidad de preparar a la gente joven para desempeñar un papel eficaz en la sociedad, hacer buenos ciudadanos, mientras también reconocen el papel vital de los padres como educadores principales. Esto se manifiesta de dos formas. En primer lugar, desde el año 2000, las escuelas han sido requeridas para que la Educación para la Ciudadanía forme parte del Plan de Estudios Nacional en Inglaterra, para todo el alumnado en las etapas claves 1-4. En segundo lugar, los estudiantes aprenden sobre la ciudadanía por experiencias en la acción, a través de las cuales ellos son enseñados y sus vidas (en las escuelas) son organizadas.

El *Centre for Narratives and Transformative Learning* (2005) recoge que la educación cívica y la educación para la ciudadanía están frecuentemente

asociadas a las ideas de una democracia liberal. Los estudios formación cívica en este centro reflexionan principalmente en lo estructural, procesal y en los aspectos legales de las instituciones políticas evitando la discusión de polémicas y acentuando el acuerdo general, la armonía y el cumplimiento. Tratan temas como la educación para la paz, la educación multicultural, la educación de los derechos humanos, la educación para el desarrollo, la educación ambiental y la educación global.

La educación para la ciudadanía también está estrechamente vinculada con otras tradiciones, tales como la educación moral, la educación del carácter, la educación de la virtud y la educación del pensamiento crítico. La educación para la ciudadanía necesita proporcionar un sentido objetivo, de solidaridad y dirección en un mundo fragmentado que rápidamente cambia tal y como se indica en la tabla 1.3.

Tabla 1.3. *Objetivos educacionales del Character Education Institute (2005)*

- Prevenir la experimentación y abuso de drogas, alcohol y otras sustancias tóxicas.
- Desarrollar la autoestima.
- Desarrollar las capacidades de resolución de problemas y de toma de decisiones.
- Maximizar el uso del tiempo y talentos.
- Desarrollar el respeto a los derechos de los otros. Identificar las obligaciones y derechos de un ciudadano.
- Aprender a trabajar de forma cooperativa.
- Aprender a trabajar con autodisciplina para lograr objetivos concretos.
- Distinguir entre el bien y el mal.
- Asumir responsablemente las acciones propias.
- Resistir la presión negativa de los pares.

Annette y Mayo (2010) consideran la participación cívica como una dimensión importante de la participación pública en la educación superior, aunque sostienen que ha tenido un desarrollo lento en el Reino Unido, a pesar de tener una importante historia que data de las universidades cívicas en el siglo XIX. De igual modo, expresan que el desarrollo del aprendizaje formación cívica es una forma importante, en la que los valores y prácticas de la

ciudadanía democrática se pueden incrustar en el plan de estudios de la educación superior.

La educación para la ciudadanía debería ayudar a redefinir el espacio público y a crear conciencia, eficacia, intereses, preocupaciones y ciudadanos activos. Pero también promover la conciencia global, ya que muchos objetivos que afectan a la calidad de vida de cada ciudadano no pueden ser logrados sin la conciencia global y la cooperación. Uno de los problemas es que hay bastantes discusiones y significados de ciudadano y ciudadanía en una sociedad democrática y multicultural, como muestran las aportaciones de teóricos como Kymlicka (1995), Castles y Davidson (2000), Gutmann (1999), Rosaldo (1999) y Ong (1999).

En medio de un mundo acelerado e injusto es preciso que, a través de la educación se busquen con urgencia nuevos caminos de humanismo, nuevas rutas de pensamiento y acción que lleven hacia un concepto renovado y comprometido de ciudadanía. Basado en el respeto a aquellos valores éticos universales que dimanan de la más honda dignidad de todo ser humano, y que se concretan en la formulación de los Derechos Humanos Universales. Esos son los objetivos, como señala Rozalén (2008), que presenta la Educación para la ciudadanía.

Es preciso preguntarse cómo deberá ser la educación del futuro, cuál es el papel de la escuela (en todos sus niveles y grados), en esa apasionante y complicada aventura de formar personas dispuestas, según Camps (1990), a subsanar el déficit de ciudadanía, de identidad cívica y de cooperación que necesita el nuevo modelo de democracia, para encontrar ese fondo común de entendimiento e identidad que nos define como seres humanos.

1.2.7.2. Aportación didáctica de las ciencias sociales para la formación de los ciudadanos

Como afirma Delgado (2005), la formación democrática de los ciudadanos pretende informar, fomentando el espíritu crítico, y desarrollar actitudes y pautas de comportamiento social en el alumnado de la obligatoria, etapa en la que cursan el periodo educativo más decisivo en su formación, como futuros ciudadanos de pleno derecho.

Según Pagès (2005), en relación con las ciencias sociales, uno de los objetivos de la educación cívica es que los jóvenes aprendan a participar de manera responsable en la vida política de sus comunidades, siendo la finalidad apropiada de los estudios sociales la ciudadanía, es decir, la preparación de la gente joven para que posea el conocimiento, las habilidades y los valores necesarios para la participación activa, y democrática, en la sociedad. Las aportaciones que, en opinión de Pagès (2005) realiza la didáctica de las ciencias sociales (DCS) a la formación de los ciudadanos son las siguientes:

1. Construir el sentido crítico.
2. Adquirir madurez política activa y participativa como ciudadanos del mundo.
3. Relacionar el pasado, el presente y el futuro, y construir una memoria común.
4. Trabajar sobre problemas sociales y políticos, sobre temas y problemas contemporáneos.
5. Aprender a debatir, a construir sus propias opiniones, a criticar, a elegir, a analizar los hechos.

La ética, la filosofía, la historia y las asignaturas que forman parte del área de ciencias sociales son, sin duda, las que más pueden hacer para conseguir una ciudadanía bien formada y bien informada. Sus profesores/as pueden enseñar a los estudiantes los contenidos, las habilidades intelectuales

y los valores y la formación cívica necesarios para alcanzar el desarrollo de la ciudadanía y de la participación democrática. Pueden desarrollar el pensamiento crítico, el análisis social y la reflexión. Y participar en la construcción de su futuro personal y social.

Todo esto se hace posible, como afirma Martínez Marín (1992), desde una perspectiva que tenga en cuenta lo valorativo, el juicio basado en criterios personales, el diálogo, el uso de la razón para el análisis de la realidad, la empatía y el desarrollo de competencias en el alumnado que posibiliten la reproducción de conductas y acciones coherentes con el juicio elaborado, a la vez que conociendo los hechos y conceptos de carácter natural, social y ético permitan el desarrollo de la educación en valores. Según Buxarrais y Martínez (2009) se debe tener en cuenta el desarrollo de la dimensión social y emocional de las personas porque contribuye a mejorar la convivencia.

Esta labor de formar ciudadanos que se inicia en las primeras fases de la educación debe continuar, a juicio de Martínez Marín (2006), en la Universidad, ya que una de sus principales funciones es de carácter formación cívica. Para que la formación universitaria sea de calidad debe incorporar, de forma sistemática y rigurosa, situaciones de aprendizaje ético y formación cívica.

Según Prats (2011), la formación para la ciudadanía en la Universidad es una clara prioridad, según la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI* de la UNESCO¹. Como se afirma en su artículo primero, el sistema universitario debe «contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los principios en que reposa la ciudadanía democrática». También, en las *Recomendaciones del Consejo de Europa, Declaración de Estrasburgo de 2006*, se señala que la enseñanza superior juega un papel esencial en la transmisión de la cultura

¹ Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción (1998). París: UNESCO.

democrática, y en la responsabilidad de enseñar a cada generación a renovar y a desarrollar las actitudes, valores y competencias necesarias para traducir estos compromisos en hechos.

Estos compromisos, según Prats (2011), son entre otros, la educación en los principios de convivencia democrática; la capacidad de reflexión y acción; la elaboración tolerante de juicios éticos que afecten al campo científico y social; una mayor calidad en los análisis sociales y políticos; y una defensa de la participación política en una sociedad cohesionada y equitativa. En suma, promover la formación en valores ciudadanos de los miembros de la comunidad universitaria. Prats comenta que la formación cívica en valores democráticos no es prioritaria ni rige las preocupaciones y las decisiones cotidianas de nuestras universidades, aunque existe una sensibilidad que impregna, de manera transversal, el ambiente intelectual de la comunidad universitaria. De acuerdo con Santisteban (2011, p. 318):

«podemos decir que educar en valores significa acompañar el crecimiento personal del alumnado, para que pueda decidir sobre las propias creencias y cómo éstas se reflejan en una determinada forma de vida, para que puedan hacer frente a situaciones vitales, relevantes, complejas y, a veces, conflictivas. En definitiva, se educa en valores para preparar a los más jóvenes para que ejerzan sus derechos democráticos y actúen de forma responsable en su vida».

Hace ya algunos años, medio centenar de expertos de la Universidad Carlos III y de la Fundación Cives elaboraron una propuesta sobre los contenidos de la materia, educación para la ciudadanía, cuyos objetivos, decían los especialistas en sus comunicados eran los de preparar a los estudiantes para que tuviesen un conocimiento racional de los valores y de las normas de comportamiento como ciudadanos. Para que fuesen conscientes de que, a pesar de la pluralidad de códigos formación cívica distintos que la sociedad actual pueda presentar a través del diálogo respetuoso entre todos, a un mínimo común ético, aceptado por todos, que permita vivir con racionalidad, igualdad y sentido de la justicia.

Igualmente, ha habido congresos realizados sobre el tema, por ejemplo, el IV Congreso Internacional de Filosofía de la Educación (2000) se tituló *Educación ética y ciudadanía*. Hubo una veintena de ponencias a cargo de importantes especialistas españoles y extranjeros, como el profesor Ibáñez de la Universidad Complutense de Madrid, el profesor Octavi Fullat de la Universidad Autónoma de Barcelona, o el profesor Kymlicka de Queen's University (Canadá), entre otros, que trataron temas como la educación ética, educación y derechos humanos, la educación para la ciudadanía fuera de la escuela, educación cívica y conflictos sociales, educación para ciudadanía europea, ética y civismo, los valores en la educación para la ciudadanía, ética y estética en la formación de la ciudadanía., etc.

Otro ejemplo ha sido el XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales (2004) sobre formación de la ciudadanía: las TIC y los nuevos problemas. Abordó temas como la visión del alumnado de Magisterio sobre la diversidad cultural y la identidad nacional, la conciencia histórica e identidades en construcción en jóvenes inmigrantes, el género como categoría de análisis en la enseñanza de las ciencias sociales, la igualdad de mujeres y hombres más allá de la escuela. La formación de la ciudadanía e identidades, educar ciudadanos sensibles en el valor ecológico, lo global y lo local. Una propuesta didáctica, la ciudadanía y la formación del profesorado, ciudadanía y enseñanza de las ciencias sociales, algunas reflexiones de educación cívica y sobre la globalización, entre otros temas.

También el XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía (2008) sobre educación, ciudadanía, convivencia, diversidad y sentido social de la educación. Se trataron temas como convivencia y ciudadanía, derechos humanos y diversidad, la formación del profesorado, las instituciones, los fenómenos migratorios, el racismo, la identidad, el análisis de redes y las comunidades de prácticas.

Y en el XXIII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales (2012), “Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales”, se trabajaron temas como la ciudadanía y la escuela, la democracia como fundamento para la enseñanza de la participación, los jóvenes ante su participación ciudadana, la investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana, el aula como un espacio para la ciudadana, algunas percepciones del futuro profesorado sobre su formación para educar en la participación ciudadana., etc.

1.2.7.3. Educación para la ciudadanía y currículo

Como lo refleja la Unión Europea y Eurydice (2005), desde el punto de vista curricular, la educación para la ciudadanía puede enfocarse de distintas maneras, en función de los niveles educativos y de la organización del currículo en el país correspondiente. Puede ofertarse como una materia independiente obligatoria u optativa, o integrada en una o más materias (por ejemplo, en la historia o la geografía). Otra posibilidad es impartirla como tema transversal, de modo que sus contenidos estén presentes en todas las materias. Son enfoques no excluyentes entre sí.

El Ministerio de Educación y Ciencia, en el *Anteproyecto de la Ley Orgánica de Educación* (2005) expuso que una de las novedades de la Ley consistía en la introducción de una nueva materia de *Educación para la ciudadanía* que se impartiría en algunos cursos de Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Su finalidad consistía en 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 establecidos en la Constitución española, la europea y las grandes declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática.

De acuerdo con Benito (2006), sin entrar en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar, y que ha

de desarrollarse con carácter transversal a todas las actividades escolares, la educación para la ciudadanía permitiría profundizar en algunos aspectos relativos a nueva vida en común, contribuyendo a formar ciudadanos.

Ante este marco general, y tratando de buscar soluciones, España se ha sumado al movimiento internacional de auge de la educación para la ciudadanía en las últimas décadas (Naval, Print y Veldhuis, 2002). Algunos grandes hitos en estos años son: 1990, Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE); 2002, Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), que no se llegó a poner en práctica, y 2006, Ley Orgánica de Educación (LOE). La educación para la ciudadanía formó parte de la propuesta de reforma que la LOGSE planteó en 1990. Por tanto, se la reconoció y aceptó, al menos en teoría, como parte del currículo escolar, aunque los ensayos de puesta en práctica no fueron plenamente satisfactorios.

En un documento del Ministerio de Educación y Ciencia (1994) posterior a la LOGSE, se puede apreciar el progresivo compromiso e interés en la formación cívica al fijar esa finalidad básica a la educación, así como al señalar la educación en valores, como principio rector del sistema educativo. La LOGSE respondió –o trató de hacerlo– a una demanda social generalizada, la de que la educación formal constituye una escuela de ciudadanía y de actitudes éticamente valiosas. De acuerdo con Benito (2008, p. 87):

«el sistema educativo debe entenderse como una globalidad, comprender el conjunto de contextos en los cuales se maneja el individuo de forma directa, y debe corresponsabilizar a los distintos agentes e instituciones educativas en que se desenvuelve».

Por último el Ministerio de Educación y Ciencia, en el *Proyecto de la ley orgánica para la mejora de la calidad educativa* (2013) recoge que los principales objetivos que persigue la reforma son, reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos excelentes, como en la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la

empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes. Los principios sobre los cuales pivota la reforma son fundamentalmente el aumento de la autonomía de centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias.

El artículo 124 de la LOMCE (2013) establece las *normas de organización, funcionamiento y convivencia*, entre las que se indican por ejemplo, las medidas correctoras que deberán ser proporcionadas a las faltas cometidas. Aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa que tengan una implicación de género, sexual, racial o xenófoba o de discapacidad, o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas tendrán la calificación de falta muy grave y llevarán asociada como medida correctora la expulsión, temporal o definitiva, del centro.

1.2.8. Libros de texto y libros escolares. Líneas de investigación sobre manualística

Como argumenta Escolano (1997), en sus orígenes, los manuales o libros de texto nacieron y desarrollaron todas sus potencialidades gracias a la tecnología de la imprenta, y a la configuración de los diferentes artes o saberes en disciplinas autónomas con un currículo dividido en cursos o grados y sistematizados en unidades, temas e incluso nociones y cuestiones independientes. Borre (1996) explica la diferencia entre *libros de texto* y *libros escolares*. El primer término puede quedar reservado a los libros escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza, mientras que el segundo se utilizaría para libros empleados en la enseñanza pero menos íntimamente ligados a las intenciones y secuencias pedagógicas.

No podemos más que entender los libros de texto como hace años lo hiciera Apple (1989, p. 100), como productos culturales en cuya elaboración intervienen tanto cuestiones epistemológicas como políticas, de las que no son

ajenas las investigaciones sobre ellos. Esa mirada viene a coincidir con la de Goodson (1991, para quien son instrumentos de información con una función en el proceso de socialización, la de trasladar valores que sirvan para representar el mundo y modelar la forma en la que el alumnado asimila la cultura. Coincidiendo con López Facal y Valls (2011, p. 81), «desde la investigación educativa reciente se sabe que el denominado *código disciplinar* de los docentes es muy potente».

Por código disciplinar, según Cuesta (1997) se entiende el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas de carácter expreso o tácito que orientan la práctica profesional de los docentes y que, si no están suficientemente cuestionadas y repensadas, desde una consciente reflexión didáctica se inspiran básicamente en la tradición establecida. Se considera de vital importancia profundizar, indagar, reflexionar y analizar los valores que hay explícitos e implícitos en los manuales universitarios que los futuros docentes transmitirán.

El libro de texto, ya desde sus orígenes teóricos en el siglo XVII con la obra de Comenio «*Didáctica Magna*», y desde luego hasta hoy mismo actúa como un dispositivo de esa forma de relación saber-poder en el campo institucional de la escuela. Es también un modo de hablar, un código de transmisión, un símbolo o un campo de significación. Un estudio comparado entre diferentes épocas históricas y sus regímenes de verdad. La presencia del libro de texto en el aula es uno de esos potentes dispositivos del discurso educativo. El libro de texto es un texto discursivo y un modo de proyectar prácticas equipadas con significados que ponen en relación formas de poder y de saber (Martínez, 2002).

A comienzos del siglo XIX, el manual era propiedad de la escuela o del docente. No era frecuente que un escolar pudiera disponer del texto que confería autoridad y competencia al maestro. Después, a medida que la enseñanza se difundió y transformó, pasó también a manos del alumnado. De

modo que, el manual se hizo imprescindible porque aseguraba la misma escenografía de la escuela, es decir, armonizaba el clima de trabajo de las aulas. Choppin (1992), uno de los iniciadores de la manualística ha visto el manual escolar clásico y moderno un símbolo de la identidad cultural de las naciones, por cuanto a través de él las sociedades habrían tratado de perpetuar sus características, sus valores, sus tradiciones.

Existen ideologías y valores implícitos en los materiales que se utilizan en las aulas. El interés de los historiadores por los manuales escolares es relativamente reciente. El viejo libro de texto no había merecido, hasta hace poco tiempo, la debida atención por parte de los historiadores del libro ni de los historiadores de la educación (Escolano, 1997). Hoy, el interés por estos viejos impresos se ha acrecentado extraordinariamente.

Según Ossenbach y Somoza (2001) se está configurando toda una corriente visible sobre todo, en las numerosas exposiciones histórico-escolares de carácter local, regional o nacional se define como un intento de exhibición pública, conforme a criterios historiográficos y sistemáticos, de los libros y documentos etnográficos en que se objetiva la memoria de la educación². Los libros son, para decirlo con la expresión propuesta por Chartier (1992, pp. 51-55), «una representación del mundo que los produce y de la cultura que se los apropia».

La convergencia de expectativas entre los teóricos y los historiadores ha dado origen a un nuevo campo intelectual en el mundo de la investigación educativa, atribuyéndole el nombre de *manualística escolar*. Según Escolano (2006) es un sector disciplinario, emergente hace unos años pero ya consolidado, que acogería todo un conjunto de desarrollos discursivos, análisis genealógicos y observaciones empíricas que se han ido configurando en torno al libro escolar como objeto de conocimiento. Un manual, plasma los valores,

² Véase *El libro y la escuela* (1992). Catálogo de la exposición organizada por la Biblioteca Nacional. Textos, Manuel Puelles Benítez y otros. Madrid: Ministerio de Cultura-ANELE.

estereotipos e ideologías que establece la sociedad, interpretado todo esto por autores que lo escriben y por los círculos y actores que lo producen y legitiman.

La manualística ha emergido como ámbito de investigación educativa en paralelo, con los cambios mediáticos que se han generado en torno a la revolución digital. Este es un indicador más de la complejidad que caracteriza el nuevo espacio de trabajo, como comenta Issitt (2004). Las prácticas investigativas han evolucionado desde la obsesión coleccionista, el inventario en ficheros y redes informacionales de las unidades documentales, a la aplicación de filtros analíticos con los que explorar orientaciones de valor, sujetos lectores, géneros textuales, tramas lingüísticas, iconografías, métodos, etc. Todas estas prácticas han generado un campo intelectual, aún no cerrado categorialmente, pero cada vez mejor acotado por las prácticas académicas en el que convergen discursos y fuerzas de muy diversa naturaleza y proyección (Issit, 2004).

La manualística, tras afirmarse como práctica académica e investigativa, tiende hoy a configurarse como un verdadero campo intelectual pluridisciplinar, en torno a todas las dimensiones que abarcan la cultura de la escuela y de las relaciones de ésta con el mundo de la vida. De ello se infiere, que el campo de la manualística se constituye como un centro de interés que afecta a todas las ciencias humanas y sociales, y hoy por hoy, sigue siendo un campo en construcción, un ámbito abierto en el que se introducen nuevos temas y enfoques.

Desde esta perspectiva, el campo de la manualística no surge por el descubrimiento de un objeto, o un dato supuestamente preexistente en el texto, sino por la interacción continuada de todas las prácticas de investigación aludidas que son creadas por los mismos investigadores desde sus tradiciones académicas, y desde las transferencias que se producen por interacción de otros campos afines. Estas prácticas heurísticas también son constatables y

analizables en las conductas empíricas de los investigadores, en los temas que estos estudian, en las fuentes que utilizan, en los métodos de que se sirven.

La Ley de Educación Primaria de 1945 organizaba la enseñanza de los manuales escolares en torno a tres grupos de conocimiento (Tiana, 2000):

1. *Instrumentales*. Abarcaban las nociones y los hábitos indispensables para el estudio de las diversas materias de enseñanza (escritura, ortografía, redacción, dibujo y cálculo).

2. *Formativos*. Constituían la base de la educación cívica e intelectual, abarcando la formación religiosa y la Formación del Espíritu Nacional (que incluye la Geografía e Historia).

3. *Complementarios*. Incluían la iniciación a las Ciencias Naturales, Trabajos Manuales, etc.

Como argumenta Sánchez Redondo (2000, p. 115):

«los cambios sociales y económicos ocurridos en España en torno a los años sesenta, la igualdad de oportunidades como factor de movilidad social, la persistencia de la enseñanza confesional y politizada, con primacía de la educación católica y patriótica, la suavización del control político-ideológico y religioso de la enseñanza y de los libros, son características, entre otras, que se verán reflejadas en los libros».

Como considera Valls (2000), con el franquismo todo manual escolar debía de contar con la aprobación ministerial, y con el *nihil obstat*, de las autoridades eclesiásticas. Se censuraban todas las publicaciones que no fueran contrarias a la religión, o la moral cristiana. Fueron retirados de la circulación la mayor parte de los manuales más innovadores y progresistas.

Se incluyen trabajos de manuales escolares que trabajan diversas disciplinas, Valls (2000) se ocupa de la historia que se enseña en España a través, de las manuales de primaria y secundaria, desde 1836 en adelante. Bendito, Cervellera y Souto (2000), integrantes del proyecto Gea-Clío estudian la correlación que puede existir entre los manuales escolares y la didáctica de la geografía entre 1950 y 1990. Lebrero (2000) se centra en analizar manuales de primaria sobre la lectura y la escritura entre 1936 y 1994. Sánchez Redondo (2000) investiga con libros de lecturas escolares utilizados en la escuela primaria. Lacruz (2000), concretamente, aborda manuales basados en la Ley de Educación Primaria. Melcón (2000) trabaja al igual que Gómez Rodríguez (2000), en la etapa de primaria la disciplina *lecciones de cosas*, referida principalmente a la observación de diversos objetos de la vida cotidiana.

Benso (2000) analiza el concepto de urbanidad imperante en los manuales que se utilizan para transmitirla en la enseñanza primaria, concretamente en el siglo XIX. También Guereña (2000) trata en su trabajo algunos de los títulos más importantes para la enseñanza de la urbanidad, las casas editoriales que los publicaron, sus autores y características materiales. Lacruz (2000) trabaja los manuales escolares de Educación Primaria relacionados con las nociones agrícolas, específicamente estudia los años cuarenta, cincuenta y sesenta del siglo XXI. Lázaro (2000) se dedica a los libros escritos para orientar a los estudiantes acerca de cómo organizar y desarrollar su proceso de estudio. Rabazas (2000) estudia en la segunda mitad del siglo XIX (1857 y 1901), las obras aprobadas oficialmente para la enseñanza de la Pedagogía en las Escuelas Normales.

Hay diferentes tipos de trabajos, además de los que se comentan anteriormente, que se han centrado en la regulación política y legal de los manuales escolares, en sus procesos de producción, difusión y en analizar el uso que se hacía de ellos en los centros docentes en varios momentos históricos. Por ejemplo, Molero (2000) selecciona once manuales publicados en

la dictadura primorriverista, en la II República y en el primer franquismo, épocas cronológicamente cercanas, pero ideológicamente muy distantes, lo que permite realizar reflexiones a partir de tales manuales. También Proenca (2000) analiza las motivaciones que determinan la adopción de una determinada política en los manuales escolares, los debates pedagógicos que tienen como centro los manuales escolares y sus características metodológicas.

Igualmente, hay autores que han investigado sobre los manuales escolares centrándose en la metodología y en los problemas planteados por la investigación histórica. Por ejemplo, el trabajo de García de Rivera y Sánchez Palomar (2000) está dedicado a describir y comentar las características de la base datos, de los casi trece mil volúmenes, hasta ahora catalogados por los investigadores del Proyecto MANES. De igual modo, la investigación de Escolano (cit. Tiana, 2000) trata de analizar los diversos tipos de manuales que existieron y se utilizaron en la escuela tradicional, entendiendo por tal la que desarrolla sus actividades básicamente entre los años iniciales del siglo XIX y la Guerra Civil española.

Otros autores trabajan los libros de texto como fuente para analizar la historia enseñada en períodos como el franquismo (Valls, 1984; Martínez Risco, 1994), o la Segunda República (Domínguez, 1999). Por su parte, Boyd (2000) y López Facal (1999) han estudiado a través de los textos escolares, el discurso nacionalizador en España desde el siglo XIX hasta la actualidad (Armas, 2004).

Las técnicas y los instrumentos de los estudios documentales muestran análisis de documentos de distintos campos científicos a partir de estudios bibliográficos. Por ejemplo, Valls (2001) expresa que los manuales deben contextualizarse teniendo en cuenta, no sólo las necesidades y urgencias del presente, sino también con el pasado, con las experiencias y prácticas que perduran a través de las tradiciones, y con las inercias que caracterizan al conjunto del mundo escolar.

Miralles, Molina y Ortuño (2011) argumentan que los manuales siguen dirigiendo la actividad en las aulas. No solo se mantiene su tradicional auge, sino que en los últimos años ha aumentado. Si esto es así, en mi opinión, tal vez lo que debemos plantearnos los que nos dedicamos a la enseñanza es utilizar los manuales no sólo desde un planteamiento teórico y cargar las mentes de estos educandos de contenidos sin más, sino tratar de ir más lejos e inculcarles a los estudiantes que en cada texto, en cada teoría, autor, corriente o pensamiento hay detrás una fuerte carga de valores que deben formarles cada día como personas, para ser unos buenos ciudadanos y futuros maestros en la época que les ha tocado vivir.

Hay que intentar trabajar los manuales haciendo un uso de ellos cada vez más efectivo, claro, motivador y original, manuales que, como ha señalado Valls (2007) se organicen en torno a problemas relevantes de carácter interdisciplinar que partan del presente, analicen el pasado y establezcan las posibles perspectivas del futuro inmediato, que intenten alcanzar una enseñanza más reflexiva y crítica.

Se han realizado diversas tesis doctorales sobre los libros de texto relacionadas en parte con esta tesis doctoral: a) Alegret (1993), el análisis de la presentación racista de la diversidad étnica en los libros de texto de EGB, BUP y FP utilizados en Cataluña en la década de los 80; b) Muñoz (2004), los marroquíes en los libros de texto de la Educación Secundaria Obligatoria: valoraciones sobre la heterogeneidad cultural en educación; c) Blanco (2008), la representación del tiempo histórico en los libros de texto de Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria.

CAPÍTULO 2

MARCO METODOLÓGICO

2. Marco metodológico

En este capítulo describiremos todos los elementos del diseño de la investigación que hemos utilizado. Empezaremos con los objetivos, y los problemas de investigación, seguiremos con el diseño, luego después con la descripción de los textos objeto de estudio y, por último, comentaremos los instrumentos de recogida y tratamiento de la información que hemos llevado a cabo.

El objetivo central de la investigación es analizar la presencia de los valores y la formación cívica y la educación cívica en los manuales de estudio de la asignatura Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación elaborados para la formación inicial de maestros. Este, a su vez, se desarrolla en los siguientes objetivos de investigación.

2.1. Objetivos

- Identificar y analizar los autores y las teorías que hacen referencia a los valores y la formación cívica en los manuales elaborados para la asignatura Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación, para la formación de los maestros de Educación Primaria.
- Detallar y examinar los temas específicos que aluden a los valores y la formación cívica en los manuales elaborados para la asignatura Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación, para la formación de los maestros de Educación Primaria.

- Comprobar la evolución que ha mostrado el tratamiento de los valores y la formación cívica a lo largo del tiempo en función de los manuales investigados.

En los siguientes capítulos trataremos de dar respuesta a los problemas planteados en la investigación. En cuanto a los valores nos hemos centrado en los siguientes: valores en general, formación cívica, libertad, participación, cooperación, responsabilidad, disciplina, justicia, igualdad y respeto. Respecto a los temas educativos nos hemos centrados en aquellos que hacen mención a los tópicos que trabajamos incidiendo en la escuela, la familia y la sociedad.

2.2. Problemas de investigación

Los problemas de investigación planteados en función de los objetivos de la tesis son los siguientes:

¿Cuáles son las teorías sobre los valores y la formación cívica que tratan los manuales de Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación en la formación de los maestros de Educación Primaria?

Se discute este problema porque lo que hay investigado acerca de los valores y la formación cívica, fundamentalmente se centra en la asignatura de Educación para la ciudadanía en Primaria o en Secundaria, pero no hay prácticamente nada investigado sobre los valores y la formación cívica en los manuales universitarios. Se muestra cómo la asignatura Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación contiene una gran cantidad de valores, tanto explícitos como implícitos, en las corrientes y temas educativos sobre los que versa. En esta materia los estudiantes pueden no sólo adquirir conocimientos históricos, sino también formarse como personas y futuros maestros.

El problema de investigación 2 formula:

¿Sobre qué versan los temas específicos de los manuales estudiados, en relación a los valores y la formación cívica en la asignatura Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación, para la formación de los maestros de Educación Primaria?

Se dará respuesta a esta pregunta porque a medida que se incrementan los problemas sociales, más se acude y demanda a la escuela, la familia y las instancias socializadoras que contribuyan a solucionar los problemas que nos aquejan. Esto supone trabajar conjuntamente, donde además es preciso conjugar la lógica disciplinar de las áreas o materias con aquellas dimensiones sociales actuales cívicamente relevantes.

El problema de investigación 3 plantea:

¿Cómo han evolucionado los valores y la formación cívica en la normativa y los manuales de la asignatura Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación?

Se tratará de retroceder hacia el pasado, es decir, hacer un estudio no sólo sincrónico, sino también diacrónico que nos permitirá concretar y argumentar sobre qué valores se incide más o menos, y si se ha dado más importancia a unos valores o a otros, ya que el análisis que se realizará se basará en las etapas del franquismo, la transición y la democracia.

2.3. Diseño y metodología de la investigación

La investigación, como señalan Hernández, Fernández y Baptista (1998) es una herramienta que nos permite adquirir el conocimiento sobre lo que nos rodea y su carácter es universal. Dentro de toda investigación debe haber un apoyo bibliográfico para sustentar la parte teórica de un análisis. Tras realizar una revisión bibliográfica para fundamentar el marco teórico se implementó una metodología cualitativa para poder analizar los resultados.

Los investigadores cualitativos consideran como datos las interacciones de los sujetos entre sí y con el propio investigador, sus actividades y los contextos en que tienen lugar, la información proporcionada por los sujetos, y los documentos escritos u objetos materiales (Rodríguez, Gil y García Jiménez, 1996). En nuestro caso, la estrategia fundamental del estudio ha sido el uso de técnicas relacionadas con el *análisis del discurso*. Se trata de herramientas cualitativas que tienen como objetivo establecer el contenido semántico de los conceptos, que se refieren a los términos utilizados en algunos textos.

El término “análisis del discurso”, como lo mencionan Brown y Yule (1993) se usa con diferentes significados para cubrir una variedad de actividades y de disciplinas (sociolingüística, psicolingüística, filosofía lingüística). También investiga la relación entre la forma y la función en la comunicación verbal, como lo menciona Renkema (1999).

Por otra parte, Van Dijk (2000, p. 15) argumenta que «*el análisis del discurso es una nueva ciencia que analiza la teoría, el texto, la conversación, los mensajes, el habla en casi todas las ramas de las humanidades y las ciencias sociales*». En concreto, esta tesis se centra en la *semiótica* que se ha desarrollado sobre todo como una metodología para la interpretación de los textos-discursos.

La semiótica es una práctica especializada de lectura (Gonzalo, 1995). Claramente orientados a las problemáticas de las ciencias sociales, los análisis semiótico-discursivos parten de principios como los propuestos de modo pragmático por Eco y Fabbri (1978), respecto a la investigación semiótica de las comunicaciones de masas:

A) Los destinatarios no reciben mensajes particulares reconocibles, sino *conjuntos textuales*.

B) Los destinatarios no reciben nunca un único mensaje, reciben muchos, tanto en sentido sincrónico como en sentido diacrónico. Aceituno (2012, p. 151) cita a Martin (2007) y a Dávila (1995) y dice:

«la investigación cualitativa pone énfasis en las decisiones sobre el mejor método de obtener los datos y de quién o quiénes obtenerlos en el campo, pues, lo que se quiere, es reflejar la realidad y los diversos puntos de vista de los participantes» [...] se debe entender que en este tipo de investigación la representatividad (probabilística) no es central, ya que lo que se persigue es descubrir significados o reflejar realidades múltiples sobre generalidades».

De acuerdo con Fernández (2006, p. 1) que recoge la opinión de Miles y Huberman (1994), *«se necesita de dos a cinco veces más tiempo para procesar y ordenar los datos que el tiempo necesario para recolectarlos».*

Para llevar a cabo el análisis cualitativo de los datos, Fernández (2006, p. 3) recoge las aportaciones de otros autores (Álvarez, 2005; Miles y Huberman, 1994; Rubin y Rubin, 1995) comentando que hay que seguir las siguientes fases:

1. *Obtener la información.* Se realiza a través del registro sistemático de notas de campo, de la obtención de documentos de diversa índole, y de la realización de entrevistas, observaciones o grupos de discusión.

2. *Capturar, transcribir y ordenar la información.* La captura de la información se hace a través de diversos medios. Específicamente, en el caso de entrevistas y grupos de discusión, a través de un registro electrónico (grabación en casetes o en formato digital). En el caso de documentos a través de la recolección de material original, de la realización de fotocopias o el escaneo de esos originales. Y, en el caso de las notas de campo, se realiza un registro en papel mediante notas manuscritas.

3. *Codificar la información.* Los códigos son etiquetas que permiten asignar unidades de significado a la información descriptiva, o inferencial compilada durante una investigación. En otras palabras, son recursos utilizados para identificar o marcar los temas específicos en un texto. Los códigos usualmente están "pegados" a trozos de texto de diferente tamaño: palabras, frases o párrafos completos. Pueden ser palabras o números, lo que el investigador encuentre más fácil de recordar y de aplicar. Además, pueden tomar la forma de una etiqueta categorial directa, o una más compleja (por ejemplo, una metáfora).

4. *Integrar la información.* Un paso fundamental es relacionar las categorías obtenidas en el paso anterior entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación. El proceso de codificación fragmenta las transcripciones en categorías separadas de temas, conceptos, eventos o estados. La codificación fuerza al investigador a ver cada detalle, cada cita textual para determinar qué aporta al análisis. Una vez que se han encontrado esos conceptos y temas individuales se deben relacionar entre sí para poder elaborar una explicación integrada. Al pensar en los datos se sigue un proceso en dos fases. Primero, el material se analiza, examina y compara dentro de cada categoría. Luego, el material se compara entre las diferentes categorías buscando los vínculos que puedan existir entre ellas.

2.4. Informantes-clave: criterios de selección

Los informantes de esta investigación son los manuales universitarios de Pedagogía que se han seleccionado. Para ello, hemos tenido presentes dos condiciones: por un lado, se han considerado los planes de estudio vigentes en los años en los que se enmarca esta investigación; y, por otro, se ha atendido a los autores de los manuales del ámbito de la pedagogía más prestigiosos e influyentes en dichos años, en la asignatura en la que se enmarca esta tesis, Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación.

Nos hemos centrado en los planes de estudio desde 1950 hasta 2002, abarcando todo lo que conforma el Magisterio de Educación Primaria, hasta su reciente implantación y cambio de denominación por el Grado de Educación Primaria, cuya finalidad consiste, fundamentalmente, en la formación inicial de maestros, capacitados para ejercer en la etapa de Educación Primaria de manera coherente, con las finalidades de este sistema educativo y con lo legislado sobre esta profesión. Entre sus objetivos está dotar a estos futuros maestros de los conocimientos académicos y profesionales que les permitan completar su formación intelectual, y abordar con un alto nivel de compromiso las diferentes funciones de su vida profesional, así como prepararles para afrontar los actuales y novedosos retos que conlleva la enseñanza en los colegios.

Los planes de estudio elegidos han sido los que han estado vigentes en España desde la década de los 50 del siglo XX hasta el siglo XXI. El análisis que se lleva a cabo pretende conocer las alusiones que los diferentes autores y pensadores hacen sobre la educación cívica. Los que se mencionan a continuación son los que se van a tener en cuenta para la selección de los manuales objeto de estudio.

– Plan de estudios de 1950. Maestro de Primera Enseñanza. (Decreto 7 de julio de 1950). Reglamento de las Escuelas de Magisterio.

– Plan de estudios de 1967. Maestro de Primera Enseñanza. (Orden 1 de junio de 1967).

– Plan de estudios de 1971 (no fue publicado en BOE, denominándose “experimental”); su provisionalidad duró hasta que se aprobó el siguiente plan de 1977. Con fecha 26 de octubre de 1971 la Dirección General de Universidades dio unas directrices a las que habían de ajustarse los planes de estudios de los centros universitarios. Es decir, se inició el curso y meses después se empezó a aplicar el nuevo plan.

– Real Decreto 1440/1991. Directrices propias de los Títulos de Maestro. Se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades, y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención.

– Plan de estudios de 1994. Maestro Especialidad Educación Primaria. Plan 1. (BOE núm. 252, 21 octubre 1994).

– Plan de estudios de 1998. Maestro Especialidad Educación Primaria. Plan 2. (BOE núm. 60, 11 marzo 1998).

– Plan de estudios de 2002. Maestro Especialidad Educación Primaria. Plan 3. (BOE núm. 120, 20 mayo 2002).

Basándonos en dichos planes, en la tabla 2.1 se muestra la selección de los manuales universitarios con los que se realiza el estudio en profundidad, el análisis de los textos, la categorización e interpretación y elaboración de resultados.

Tabla 2.1. *Manuales universitarios para la asignatura Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación*

Fuente: elaboración propia

Buchón, Consuelo. (1953). <i>Pedagogía</i> . Bilbao. 1. ^a ed. Escuelas Gráficas de la Santa Casa de Misericordia.
Buchón, Consuelo (1964). <i>Curso de pedagogía</i> . 18. ^a ed. Madrid: Institución Teresiana.
Buchón, Consuelo y Valdivia, Carmen (1968). <i>Curso de pedagogía</i> . 25. ^a ed. Madrid: Iter.
Buchón, Consuelo y Valdivia, Carmen (1971). <i>Pedagogía</i> . 30. ^a ed., 2. ^a reimp. Madrid: Narcea.
Sanjuán, Manuel (1974). <i>Ciencias de la educación. I. Pedagogía Fundamental</i> . Zaragoza: Librería General.
García Hoz, Víctor (1978). <i>Principios de pedagogía sistemática</i> . 9. ^a ed. corr. y aum. Madrid: Rialp.
Ferrández, Antonio y Sarramona, Jaime (1980). <i>La educación. Constantes y problemática actual</i> . Barcelona: Ediciones CEAC.
Marín, Ricardo (1988). <i>Principios de la Educación Contemporánea</i> . Madrid: Ediciones Rialp.
Colom, Antonio José (coord.) (1997). <i>Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación</i> . Barcelona: Ariel.
Iyanga, Augusto (1998). <i>La Educación Contemporánea. Teorías e Instituciones</i> . Valencia: Nau Llibres.
Carreño, Miryam (ed.). (2000). <i>Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación</i> . Madrid: Síntesis Educación.
García, Antonio (2001). <i>Teorías e Instituciones de la Educación. Una aproximación axiológica</i> . Sevilla: Padilla Libros Editores y Libreros.
Vicente, Ulpiano (2002). <i>La educación: Teorías e Instituciones Contemporáneas</i> . Almería: Universidad de Almería.
Negrín, Olegario (2003, 2006). <i>Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación</i> . Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
Del Pozo, M. ^a del Mar (ed.) (2004). <i>Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación</i> . Madrid: Biblioteca Nueva.

2.4.1. Ficha profesional de los autores investigados

Se recoge una síntesis de la biografía de los autores en cuanto a su labor académica en el ámbito de la educación para entender mejor a cada autor y sus planteamientos expuestos en los manuales analizados.

2.4.1.1. Buchón, Consuelo (1907-1984)³

Profesora de Enseñanza Media en varias ciudades y profesora de la Escuela Normal de la Iglesia, en Bilbao. En esta ciudad fue nombrada Inspectora de Enseñanza Primaria y, posteriormente, Inspectora Diocesana. Como profesora de Pedagogía llevó a cabo una tarea que marcará toda su trayectoria profesional al servicio de la formación pedagógica e integral de los futuros maestros. Sus inquietudes humanas, su profunda fe y su conocimiento pedagógico conectaron pronto con las propuestas educativas del sacerdote Pedro Poveda. En 1925 pasó a formar parte de la Institución Teresiana, fundada por él y que desarrollaba su actividad desde 1911 en numerosas ciudades españolas. Entre 1962 y 1969 desempeñó importantes responsabilidades en el Centro Nacional de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.

Escribe obras como Curso de Pedagogía entre 1953 y 1969, que alcanzó 28 ediciones. Otras publicaciones: Estadística aplicada a la Pedagogía (varias ediciones a partir de 1954); La educación según la diversidad temperamental (1957); Psicopedagogía de anormales (1957); El educador (1957); Pedagogía. Los fines de la Pedagogía (1957); Psicopedagogía del recreo (1957); Psicopedagogía del internado (1958); Pedagogía Terapéutica (1963, e Introducción a la Educación Especial (1968).

³ Fuente: Biografía de Buchón, Consuelo (1907-1984). Recuperado de: <http://www.institucionteresiana.com/es/mujeres-destacadas/consuelo-sanchez-buchon>

2.4.1.2. Valdivia, M.^a Carmen

Ha publicado diversos artículos de investigación y ha colaborado en obras colectivas: *Hacia dónde se orienta la Pedagogía* (1992); *Letras de Deusto* (2000); *La licenciatura de Psicopedagogía en el contexto de la formación personal y el empleo* (1999); *Valores y familia ante el tercer milenio* (2001); *Los estilos educativos en la educación familiar* (2003); *Nuevos modelos de familia* (2004); *Modelos actuales de familia y su problemática* (2006); *Aprender a ser: el futuro presente de la educación* (2007); *Los estilos educativos en la educación familiar* (2007); *La familia: concepto, cambios y nuevos modelos* (2008) y *Teorías sobre el apego, la resiliencia y la complejidad en la familia* (2010).

2.4.1.3. Sanjuán, Manuel⁴

El autor nació en 1928. Catedrático de Pedagogía fue director del ICE y del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. Desde 1961 se ha ocupado de modo constante por la didáctica de la ortografía. Becado por la UNESCO estudió en Argentina, Chile y Ecuador las peculiaridades de la lengua española en América. Entre sus obras más vendidas encontramos: *Ortografía ideovisual: nivel 6* (1994); *Baraja ortográfica* (1995); *Ortografía ideovisual I* (2001) y *Ortografía ideovisual. Rebelión en el arca (Ortocuentos nº 3)* (2001).

⁴ Fuente: Biografía de Sanjuán, Manuel. Recuperado de: <http://www.editorialyalde.com/ortografia/autor.htm>

Fuente: Publicaciones de Sanjuán, Manuel. Recuperado de: <http://www.casadellibro.com/libro-ortografia-ideovisual-1/9788487705540/788301>

2.4.1.4. *García Hoz, Víctor (1911-1998)*⁵

Una de las figuras más relevantes de la pedagogía española contemporánea. Dedicó toda su vida a la educación. Fue el primer Doctor en Filosofía y Letras, Sección de Pedagogía, de la Universidad española. En 1944 ocupó la cátedra de Pedagogía Experimental y Diferencial en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. Posteriormente fue Director del Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Fue fundador y presidente de honor de la Sociedad Española de Pedagogía y director de su revista, *Bordón*. Además, presidió el Seminario Permanente de Educación Personalizada y formó parte desde el inicio del Consejo de Administración de Fomento de Centros de Enseñanza. Asimismo, fue miembro de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.

Del casi medio centenar de libros publicados, muchos de los cuales han sido traducidos a otros idiomas deben citarse: *Pedagogía de la lucha ascética* (1941); *Sobre el maestro y la educación* (1944); *El nacimiento de la intimidad* (1950); *Cuestiones de filosofía de la educación* (1952); *Principios de pedagogía sistemática* (1960, con sus sucesivas ediciones hasta 1990); *La tarea profunda de educar* (1962); *Normas elementales de pedagogía empírica* (1970), *Organización y dirección de centros educativos* (1975), *La educación en la España del siglo XX* (1980); *La investigación del profesor en el aula* (1984); *Educación personalizada* (1985); y *Fuerte en la edad avanzada* (1990). Con todo, su obra más importante es el *Tratado de educación personalizada*, obra dividida en treinta y tres volúmenes, realizada en colaboración con profesores europeos y americanos, que terminó en 1997.

⁵ Fuente: Pérez, S. (1998). *Víctor García Hoz, pedagogo y académico*. Recuperado de: El País, http://elpais.com/diario/1998/02/19/agenda/887842804_850215.html

2.4.1.5. Ferrández, Adalberto (1943-2001)⁶

Maestro de Enseñanza Primaria y Licenciado en Pedagogía. Doctor en Ciencias de la Educación. Ejerció profesionalmente como Catedrático de Universidad, en el Área de Didáctica y Organización Escolar, en el Departamento de Pedagogía Aplicada. Entre sus obras encontramos: *La enseñanza personalizada* (1977); *Didáctica general* (1977); *La educación. Constantes y problemática actual* (1980); *Didáctica de la escritura* (1985); *Macrodidáctica en la formación del adulto* (1991 y 1992) y *Organización de instituciones no formales* (1998).

2.4.1.6. Sarramona, Jaume (1944)⁷

Ejerció como maestro en Almenar (Lleida), Selgua (Huesca). Doctorado en Filosofía y Letras, Sección de Pedagogía, en la Universidad de Barcelona (1973). Desde el 2006 es catedrático emérito de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Ha publicado diversos artículos de investigación y ha colaborado en obras colectivas: *Formación básica para profesionales de la educación* (2011); *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica* (2008); *Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación* (2008); *Debate sobre la educación* (2006); *Las competencias básicas en la educación obligatoria* (2004); *Factores e indicadores de calidad en la educación* (2004); *La formación continua laboral* (2002); *Desafíos a la escuela del siglo XXI* (2002); *La educación. Constantes y problemática actual* (1980); *Qué significa ser profesional docente en la actualidad* (2011); *Participación y calidad de la*

⁶ Fuente: Biografía de Ferrández, Adalberto (1943-2001). Recuperado de: http://www.aula2001.net/cv_dr_ferrandez.htm

⁷ Fuente: Biografía académica de Sarramona, Jaume (1944-2001). Recuperado de: <http://www.sarramona.net/cast.1.html> y <http://www.sarramona.net/cast.2.html>

⁸ Fuente: Cabrera, M. A. (2002). *La construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en la teoría de la educación*. Barcelona: Paidós. Recuperado de: http://letrasuruguay.espaciolatino.com/cabrera_miguel/antoni_colom.htm

educación (2010), y *el nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios* (2006).

2.4.1.7. Colom, Antoni J.⁸

Entre sus obras y publicaciones encontramos: *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo* (2000); *La Pedagogía institucional* (2000); *Teoría de la educación* (2001) y *Formación básica para los profesionales de la educación* (2011).

2.4.1.8. Marín, Ricardo (1922-1999).⁹

Comenzó su quehacer académico como Profesor Numerario de “Filosofía y Psicología” de la Escuela Normal de Valencia en 1963 abriendo así una fecunda carrera docente consolidada, con la obtención de la plaza de Profesor Agregado de “Fundamentos de Filosofía e Historia de los Sistemas Filosóficos”, de la Universidad Complutense (en 1967) y, poco después, en 1968, con la obtención de la Cátedra de “Pedagogía General”, en la Universidad de Valencia. Llegó de forma prácticamente ininterrumpida hasta su jubilación como Catedrático emérito de la UNED, en 1997. Fue el primer Presidente de la Sociedad Española de Educación Comparada (1977) y miembro del Comité Ejecutivo de la Sociedad Europea de Educación Comparada. Especialista en pedagogía contemporánea y de la creatividad se preocupó por la educación multicultural y para la paz.

Entre sus obras: *Libertad y compromiso en Sartre* (1954); *Los sistemas filosóficos* (1958); *La investigación filosófica de la educación: su sentido y su método* (1969); *Teoría de la educación. El problema de la educación* (1983); *Introducción a los estudios pedagógicos* (1986); *Teoría de la educación. Temas actuales* (1987); *Sistematización y innovación educativas* (1990); *El pensamiento de Ismael Quiles* (1997).

⁹ Fuente: Medina, R. (1999). In memoriam Ricardo Marín Ibañez, prototipo de profesor universitario. *Educación XXI*, (2). Recuperado de: <http://www.uned.es/catedraunescoead/marin.htm>

Entre sus escritos, centrados en esa perspectiva de conectar la pedagogía de los valores con la pluralidad y diversidad de culturas, o de comunidades culturales en las sociedades de nuestro tiempo, cabe destacar: *Fundaments et conditions pour une education multiculturelle* (1983); *Educación y sociedad plural desde el ángulo axiológico* (1984); *La mundialización de la cultura* (1985); *Diálogo intercultural* (1987); *Educación multicultural e intercultural. Modelos de educación multicultural* (1992); *La forja de Europa desde la familia y el sistema educativo a través de la educación multicultural* (1993); *La educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida* (1994) y *Educación intercultural para la paz* (1997).

2.4.1.9. Iyanga, Augusto¹⁰

Catedrático de Escuelas Universitarias y profesor de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de Valencia. Es autor de diversos informes y publicaciones sobre la situación de la cultura y la educación en Guinea Ecuatorial y de varios libros sobre organización y política educativa, como: *La Educación Contemporánea. Teorías e Instituciones* (1998). Entre sus obras destacan: *Historia de la Universidad en Europa* (2001); *Política educativa: naturaleza, historia, dimensiones y componentes actuales* (2006) y *Política de la educación y la globalización neoliberal* (2004).

2.4.1.10. Carreño, Myriam¹¹

Trabaja en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Ha publicado varios artículos y ha colaborado en obras colectivas: *Una publicación comprometida con la formación del profesorado de enseñanza secundaria: La*

¹⁰Fuentes: Libros publicados de Augusto, Iyanga. Recuperados de: http://books.google.es/books/about/Pol%C3%ADticaEducativa.html?id=6oucBQXf3gQC&redir_esc=y <http://www.casadellibro.com/libros-ebooks/augusto-iyanga-pendi/6826>

¹¹ Fuente: Base de producción investigadora del departamento de Teoría e Historia de la Educación (2001-2010). Recuperados de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/the/basedatos/Descripcion4ConexionGrupos.php> <http://www.casadellibro.com/libros-ebooks/miryam-carreno-rivero/148> <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1843025>

Segunda Enseñanza (2011); *Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire* (2010); *Reflexiones sobre el porqué y el para qué de la educación de la infancia anormal, según el discurso médico-pedagógico español de los inicios del siglo XX* (2005). Tiene obras en colaboración como: *Memoria e historia de la educación* (2010); *La editorial calleja. Un agente de modernización educativa en la restauración* (2002); *El movimiento de la Escuela Nueva* (2000); *Tendencias pedagógicas de la segunda mitad del siglo XX* (2000); *Críticas a la institución escolar en la segunda mitad del siglo XX* (2000), y *Teoría e Instituciones Contemporáneas de Educación* (2000).

2.4.1.11. García Benítez, Antonio¹²

Catedrático de Escuela Universitaria de Sociología en la Universidad de Sevilla. Pertenece al grupo de investigación “Análisis del cambio social y cultural en la sociedad moderna avanzada”. Entre sus obras encontramos: *Educación Teoría y Modos de Producción Social* (2000), *Sociedad y Educación en las Leyes de Indias* (2003); *Sociedad, Familia y Educación* (2011); *Descripción de los Juegos de la Infancia* (2010); *Los Orígenes de las Penas* (2009); *Historia de España* (2001), y *Teorías e Instituciones de la Educación* (2001).

2.4.1.12. Vicente, Ulpiano¹³

Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Salamanca, y Doctor por la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático de Escuela Universitaria. Ejerce su docencia en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Almería en el área de Teoría e Historia de la Educación.

¹² Fuentes: Ficha de investigación de García Benítez, Antonio. Recuperado de: http://investigacion.us.es/sisius/sis_showpub.php?idpers=5137

¹³ Fuentes: Biografía de Vicente, Ulpiano (1997). *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Recuperado de: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/artb/impres/73/4>
Fuente: Publicaciones de Vicente, Ulpiano. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=60668>

Tiene publicados artículos de carácter pedagógico y didáctico en revistas de ámbito nacional: *Las materias pedagógicas en los nuevos planes de estudio del maestro en la comunidad autónoma andaluza* (1997); *La televisión y el rendimiento escolar de los alumnos de Enseñanza General Básica* (1995); *Teorías de la educación, material didáctico para la reflexión y el debate* (2006); *Documentos pedagógicos complementarios* (2006); *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (2004), y *La educación, teorías e instituciones contemporáneas: documentos para la reflexión y el debate* (2002).

2.4.1.13. Negrín, Olegario (1949)¹⁴

Doctor en Filosofía y Letras, sección de Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático de Universidad de Historia de la Educación, y Educación Comparada en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Ha publicado varios artículos y ha colaborado en obras colectivas: *Historia de la educación* (1974); *Ilustración y educación* (1984); *El comentario de textos educativos* (1986); *La educación popular en España durante la segunda mitad del siglo XVIII* (1987); *Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación* (2005); *Historia de la Educación* (2009); *La educación como dimensión práctica. Una respuesta histórica* (2009); *Memoria y educación. La depuración y represión del Magisterio en la provincia de Las Palmas* (2010); *Historia de la Educación Española* (2011). *Fuentes para el estudio del humanismo pedagógico en Europa* (2012); *Educación y economía en Gaspar Melchor de Jovellanos* (2012); *La depuración franquista del profesorado en los institutos de segunda enseñanza de España (1937-1943): estudio cuantitativo* (2006), y *Maestros y educadores españoles en el siglo XVIII* (2005).

¹⁴ Fuente: Libros publicados de Negrín, Olegario. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=60668>

2.4.1.14. Vergara, Javier (1971)¹⁵

Doctor en Historia de la Educación por la Universidad de Navarra. Profesor Titular en el Departamento de Historia de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid (UNED).

Ha publicado diversos libros y artículos tales como: *La educación durante la Edad Media* (2001); *La educación del siglo XVIII* (2001). *La didáctica bajomedieval: una apuesta por la pedagogía activa* (2003); *Mentalidad cristiana y pensamiento pedagógico de la Iglesia española: la jerarquía eclesiástica y su doctrina pedagógica* (2005); *El humanismo pedagógico en los colegios jesuíticos del siglo XVI* (2007). *La educación política en los tratados de príncipes medievales: el "Tractatus de morali principis institutione" de Vicente de Beauvais* (2009); *Fuentes primarias para el estudio de la naturaleza, imagen y contrapuntos del maestro escolástico* (2012). *Estudios sobre la secularización docente en España* (2001); *Formación para la ciudadanía: un reto de la sociedad educadora* (2008), e *Ideales de formación en la historia de la educación* (2011).

2.4.1.15. Del Pozo, M.^a del Mar¹⁶

Toda su actividad profesional se ha desarrollado en la Universidad de Alcalá, de la que es Catedrática del área de Teoría e Historia de la Educación. Sus líneas de investigación se centran en la historia de la enseñanza primaria durante los siglos XIX y XX.

¹⁵ Fuente: Biografía de Vergara, Javier. Recuperado de:

http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,689249&_dad=portal&_schema=PORTAL

Fuente: Libros publicados de Vergara, Javier. Recuperados de:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?t=+Javier+Vergara+Ciordia&db=1&td=todo>

<http://www.casadellibro.com/libros-ebooks/javier-vergara-ciordia/86149>

¹⁶ Fuente: Biografía de Vergara, Javier. Recuperado de:

http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,689249&_dad=portal&_schema=PORTAL

Fuente: Libros publicados de Vergara, Javier. Recuperados de:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?t=+Javier+Vergara+Ciordia&db=1&td=todo>

<http://www.casadellibro.com/libros-ebooks/javier-vergara-ciordia/86149>

Entre sus ámbitos de trabajo, siempre referidos al campo histórico-educativo se pueden destacar: la formación inicial y permanente de los maestros, la recepción e influencias de las corrientes educativas internacionales en España, la enseñanza primaria en espacios urbanos, el papel de la educación en la construcción de la identidad nacional, iconografía y educación, la educación de las mujeres, etnografía de la escuela e historia del currículum.

Entre sus publicaciones encontramos: *Franquismo y memoria popular* (2004); *Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación* (2004); *currículum e identidad nacional: regeneracionismos: Nacionalismos y escuela pública (1890-1939)* (2004); *Manuales Escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)* (2005); *Historia de la Escuela* (2006); *Presentación. Educación y construcción de las identidades nacionales* (2008); *Educación para la ciudadanía democrática en la Segunda República: un intento de construcción de la identidad nacional desde la escuela* (2008); *La construcción y la destrucción de la nación cívica desde la escuela en la Segunda República* (2013), y *Reconstruir la historia de la escuela a través de los cuadernos escolares* (2012).

2.4.2. Estructura de los libros y capítulos

A continuación se analiza el aspecto bibliométrico y pedagógico de los libros en relación al tema de investigación en el que nos centramos, la educación cívica, de ahí que se desglose y matice la estructura de los libros.

2.4.2.1. *Buchón, Consuelo* (1953, 1964) y *Buchón, Consuelo y Valdivia, Carmen* (1968 y 1971)

El libro *Pedagogía* del año 1953 (1.^a edición) y el libro *Curso de Pedagogía* del año 1964 (18.^a edición) muestran diferencias significativas respecto a la edición de 1968 (25.^a edición) y de 1971 (2.^a reimpresión, la 30.^a

edición fue realizada en septiembre de 1970). En primer lugar, se observa un ligero cambio en el título del libro: en la edición de 1964 aparece *Curso de Pedagogía*, mientras que en la edición de 1968 y 1971 la autora los denomina, *Pedagogía*.

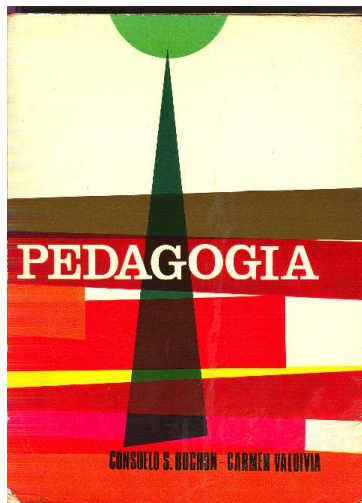
En segundo lugar, Buchón escribe la edición de 1953 y 1964 sin la colaboración de Carmen Valdivia, a diferencia de la edición de 1968 y 1971. En tercer lugar, se recoge una breve introducción en la edición de 1953 y 1964 que no se divide en tres capítulos, como en la edición de 1968 y 1971. En cuarto lugar, el libro se divide en tres partes como en la edición de 1968 y 1971, pero con la diferencia de que en la edición de 1953, el libro se divide en 34 lecciones y en la edición de 1964 se recogen 37 lecciones, en vez de 14 capítulos como en las ediciones de 1968 y 1971.

Además, la división de las partes del libro en las ediciones de 1953 y 1964 se denominan de forma distinta a como se muestra en las ediciones de 1968 y 1971, y no incluyen textos complementarios. Sin embargo, tienen en común las ediciones, los temas que se abordan en el libro. También se puede apreciar en las ediciones de 1964 y 1968 una Carta del Vaticano que se incluye en el libro, como agradecimiento del Papa hacia la autora Buchón por haberle hecho entrega de un ejemplar.

La estructura de la edición de 1953 contiene treinta y cuatro lecciones con un total de 561 páginas; la edición de 1964 tiene treinta y siete lecciones y 446 páginas. Buchón divide la edición de 1953 en cuatro partes, pero la última parte del libro no la desarrolla como tal; tan solo la enuncia en el índice; sí la desarrolla en la edición de 1964, dividiendo el libro en tres partes en vez de en cuatro. En ambas ediciones, al terminar cada lección, la autora hace un resumen con los conceptos fundamentales de la misma. En la edición de 1953, a diferencia de la edición de 1964, Buchón añade al terminar cada lección la bibliografía consultada. Sin embargo, en la edición de 1964 aparecen al terminar cada lección unos ejercicios a resolver, a diferencia de la edición de

1953 que no los recoge. La edición de 1964 hace referencia a la bibliografía consultada al final del libro. En la tabla 2.2 se enuncian las lecciones que se van a trabajar.

Tabla 2.2. Buchón, C. (1953). *Pedagogía*. Bilbao. 1.^a ed. Escuelas Gráficas de la Santa Casa de Misericordia
Fuente: elaboración propia



Buchón (1953 y 1964).

Índice:

PRIMERA PARTE

CONCEPTO DE LA CIENCIA PEDAGÓGICA

LECCIÓN I

Concepto de la pedagogía

LECCIÓN II

Las ciencias en relación con la pedagogía. El fundamento filosófico

LECCIÓN III

El fundamento teológico

LECCIÓN IV

Unión de la pedagogía racional y experimental

LECCIÓN V

La investigación pedagógica

LECCIÓN VI

Los instrumentos de medida

SEGUNDA PARTE
PEDAGOGÍA GENERAL

A) *Pedagogía Teleológica* que tan solo la enuncia la autora en el índice de la edición de 1953 pero no la desarrolla como lección, a diferencia de la edición de 1964 que sí lo hace cuyo enunciado es “El problema del fin en la Pedagogía”.

B) *Pedagogía Ontológica*

LECCIÓN VII

La educación

LECCIÓN VIII

El educando

LECCIÓN IX

Principios de educación

LECCIÓN X

Educadores-familia

LECCIÓN XI

Iglesia y Estado

LECCIÓN XII

El maestro-formación del educador

LECCIÓN XIII

Medios generales de educación

LECCIÓN XIV

Funciones generales de la disciplina

LECCIÓN XV

Ambiente y cooperación

LECCIÓN XVI

Sistemas de educación

LECCIÓN XVII

El internado

La edición de 1964 añade otra lección, Perfil psico-moral del educador.

C) Pedagogía Mesológica

LECCIÓN XVIII

La atención

* La edición de 1964 también añade la lección, El interés

LECCIÓN XIX

La educación sensorial

LECCIÓN XX

Las facultades representativas

LECCIÓN XXI

La facultad superior de conocer

LECCIÓN XXII

Los sentimientos

LECCIÓN XXIII

Tendencias de orden inferior

LECCIÓN XXIV

Voluntad y carácter

*La edición de 1964 añade la elección, Temperamento y personalidad

LECCIÓN XXV

La educación intelectual

LECCIÓN XXVI

Formación religiosa y moral

LECCIÓN XXVII

La formación social, cívica y patriótica

LECCIÓN XXVIII

Educación física

*TERCERA PARTE
PEDAGOGÍA DIFERENCIAL*

LECCIÓN XXIX

Concepto y problemática

LECCIÓN XXX

La educación según el sexo

LECCIÓN XXXI

Pedagogía femenina

LECCIÓN XXXII

La educación según la edad

LECCIÓN XXXIII

La educación y la vocación

LECCIÓN XXXIV

Las diversidades nacionales y sociales

Buchón incluye en la edición de 1964 dos lecciones más de los temas enunciados en la tercera parte del libro. Concretamente, la *Psicopedagogía del superdotado* y la *Pedagogía terapéutica*.

En ambas ediciones se analizan los conceptos objeto de estudio, fundamentalmente la segunda y tercera parte del libro, es decir, tanto en la Pedagogía Ontológica, como en la Pedagogía Mesológica. En Buchón se han encontrado dos lecciones que trataban, tanto de la formación moral, como de la formación cívica. Y en el resto de lecciones, también aludía Buchón a ambos conceptos en temas específicos destacando, la importancia que tienen para conseguir una buena educación.

Buchón y Valdivia (1968 y 1971).

Índice:

INTRODUCCIÓN

- I) 1. CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
- II) 2. MÉTODOS DE TRABAJO EN PEDAGOGÍA
- III) 3. DIDÁCTICA

I PARTE

PEDAGOGÍA FUNDAMENTAL

- 1. LA EDUCACIÓN COMO OBJETO DE LA PEDAGOGÍA
- 2. LAS BASES BIOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN
- 3. LOS CONDICIONAMIENTOS AMBIENTALES DE LA EDUCACIÓN
- 4. LAS BASES RELIGIOSAS DE LA EDUCACIÓN
- 5. LOS MEDIOS Y AGENTES DE LA EDUCACIÓN

II PARTE

CATEGORÍAS EDUCATIVAS

- 6. EDUCACIÓN DE LAS FUNCIONES
- 7. EDUCACIÓN DE LAS FUNCIONES TENDENCIALES
- 8. EDUCACIÓN DE LAS FUNCIONES AFECTIVAS
- 9. EDUCACIÓN DE LA PERSONALIDAD

III PARTE

LA DIFERENCIACIÓN EN PEDAGOGÍA

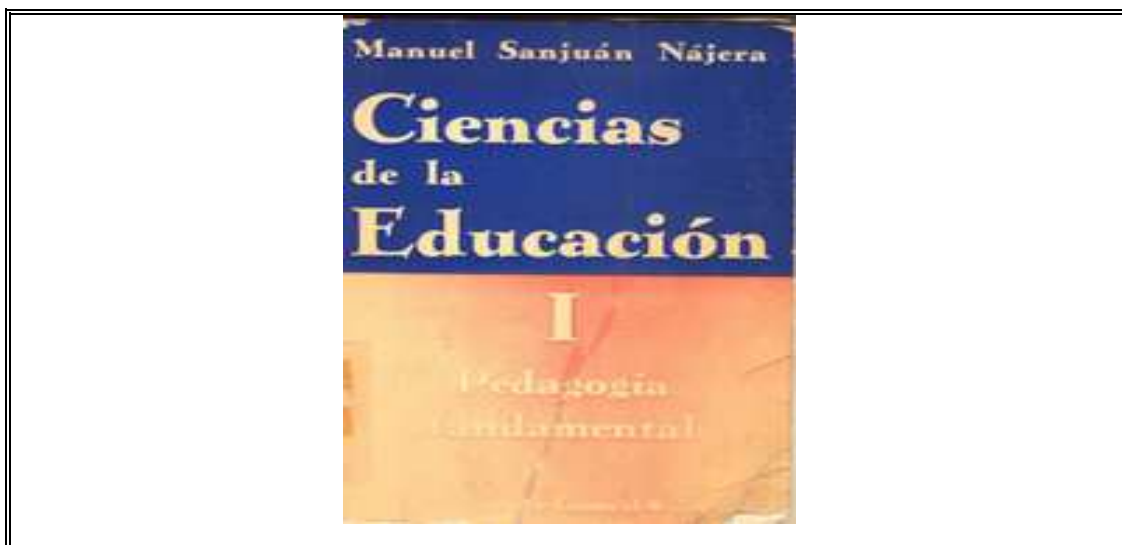
- 10. CRITERIOS DE DIFERENCIACIÓN
- 11. EDUCACIÓN POR SEXOS
- 12. EDUCACIÓN POR EDADES
- 13. LA EDUCACIÓN SEGÚN LA CAPACIDAD
- 14. EDUCACIÓN POR AMBIENTE

En la edición de 1968, al finalizar los capítulos, Buchón recoge la bibliografía consultada, a diferencia de la edición de 1971 que incluye la bibliografía al final del libro. Asimismo, ambas ediciones recogen al final del libro, un apéndice sobre la “Declaración Universal de Derechos Humanos” y la “Declaración de los Derechos del niño”.

2.4.2.2. Sanjuán, Manuel (1974)

Autor del libro *Ciencias de la Educación I. Pedagogía Fundamental*, del año 1974, muestra veintiséis temas divididos en cuatro partes; y veintiséis capítulos como textos complementarios (750 páginas). En la tabla 2.3 se muestran los temas que se van a analizar.

Tabla 2.3. Sanjuán, M. (1974). *Ciencias de la educación I. Pedagogía Fundamental*. Zaragoza: Librería General
Fuente: elaboración propia



Índice:

I. Fundamento sistemático

1. Educación
2. Pedagogía
3. Ciencias de la educación I

4. Ciencias de la educación II
5. El fin de la educación
6. Los medios de educación
7. El educando en su perspectiva trascendente
8. El educando en su perspectiva inmanente
9. El educador
10. Instituciones educativas
11. Comunidades y sociedades educativas

II. Principios de educación

12. Libertad
13. Actividad
14. Individualización
15. Socialización
16. Creatividad

III. Aspectos de la educación

17. Educación corporal
18. Educación intelectual
19. Educación estética y afectiva
20. Educación moral
21. Formación profesional

IV. Nuevas perspectivas en educación

22. La educación en el mundo actual
23. La educación sin escuelas
24. La educación permanente
25. La educación para el ocio
26. Perspectiva y educación

Sanjuán (1974) trata los valores y la formación cívica prácticamente en todos los temas de su libro, con 337 páginas, así como en los textos complementarios con 413 páginas, porque se centra en la educación desde sus

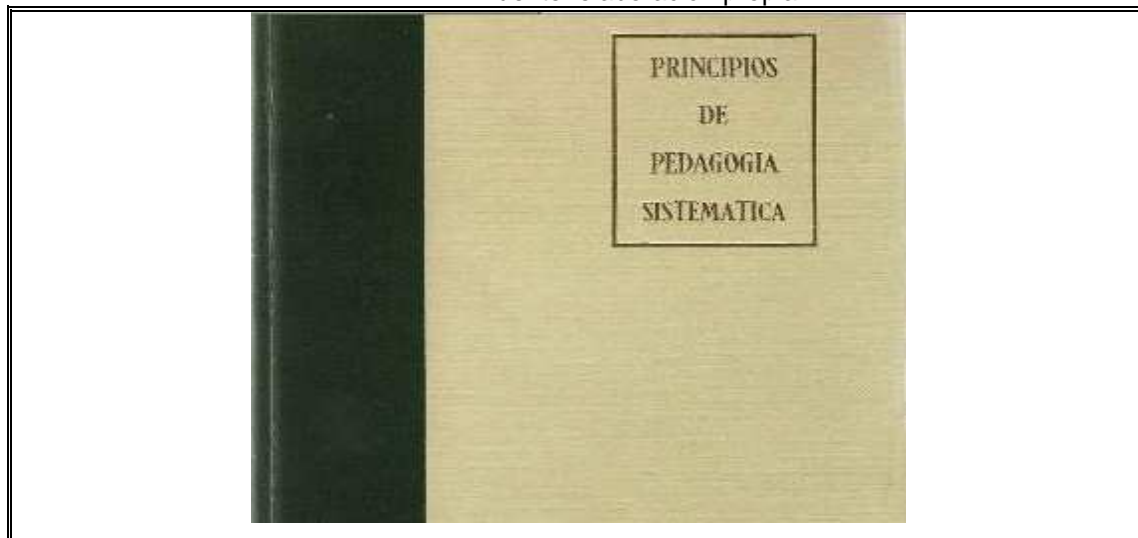
diferentes perspectivas, sobre todo incide en ellos, en la segunda parte del libro "*principios de educación*".

Se ha elaborado en cada capítulo, según Sanjuán, una primera parte doctrinal en la que se exponen las ideas fundamentales del tema correspondiente, permitiendo adquirir una visión global del asunto tratado. Sigue a continuación una selección de textos de autores de relevante significación, que amplían notablemente las ideas expuestas en la parte doctrinal, presentándose en muchos casos ideas y tesis contrapuestas. Esta parte antológica es habitualmente, de doble extensión que la doctrinal, y por la variedad de los textos seleccionados representa una sólida cultura educativa, puesta al alcance de los futuros maestros. Finalmente, Sanjuán recopila la bibliografía consultada al final del libro.

2.4.2.3. *García Hoz, Antonio (1978)*

Autor del libro *Principios de Pedagogía Sistemática*, en su novena edición corregida y aumentada del año 1978 con veintidós capítulos (684 páginas). García Hoz muestra en su libro unas ideas pedagógicas basadas, principalmente, en pensamientos religiosos, políticos y formación cívica. En la tabla 2.4 se recogen los capítulos del libro que van a ser examinados.

Tabla 2.4. García Hoz, V. (1978). *Principios de pedagogía sistemática*. 9.^a ed. corr. y aum. Madrid: Rialp
Fuente: elaboración propia



García Hoz (1978) realiza unos prólogos a la primera, segunda, tercera, cuarta, octava y novena ediciones.

Índice:

- I. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN
- II. SISTEMATIZACIÓN PEDAGÓGICA
- III. EL PROCEDIMIENTO FILOSÓFICO: FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN
- IV. EL PROCEDIMIENTO HISTÓRICO: HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
- V. EL PROCEDIMIENTO EXPERIMENTAL: PEDAGOGÍA
- VI. BIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN
- VII. PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN
- VIII. CONCEPTO Y CONTENIDO DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN
- IX. CONCEPTO Y CONTENIDO DE LA DIDÁCTICA
- X. PROBLEMAS PEDAGÓGICOS DE LA ORIENTACIÓN
- XI. CONCEPTO Y CONTENIDO DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR
- XII. ESTUDIO SINTÉTICO DE LA EDUCACIÓN: PEDAGOGÍA DIFERENCIAL
- XIII. PEDAGOGÍA DIFERENCIAL EN FUNCIÓN DEL SEXO: EDUCACIÓN FEMENINA
- XIV. PEDAGOGÍA DIFERENCIAL EN FUNCIÓN DE LA EDAD

- XV. PEDAGOGÍA DIFERENCIAL EN FUNCIÓN DE LA PERSONALIDAD. I.
EDUCACIÓN PERSONALIZADA
- XVI. PEDAGOGÍA DIFERENCIAL EN FUNCIÓN DE LA PERSONALIDAD. II.
EDUCACIÓN ESPECIAL
- XVII. EDUCACIÓN FAMILIAR. I. LOS ELEMENTOS DE LA FAMILIA Y LA
EDUCACIÓN
- XVIII. EDUCACIÓN FAMILIAR. II. NORMAS Y PROBLEMAS DE LA
EDUCACIÓN FAMILIAR
- XIX. PEDAGOGÍA INSTITUCIONAL
- XX. EDUCACIÓN AMBIENTAL I. EL AMBIENTE FÍSICO Y FÍSICO-
HUMANO EN LA EDUCACIÓN
- XXI. EDUCACIÓN AMBIENTAL II. EL AMBIENTE SOCIAL EN LA
EDUCACIÓN
- XXII. EL PROBLEMA CIENTÍFICO DE LA PEDAGOGÍA COMPARADA

García Hoz (1978), en esta novena edición de su libro desarrolla temas apenas esbozados en las anteriores, y que han adquirido un particular relieve, concretamente, el enjuiciamiento de las filosofías reduccionistas de la educación, las posibilidades y limitaciones de la cibernética en el campo de la enseñanza, la ordenación de objetivos y la integración de las enseñanzas, el problema pedagógico-social de la coeducación, las perspectivas científicas de la educación preescolar y algunas puntualizaciones necesarias en orden a la educación familiar.

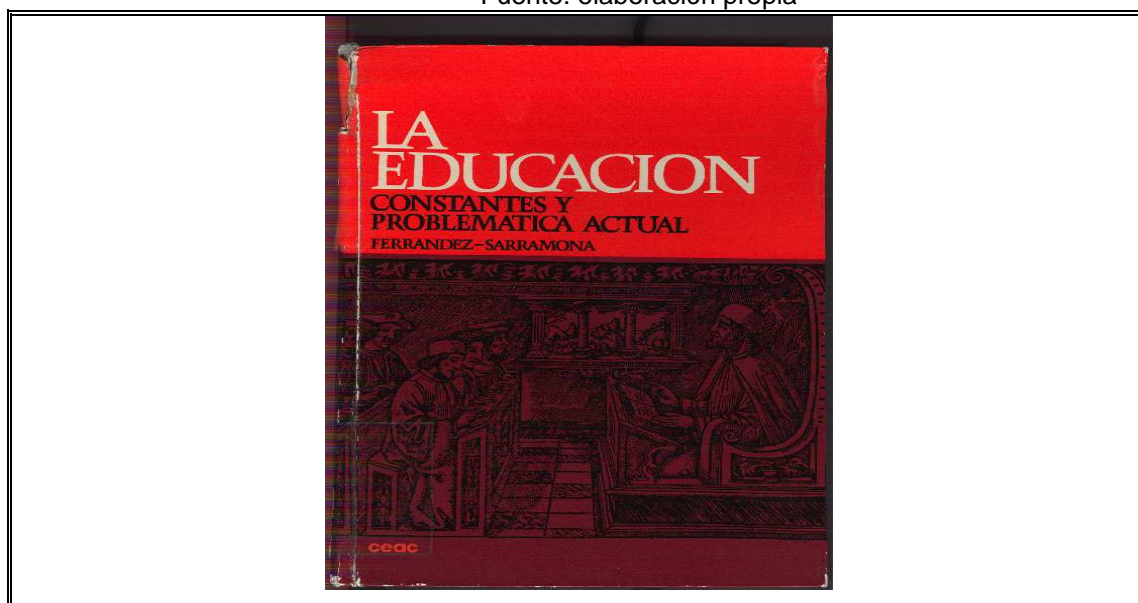
Pero tal vez la más importante característica de esta edición, como comenta García Hoz es el desarrollo del concepto de educación para mostrar su complejidad y la multitud de relaciones que establece, tanto con la cultura como con la existencia y las personas, relaciones que es menester tener en cuenta, no sólo para alcanzar un concepto completo de la educación, sino como base de la necesaria coherencia que debe tener toda la actuación educativa.

El manual muestra una estructura de 570 páginas, con los veintidós capítulos, y 114 páginas formadas por los apéndices, el índice de materias, el índice de los autores y el índice en general. La bibliografía la explicita el autor al final de cada capítulo.

2.4.2.4. Ferrández, Adalberto y Sarramona, Jaume (1980)

Autores del libro *La Educación. Constantes y problemática actual*, del año 1980, muestran veintiún capítulos (573 páginas). Al final de cada capítulo se recoge una bibliografía y unas actividades recomendadas. En la tabla 2.5 se indican los capítulos del libro que van a ser examinados.

Tabla 2.5. Ferrández, A. y Sarramona, J. (1980). *La educación. Constantes y problemática actual*. 7.^a ed. Barcelona: Ediciones CEAC
Fuente: elaboración propia



En el libro Ferrández y Sarramona (1980) hay un prólogo en la cuarta edición.

Índice:

Capítulo I. La educación en el mundo actual

Capítulo II. Concepto de educación

- Capítulo III. La educación como sistema
- Capítulo IV. Las ciencias de la educación
- Capítulo V. La educación hasta el siglo XVIII
- Capítulo VI. La pedagogía contemporánea
- Capítulo VII. El educador
- Capítulo VIII. El educando
- Capítulo IX. La relación educativa
- Capítulo X. La investigación educacional
- Capítulo XI. Tecnología educacional
- Capítulo XII. Enseñanza individualizada
- Capítulo XIII. Enseñanza socializada
- Capítulo XIV. Educación prospectiva
- Capítulo XV. La educación como tarea permanente
- Capítulo XVI. Enseñanza a distancia
- Capítulo XVII. Creatividad y educación
- Capítulo XVIII. Educación comparada
- Capítulo XIX. Orientación educativa
- Capítulo XX. Organización escolar
- Capítulo XXI. Crisis de la institución escolar

Ferrández y Sarramona (1980), en esta séptima edición recogen al principio del manual, el índice de contenidos y un prólogo donde los autores argumentan la necesidad de llenar un hueco en la bibliografía, que proporcionará una visión panorámica de los temas fundamentales de la educación actual. Consideran Ferrández y Sarramona esta obra, como una “*guía temática*” que sirva de fundamentación, en futuras ampliaciones. Los temas, explican los autores, los han seleccionado desde su experiencia como los básicos y de mayor preocupación para introducirse en las Ciencias de la Educación.

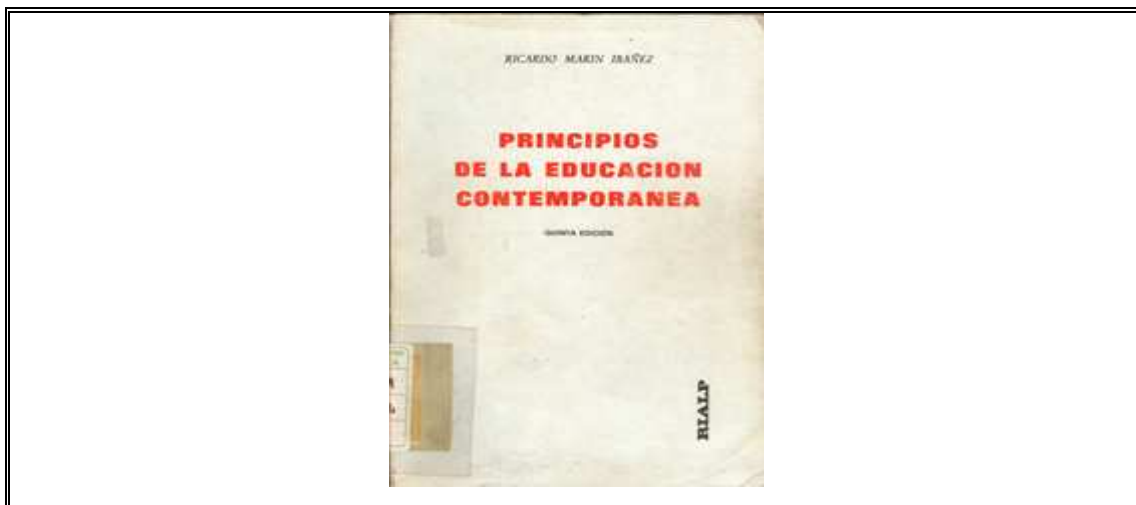
En muchos casos como comentan los autores han reproducido párrafos de autores que les han parecido ilustrativos sobre lo tratado. Con el mismo

propósito Ferrández y Sarramona interpretan actividades recomendadas, situadas también al final de los temas, prácticas o tareas que pueden ayudar al reforzamiento, ampliación y crítica de los problemas tratados. Se incluye también una bibliografía al final de cada tema.

2.4.2.5. Marín, Ricardo (1988)

Es el autor del libro *Principios de la Educación Contemporánea*, 5.^a edición del año 1988. En este libro el autor aborda siete capítulos (295 páginas). En la tabla 2.6 se tratan los capítulos que recoge el libro para ser explorados.

Tabla 2.6. Marín, R. (1988). *Principios de la educación contemporánea*. 7.^a ed. Madrid: Rialp
Fuente: elaboración propia



Índice:

- I. EL PRINCIPIO DE LA INDIVIDUALIZACIÓN
- II. EL PRINCIPIO DE LA SOCIALIZACIÓN
- III. EL PRINCIPIO DE LA ACTIVIDAD
- IV. EL PRINCIPIO DE LA INTUICIÓN
- V. EL PRINCIPIO DEL JUEGO
- VI. LA CREATIVIDAD

VII. LOS PRINCIPIOS DE LA ESCUELA NUEVA

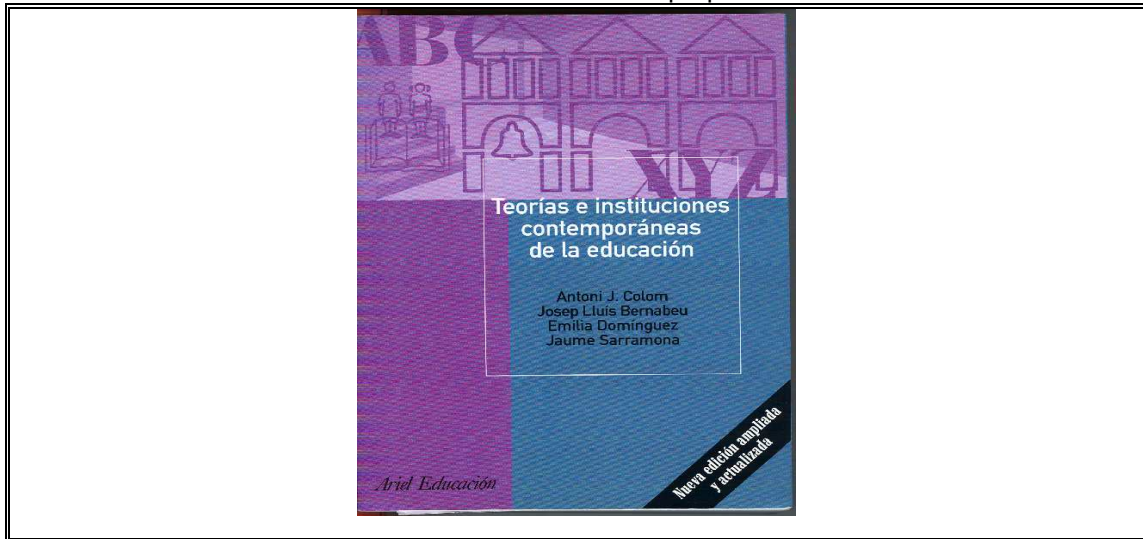
Marín (1988), al principio del manual recoge un prólogo explicando que la educación se convierte en un tema cotidiano y prioritario. Como comenta el autor, las familias y los medios de información, los Gobiernos y las organizaciones internacionales le dedican cada vez más tiempo y recursos. El autor pretende unificar el complejo panorama pedagógico presente, y a la vez suscitar las actitudes que contribuyen a renovar la educación. Destaca en este libro, algunas de las cimas más significativas en la complicada orografía de la educación contemporánea. Desde ellas se puede contemplar más acabadamente la variedad de tendencias que se registran.

En cada capítulo Marín recoge un esquema del tema, y al final del mismo plantea actividades a realizar así como textos de diferentes autores y la bibliografía utilizada. Bajo los principios de individualización y socialización, intuición y actividad, juego y creatividad se han ido configurando instituciones y métodos, programas y material escolar, legislación y hasta una nueva mentalidad del profesorado.

2.4.2.6. Colom, Antoni J. y otros (1997)

Colom es el coordinador del libro, *Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación*, que escribe junto con José L. Bernabeu, Emilia Domínguez y Jaume Sarramona, 1.^a edición de 1997 (379 páginas) y 2.^a edición 2002 (417 páginas). Esta 2.^a edición añade un prólogo. En ambas ediciones los autores abordan veinte capítulos divididos en cinco partes. En la tabla 2.7 se exponen los capítulos que se van a revisar.

Tabla 2.7. Colom, A. J. (coord.) (1997). *Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación*. Barcelona: Ariel
Fuente: elaboración propia



Índice:

PRIMERA PARTE
DE LA EDUCACIÓN

1. Educación y dimensión de la educación

SEGUNDA PARTE

LA EVOLUCIÓN DE LAS TEORÍAS EDUCATIVAS

2. Las primeras teorías de la modernidad pedagógica
3. El experimentalismo y el científicismo de J. Dewey. Las teorías y los métodos de la escuela nueva
4. Las teorías antiautoritarias
5. Las teorías de la desescolarización
6. Las teorías marxistas
7. Las teorías personalistas
8. Las teorías de la postmodernidad y la educación

TERCERA PARTE

EL ENFOQUE DE LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

9. La teoría de la educación. Contexto actual de los estudios pedagógicos
10. El paradigma crítico hermenéutico y el paradigma tecnológico.

CUARTA PARTE

LA ACCIÓN EDUCATIVA

11. El educador
12. El educando o sujeto de la educación
13. La educación como proceso
14. El currículum
15. La atención educativa de la diversidad

QUINTA PARTE

LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

16. Origen y evolución de las instituciones educativas españolas hasta la Ley General de Educación
17. La escuela hoy. La participación en el sistema educativo
18. La familia
19. Las instituciones educativas no formales
20. Las instituciones de la Unión Europea y la educación

Colom (1997) es el coordinador del manual en colaboración con Bernabéu, Domínguez y Sarramona. Como comentan los autores, *“Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación”* es algo más que un manual o compendio de temas centrados en el título de referencia, como expresa Colom (1997, p. 9): *“un pórtico por el cual un número significativo de jóvenes estudiantes entra por primera vez en contacto con una disciplina académica -la pedagogía- que les deberá conducir a un campo profesional muy específico: la educación”*.

Del mismo modo, el autor argumenta que este libro tiene como objetivo orientar a la formación de profesores, ya que va dedicado a estudiantes que han elegido la carrera docente para su futuro profesional. Tiene pues, el reto de introducir, iniciar y enmarcar desde el primer momento un estilo, una forma de

abordar y entender la educación y la cuestión pedagógica. De esta forma, el estudiante con la colaboración de su profesor podrá mediante el ejercicio de la crítica y de la reflexión, crear opinión, y, en definitiva, juicios personales, reflexionados, acerca de las cuestiones que se tratan.

Cada capítulo viene acompañado por una declaración de intenciones, a modo de objetivos que se pretenden cumplimentar. Se desarrollan cada una de las temáticas aportando siempre pluralidad de opciones, actualizaciones científicas, así como sencillez expositiva y estructurante. Por último, cada capítulo viene acompañado de un resumen temático, de unos posibles ejercicios, y una bibliografía muy seleccionada, esencial y determinante de cada uno de los aspectos manifestados.

La primera parte del libro, llevada a cabo por Bernabéu (capítulo 1), posee una funcionalidad introductoria, centrada en dar a conocer el vocabulario básico, así como los conceptos fundamentales que se utilizarán a lo largo del presente libro. Bernabéu recoge una aproximación de lo que es la educación, las dimensiones que posee e integra, así como desarrollar el significado de las materias que se dedican a su estudio e investigación, tales como la pedagogía, o las ciencias de la educación.

La segunda parte del libro la realizan los autores de la siguiente forma: (capítulos 2 y 3, Domínguez), (capítulo 4, Bernabéu y Colom), (capítulos 5 y 8, Colom), y (capítulos 6 y 7, Bernabéu). Esta segunda parte está dedicada a cumplimentar una de las cuestiones implícitas en el título del libro, por lo que se conforma como un apartado importante y fundamental del mismo. Los autores se refieren a la evolución de las teorías educativas en la época contemporánea (siglos XIX y XX), ya que a través de los próximos siete capítulos, el lector podrá encontrar adecuadamente sistematizadas las corrientes teóricas que más influencia han tenido, no sólo en la concepción educativa, sino también en la práctica escolar.

La tercera parte del libro la explica Colom (capítulos 9 y 10). La corriente de la teoría de la educación ocupa un lugar preeminente a la hora de explicar qué es la educación, según el autor, de ahí los dos capítulos que trata. El primero de ellos está dedicado a analizar su historia, su significado y el papel que pretende desarrollar en el ámbito plural de las ciencias de la educación. Por su parte, el segundo se referirá a las distintas concepciones que hoy en día ha desarrollado la teoría de la educación.

La cuarta parte del libro es realizada por Sarramona (capítulos 11, 12, 13, 14 y 15). Presenta los contenidos que pueden explicar la práctica, o la aplicación de la teoría educativa. Como comenta el autor, el lector encontrará sistematizadas las variables que más determinan el quehacer profesional de la educación.

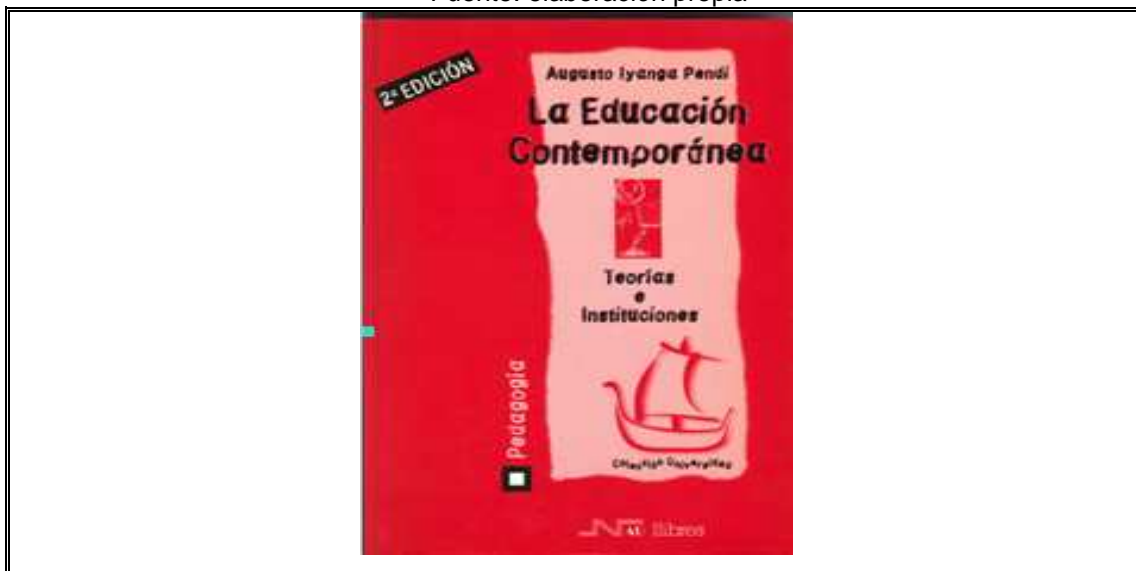
La quinta parte del libro la argumenta Domínguez (capítulos 16, 17 y 20), Bernabéu (capítulo 18) y Colom (capítulo 19). En esta última parte del libro se da respuesta al análisis de las instituciones que desarrollan los procesos educativos, ideológicos y científicos, analizados hasta el momento desde el siglo XVIII hasta nuestros días. Hay que tener en cuenta que los autores dedican dos capítulos a la escuela por su importancia determinante, como institución especializada en el desarrollo de la educación. Uno de ellos analiza la institución escolar en sentido histórico, para dar así respuesta a la contemporaneidad implícita siempre en este libro; el segundo se refiere a la escuela en la actualidad.

2.4.2.7. Iyanga, Augusto (1998)

Es el autor del libro *La Educación Contemporánea. Teorías e Instituciones*, 2.^a edición del año 1998. El libro muestra 19 capítulos divididos en cinco partes, en 471 páginas, recogiendo las teorías y realizaciones educativas de los siglos XIX y XX, y las perspectivas del siglo XXI. Al finalizar

cada tema, Iyanga recoge la bibliografía utilizada. En la tabla 2.8 se enuncian los temas que se van a trabajar.

Tabla 2.8. Iyanga, Augusto (1998). *La Educación Contemporánea. Teorías e Instituciones*. Valencia: Nau Llibres
Fuente: elaboración propia



Índice:

I. TEORÍAS CONTEMPORÁNEAS DE EDUCACIÓN

1. LA EDUCACIÓN

2. LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

3. TEORÍAS CONTEMPORÁNEAS DE LA EDUCACIÓN

4. TEORÍAS CONTEMPORÁNEAS DE LA EDUCACIÓN (II). LA EDUCACIÓN EN EL UMBRAL DEL SIGLO XXI

II. MOVIMIENTOS E INSTITUCIONES EDUCATIVAS CONTEMPORÁNEAS

5. EL MOVIMIENTO DE LA ESCUELA NUEVA

6. LOS SISTEMAS EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS (I)

7. LOS SISTEMAS EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS (II)

8. LOS SISTEMAS EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS (III)

- 9. OTROS MOVIMIENTOS E INSTITUCIONES EDUCATIVAS CONTEMPORÁNEAS (I)
- 10. OTROS MOVIMIENTOS E INSTITUCIONES EDUCATIVAS CONTEMPORÁNEAS (II)
- 11. ESCUELA DEL TRABAJO Y ESCUELA SOCIALISTA
- 12. EL MOVIMIENTO CATÓLICO EDUCATIVO CONTEMPORÁNEO
- 13. MOVIMIENTO E INSTITUCIONES EDUCATIVAS CONTEMPORÁNEAS ESPAÑOLAS
- 14. ORGANISMOS INTERNACIONALES AL SERVICIO DE LA EDUCACIÓN

III. EVOLUCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

- 15. EVOLUCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO
- 16. EVOLUCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

IV. INSTITUCIONES Y AGENTES EDUCATIVOS

- 17. EL EDUCADOR. LA FAMILIA Y LA ESCUELA
- 18. LA SOCIEDAD, EL ESTADO Y LA RELIGIÓN

V. LA EDUCACIÓN NO FORMAL

- 19. LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Iyanga (1998) comenta que ha elaborado este libro con el propósito de ayudar a estudiantes y profesores de Ciencias de la Educación, del nivel universitario, de cara a los nuevos planes de estudios y cuestionarios establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia. El autor muestra un índice al principio del libro. Para la ampliación o profundización de las cuestiones tratadas se recoge la bibliografía específica al término de cada tema, y al final del libro se incluye la bibliografía general.

2.4.2.8. Carreño, Miryam (2000)

Es la editora del libro, *Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación*, del año 2000. También participan en este libro Carmen Colmenar, Inmaculada Egido y Florentino Sanz. El libro muestra nueve capítulos divididos en dos partes, con 471 páginas. En la tabla 2.9 se recopilan los temas que van a ser detallados.

Tabla 2.9. Carreño, M. (ed.) (2000). *Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación*. Madrid: Síntesis Educación
Fuente: elaboración propia



Índice:

PARTE I

TEORÍAS EDUCATIVAS CONTEMPORÁNEAS

1. El movimiento de la Escuela Nueva
2. La educación socialista
3. Pensamiento y nuevas realizaciones innovadoras en la primera mitad del siglo XX
4. La crítica del autoritarismo escolar

5. Tendencias pedagógicas de la segunda mitad del siglo XX
6. Críticas a la institución escolar en la segunda mitad del siglo XX
7. El optimismo en la educación como proceso emancipador. Las pedagogías críticas

PARTE II LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS CONTEMPORÁNEAS

8. Las instituciones de educación primaria y secundaria
9. Las instituciones de educación no formal

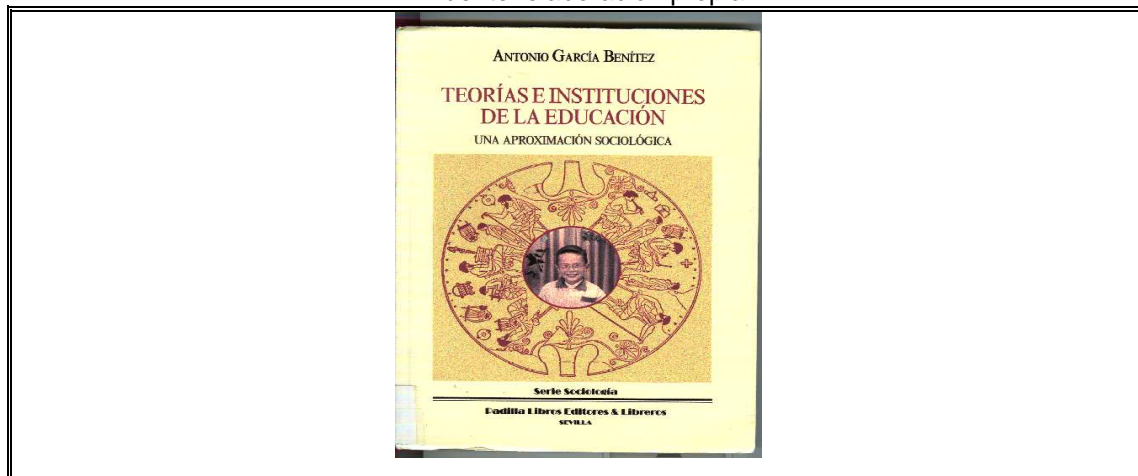
La primera parte del libro, "*Teorías Educativas Contemporáneas*", lo llevan a cabo: Carreño (tema 1, 2, 3, 6 y 7); Colmenar (tema 4) y Egido y Carreño (tema 5). En cuanto a la segunda parte, "*Las Instituciones Educativas Contemporáneas*" lo realizan Egido (tema 8) y Sanz (tema 9). Al principio del libro se muestra un índice, y al final de cada tema los autores recogen un resumen y unas actividades a realizar.

2.4.2.9. *García Benítez, Antonio (2001)*

Es el autor del libro *Teorías e Instituciones de Educación. Una aproximación sociológica*, del año 2001. El libro muestra diecisiete capítulos muy sintetizados, divididos en tres partes, en 160 páginas. En la tabla 2.10 se reflejan los capítulos que se van a investigar.

Tabla 2.10. García, A. (2001). *Teorías e Instituciones de la educación. Una aproximación sociológica*. Sevilla: Padilla Libros Editores y Libreros

Fuente: elaboración propia



El autor recoge en su libro doce capítulos de 159 páginas.

Índice:

INTRODUCCIÓN

LA EDUCACIÓN: FENÓMENO SOCIAL Y PROCESOS HISTÓRICOS

PRIMERA PARTE

EDUCACIÓN Y MODOS DE PRODUCCIÓN SOCIAL

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD PRIMITIVA

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD ESCLAVISTA

CAPÍTULO III

LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD FEUDAL

CAPÍTULO IV

LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CAPITALISMO

SEGUNDA PARTE

LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CAPITALISMO INDUSTRIAL

CAPÍTULO V

LA EDUCACIÓN EN LAS TRANSFORMACIONES DEL CAPITALISMO
COMERCIAL

CAPÍTULO VI

LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CAPITALISMO INDUSTRIAL: LOS
MOVIMIENTOS EDUCATIVOS EN LA EDAD CONTEMPORÁNEA

CAPÍTULO VII

LA SOMBRA ALARGADA DE ROUSSEAU

CAPÍTULO VIII

POSITIVISMO Y EDUCACIÓN

CAPÍTULO IX

COMUNISMO PEDAGÓGICO Y PEDAGOGÍA CATÓLICA

CAPÍTULO X

EL MOVIMIENTO DE LA ESCUELA NUEVA

CAPÍTULO XI

LOS CAMINOS SOCIOLOGISTAS DE LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO XII

LA EDUCACIÓN EN CRISIS

CAPÍTULO XIII

LAS DIRECTRICES ACTUALES DE LA EDUCACIÓN

TERCERA PARTE

INSTITUCIONES Y AGENTES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO XIV

LA FAMILIA Y LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO XV

LA ESCUELA

CAPÍTULO XVI

EL ESTADO Y LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO XVII

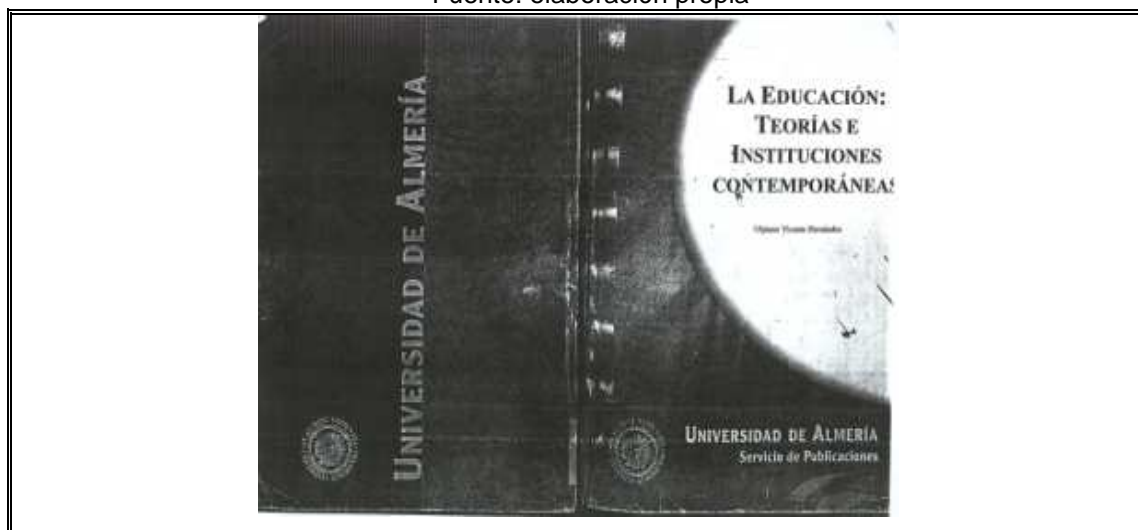
LA IGLESIA Y LA EDUCACIÓN

García Benítez (2001, p. 5) argumenta en su libro que, “*La educación engloba toda la enseñanza, cuyo resultado es la adquisición de cultura por el individuo, la formación de su personalidad y su socialización, es decir, su enseñanza para acomodarse a vivir como miembro de una sociedad*”. El autor recoge al final de los capítulos 4, 5, 13, 14, 15, 16 y 17 bibliografía básica, a diferencia de los capítulos 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, y 12 que no muestran ninguna referencia bibliográfica al final del texto. De igual modo, el autor recoge un índice de todos los temas al final del libro.

2.4.2.10. Vicente Hernández, Ulpiano (2002)

Es el autor del libro *Teorías e Instituciones Contemporáneas*, del año 2002. El libro muestra 17 capítulos divididos en cuatro bloques con 282 páginas. En la tabla 2.11 se exponen los capítulos que se van a observar.

Tabla 2.11. Vicente, U. (2002). *La educación: Teorías e Instituciones contemporáneas*. Almería: Universidad de Almería
Fuente: elaboración propia



U. Vicente (2002) comienza el libro con una presentación de los bloques en que se divide el libro (283 páginas).

Índice:

BLOQUE I

LA EDUCACIÓN

I. La educación

BLOQUE II

TEORÍAS EDUCATIVAS

- II. El naturalismo pedagógico: Jean Jacques Rousseau
- III. La práctica del ideal rousseauiano: Pestalozzi y Fröebel
- IV. El progresismo americano: John Dewey
- V. La Escuela Nueva
- VI. Teoría marxista de la educación
- VII. La pedagogía no-directiva y antiautoritaria
- VIII. La educación liberadora I: Paulo Freire
- IX. La educación liberadora II: La desescolarización
- X. La Institución Libre de Enseñanza
- XI. El perennialismo-personalismo: Andrés Manjón

BLOQUE III

INSTITUCIONES EDUCATIVAS CONTEMPORÁNEAS

- XII. Génesis y evolución de los sistemas escolares
- XIII. El sistema educativo español (I)
- XIV. El sistema educativo español (II): Ley orgánica general del sistema educativo de 1990

BLOQUE IV

AGENTES EDUCATIVOS

- XV. La escuela
- XVI. Las instituciones de educación no formal
- XVII. La familia

Vicente (2002) argumenta que tras numerosos años de enseñanza, con alumnos de magisterio, se ha ido acumulando experiencia sobre los temas de educación más relacionados con su formación. Este autor lleva impartiendo durante varios años la asignatura “*Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación*”, asignatura troncal para todas las especialidades de magisterio. El autor en este libro recoge los contenidos de reflexiones, debates y trabajos en clase, y que responden a los descriptores que se señalan en el plan de estudios del título de Maestro (BOE, núm. 191, 11-VIII-99).

Este libro va dirigido, afirma Vicente, a sus alumnos (2002, p. 9):

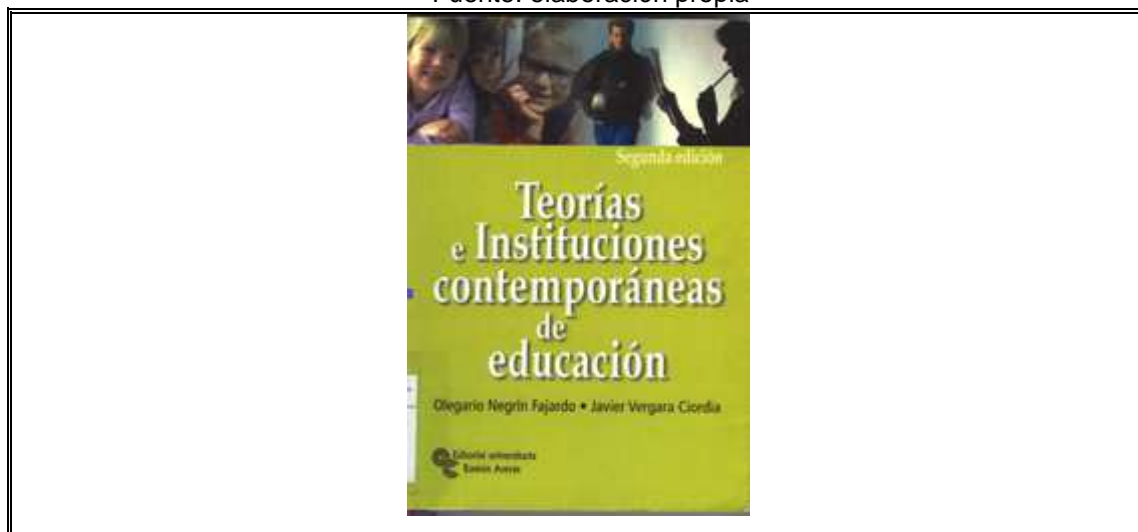
«*como material didáctico para las actividades de clase y para el estudio individual de la asignatura Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación, pero puede serle también sumamente útil a los estudiantes de pedagogía, psicopedagogía y a todos los profesionales de la educación, ya que la totalidad de su contenido tiene un valor presente en la acción educativa actual*».

Al final de cada capítulo, Vicente hace referencia al índice de contenidos y recopila la bibliografía utilizada seleccionando, según el, aquella que por su interés, más podía incidir en la formación efectiva y práctica del futuro profesor de primaria.

2.4.2.11. Negrín, Olegario y Vergara, Javier (2003)

Son los autores del libro *Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación*, del año 2003 y 2006. Ambos libros muestran trece capítulos divididos en dos partes, en 347 páginas. En la tabla 2.12 se compilan los capítulos que se van a investigar.

Tabla 2.12. Negrín, O. y Vergara, J. (2003). *Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces
Fuente: elaboración propia



Negrín y Vergara (2003) son profesores de la asignatura *Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación*, en la sede central de la UNED en Madrid. El libro consta de 13 temas con 347 páginas.

Índice:

Primera Parte

Las Teorías Educativas Contemporáneas

Tema 1: El movimiento de la escuela nueva

Tema 2: La educación socialista

Tema 3: El movimiento antiautoritario en pedagogía

Tema 4: La escuela moderna de Freinet y la pedagogía institucional

Tema 5: Las teorías de la desescolarización

Tema 6: Las teorías personalistas

Tema 7: De la escuela única al neoliberalismo educativo

Segunda Parte

LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS CONTEMPORÁNEAS

Tema 8: Ilustración y modernidad (bases para la secularización de la cultura)

Tema 9: Nacimiento de los sistemas educativos contemporáneos (génesis de los sistemas nacionales de educación en España, Francia y Alemania)

Tema 10: Movimientos e instituciones educativas en la España del siglo XIX

Tema 11: Movimientos e instituciones educativas en la España del siglo XX

Tema 12: La apuesta europeísta de la educación (construcción histórica de la identidad europea).

Tema 13: Panorámica internacional de la enseñanza primaria y secundaria

Negrín y Vergara (2003) muestran al principio del libro el índice de contenidos con sus respectivos temas. Al finalizar cada tema, los autores recogen la bibliografía utilizada. Este libro, *Teoría e instituciones Contemporáneas de educación* se ha elaborado, según los autores para:

«conocer y analizar los términos y conceptos básicos utilizados en el ámbito de esta asignatura y las principales teorías e instituciones educativas contemporáneas en su contexto histórico y conocer la evolución y los hitos más representativos de los sistemas educativos contemporáneos» (Negrín y Vergara, 2003, p. 11).

Negrín y Vergara (2003) han redactado este manual universitario para que pueda servir de ayuda a los profesores y estudiantes de todas las Facultades y Escuelas de Magisterio, de las universidades de España e Iberoamérica que tengan en sus planes de estudio la misma asignatura, u otras con similares contenidos.

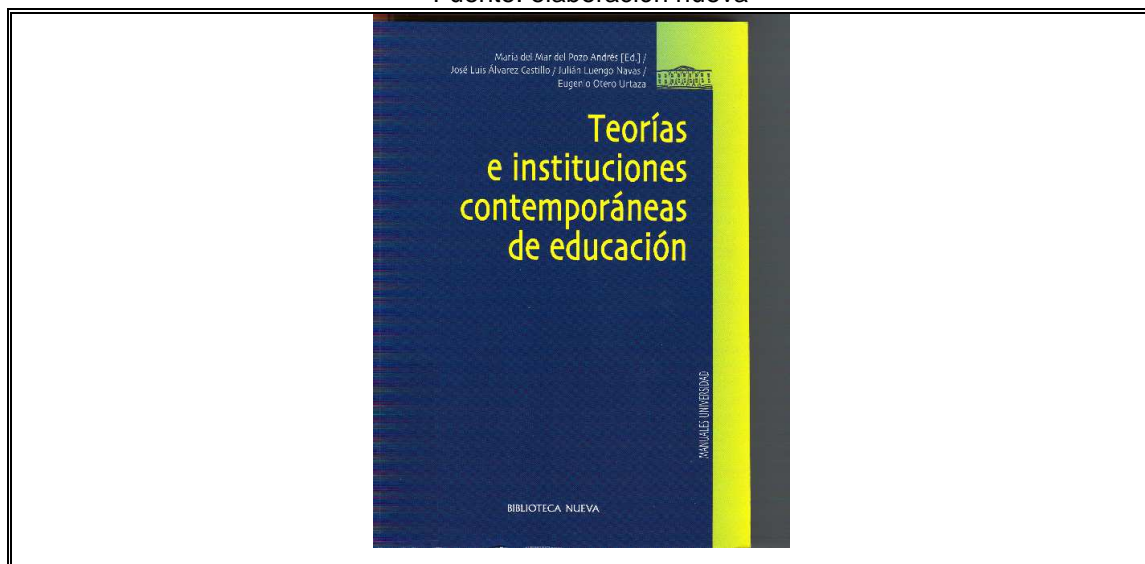
El libro está dividido en dos partes complementarias: la primera parte (1-7), *las teorías educativas contemporáneas*, elaborada por el profesor Olegario Negrín, se ocupa de las teorías, o líneas de pensamiento más relevantes, y la segunda parte (8-13), *las instituciones educativas contemporáneas*, a cargo del profesor Javier Vergara recoge toda una serie de instituciones, entendido este

término, en un sentido amplio y diverso que enmarcan la contemporaneidad. Al final de cada tema los autores recopilan la bibliografía consultada.

2.4.2.12. Del Pozo, M.^a del Mar (2004)

Es la editora del libro “*Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación*”, del año 2004. En este libro participan también José Luis Álvarez Castillo, Julián Luengo Navas y Eugenio Otero Urtaza. El libro contiene diecinueve capítulos divididos en cuatro partes, en 444 páginas. En la tabla 2.13 se recogen los capítulos que se van a indagar.

Tabla 2.13. Del Pozo, M.^a M. (ed.) (2004). *Teorías e Instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva
Fuente: elaboración nueva



Del Pozo (ed.), Álvarez, Luengo y Otero (2004), autores del libro, recogen al principio del mismo, un índice de contenidos sobre los temas tratados, así como una presentación, donde explican que este manual corresponde a la asignatura “*Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación*”, una de las escasas materias del ámbito pedagógico que posee el carácter de troncalidad, en las titulaciones de Magisterio y Educación Social. Los autores comentan que esta asignatura que surgió por mero imperativo

legal, se ha ido configurando como un campo de estudio y de reflexión para el profesorado encargado de impartirla. Los cuatro autores que componen esta obra se han dedicado a definir epistemológicamente los ámbitos de conocimiento que podía abarcar esta asignatura.

Puede abordarse este libro, como sostienen los autores, desde al menos, cuatro perspectivas diferentes, que posibilitan distintos niveles de lectura, estudio, aplicación y profundización en el conocimiento que se ofrece de la educación. La primera parte tiene un marcado carácter introductorio que pretende que el alumnado comience a familiarizarse con el campo científico en el que se va a sumergir, y a tomar conciencia de las diversas posibilidades de reflexión teórica sobre el fenómeno educativo. La segunda parte, *“Teorías educativas y Prácticas institucionales de la contemporaneidad”* establece las teorías educativas más importantes construidas en la época contemporánea. La tercera parte se dedica al estudio específico de la escuela como institución educativa, contextualizada en el más amplio marco organizativo del sistema escolar. Del Pozo (2004, p. 20) afirma que:

«la necesidad de elegir lo más relevante y cercano al futuro profesional de un sector de nuestros alumnos nos ha llevado a escoger, de entre todas las instituciones educativas, a la escuela, para realizar un análisis más profundo de sus características y funciones, de su pasado, presente y futuro».

La cuarta parte, con una estructura similar a la anterior se centra en el estudio pormenorizado de la educación no formal, el ámbito de actuación profesional de otro sector importante del alumnado que obligatoriamente cursa esta materia.

Han elaborado a lo largo del libro 76 actividades que ayudan a la adquisición de muchas de las competencias genéricas y específicas señaladas en la actualidad, para los maestros y educadores sociales. En líneas generales, las propuestas de análisis y comprensión de textos inciden en el logro de competencias instrumentales y habilidades cognoscitivas. Cada

capítulo incluye uno o varios textos relacionados con su contenido. Las figuras sistematizan, o aclaran los conceptos teóricos, y las imágenes pretenden un acercamiento directo, a la realidad que se está intentando describir. Finalmente, la bibliografía general se recoge al final de cada capítulo, haciendo alusión a las obras manejadas para su elaboración. El libro se estructura de la siguiente forma.

Índice:

I. LA EDUCACIÓN COMO HECHO Y COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO

CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN COMO HECHO

CAPÍTULO II. LA EDUCACIÓN COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN

CAPÍTULO III. LA ESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO IV. LA EDUCACIÓN PARA TODOS A LO LARGO DE LA VIDA

CAPÍTULO V. LOS ESCENARIOS DE LA EDUCACIÓN: ESPACIOS FORMALES, NO FORMALES E INFORMALES

CAPÍTULO VI. ESCUELA, FAMILIA Y COMUNIDAD EDUCATIVA

CAPÍTULO VII. EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO DE LA EDUCACIÓN: PEDAGOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

II. TEORÍAS EDUCATIVAS Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES DE LA CONTEMPORANEIDAD

CAPÍTULO VIII. LAS TEORÍAS EDUCATIVAS EN LOS UMBRALES DE LA CONTEMPORANEIDAD

CAPÍTULO IX. EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO DE LA ESCUELA NUEVA

CAPÍTULO X. IDEAS SOCIALISTAS EN EDUCACIÓN

CAPÍTULO XI. CORRIENTES EDUCATIVAS ANTIAUTORITARIAS

CAPÍTULO XII. TEORÍAS EDUCATIVAS PERSONALISTAS

CAPÍTULO XIII. CORRIENTES CRÍTICAS DE LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN

III. EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA ESCOLAR

CAPÍTULO XIV. LA ESCUELA DEL AYER: ORÍGENES Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR

CAPÍTULO XV. LA ESCUELA DE ESTE TIEMPO. EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL ACTUAL

CAPÍTULO XVI. LA ESCUELA DEL FUTURO. NUEVOS PLANTEAMIENTOS EDUCATIVOS FORMALES

IV. La Educación No Formal

CAPÍTULO XVII. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

CAPÍTULO XVIII. ÁREAS DE ACTUACIÓN Y AGENTES EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL

CAPÍTULO XIX. LOS MÉTODOS Y MEDIOS DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

2.5. Recogida y tratamiento de la información

La recogida de información de los manuales de la asignatura se llevó a cabo accediendo a la Biblioteca Nacional de Madrid, para ver los ejemplares que había de cada autor en función de la asignatura objeto de análisis y del año de edición.

La asignatura Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación se imparte actualmente, en la titulación de Grado de Educación Primaria en las universidades españolas, pero anteriormente el contenido tuvo otras denominaciones (Pedagogía 3 y Teoría e Historia de la Educación). Analizados algunos planes de estudio, detectamos que, en efecto, los manuales reseñados estaban contemplados en la bibliografía de dicha materia.

Por lo tanto, hemos considerado que son manuales representativos del contenido que se ha impartido en la formación inicial de maestros, a lo largo del periodo histórico que estamos analizando. Ahora bien, una vez seleccionados los textos, era necesario acudir a alguna técnica, que nos permitiera identificar las ideas fundamentales contenidas en los manuales.

De acuerdo con Trinidad, Carrero y Soriano (2006), la metodología de análisis que hemos llevado a cabo para el tratamiento de la información se ha centrado en la “*Teoría fundamentada*” porque parte del análisis interpretacional, es decir, constructor de una teoría (*Grounded Theory*), en el que son pioneros Glaser y Strauss (1967). Para Tesch (1990, p. 85), en la teoría fundamentada, «algunas categorías pueden ser derivadas de teorías existentes, pero este procedimiento es flexible». Es aquí entonces donde cabe hablar de emerger categorías desde los datos.

En nuestro caso, la interpretación se ha realizado en base a las teorías y los temas específicos que hay en la asignatura *Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación*, en concreto sobre los valores y la formación cívica llevando a cabo un análisis descriptivo/interpretativo, sobre las categorías y códigos que vamos seleccionando al revisar y profundizar en los textos de dichos manuales.

Posteriormente se comentará el proceso general de análisis que se ha llevado a cabo, para extraer los resultados planteados en función de los objetivos y problemas de investigación.

La recogida de datos comienza con una observación de los manuales, donde se revisan y se estudian los diferentes temas que se van a trabajar, en este caso son teorías y temas específicos de los manuales seleccionados partiendo de la teoría inductiva, es decir, la interpretación surge en base a los datos recogidos. Como los textos que se analizan son numerosos, hemos

seleccionado como programa de trabajo el ATLAS.ti porque nos permite descomponer una gran cantidad de textos. Primeramente, hay que empezar por crear una unidad hermenéutica con los datos que se van a analizar, y se introducen en el programa mediante la asignación de unos documentos primarios.

Para obtener esto, todo el texto que previamente hemos trabajado lo introducimos en el programa para poder seleccionar los textos mediante unas categorías, en función de las que previamente hemos elegido para nuestra investigación. Este programa ayuda al investigador principalmente, a que la observación y los datos sacados hagan un recuento de todas aquellas variables que estamos analizando. Por ejemplo, la imagen 2.1 muestra la barra de herramientas con la que prácticamente cuenta el programa para introducir los datos, así pues en “File” le pedimos al programa crear una unidad hermenéutica nueva para ir introduciendo los textos analizados en los documentos primarios (P-Docs).

Imagen 2.1. *Barra de herramientas del programa ATLAS.ti*
Fuente: elaboración propia



Por tanto, se comienzan a elaborar las fases del análisis de datos cualitativos: preparamos los datos (los seleccionamos y almacenamos); empezamos con un análisis inicial (para empezar con la codificación de los datos); seguidamente, mediante anotaciones, comentarios y las categorías establecidas haremos relaciones entre códigos (sistema indexado). En la unidad hermenéutica creada guardaremos en nuestro disco duro los textos (documentos primarios) con sus respectivas categorías, anotaciones y comentarios. Hemos mostrado unos ejemplos con la imagen 2.2 y la imagen 2.3.

Imagen 2.2 Selección de textos. Ejemplo recogido del análisis de esta investigación con el ATLAS.ti.

Fuente: elaboración propia

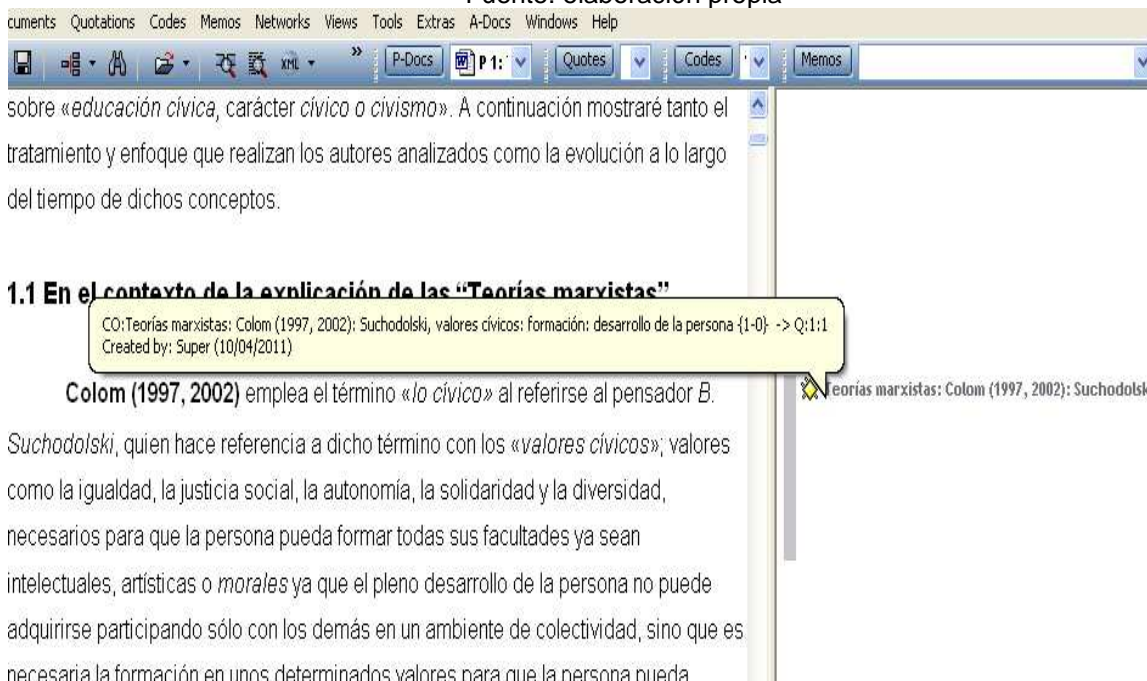
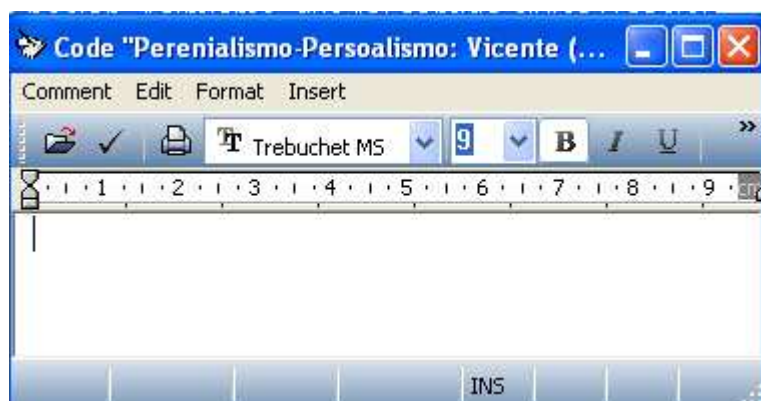


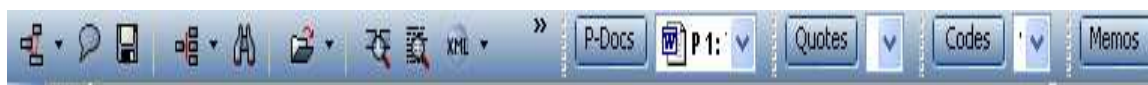
Imagen 2.3. Introducir un comentario sobre un código con ATLAS.ti

Fuente: elaboración propia



Como se observa en la imagen 2.4, en la barra de herramientas aparece la palabra, *code*, para ver los códigos que se han creado en función de las categorías que se han establecido con ATLAS.ti.

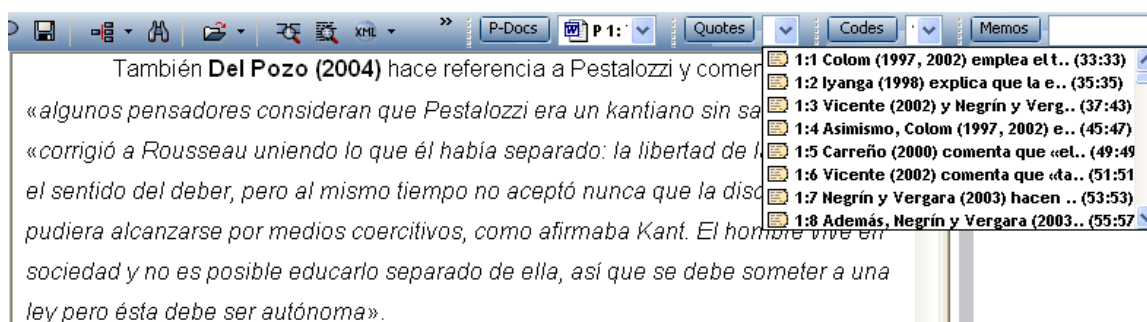
Imagen 2.4. Codes. ATLAS.ti
Fuente: elaboración propia



Si se selecciona la palabra, *code*, aparecerá la lista de códigos que se ha ido creando en función de los textos, fragmentos, categorías y citas para después hacer un recuento de la cantidad de variables que hay sobre una misma categoría, en este caso sobre los valores y la formación cívica que investigamos y sobre los que se ha ido extrayendo de los textos en relación a dichos términos.

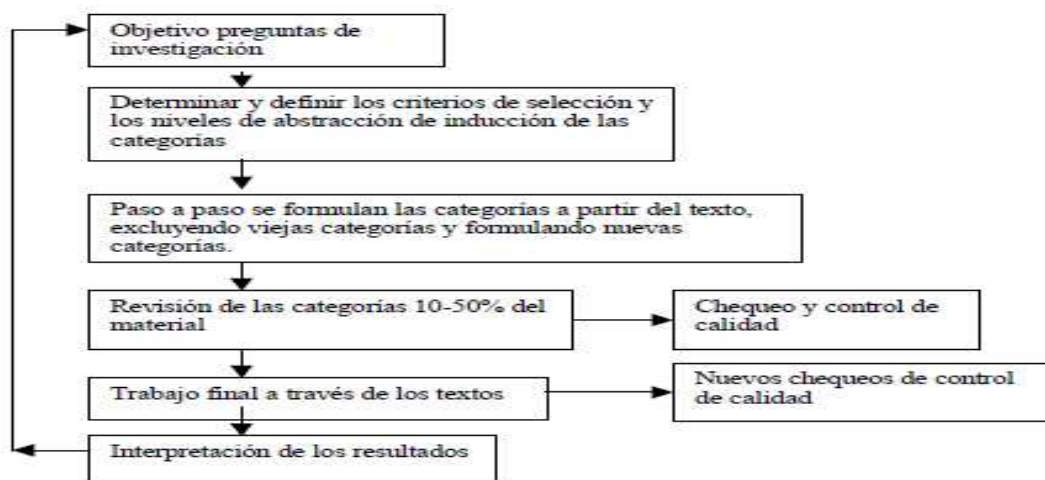
En la unidad hermenéutica se encuentran recogidos los datos brutos, es decir, los documentos primarios, como las citas (*Quotations o Quotes*), que son fragmentos que contienen algún significado relevante del texto determinado que se está trabajando. Y los códigos (*codes*), unidad principal en la que se centrará el análisis, es decir, agrupaciones de las citas que se identifican con un nombre, al igual que los *nemos* (anotaciones) que podemos ir sacando, o las ideas a las que vamos llegando, son explicaciones sobre un párrafo o un texto determinado. Ejemplo de citas en la imagen 2.5.

Imagen 2.5. Quotes. Fragmentos de nuestra investigación con ATLAS.ti
Fuente: elaboración propia



Esta investigación se basa en el modelo de desarrollo de *categorías inductivas* de Mayring (2000) adaptado como se muestra en la imagen 2.6.

Imagen 2.6. Modelo de desarrollo de categorías inductivas adaptado de Mayring (2000)



Con las categorías se organizan, redes de relaciones o diagramas, que constituyen el fin principal de toda investigación. En las redes conceptuales y estructurales se hacen explícitas las interpretaciones y permiten, en un momento determinado, apoyar los argumentos o conclusiones. Maclay y Brown (2003) destacan que, el valor en el empleo de diagramas de redes como herramienta para obtener conjeturas radica en el ejercicio de evaluación que se deriva de la percepción de niveles jerárquicos, o segmentos gráficos dentro del diagrama. El programa ATLAS.ti ofrece tipos de relación y su símbolo, pero el investigador puede crear muchos otros con sus posibles símbolos, de acuerdo a sus necesidades y conveniencias. En la tabla 2.7, se ejemplifican algunos de los más importantes tipos de relación (Vargillas, 2006).

Imagen 2.7. Conectores para los diagramas de redes con el ATLAS.ti

Fuente: elaboración propia

Programa	Otros posibles del investigador	
=> "es causa de",	+ "es contexto de",	+ "es consecuencia de",
== "está asociado con",	+ "es condición para",	+ "es medio para",
[] "es parte de",	+ "es estrategia para",	+ "es evidencia de",
<> "contradice a",	+ "es función de",	+ "es soporte de",
*} "es propiedad de",	+ "justifica a"	+ "explica a", etc.
isa "es un"		

Los diagramas de redes que se han trabajado en este programa se integran, no sólo como una forma de tomar apuntes o registro, sino como parte de un proceso interpretativo que permite construir relaciones y significados en los discursos representados (García Ponce, Montero y Aguilar, 2004).

De igual modo que se agrupan las citas en códigos, también se pueden realizar con el programa en *familias*, es decir, nos permite congrega todos los documentos con sus respectivos códigos. Seleccionados los *codes*, *Edit Family* (*Open Family Manager*), después *family: new: family* y se escribe la familia. Posteriormente, se selecciona la familia creada y se introducen los códigos a los que pertenece esa familia. Consecutivamente le damos a *Import Neighbors* (citas textuales) para crear el diagrama de redes.

Como comenta Aceituno (2012, p. 196) en relación a las relaciones (*links*) y redes (*networks*):

«entre los componentes: citas, códigos y anotaciones, se pueden establecer diversos tipos de relaciones, además, se pueden crear representaciones gráficas (redes) en las que podemos incluir cualquier elemento y las relaciones entre los mismos».

2.6. Síntesis metodológica llevada a cabo en la investigación

Esta investigación analiza los valores y la formación cívica que se recogen en los manuales escolares elaborados para la formación del magisterio primario en la asignatura, Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación, en concreto hemos investigado los tópicos: valores en general y el valor formación cívica, libertad, justicia, igualdad responsabilidad, disciplina, participación, cooperación y respeto, a través de la observación y la descripción en los textos de los manuales de pedagogía seleccionados en función de los planes de estudios de 1950 hasta 2002.

La recogida de información se lleva a cabo a través de una metodología descriptiva, inductiva, que nos permite realizar un análisis documental, a través de la elaboración y clasificación de diferentes categorías y códigos representados mediante diagramas de redes, relativo a los tópicos elegidos, con la ayuda del programa ATLAS.ti. Se trata de establecer el estado de la cuestión desde una perspectiva amplia, ya que una vez identificados los tópicos, se trata de buscar la máxima información sobre los mismos en relación al tema que nos ocupa. El ATLAS.ti nos ha servido para poder categorizar, concretar y analizar los datos obtenidos en los manuales presentando los datos sistemáticamente en la investigación, a través de la interpretación conceptual de los mismos. De acuerdo con (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 23):

«además, y en contra de lo que sugiere el sentido etimológico (datum: lo dado) el dato es el resultado de una elaboración de la realidad [...] tanto el modo en que se focaliza su percepción como el todo en que da cuenta de ella, implican un referente teórico y conceptual que condicionan el modo de interpretar lo que sucede ante sus ojos. Por tanto, el dato soporta una información sobre la realidad, implica una mayor o menor elaboración conceptual de la misma y un modo de registrarla y expresarla».

CAPÍTULO 3

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 1

3. Autores y teorías sobre los valores y la formación cívica que trata la asignatura Teorías e Instituciones Contemporáneas de educación, en la formación de los maestros de Educación Primaria

En este apartado tratamos de aportar respuestas al problema de investigación 1:

¿Cuáles son las teorías sobre los valores y la educación cívica que tratan los manuales de Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación en la formación de los maestros de Educación Primaria?

En primer lugar, hemos analizado el tratamiento y el enfoque que han realizado los autores (Buchón 1953 y 1964, Buchón y Valdivia 1968 y 1971, Sanjuán, 1974, García Hoz, 1978, Ferrández y Sarramona, 1980, Marín, 1988, Colom, 1997, Iyanga, 1998, Carreño, 2000, García Benítez, 2001, Vicente, 2002, Negrín y Vergara, 2003 y Del Pozo, 2004), en los manuales de pedagogía sobre “las Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación”, en los siguientes tópicos seleccionados (conceptos de los valores en general y de los términos formación cívica, libertad, participación, cooperación, responsabilidad, disciplina, justicia, igualdad y respeto), para analizar las ideas fundamentales en el tratamiento de los mismos, así como las diferencias, semejanzas y nuestra valoración al respecto.

En segundo lugar, se estudia la presencia de los valores y la educación cívica en las diferentes teorías (teorías marxistas, el Movimiento de la Escuela Nueva, las teorías educativas en los umbrales de la contemporaneidad, las teorías de la Posmodernidad, las corrientes críticas de la escuela: la desescolarización, las teorías antiautoritarias y las teorías personalistas. Se muestra su peso específico en las obras de los autores seleccionados (apartados, subapartados, capítulos de libros o lección entera).

Y, posteriormente se comparan los resultados obtenidos.

En tercer lugar, se representan unos diagramas de redes realizados con el programa ATLAS.ti, para resumir lo más representativo de cada teoría en los autores comentados explicando la sobrepresencia (cuando se repite mucho una idea), la omnipresencia (cuando falta alguna idea sobre lo estudiado) y el tratamiento superficial que hacen los autores analizados sobre los tópicos elegidos.

3.1. Las teorías marxistas

En el primer estudio realizado, nos hemos ocupado de la presencia de los valores y la formación cívica en los contenidos de los manuales en relación con las teorías marxistas.

Según Fullat (cit. Ferrández y Sarramona, 1980, p. 149): *«el comunismo se transforma en una cultura, en una existencia encarnada; no en una filosofía más, entre otras filosofías. El arte, las costumbres, las leyes y la vida pública quedan fijadas por esta nueva cultura»*. Ferrández y Sarramona (1980, p. 151) argumentan que *«la educación gira en torno al concepto de hombre [...]»*. Para Suchodolski, como para el resto de marxistas, Marx, Engels y Makarenko, (cit. Ferrández y Sarramona, 1980, p. 152) comentan que *«trabajo y sociedad son dos coordenadas importantes de la pedagogía marxista»*.

Suchodolski (cit. Bernabeu, coord. Colom, 1997) alude a valores, y a la formación cívica como la igualdad, la justicia social, la autonomía, la solidaridad y la diversidad necesarios para que la persona pueda formar todas sus facultades intelectuales, artísticas o cívicas, ya que el pleno desarrollo de la persona no puede adquirirse participando sólo con los demás, en un ambiente de colectividad, sino que es necesaria la formación en unos determinados valores para que pueda desarrollarse socialmente.

La propuesta de Suchodolski (cit. Vicente, 2002 y Negrín y Vergara, 2003) incorpora el trabajo concebido como autorrealización. Este autor se muestra partidario de lo que denomina una *perspectiva integradora*, en la que no tendrá sentido plantear lo intelectual, lo formación cívica y lo estético por separado, sino que será preciso considerarlas de forma integrada.

Según Suchodolski, la pedagogía marxista se presenta como la educación científica, entendida como una educación completa del hombre, tanto en la faceta personal, como social y profesional. De forma complementaria aparecería *la educación cívica*, entendida desde la perspectiva marxista como una actividad destinada a integrar al hombre en una acción concreta, a enseñarle a actuar adecuadamente y a participar en la vida social. Para Suchodolski (cit. Vicente, 2002), lo importante era conocer al niño concreto por ejemplo, a qué familia pertenece, si vive en el pueblo, o en la ciudad., etc.

Seidel (cit. García Benítez, 2001) fue el primer pedagogo que estudió cuáles debían ser los presupuestos de una educación en el marco de la doctrina marxista, con su obra *La enseñanza del trabajo*. En esta trayectoria le siguió Bionsky con su libro *Escuela del trabajo*. Para estos autores, en la sociología marxista de la educación, el sistema educativo es un instrumento al servicio de la clase dominante cuya función es la de reproducir la división de clases en las sociedades capitalistas, representada por Althusser, Gintis y Bowles o Baudelot y Establet (cit. García Benítez, 2001).

Para Baudelot y Establet (cit. García Benítez, 2001), según la ideología marxista de la educación, la alienación se da también en el saber. Los conocimientos alienan al hombre porque son considerados como mercancías y

propiedad. Conlleva que la persona no sea valorada por lo que es, sino por lo que sabe, lo que posee.

Iyanga (1998) explica que la educación ha de ser cívica porque ha de formar al ciudadano. Para lograrlo, es preciso que el niño y el adolescente adquieran una adecuada formación profesional porque el ejercicio de la profesión es el modo de colaborar en la vida del Estado. Kerschensteiner (cit. Iyanga, 1998) comenta que su escuela de trabajo se orienta hacia fines sociales destacando la moralización de la vida profesional, y la formación del carácter a través del civismo. Enlaza la actividad educadora con las disposiciones individuales de los alumnos/as; favorece la autoeducación; se basa en la ayuda mutua para el progreso individual y el desarrollo del espíritu solidario y social.

Makarenko (cit. Bernabeu, coord. Colom, 1997, Carreño, 2000 y Negrín y Vergara, 2003) hace referencia a los valores de la moral comunista dirigida a formar a los jóvenes como “algo”, que depende de las necesidades de la comuna y de la sociedad. La educación en los valores de la moral comunista se subordina al partido y al Estado, y el individuo subordina su desarrollo físico e intelectual a los intereses de la personalidad colectiva es la pertenencia al colectivo lo que determina su identidad. Para Makarenko lo principal es lo social, lo comunitario y no lo individual poniendo en primer plano el cumplimiento de los deberes y las responsabilidades.

Makarenko (cit. Carreño, 2000) expresa que el colectivo organizativo es la esencia de la concepción de la educación. Sólo en el colectivo podrá formarse el hombre comunista, y desarrollarse una necesidad moralmente válida, por lo que este pedagogo siempre antepondrá las necesidades colectivas a las individuales, es decir, la solidaridad con los demás, antes que el individuo. Ello supone la subordinación de la individualidad al bien común

Makarenko (cit. Del Pozo, 2004) era un educador que conocía los escritos de Marx e intentó poner en práctica a través de su interpretación personal y social, las ideas marxistas de unir educación y trabajo productivo. Con Stalin en el poder, se inició la búsqueda de una verdadera pedagogía soviética, basada en el orden, la disciplina, el rigor y la conformación ideológica del nuevo hombre soviético. Makarenko afirmaba (cit. Del Pozo, 2004, p. 237), *«debemos despertar en nuestros alumnos/as una actitud comunista y esto se conseguía, además de sometiendo los intereses individuales a los colectivos, introduciendo en la escuela contenidos de fuerte carga político-ideológica»*.

Makarenko (cit. Iyanga, 1998) pretendió llevar a la práctica los principios de la concepción marxista de la educación, con las directrices de su ideario pedagógico: educación, colectividad, credo político, trabajo, familia y Estado.

Hegel y Marx (cit. Vicente, 2002) defienden que el hombre marxista es un obrero, porque mediante el trabajo persevera contra la naturaleza para humanizarla. Marx afirma que en esta sociedad, los medios de producción serán propiedad de todos, y que sólo puede regir una norma de moralidad, el progreso de la humanidad. De esta forma, habrá nacido la sociedad sin clases, ideal del hombre marxista. Ente los socialismos comunistas europeos, el de Marx y Engels es el más genuino y prestigioso (cit. Vicente, 2002).

Los fundadores del marxismo, Marx y Engels (cit. Negrín y Vergara, 2003) entienden que la educación del capitalismo discrimina a las clases inferiores, respecto a las clases burguesas. Para acabar con esta educación unilateral y esta división de clases, estos autores proponen una educación polivalente. La teoría central de la educación marxista será una formación total, completa e integral del hombre, que desarrolle todas sus posibilidades en igualdad de circunstancias. Por ejemplo, la Escuela Única del Trabajo, o la

Escuela Unificada sería la encargada de la unificación formativa de todos los alumnos/as, basada en el trabajo productivo y en la formación intelectual y cívica.

Bourdieu y Passeron (cit. Bernabeu, coord. Colom, 1997, p. 114) comentan que la escuela es extremadamente conservadora, y sus condiciones objetivas determinan «*las aspiraciones y el grado en que pueden ser satisfechas*». Milani (cit. Iyanga, 1998), seguidor de la escuela soviética, fundó y promovió igualmente, la escuela de Barbiana. Bajo un contexto de *pedagogía socialista*, defiende el tratamiento de los problemas sociales, la igualdad de oportunidades, una escuela pública, la iniciativa, el espíritu crítico, la selección y asimilación de contenidos con criterio pragmático.

Marx y Engels (cit. Iyanga, 1998 y Carreño, 2000) alegan que hay que recuperar el orden perdido oponiéndose a la burguesía hasta conseguir el triunfo de la clase proletaria. Los fines de la educación marxista son que el trabajo y la educación deben ir siempre unidos. Para Marx y Engels (cit. Del Pozo, 2004, p. 224):

«el modo de producción o la estructura económica de una sociedad (feudal, capitalista o socialista) determinan la superestructura de otras instituciones y prácticas sociales (política, educación, religión, familia, creencias y valores».

Según Marx, interpretado por el pedagogo socialista Suchodolski (cit. Del Pozo, 2004), la educación es fundamental porque a través de ella, los ciudadanos pueden cambiar el medio y la sociedad en la que se encuentran inmersos.

La teoría marxista es asumida por Lenin (cit. Del Pozo, 2004, p. 229), líder bolchevique, que afirma que «*no se puede concebir el ideal de una sociedad futura sin unir la enseñanza con el trabajo productivo de la joven generación*».

Lenin (cit. Vicente, 2002) es el único que pudo pasar de la teoría a la práctica no en un ensayo parcial, sino en un gran Estado. Fue uno de los pocos, entre los grandes socialistas que resaltó la importancia de la educación en la revolución. Para Lenin (cit. Carreño, 2000), la finalidad de la revolución era la liberación de los trabajadores que debía hacerse a través de la modificación de las condiciones de la vida del pueblo. Illich conocido con el seudónimo de Lenin (cit. Iyanga, 1998) desplaza con el leninismo, el binomio *escuela-trabajo* hacia la *escuela-vida social*.

Del mismo modo, Marx (cit. Carreño, 2000, Vicente, 2002 y Negrín y Vergara, 2003) se manifiesta en contra tanto de la iglesia -en el sentido de que intervenga en asuntos públicos- como de que se imparta enseñanza cívica y religiosa en las escuelas. Para él, sólo pretenden atestar la mente infantil de principios burgueses. En una escuela distanciada, tanto del Estado como de la Iglesia, los contenidos de enseñanza debían tener ciertas características generales. Los tres grandes principios educativos serían los de la gratuidad, la laicización y la educación politécnica del trabajo.

Marx y Engels (cit. Del Pozo, 2004) plantean el desarrollo completo de todas las capacidades y necesidades del hombre. Por eso, la combinación de la educación con el trabajo productivo constituye el fundamento de la pedagogía socialista, dando lugar a la *Escuela Única del Trabajo*, como afirma Krupskaja (cit. Del Pozo, p. 230) «*modelo de la futura sociedad sin clases*». Esta escuela pretendía sintetizar los postulados pedagógicos del marxismo, con los avances metodológicos practicados por la Escuela Nueva. Para Marx (cit. Vicente, 2002), la omnilateralidad representa el extremo contrario de la alienación. De ahí, surgirá el concepto de escuela única o unificada que no sólo se refiere a la unificación de clases sociales, sino fundamentalmente a la unificación formativa que toda escuela debe impartir.

El pedagogo ruso Blonskij (cit. Del Pozo, p. 231), en su libro *La Escuela del Trabajo* (1919) intentó diseñar la estructura y currículum que habría de tener dicha institución, a partir de la interpretación del concepto marxista de *educación politécnica*. Blonskij (cit. Vicente, 2002) insistió en el trabajo industrial: entre los 3 y los 7 años, los pequeños jugarán pero en un lugar donde se trabaje; entre los 8 y los 13 años se ingresará ya en un grupo laboral; y a partir de los 14 años se aprenderá siempre en la fábrica.

Para este autor (cit. Iyanga, 1998), los principios y caracteres de la Escuela del Trabajo son actividad y libertad, integridad curricular, carácter politécnico, método realista y sincrético y actividad docente. El proceso pedagógico de Blonskij (cit. Bernabeu, coord. Colom, 1997) consiste en extraer del niño ese hombre auténtico e ideológico, devolviéndole a su libertad natural, la de una sociedad cooperativa y sin clases.

Gramsci (cit. Bernabeu, coord. Colom, 1997 y Carreño, 2000) está a favor de que el niño desarrolle su capacidad de trabajo en la fábrica, sin dejar de lado a la escuela. Este marxista italiano es partidario de una escuela única obligatoria, para que los estudiantes puedan formarse como personas. Esta escuela tendría dos fases: una primera fase, de carácter humanístico, formativo y general, en la que se armonizarán el trabajo intelectual y manual; y una segunda fase, en la que se desarrollarán los valores fundamentales del humanismo, la autodisciplina intelectual y la autonomía cívica necesaria para la posterior especialización científica, técnica o productiva.

Se considera a Sujomlinski (cit. Bernabeu, coord. Colom, 1997 y Negrín y Vergara, 2003), el gran pedagogo del comunismo soviético del siglo XX, junto a Makarenko. Sujomlinski se basaba en presupuestos característicos de la Escuela Nueva. El centro de las preocupaciones de este educador era desarrollar todas las potencialidades del ser humano, del niño que tenía bajo su

responsabilidad, a través de la alegría, la felicidad y la libertad. Los alumnos/as debían dedicarse al trabajo que reportase beneficios pedagógicos en actividades asociadas al pensamiento y a la creación, en las que se destacaba la necesidad de autoafirmarse en el trabajo en el seno de la colectividad.

No se trataba de hacer cualquier trabajo, sino aquellas actividades manuales y mentales que interesan al estudiante, y que le permitieran demostrarse a sí mismo su valía. Este elemento está lejos de la concepción inicial de la educación marxista basada en el trabajo productivo, o de la justificación que el propio Marx hace en su momento, de la necesidad de que el niño dedique una parte de su jornada al trabajo.

Del Pozo (2004) recoge un texto de la escuela modelo de Moscú, donde el concepto *formación cívica* aparece en su Reglamento. En él, bajo el título de qué significa ser un alumno soviético impartido al principio de cada año académico, se pedía disciplina consciente, desarrollo político, responsabilidad cívica y conducta cultivada. El profesor llevaba un diario sobre cada alumno de su clase, manteniendo reuniones privadas semanales para discutir el trabajo académico, las actitudes políticas y la actividad cívica.

Esta autora explica que los filósofos ilustrados y los revolucionarios franceses del siglo XVIII, abogaron por una instrucción universal, completa y gratuita y vieron en la educación, el fundamento de todo el sistema social y político. Compartieron un optimismo pedagógico que les alejaba de los planteamientos rousseauianos absolutos.

Cabet (cit. Del Pozo, 2004, p. 222) afirma que «*la educación es todo o casi todo, y sin ella el hombre es nada o casi nada*». Entre otros socialistas destacan Owen y Fourier (cit. Del Pozo, 2004), el pensamiento de ambos sirvió

de inspiración a Marx, y contribuyó a la creación de comunidades ideales en Europa y Estados Unidos.

Para Owen (cit. Del Pozo, 2004, p. 222) «*el hombre es producto de las circunstancias externas: de su ambiente, de su entorno, del medio*». Fourier (cit. Del Pozo, 2004) desarrolló la idea de reconstrucción social a través de comunidades cooperativas, en las que la educación ocuparía un papel relevante. El gran objetivo educativo -según este autor- sería el desarrollo de los instintos naturales. Estaba en la línea del pensamiento rousseauiano al que, sin embargo, criticaba su excesivo individualismo y el aislamiento en que colocaba al educando, que Fourier sustituía por una integración en la vida de la comuna.

Además fue más allá que Owen, y se acercó a Marx, al plantear Fourier que desde la infancia, sobre los tres años, en la etapa escolar se introdujeran progresivamente distintas actividades sociales y laborales, adquiriendo así los niños un visión global del mundo del trabajo. Owen (cit. Iyanga, 1998, p. 255) cree que «*la felicidad de uno mismo, claramente comprendida y uniformemente practicada, sólo puede ser alcanzada por el proceder que debe promocionar la felicidad de la comunidad*».

Para Saint Simon (cit. Iyanga, 1998), la educación y la organización de la sociedad, y la convivencia son fundamentales para una *sociedad industrial*, basada en la igualdad, la libertad, la formación cívica y política. Fourier (cit. Iyanga, 1998) quiere una sociedad donde el trabajo se realice como actividad grata. Desde el punto de vista educativo, las ideas de Fourier son, como hemos dicho, de origen rousseauiano. Los fundamentos de su doctrina son la educación integral, armónica, vocacional por el trabajo, única, colectiva e igual para todos. El proceso de instrucción ha de estar acorde con el desarrollo natural del niño.

Proudhon (cit. Iyanga, 1998), en el ámbito educativo subraya el valor de la ciencia y el saber humano. La educación debe contemplar la realidad sociopolítica; debe haber relación *escuela y trabajo*. La educabilidad se conforma en la dinámica de la sociabilidad del hombre, como sentimiento de simpatía, de justicia y de equidad. Rechaza la autoridad y la imposición en la escuela porque son contrarios a la igualdad y a la libertad.

Los socialistas Owen y Fourier (cit. Vicente, 2002) son citados por Marx, en el *Manifiesto del Partido Comunista*; del primero toma el concepto de *fabricación*, para simbolizar el trabajo productivo, y del segundo, la exigencia de una mayor unión entre instrucción, gimnasia y el trabajo productivo pagado.

3.1.1. Referentes de las aportaciones sobre las teorías marxistas

Ferrández y Sarramona (1980), Bernabeu (coord. Colom, 1997), Iyanga (1998), Carreño (2000), García Benítez (2001), Vicente (2002), Negrín y Vergara (2003) y Del Pozo (2004) tratan las teorías marxistas al citar a diferentes autores. En la tabla 3.1 se recogen las referencias.

Tabla 3.1. *Autores referenciados en las teorías marxistas*

Fuente: elaboración propia

TEORÍAS MARXISTAS	
Ferrández y Sarramona (1980) cita a:	Suchodolski, Marx y Engels, Makarenko y Fullat
Bernabeu (coord. Colom, 1997) cita a:	Suchodolski, Makarenko, Blonskij, Sujomlinski, Bourdieu, Passeron y Gramsci
Iyanga (1998) cita a:	Marx y Engels, Lenin, Blonskij, Fourier y Owen, Kerschensteiner, Milani, Saint-Simon y Proudhon
Carreño (2000) cita a:	Marx y Engels, Marx, Makarenko e Illich (seudónimo Lenin)
García Benítez (2001) cita a:	Seidel, Bionsky, Althusser, Gintis, Bowles, Baudelot y Establet
Vicente (2002) cita a:	Suchodolski, Marx y Engels, Marx y Hegel, Marx, Blonskij, Lenin, Fourier y Owen
Negrín y Vergara (2003) cita a:	Suchodolski, Marx y Engels, Marx, Makarenko y Sujomlinski
Del Pozo (2004) cita a:	Marx y Engels, Marx, Lenin, Blonskij, Fourier, Owen, Cabet y Kruspskaia

De los autores mencionados en la tabla 3.1 las ideas **compartidas** son:

- Marx, Engels, Hegel, Illich (seudónimo de Lenin), Makarenko, Kruspskaia, Blonskij, Gramsci, Proudhon, Owen y Fourier coinciden en unir el trabajo productivo y la educación. Consideran que el trabajo es un progreso de la humanidad. Destacan en sus realizaciones, la “Escuela Única del Trabajo”, o “Escuela Unificada”, en las que conexionan el trabajo productivo con la formación intelectual y cívica.

- Blonskij intentó diseñar la estructura y el currículum que habría de tener la “Escuela del Trabajo”, a partir del concepto de educación politécnica. Los principios y caracteres de la misma son, actividad y libertad, integridad curricular y carácter politécnico. Destaca principalmente, la libertad en una

sociedad cooperativa y sin clases. También Saint-Simón comenta que la educación, la sociedad y la convivencia están basadas en la igualdad, la libertad y la formación cívica y política. Tiene pensamientos similares Proudhon sobre la sociabilidad como sentimiento de simpatía, de justicia y de equidad. Rechazan la autoridad en la escuela porque son contrarios a la igualdad y a la libertad.

- Marx y Engels defienden la formación total e integral del hombre en igualdad de circunstancias. Según estos autores, la estructura económica de una sociedad determina la superestructura de otras instituciones, y prácticas sociales (educación, familia, creencias, valores, etc.). La educación del capitalismo discrimina que hay que oponerse a la burguesía. De Owen, toman el concepto de fabricación para simbolizar el trabajo productivo; y de Fourier, la unión entre instrucción, gimnasia y el trabajo pagado.

- Sujomlinski se basaba en las características de la Escuela Nueva. El niño debía desarrollar la responsabilidad a través de la alegría, la felicidad y la libertad. Debía autoafirmarse el trabajo en el seno de la colectividad. Fourier se encuentra en la línea del pensamiento rousseauiano, criticaba el individualismo del educando, y abogaba por una integración en la vida de la comuna (coincide con el autor anterior). Los fundamentos de su doctrina son: educación integral, vocacional, armónica, única, colectiva e igual para todos, acorde al desarrollo natural del niño. Se trata de la educación completa, según la pedagogía marxista, en lo personal, profesional y social.

Sin embargo, Buchón (1953 y 1964), Buchón y Valdivia (1968 y 1971), Sanjuán (1974), García Hoz (1978) y Marín (1988) no tratan las teorías marxistas en sus obras.

En cuanto a las **diferencias o singularidades** encontradas entre los autores que hacen referencia a las teorías marxistas:

- Iyanga (1998) opina que la educación ha de ser cívica porque ha de formar al perfecto ciudadano y que, para ello, se debe adquirir una formación profesional.

- Del Pozo (2004) hace referencia a un texto de la “Escuela Modelo de Moscú”, en el que el concepto formación cívica aparece en su reglamento recogido como disciplina, responsabilidad cívica y conducta cultiva.

Valoración personal

En las teorías marxistas se introducen en la escuela actitudes comunistas con una fuerte carga ideológica; en concreto, los valores de la moral comunista, destacan: la libertad, la responsabilidad como derechos y deberes hacia la comuna, la felicidad, el civismo, la formación integral y omnipresente en el hombre y la justicia. Una “educación polivalente”, en igualdad de circunstancias. Sin embargo, esta educación del capitalismo discrimina a las clases inferiores respecto a las burguesas. Como dice Milani y de acuerdo con este autor, hay que defender la igualdad de oportunidades y el espíritu crítico.

No estamos de acuerdo con los marxistas en varios puntos: en primer lugar, abogan con diferentes valores, la formación cívica, como los que se han resaltado anteriormente. ¿Qué tipo de libertad defienden, si había un predominio de la burguesía sobre el proletariado, “*libertad*” para unos pocos y demasiados “*oprimidos*”, participación y cooperación sometidos a reglas y derechos?

En segunda lugar, le dan importancia a la educación desde su pensamiento marxista. De hecho Blonskij, Marx y Engels insisten en el trabajo industrial en los niños de corta edad. ¿Cómo es posible que estuvieran de

acuerdo con la idea de que los niños desde pequeños deben de trabajar, e ir a la escuela conjuntamente?

En tercer lugar, bajo ese prisma la formación integral que ellos defienden, supone tener nociones de la industria, e implica un desarrollo de las capacidades sociales, personales y laborales de los niños, para formar expertos trabajadores en el futuro. ¿Acaso tenían en cuenta el rendimiento, el estado anímico, la capacidad física y mental de los niños, o sólo pensaban en las personas como máquinas de producción dejando a un lado la verdadera formación intelectual, cívica y moral de estas personas?

Pensamos que en realidad les interesaba el desgaste físico para poder gobernar unos pocos, “*la clase burguesa*”, y dejar a un lado, la opinión del pueblo para tratar a la sociedad según sus intereses y sus propios puntos de vista. Consideramos que trabajan los valores, pero desde su perspectiva marxista, restringen la educación, la libertad de pensamiento y forman a las personas de forma parcial y no total.

3.1.2. *Presencia de las teorías marxistas en los textos*

En la tabla 3.2 se establecen algunos indicadores de las teorías marxistas y sus aportaciones. En la primera columna figuran los autores; en la segunda, el apartado o los apartados a los que los autores hacen referencia; en la tercera columna, los capítulos que mencionan sobre los tópicos analizados, y la cuarta el tema del manual (si dedica uno completo). En la quinta, hace un recuento de las páginas que se ocupan del tópico, y finalmente en la sexta columna se halla el % cuantitativo (al dividir el número de las páginas entre el número total de las páginas del manual, multiplicado por cien) de la presencia de las teorías marxistas en cada obra.

Tabla 3.2. *Teorías marxistas*

Fuente: elaboración propia

AUTORES	APARTADOS	CAPÍTULOS	TEMA	PÁGINAS	% TOTAL
Ferrández y Sarramona (1980)	X			149-153	5/573= 0,8%
Bernabeu (coord. Colom, 1997),		X		106-116	11/379= 2,9%
Iyanga (1998)	X	X		69, 251-269	19/471= 4%
Carreño (2000)		X		45-74	29/287= 10,1%
García Benítez (2001)	X			81-83	3/160= 1,8%
Vicente (2002)		X		77-89	12/283= 4,2%
Negrín y Vergara (2003)			X	37-69	32/347= 9,2%
Del Pozo (2004)		X		221-237	16/444= 3,6%

A la vista de estos datos, podemos decir:

- Negrín y Vergara (2003) dedican un tema, 32 páginas (de las 444 del manual). Marx (2 páginas); la educación de Marx y Engels (7 páginas); las experiencias educativas de Makarenko (4 páginas); la propuesta pedagógica de Gramsci (3 páginas); el personalismo educativo en Sujomlinski (4 páginas); la Escuela capitalista al servicio de la reproducción social (4 páginas); la teoría educativa de Suchodolski (5 páginas); y un resumen en general (3 páginas).

- Carreño (2000) aborda las *teorías marxistas* en un capítulo, 29 páginas (de las 287 del manual). Las obras de Marx y Engels, tratando la unión del trabajo productivo y la educación, la educación polivalente, la omnilateralidad y, el Estado y la educación (8 páginas); la difusión del pensamiento educativo marxista, con la Escuela única del trabajo (5 páginas); la visión pedagógica de Makarenko y el énfasis en lo colectivo (6 páginas); la propuesta educativa de Gramsci, con la educación en el contexto de las reflexiones sobre la política y la

cultura, el concepto de educación derivado del concepto de hombre, el esfuerzo y la disciplina como elementos básicos del aprendizaje, y la escuela única y la crítica a la reforma Gentile (10 páginas).

- Iyanga (1998) alude a las *teorías marxistas* tanto en un apartado, como en un tema, 19 páginas (de las 471 del manual). La consecución de un hombre para una sociedad socialista lo aborda en las teorías contemporáneas de educación. Los aspectos que trata son: los postulados filosóficos fundamentales de la doctrina marxista y los fines de la educación marxista (1 página).

En cuanto al tema completo “Escuela del trabajo y escuela socialista”, hace referencia a la escuela de trabajo con Kerschensteiner (2 páginas); el socialismo utópico y educación con Saint-Simon (1 página); Fourier (1 página); Owen (1 página); Proudhon (1 página); el socialismo científico y la educación con Marx y Engels (1 página) y la doctrina marxista y la educación (2 páginas); y la Escuela socialista soviética con las etapas (3 páginas), así como, la Escuela única del trabajo (3 páginas), las interpretaciones educativas del marxismo (2 páginas) y los seguidores de la Escuela soviética (1 página).

- Del Pozo (2004) se refiere a las *teorías marxistas* en un capítulo, 18 páginas (de las 444 del manual). Abarca el origen y el marco histórico de la pedagogía socialista: Platón, Marx, Engels, Owen y Fourier (3 páginas); la constitución de la pedagogía socialista: las ideas (4 páginas); la implantación de la pedagogía socialista: la institución escolar (4 páginas); y la escuela del trabajo en la práctica: experiencias de Makarenko (5 páginas).

- Vicente (2002) recoge un capítulo, 12 páginas (de las 283 del manual). Incluye el socialismo pedagógico premarxista (2 páginas), el socialismo marxista con la teoría filosófica: materialismo histórico (2 páginas), la teoría antropológica. Marx y Hegel (2 páginas) y la teoría epistemológica. Marx (1

página). Además, recoge la educación marxista: el trabajo productivo y la educación. Marx y Engels (3 páginas), la educación polivalente Marx y Engels (2 páginas), el Estado y la educación. Marx (2 páginas) y la repercusión del pensamiento educativo marxista. Lenin (2 páginas).

- Bernabeu (coord. Colom, 1997), recoge un capítulo, 10 páginas (de las 379 del manual) sobre las teorías marxistas. La educación según Marx y Engels (2 páginas), algunas aportaciones del marxismo pedagógico como Makarenko (1 página), la escuela del trabajo de Blonskij (1 página), Gramsci (1 páginas), Sujomlinski (2 páginas), Bourdieu y Passeron (2 páginas) y Suchodolski (1 página).

- Ferrández y Sarramona (1980) recogen en un apartado *las teorías marxistas*, 5 páginas (de las 573 del libro). *La pedagogía marxista*: bases del marxismo (1 página), la filosofía marxista (2 páginas), y la educación marxista (2 páginas).

- García Benítez (2001) aborda en un apartado la posición marxista, 3 páginas (de las 160 del manual).

Desde nuestro punto de vista, la presencia de cada tópico en una obra está relacionada con la importancia que su autor le da para su enseñanza, o aprendizaje. Así, por ejemplo, Del Pozo, al destacar a Makarenko, (número de páginas que le dedica) podemos observar que se inclina por las actitudes, los valores ideológicos en la escuela, los valores y la formación cívica y la disciplina. Elementos clave en las teorías de este autor.

En cuanto a la presencia ponderada de los temas que abordan los autores en las teorías marxistas, los que le dan una mayor importancia son Carreño (2000) y Negrín y Vergara (2003). Y el que menos Ferrández y Sarramona (1980), que no llega ni al 1%.

Muestran una presencia ponderada semejante, Bernabeu (coord. Colom, 1997), Iyanga (1998), Vicente (2002) y Del Pozo (2004).

En cuanto a la presencia de temas concretos, Negrín y Vergara (2003) son los únicos autores que hacen un tema completo sobre las teorías marxistas. También los que aparecen con mayor paginación son: Iyanga (1998) sobre la Escuela Única del Trabajo; Carreño (2000) con la propuesta educativa de Gramsci; García Benítez (2001) sobre la posición marxista; y Del Pozo (2004) al tratar a Makarenko.

3.1.3. Ideas centrales recogidas en los textos

En el diagrama 3.1 se muestra un esquema de los contenidos que se incluyen en las teorías marxistas.

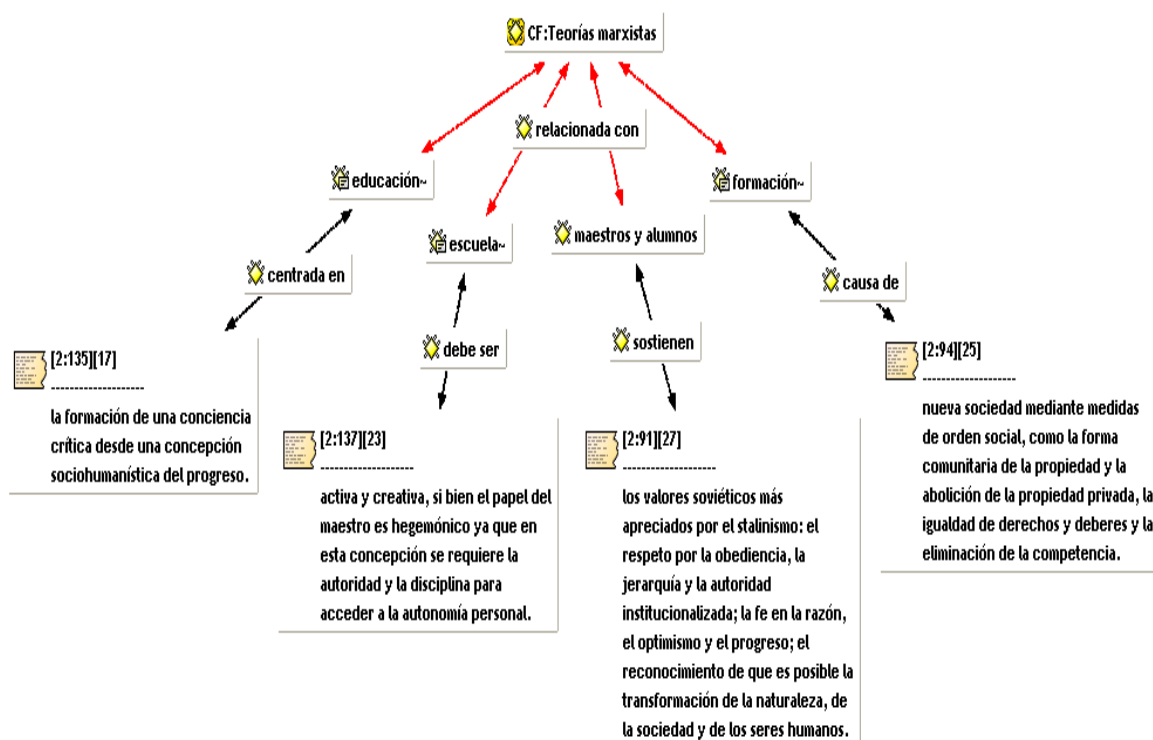


Diagrama 3.1. Teorías marxistas
Fuente: elaboración propia

A la vista del mapa establecido podemos decir, que el pensamiento pedagógico marxista se inicia con la corriente filosófica de Platón, pasa por el Renacimiento y la Ilustración, y alcanza su forma más elaborada y coherente en la obra de Marx y Engels ampliada con las aportaciones de otros teóricos marxistas.

Se muestra una sobrepresencia, en tópicos como formación, conciencia, autoridad, disciplina, responsabilidad, obediencia, derechos y deberes, lucha de clases, burguesía, proletariado, comuna, nueva sociedad, educación, cultura, libertad, felicidad, y autonomía. El profesorado junto al alumnado en las teorías marxistas interiorizan los valores soviéticos más apreciados por el stalinismo, la disciplina y la responsabilidad.

Sin embargo, se observa una omnipresencia porque no mencionan la justicia los autores marxistas, en el sentido de igualdad y ser tolerantes con el otro. Al igual que hay un tratamiento superficial porque se comenta la formación y la carga ideológica marxista, pero a penas se incide en explicar el valor del respeto y la formación cívica del ciudadano, tampoco cómo conseguirlos, o de qué manera trabajar esos valores para no ceñirse solamente a los valores de la moral comunista.

3.2. El movimiento de la Escuela Nueva

El segundo tópico que hemos analizado es la presencia de los valores y la formación cívica, en los contenidos relacionados con el movimiento de la Escuela Nueva.

Según Ferrández y Sarramona (1980, p. 157):

«cuando se quieren encontrar las raíces de este movimiento hay que acudir a Vives, Montaigne y pasar por Rousseau, Pestalozzi, Herbart, etc., para llegar al siglo pasado que es en realidad cuando se sistematizan las bases de la “escuela nueva”. Fruto de los intentos de Bedley, Bovet, Caparède, Geheeb, etc., es la creación en 1899 del Bureau Internacional des Écoles Nouvelles que Ferrière hace en Ginebra. Por otra parte, en 1921, surge en Francia (Calais) la Ligue internacionales de l'Éducation Nouvelle y a su vez comienzan los grandes movimientos renovadores que llevan a cabo Cousinet, Decroly, Dotrens, Dewey, Ferrière, Freinet, Parkhurst, Washburne, etc.».

Dewey (cit. García Benítez, 2001, p. 88) fue considerado uno de los pedagogos contemporáneos más importantes de este movimiento. Identificaba educación con desarrollo y la concebía como un proceso de interacción entre el individuo y su entorno que se produce a lo largo de toda la vida, debiéndose formar *«un hombre democrático, laico y tecnológico»*.

Dewey (cit. Del Pozo, 2004, p. 208), en su libro *Democracia y Educación* definía la democracia *«como un modo de comunicación, como un conjunto de ciudadanos que participan activamente en la construcción y reconstrucción de la sociedad»*. Para impulsar el ideal democrático de la educación y educar ciudadanos demócratas se requería convertir la escuela en una *comunidad embrionaria*, sustentada en un espíritu de cooperación, en el desarrollo de una conciencia social, y en un pensamiento colectivo de carácter crítico.

Moore (cit. García Benítez, 2001) comenta que el *movimiento de la Escuela Nueva*, dentro de los modelos de educación, se considera un enfoque progresivo orientado al alumno a tomar la iniciativa, a diferencia del enfoque tradicional, donde la enseñanza daba órdenes, coaccionaba y prohibía.

Planchard (cit. Vicente, 2002) sintetiza, en gran medida, lo que fue y es la orientación de la Escuela Nueva y donde se refleja el estilo educativo: la organización general de esta escuela es un laboratorio de pedagogía crítica; un internado con un ambiente familiar; son posibles los trabajos libres, las

excursiones al campo son indispensables, y se practican juegos y deportes. La formación intelectual desarrolla el juicio más que la memoria; la enseñanza está basada sobre hechos y experiencias; el trabajo individual consiste en una investigación de libros o periódicos; y el colectivo en una elaboración común de documentos particulares.

Para este autor, la formación cívica se realiza por medio de la práctica del sentido crítico y de la libertad. Las recompensas y sanciones positivas se conciben como un motivo para desarrollar la iniciativa; las negativas ponen al alumnado en condiciones para alcanzar mejor el fin considerado como bueno. La mayor parte de las escuelas nuevas practican la neutralidad confesional. La Escuela Nueva prepara al futuro ciudadano no sólo con vistas a la nación, sino también a la Humanidad.

Luzuriaga (cit. Marín, 1988, p. 261), en la Educación Nueva establece una distinción fundamental: «*entre las corrientes pedagógicas actuales, una de las que más interés ofrecen, por su originalidad y difusión, es la que sintéticamente se denomina "educación nueva"*». Marín (1988) explica que la Escuela Nueva intenta preparar al alumnado para la vida moderna con sus exigencias materiales y cívicas. Utiliza castigos o sanciones negativas, para que los estudiantes puedan alcanzar buenos resultados, que no han logrado, o que no han conseguido del todo bien.

Para los casos graves no hay sanciones previstas, sino una acción cívica, ejercida por un adulto. La Escuela Nueva educa la conciencia ofreciendo cada tarde al alumnado, lecturas, relatos tomados de la vida ficticia o real y provocando en ellos reacciones espontáneas y verdaderos juicios de valor. Los profesores se liberan así de toda la parte disciplinar y pueden consagrarse enteramente al progreso intelectual y formación cívica de los alumnos/as.

Ferrière (cit. Marín, 1988) fue el principal responsable de la creación de la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas. Este autor (cit. Negrín y Vergara, 2003, p. 36) afirma que la Escuela Nueva es:

«ante todo un internado familiar situado en el campo, donde la experiencia personal del niño es el fundamento tanto de la educación intelectual en particular por el recurso de los trabajos manuales como de la educación moral mediante la práctica del sistema de la autonomía relativa de los alumnos/as».

Demolins (cit. Vicente, 2002 y Negrín y Vergara, 2003) funda *École des Roches*. El objetivo principal de esta institución era formar la personalidad, inspirar la iniciativa y el sentido de la responsabilidad. En 1906, Lietz (cit. Negrín y Vergara, 2003) fundó la comunidad libre en Turingia junto a sus dos colaboradores Wyneken y Geheeb poniendo especial énfasis en la coeducación, e incluyendo en su programa el desarrollo de caracteres religiosos- formación cívica. Los precursores de este movimiento son Rousseau, Pestalozzi, los principios de Tolstoi, Key, Fröbel y Herbart (cit. Vicente, 2002 y Negrín y Vergara, 2003).

Del Pozo (2004) argumenta que, si la escuela tradicional basaba su eficacia en la competitividad, la emulación y los sistemas de recompensas y castigos, la Escuela Nueva fomenta la cooperación entre los alumnos/as y estimula el espíritu comunitario. Finalmente, si la escuela tradicional adolecía de una absoluta falta de libertad, la Escuela Nueva defiende la autonomía de los escolares, como paso previo para la autorresponsabilidad personal.

Según la autora, el elemento central del pensamiento pedagógico de la Escuela Nueva, en sus primeros momentos era el paidocentrismo, la enseñanza centrada en el estudiante que configuró una nueva relación educador-educando. Y desemboca, en último término, en un antropocentrismo en la búsqueda del hombre completo que se conseguirá a través de la

educación. Del Pozo (2004) comenta que el ideal educativo de la Escuela Nueva es la educación integral, en la que además del cultivo tradicional del intelecto se tienen en cuenta los aspectos físicos, sociales, estéticos y emocionales del individuo.

3.2.1. Referentes de las aportaciones sobre la Escuela Nueva

Ferrández y Sarramona (1980), Marín (1988), García Benítez (2001), Vicente (2002), Negrín y Vergara (2003) y Del Pozo (2004) tratan el movimiento de la Escuela Nueva en sus obras. En la tabla 3.3 se indican los referentes de estos autores.

Tabla 3.3. Autores referenciados en el Movimiento de la Escuela Nueva
Fuente: elaboración propia

MOVIMIENTO DE LA ESCUELA NUEVA	
Ferrández y Sarramona (1980) citan a:	Vives, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Bedley, Bovet, Caparède, Geheeb, Cousinet, Decroly, Dotrens, Dewey, Ferrière, Freinet, Parkhurst y Washburne
Marín (1988) cita a:	Luzuriaga y Ferrière
García Benítez (2001) cita a:	Dewey y More
Vicente (2002) y Negrín y Vergara (2003) citan a:	Demolins, Rousseau, Pestalozzi, Tolstoi, Key, Fröebel y Herbart
Vicente (2002) cita a:	Planchard
Negrín y Vergara (2003) cita a:	Lietz, Wyneken, Geheeb
Del Pozo (2004) cita a:	Dewey

De los autores mencionados en la tabla 3.3 las ideas más **compartidas** sobre la Escuela Nueva son:

- Planchard, Lietz, Wyneken, Geheeb, Rousseau, Pestalozzi, Tolstoi, Key, Fröebel y Herbart inciden en “preparar al ciudadano”, con sus juicios de valor para la nación y la humanidad, e incluyen en sus programas el desarrollo de caracteres formación cívica. Hacen compatible la actitud religiosa con neutralidad confesional.

- Vives, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi y Herbart son antecesores del movimiento de la Escuela Nueva.

- Bedley, Bovet, Caparède y Geheeb crean “Bureau Internacional des Écoles Nouvelles”. Cousinet, Decroly, Dotrens, Dewey, Ferrière, Freinet, Parkhurst y Washburne llevan a cabo grandes movimientos renovadores.

- Planchard y Luzuriaga defienden que el alumnado en la Escuela Nueva desarrolla el juicio, más que la memoria, y realiza juicios de valor. Destacan la educación cívica, la formación de la personalidad, la conciencia y la justicia practicando el sentido crítico. Recogen el trabajo colectivo del alumnado, la cooperación y el espíritu comunitario en la Escuela Nueva.

- Dewey está de acuerdo con Luzuriaga, en identificar educación con desarrollo, y preparar al alumnado para la vida moderna. Comparten la idea de que la búsqueda del hombre completo, hombre democrático, laico y tecnológico, se conseguirá a través de la educación. Para educar ciudadanos demócratas se requería en la escuela cooperación, conciencia social y pensamiento colectivo.

- More, Demolins y Ferrière argumentan que la Escuela Nueva está orientada para que el alumnado tome la iniciativa y desarrolle su autonomía. More y Luzuriaga comparan el modelo tradicional con el movimiento de la Escuela Nueva. Consideran que los profesores se liberan de la parte disciplinar, a diferencia del movimiento tradicional, donde la enseñanza daba órdenes, coaccionaba y prohibía.

- Lietz, Wyneken y Geheeb ponen especial énfasis en la coeducación.

Sin embargo, hay autores que no tratan el movimiento de la Escuela Nueva: Buchón (1953 y 1964), Buchón y Valdivia (1968 y 1971), Sanjuán (1974), García Hoz (1978), Colom (1997), Iyanga (1998) y Carreño (2000).

En cuanto a las **diferencias o singularidades** encontradas entre los autores que hacen referencia al movimiento de la Escuela Nueva, Del Pozo (2004) manifiesta su opinión personal al respecto. Para esta autora, el ideal educativo es la “educación integral”, es decir, además del cultivo tradicional del intelecto, se tienen en cuenta los aspectos físicos, sociales, estéticos y emocionales del individuo.

Valoración personal

En el Movimiento de la Escuela Nueva, se considera que el alumnado es el protagonista principal del proceso de enseñanza. Se intenta que se forme a través de su experiencia e instintos naturales -como sostenía Rousseau-, desarrollando valores de responsabilidad, autonomía personal, justicia y libertad para actuar y de pensamiento.

Comentan en general, que se debe incidir en la formación del alumnado y en su conciencia, atendiendo a las necesidades de la comunidad. Desde nuestro punto de vista, estas características son necesarias y esenciales para un buen desarrollo, pero consideramos también fundamental que el aprendizaje y la adquisición de conocimientos, no sólo deriven de la experiencia del sujeto, sino que haya una instrucción académica, unos contenidos distribuidos en diferentes materias, para que el alumnado adquiera un bagaje cultural diverso. Es importante, además que logre una maduración académica y personal que le permita mostrar el saber aprendido a través de la realización de pruebas y exámenes.

Consideramos necesario que exista un deber por parte del docente de enseñar, instruir, corregir, guiar la enseñanza y el aprendizaje con una disciplina moderada. Y, por otro lado, el discente debe estudiar los conocimientos adquiridos, aprender por ensayo-error las habilidades que va ejerciendo, y demostrar sus destrezas, capacidades y actitudes, tanto entre sus compañeros, como con el profesorado en cuestión. No estamos de acuerdo en que esta escuela se realice al aire libre solamente -campo, excursiones, salidas, etc., porque es necesario que el alumnado sepa convivir y formarse, tanto dentro como fuera de una institución académica. Sí que es necesaria la práctica del día a día, y compartimos que es la mejor forma para aprender viendo la realidad y experimentándola, pero también deben de trabajar y aprender a educarse dentro de la institución.

3.2.2. Presencia de la Escuela Nueva en los textos

En la tabla 3.4 se recogen los autores que tratan el movimiento de la Escuela Nueva. Hemos seguido los criterios de filas y columnas de la Tabla 3.2.

Tabla 3.4. *El movimiento de la Escuela Nueva*
Fuente: elaboración propia

AUTORES	APARTADOS	CAPÍTULOS	TEMA	PÁGINAS	% TOTAL
Ferrández y Sarramona (1980)	X			156-163	8/573= 1,3%
Marín (1988)		X		259-294	35/295= 11,8%
García Benítez (2001)		X		87-89	3/160= 1,8%
Vicente (2002)		X		63-76	13/277= 4,6%
Negrín y Vergara (2003)		X		1-36	36/347= 10,3%
Del Pozo (2004)		X		197-215	18/444= 4%

A partir de los datos recogidos, podemos decir:

- Negrín y Vergara (2003) dedica un capítulo al *movimiento de la Escuela Nueva*, 36 páginas (de 347 del manual). En éste se recoge: Introducción (2 páginas); la Escuela Nueva dentro de la pedagogía contemporánea (2 páginas); Escuela Nueva y Escuela Tradicional (2 páginas); antecedentes de la Escuela Nueva: Rousseau, precursor de pedagogía contemporánea (2 páginas); teoría y praxis educativa en Pestalozzi (2 páginas); el kindergarten y los dones en Fröbel (2 páginas); Herbart y la pedagogía científica (2 páginas); el contexto histórico de la Escuela Nueva (4 páginas); constitución y desarrollo organizativo del movimiento pedagógico (7 páginas); el ideario de la Escuela Nueva (3 páginas); la escuela progresiva norteamericana y la pedagogía de Dewey (4 páginas); críticas a la Escuela Nueva (2 hojas) y un resumen (2 páginas).

- Marín (1988) hace referencia a un capítulo, 35 páginas (de 295 del manual). Se desglosa en: Introducción (1 página); medio siglo de Escuela Nueva, 1888-1939 (1 página); la Escuela Nueva en sentido estricto (2 páginas); la creación de las Escuelas Nuevas (3 páginas); los organismos, congresos y revistas internacionales (1 página); la participación hispánica en las Escuelas Nuevas (2 páginas); los treinta principios de la Educación Nueva (12 páginas); ampliación y evolución de los principios (2 páginas); lo nuevo en este movimiento (8 páginas); y trabajos y textos sugeridos (3 páginas).

- Del Pozo (2004) aborda un capítulo, 18 páginas (de 444 del manual). Contiene: introducción (2 páginas); contexto histórico de la Escuela Nueva (3 páginas); los orígenes de la Escuela Nueva: las instituciones (5 páginas); la implantación de la Escuela Nueva: difusión de las ideas pedagógicas (2 páginas); la práctica escolar en la Escuela Nueva: renovación metodológica (4 hojas); y el internacionalismo de la Escuela Nueva (3 páginas).

- Vicente (2002) dedica un capítulo, 13 páginas (de 283 del manual). Los diferentes apartados son: origen y evolución de la Escuela Nueva (4 páginas); la Escuela Nueva como contestación a la escuela tradicional (2 páginas); el Congreso de Calais (2 páginas); teorías y principios fundamentales (4 páginas) y etapas en su desarrollo histórico (1 página).

- Ferrández y Sarramona (1980), hacen referencia en un apartado a *la Escuela Nueva*, 8 páginas (de 573 del manual). Lo desarrollan: *La Escuela Nueva: la reforma escolar* (2 páginas) y aspectos de la Escuela Nueva (6 páginas).

- García Benítez (2001) trata un capítulo, 3 páginas (de 160 del manual). Lo denomina: El Movimiento de la Escuela Nueva.

En cuanto a la presencia ponderada de los temas que abordan los autores en la Escuela Nueva, los que le dan más importancia son Marín (1988) y Negrín y Vergara (2003). Y los que menos Ferrández y Sarramona (1980) y García Benítez (2011), algo más de un 1% de la obra.

Muestran una presencia ponderada semejante Ferrández y Sarramona (1980) con García Benítez (2011); y Vicente (2002) con Del Pozo (2004).

3.2.3. Ideas centrales recogidas en los textos

En los diagramas 3.2 y 3.3 se recogen unos esquemas que representan los contenidos que se incluyen en la Escuela Nueva.

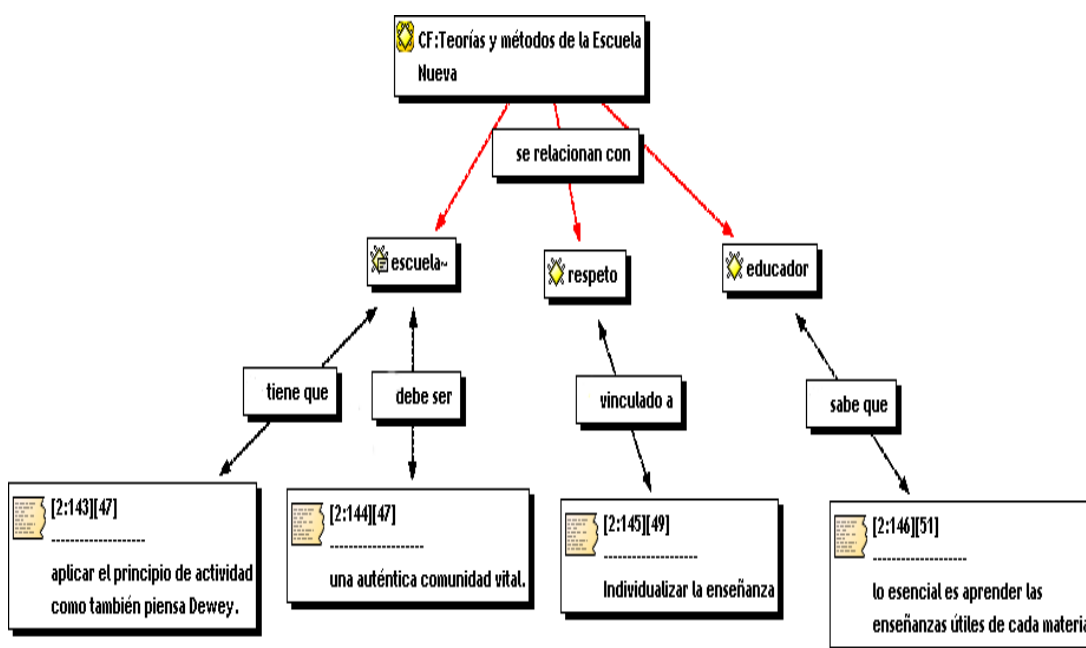


Diagrama 3.2. Teorías y métodos de la Escuela Nueva
Fuente: elaboración propia

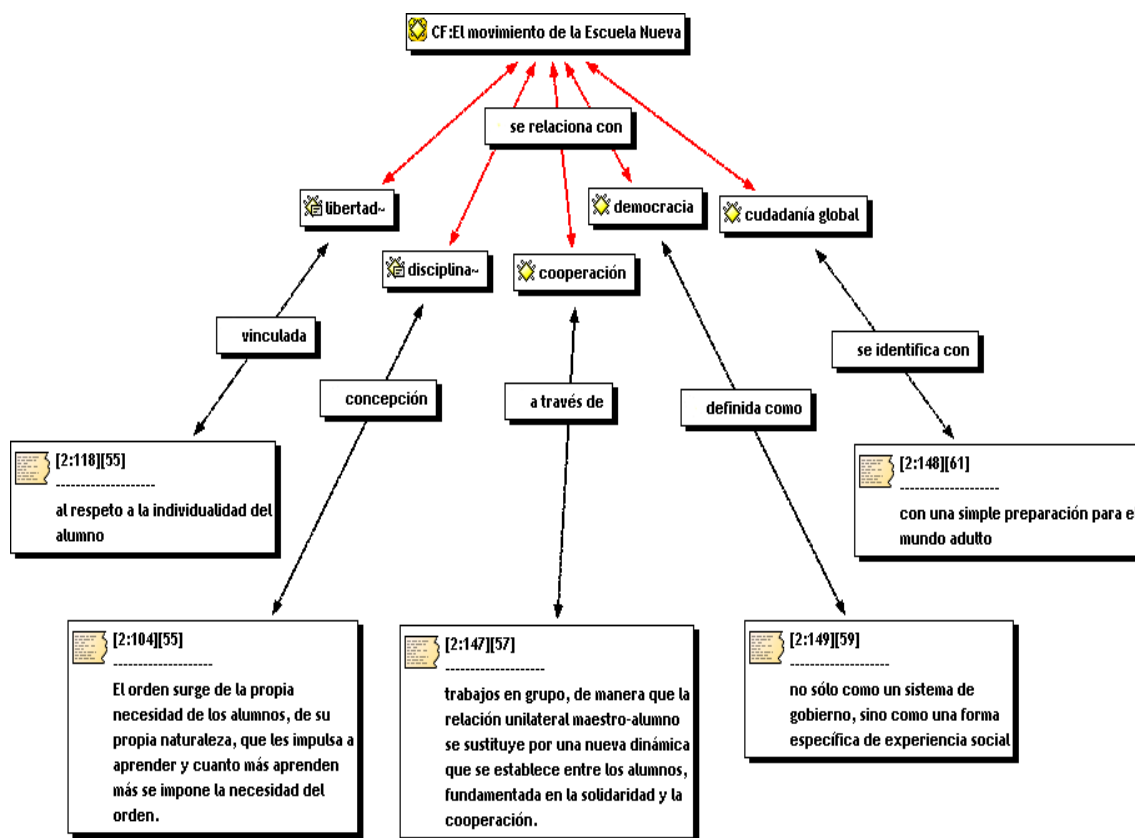


Diagrama 3.3. El movimiento de la Escuela Nueva
Fuente: elaboración propia

A la vista del mapa establecido podemos decir que la finalidad educativa de preparar para la vida, tan característica de la Escuela Nueva, se empezó a entender como una mirada hacia el futuro con propósitos transformadores. Como una forma de reconstruir la sociedad a través de la educación, lo cual implicaba preparar al futuro ciudadano en la comunidad y para una ciudadanía global. En las teorías y métodos de la Escuela Nueva, la escuela debe ser activa para poder girar en torno a los intereses del alumnado, y para que la enseñanza y el aprendizaje sean más eficaces.

En Los diagramas 3.2 y 3.3 se trata una sobrepresencia en tópicos como la libertad vinculada a respetar la individualidad del alumnado y la cooperación entre los mismos. Se trata de no desarrollar al individuo en actividades aisladas, sino mediante trabajos en común con los demás y al servicio de los otros. Son elementos fundamentales el espíritu crítico, la formación y la conciencia, la responsabilidad, la libertad, la autonomía personal, la educación ciudadana y democrática, y el desarrollo de caracteres formación cívica.

En la escuela debe vivirse en comunidad y de manera solidaria, y no puede concebirse como una reunión de individuos aislados, sino como una verdadera sociedad en la que llegue a eliminarse el sentido de rivalidad, que debe sustituirse por el de compañerismo y solidaridad. Respetar al estudiante en sus actitudes y capacidades para que el educando desde dentro pueda desarrollar lo mejor de sí mismo, y ponerse en situación dinámica de aprendizaje y de responsabilidad. A través de actividades escolares realizadas en grupos, o equipos, se desarrollan hábitos positivos de convivencia y cooperación social en el alumnado, preparándoles para la vida.

En cuanto a la omnipresencia de esta teoría se da el paidocentrismo, es decir, la enseñanza se centra en el discente y no se centra en el educador.

Igualmente se hace un tratamiento de la justicia como igualdad y tolerancia, ya que comentan los autores que los alumnos/as tienen que desarrollar y fomentar juicios de valor. Tampoco mencionan la disciplina, sólo exponen estos autores que ésta debe ser llevada a cabo por el alumnado según sus necesidades y no explican cómo ha de ser llevada a cabo por el profesor.

3.3. Las Teorías educativas en los umbrales de la contemporaneidad

El tercer estudio se ocupa de las teorías educativas que se desarrollaron en los umbrales del siglo XX.

Iyanga (1998) señala que el origen de estas teorías está en la crisis de valores. Según este autor, hay valores que casi han desaparecido y otros que han sido tergiversados, como los religiosos, los formación cívica, los afectivos, los sociales y los estéticos. La carencia de unos valores a los que aferrarse, y que sirvan de guía a la vida -explica Iyanga- deja a ésta sin rumbo, contribuyendo a la desorientación y a la inseguridad vital. La preocupación por el futuro, siempre presente en el hombre, ha ido creciendo progresivamente en el siglo XX. De ahí que muchos autores traten este tema, como es el caso de Spranger, Böhler, Entralgo y Cariacedo.

Spranger (cit. Iyanga, 1998, p. 80) explica tres actitudes del hombre frente al futuro:

«la necesidad del hombre frente a los acontecimientos futuros regidos por las leyes naturales, y la esfera de la necesidad que se circunscribe con nombres como naturaleza, destino, fatalidad y causalidad. El querer de nuestra voluntad, que además de respetar las leyes naturales influye en ellas por la técnica. Y el deber o situación de la conciencia moral».

Iyanga (1998) sostiene que el hombre ha de predecir y decidir, a partir de opciones cuidadosamente analizadas los efectos que vayan a producirse, y que la educación consiste más que en adquirir información o saberes concretos, en *aprender a aprender* y en desarrollar actitudes abiertas y flexibles adquiriendo firmeza para saber tomar decisiones y capacidad de comunicación.

Rousseau (cit. Negrín y Vergara, 2003 y Del Pozo, 2004), en su obra *El Contrato Social* hace referencia al concepto de *libertad cívica*. La naturaleza es referente educativo prioritario en la pedagogía de Rousseau que se manifiesta contra la educación verbalista y libresca. Plantea una nueva pedagogía y una nueva filosofía de la educación basadas en los intereses y necesidades del alumno/a, en el desarrollo natural en libertad.

Mediante el contrato -explica Rousseau- los hombres dispersos entregan recíprocamente su libertad natural, en un pacto de asociación que se realiza entre iguales. Esto no significa que las personas deban renunciar a sus intereses en razón del bien común, sino que la ley es la expresión de la propia voluntad. Es decir, que las personas actuamos más por convicciones cívicas que por coerciones externas.

La ilustración y la modernidad

Negrín y Vergara (2003) comentan que suele considerarse a Inglaterra pionera de la Ilustración, al dominar en ese país cuatro características que habrían de mostrar el devenir posterior de la cultura ilustrada europea. La primera característica hace referencia a un reformismo religioso antropocéntrico y racionalista caracterizado por sustituir la religión revelada, por una religión natural (Deísmo).

En la segunda característica, el conocimiento sólo arranca psicológicamente de la experiencia sensible de modo que la reflexión, o el acto de conocer es siempre a posteriori de la experiencia, nunca a priori. Encontramos autores como Locke, Berkeley, Newton o Hume. La tercera de las características pone el énfasis en la sublimación de una, *moral sensista*, que forma parte de la moral ilustrada europea; el hombre es bueno por naturaleza. La cuarta de las características sería la apuesta por un reformismo político que puso en tela de juicio, la soberanía regia a favor de una mayor tolerancia y parlamentarismo político. Los principales representantes de este movimiento ilustrado serían Newton, Boyle, Shaftesbury, Hutcheson, Mandeville, Paley, Hume, Clarke y Toland.

La educación ilustrada tuvo un carácter nacional, universal, obligatorio, uniforme y formación cívica. Todos los ilustrados estuvieron de acuerdo en que, al ser la educación un proceso necesario para la realización humana estaban ante uno de los deberes fundamentales de la sociedad con el individuo. El derecho a una educación universal y sin exclusiones resultaba un imperativo natural que demanda la necesidad del conocimiento y del saber. El Estado como representante social debía posibilitar y garantizar, aunque no monopolizar.

Jovellanos (cit. Negrín y Vergara, 2003) sostenía que el bienestar de todos y cada uno de los ciudadanos se conseguiría cuando la educación fuera libre, abierta y gratuita, lo que en términos ilustrados significaba nacional, obligatoria y cívica. Idea que muchos ilustrados intentarían hacer posible invitando al estudio de las constituciones y los catecismos políticos.

Locke (cit. Del Pozo, 2004, p.177) afirma que:

«la tarea propia del hombre es la de buscar la felicidad y evitar la miseria. La felicidad es lo que contempla y deleita el espíritu, la miseria lo que lo perturba, descompone o atormenta. Los placeres que él considera más duraderos de esta vida son la salud, la reputación, el conocimiento, hacer el bien y la esperanza de una felicidad eterna».

Este autor busca fundamentalmente educar a un hombre que sea útil a sí mismo, y en la sociedad en la que vive. Sus ideas pedagógicas están expuestas en su obra *Pensamientos acerca de la educación*, un conjunto de cartas dirigidas a Clarke, con una fuerte influencia de Montaigne. Locke concede bastante importancia a la educación física porque, para lograr el conocimiento, es necesario primero cuidar la salud.

La Educación en el Movimiento Ilustrado

Kant (cit. Del Pozo, 2004, p. 184) hace alusión al término *civilidad* al afirmar que *«es necesario que el niño aprenda a pensar, que obre por principios»*. No es suficiente que una persona adquiera disciplina, cultura y civilidad, sino una moralidad que produzca felicidad para lo que es necesario conciliar la sumisión del alumno/a con la facultad de servirse de su voluntad. A partir de estos presupuestos, Kant dividirá la Pedagogía en dos partes: la educación física y la educación práctica o moral. Esta última forma al ser humano para poder vivir y obrar en libertad.

Kant (cit. Del Pozo, 2004, p. 183) considera que *«el ser humano necesita seguir la ley moral que le empuja a una conducta que le distancia del salvajismo, porque únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre, y éste no es sino lo que la educación hace de él»*. De este modo, como defensor de la libertad, fija límites a la posibilidad de la razón. El hombre puede seguir sus impulsos o la razón y, en ese sentido, es libre.

El pensamiento filosófico de Kant (cit. Iyanga, 1998, p. 61) está formado por sus principios filosóficos y formación cívica. Para este autor, *el civismo* consiste en que el educando obre por el deber y sólo por el deber. Afirma que «*el fin de la educación es eminentemente ético: modelar hombres de carácter, capaces de decidirse por sí mismos, autónomamente [...]*». El ideal kantiano de la educación, incluso en el plano intelectual, consiste en conquistar la autonomía de juicio necesaria para la formación de una libre conciencia moral.

3.3.1. Referentes de las aportaciones de los tópicos analizados

Iyanga (1998), Negrín y Vergara (2003) y Del Pozo (2004) comentan las teorías educativas en los umbrales de la contemporaneidad al citar a diferentes autores. En la tabla 3.5 se señalan las referencias utilizadas.

Tabla 3.5. *Autores referenciados de las teorías educativas en los umbrales de la contemporaneidad.*

Fuente: elaboración propia

Teorías Educativas en los Umbrales de la Contemporaneidad	
Iyanga (1998) cita a:	Spranger, Böhler, Entralgo, Cariacedo y Kant
Negrín y Vergara (2003) citan a:	Rousseau, Locke, Berkeley, Newton, Hume, Boyle, Shaftesbury, Mandeville, Paley, Clarke, Toland y Jovellanos
Del Pozo (2004) cita a:	Rousseau, Locke, Montaigne, Clarke y Kant

De los autores mencionados en la tabla 3.5 las ideas **compartidas** son:

- Mandeville, Paley, Hume, Clarke y Toland consideran que es necesario la necesidad de unos valores formación cívica.

- Spranger, Böhler, Entralgo y Cariacedo recogen en estas teorías un reformismo religioso. Se sustituye la religión revelada por una religión natural.

- Jovellanos y Mandeville, Paley, Hume, Clarke y Toland afirman que la educación debe ser libre, abierta y gratuita, en términos ilustrados significaba nacional, universal, obligatoria, uniforme y cívica.

- Kant, Rousseau, Locke, Berkeley, Newton y Hume sostienen que es necesario que el niño aprenda a pensar y que obre por principios, aprender a aprender, desarrollar actitudes abiertas y flexibles, tomar decisiones y capacidad de comunicación. El hombre es bueno por naturaleza desarrolla su razón moral que al ser natural es buena (moral sensista). La Educación debe estar basada en los intereses y necesidades del alumno/a. Se debe educar al alumnado para que sea útil a sí mismo y en la sociedad en la que vive. El conocimiento sólo se arranca de la experiencia, el acto de conocer es posterior a la experiencia.

- Kant y Rousseau hablan de libertad cívica que se realiza entre iguales. Las personas actuamos por convicciones más que por coerciones externas. No es suficiente que una persona adquiera disciplina, cultura y civilidad, sino una moralidad que produzca felicidad. La educación cívica forma al ser humano para poder vivir y obrar en libertad. El hombre puede seguir sus impulsos o la razón y en este sentido es libre. Es preciso modelar hombres de carácter, capaces de decidir por sí mismos autónomamente. Conquistar la autonomía de su juicio es necesario para la formación.

- Para Spranger y Kant, el civismo consiste en que el educando obre por el deber y sólo por el deber.

- Kant y Locke conceden importancia a la educación física porque para lograr el conocimiento consideran que es necesario primero cuidar la salud.

Sin embargo, hay autores que no tratan las teorías educativas en los umbrales de la contemporaneidad: Buchón (1953 y 1964), Buchón y Valdivia (1968 y 1971), Sanjuán (1974), García Hoz (1978), Ferrández y Sarramona

(1980), Marín (1988), Colom (1997), Carreño (2000), García Benítez (2001) y Vicente (2002).

En cuanto a las **diferencias o singularidades** encontradas entre los autores que hacen referencia a las Teorías Educativas en los Umbrales de la Contemporaneidad, Iyanga (1998) y Negrín y Vergara (2003) dan su opinión al comentar el cambio de valores que ha acontecido con el paso del tiempo.

Valoración personal

En las teorías educativas en los umbrales de la contemporaneidad, al igual que en las teorías del movimiento de la Escuela Nueva, los alumnos/as siguen siendo el centro de interés. Estamos de acuerdo en parte con estas teorías y las características de la ilustración; de hecho, el art. 27 de la Constitución de 1978 recoge el derecho de todos a la educación, igual, libre y gratuita. De esa forma se puede formar a los ciudadanos consiguiendo el bienestar de todos.

No estamos de acuerdo en la afirmación de Negrín y Vergara (2003), al comentar que el conocimiento sólo arranca de la experiencia porque también es necesario el aprendizaje conceptual para poder llevarlo a la práctica. Tampoco compartimos que sólo se aprende por instintos naturales, como sostiene Rousseau, lo que está en contra de una educación verbalesca y libresca.

Es cierto que el saber práctico es importante pero tanto o más, lo es el teórico fundamentado en diferentes disciplinas para poder formar al educando en todos los sentidos y desarrollar todas sus potencialidades. Tampoco estamos de acuerdo en que estas teorías se centren tanto en el alumnado.

Consideramos necesaria la formación del profesorado para impartir una docencia de calidad.

3.3.2. Presencia de las teorías contemporáneas en los textos

En la tabla 3.6 se observan las teorías educativas en los umbrales de la contemporaneidad.

Tabla 3.6. *Las teorías educativas en los umbrales de la contemporaneidad*
Fuente: elaboración propia

AUTORES	APARTADOS	CAPÍTULOS	TEMA	PÁGINAS	% TOTAL
Iyanga (1998)	X	X		77-91	14/471= 2,9%
Negrín y Vergara (2003)			X	219-243	24/347= 6,9%
Del Pozo (2004)		X		177-192	15/444= 3,3%

A partir de los datos recogidos podemos decir:

- Negrín y Vergara (2003) hace referencia en las *teorías contemporáneas en los umbrales de la contemporaneidad* en un tema, 24 páginas (de 347 del manual). Su distribución es: introducción (1 página); el contexto histórico de la modernidad ilustrada (4 páginas); concepto de ilustración (2 páginas); singularidad geográfica (2 páginas) y características (16 páginas).

- Del Pozo (2004) aborda un capítulo de 15 páginas (de 444 del manual). Su distribución es: introducción (2 páginas); el realismo pedagógico frente a la escuela tradicional (3 páginas); la educación en el movimiento ilustrado (3 páginas); el naturalismo pedagógico de Rousseau (3 páginas); Pestalozzi y la intuición sensible (4 páginas).

- Iyanga (1998) expone un apartado, 14 páginas (de 471 del manual), en un apartado de su libro (14 páginas). Su desarrollo es: la teoría idealista (4 páginas); la teoría positivista (2 páginas); la teoría sociológica (5 páginas); la teoría individualista (1 página); la teoría personalista (2 páginas) y las teorías libertarias (1 página). Respecto al capítulo de libro (14 páginas), el autor recoge los rasgos generales de la segunda mitad del siglo XX (2 páginas) y el umbral del siglo XXI (12 páginas).

En cuanto a la presencia ponderada de las teorías en los umbrales del siglo XX, la mayor está en la obra de Negrín y Vergara (2003) y la menor en Iyanga (1998). No obstante, las diferencias son menores que en otros casos.

También muestran una presencia ponderada semejante en Iyanga (1998) y Del Pozo (2004).

3.3.3. Ideas centrales recogidas en los textos

En el diagrama 3.4 se muestra una representación esquemática de las ideas fundamentales sobre estas teorías que se recogen en los textos.

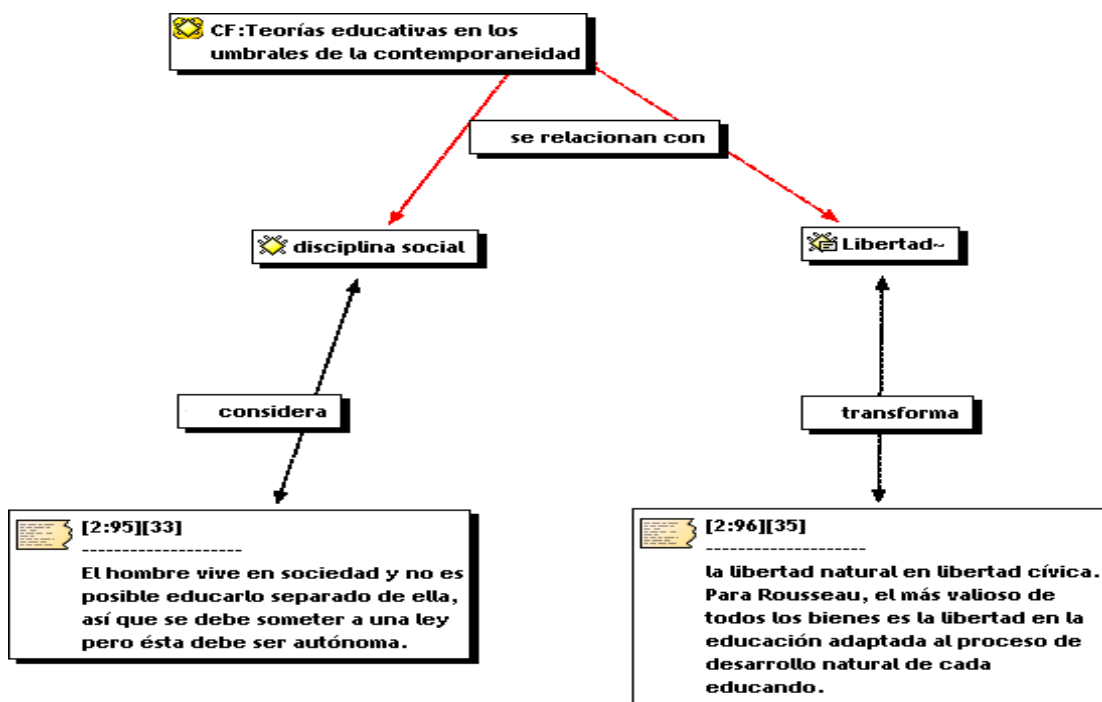


Diagrama 3.4. *Teorías educativas en los umbrales de la contemporaneidad*
Fuente: elaboración propia

A la vista del mapa establecido se muestra una sobrepresencia porque se tienen en cuenta en estas teorías, la libertad, la disciplina, la responsabilidad, el sentido del deber, la educación cívica, la conciencia moral, la autonomía, el sentido crítico, el conocimiento, la experiencia, la formación, el alumnado y el saber práctico.

También se manifiesta una omnipresencia porque no se hace referencia a los valores de respeto, participación, cooperación y justicia ni al profesor en el aula. De igual modo, hay un tratamiento superficial del conocimiento y el saber teórico.

3.4. Las teorías de la Postmodernidad y la educación

En el cuarto estudio, nos hemos ocupado de las teorías de la postmodernidad.

Descartes y Kant son filósofos de la modernidad, a diferencia de Nietzsche, que queda enmarcado en la llamada postmodernidad. Éste no cree en la existencia de valores objetivos, ni en la necesidad de los mismos (cit. Colom, 1997, p. 129).

Negrín y Vergara (2003, p. 211) afirman que *«con la postmodernidad el hombre no quiere soportes formación cívica, ni seguridades absolutas; ahora el hombre se basta a sí mismo»*.

3.4.1. Referentes de las teorías de la postmodernidad

Colom (1997) y Negrín y Vergara (2003) son los únicos autores que muestran, en sus obras, las teorías educativas en los umbrales de la contemporaneidad. En la tabla 3.7 se tratan las referencias.

Tabla 3.7. Autores referenciados en las teorías de la Postmodernidad y la educación
Fuente: elaboración propia

TEORÍAS DE LA POSTMODERNIDAD Y LA EDUCACIÓN	
Colom (1997) y Negrín y Vergara (2003) citan a:	Descartes, Kant y Nietzsche

Las ideas **compartidas** sobre las teorías de la Postmodernidad son:

- Nietzsche no cree en la Postmodernidad, en la existencia de los valores. Consideran que el hombre es suficiente consigo mismo y que no necesita apoyarse en ningún valor formación cívica.

Hay autores que no tratan las teorías de la postmodernidad: Buchón (1953 y 1964), Buchón y Valdivia (1968 y 1971), Sanjuán (1974), García Hoz (1978), Ferrández y Sarramona (1980), Marín (1988), Iyanga (1998), Carreño (2000), García Benítez (2001), Vicente (2002) y Del Pozo (2004).

En cuanto a las **diferencias o singularidades** encontradas entre los autores, Negrín y Vergara (2003) opinan que, en las teorías de la Postmodernidad, los valores y la formación cívica no eran necesarios en la vida del hombre.

Valoración personal

En las teorías de la Postmodernidad y la educación no se tienen en cuenta los valores en la formación del ser humano. Consideran que no son necesarios la existencia de éstos y que sólo creyendo en uno mismo es suficiente. Por ello, no estamos de acuerdo con estas teorías.

Para nosotros, los valores son fundamentales desde que nacemos ya que conforman la esencia de lo que somos, el saber ser de la persona y, sin ellos es como ir sin rumbo a ninguna parte porque no adquirimos una adecuada formación en todos los ámbitos de nuestra vida. Otra cosa es que, cuando somos adultos tomemos nuestras propias decisiones y que tengamos libertad para hacer y obrar; otra muy distinta es que hagamos las cosas sin juicios de valor y sin sentido común. La persona tiene que ser formada como también su conciencia.

3.4.2. Presencia de las teorías de la postmodernidad en los textos

En la tabla 3.8 se recogen las teorías de la Posmodernidad y la educación. En la elaboración de la tabla, hemos seguido los mismos criterios que en las otras teorías.

Tabla 3.8. *Las teorías de la Postmodernidad y la educación*
Fuente: elaboración propia

AUTORES	APARTADOS	CAPÍTULOS	TEMA	PÁGINAS	% TOTAL
Colom (1997)		X		129-138	9/379= 2,3%
Negrín y Vergara (2003)	X			211- 217	6/347= 1,7%

A la vista de estos datos, podemos decir:

- Colom (1997) dedica un capítulo, 9 páginas (de 379 del manual). Su obra consta: la filosofía postmoderna (2 páginas); el discurso tecnológico (2 páginas); la postmodernidad como filosofía de los sistemas (2 páginas) y la educación en la postmodernidad (3 páginas).

- Negrín y Vergara (2003) hacen referencia a un apartado, 6 páginas (de 347 del manual). El apartado lleva el mismo nombre que las teorías objeto de estudio (3 páginas). También hace un resumen de este apartado (3 páginas).

La presencia ponderada de los temas, la mayor es la obra de Colom (1997) y la menor la de Negrín y Vergara (2003). No obstante, las diferencias entre ambos autores en cuanto a porcentajes son mínimas.

Respecto a los temas, Colom (1997) habla de la educación y la Postmodernidad. Y Negrín y Vergara (2003), sobre las teorías de la Postmodernidad y la educación.

3.4.3. Ideas centrales recogidas en los textos

En el diagrama 3.5 se refleja un esquema que representa las ideas más relevantes sobre las teorías sobre la postmodernidad y la educación.

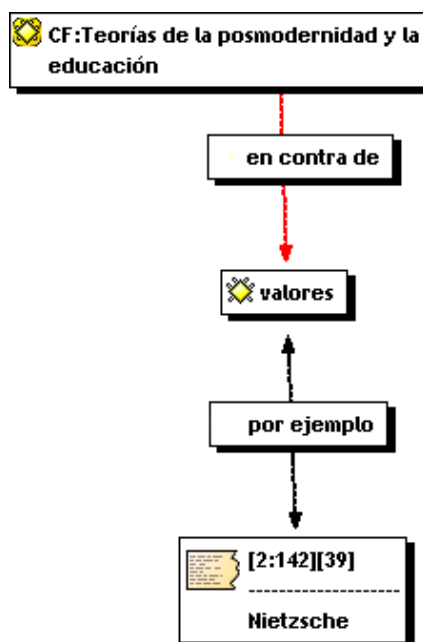


Diagrama 3.5. *Teorías de la Postmodernidad y la educación*
Fuente: elaboración propia

A la vista del mapa establecido en el diagrama 3.5 se representa una sobrepresencia en la Postmodernidad porque no se cree en la existencia de los valores. También se manifiesta una omnipresencia porque no se hace referencia a los valores de libertad, participación, cooperación, disciplina, responsabilidad, justicia, igualdad, respeto, como tampoco a la educación, la formación, el civismo, al estudiante, o al profesor. De igual modo hay un tratamiento superficial sobre la educación en general.

3.5. Las Corrientes Críticas de la Escuela. La desescolarización

En el quinto estudio nos hemos ocupado de la presencia de las corrientes críticas de la Escuela como institución y de la desescolarización.

Goodman (cit. Colom, 1997, Carreño, 2000 y Vicente, 2002) basó su oposición a la escuela en consideraciones de *orden formación cívica* ya que entendía que la de su época no representaba ningún valor humano que había

quedado reducida a un sistema mecánico que poco o nada significaba para la humanización de la sociedad.

Holt (cit. Colom, 1997, Vicente, 2002, Negrín y Vergara, 2003 y Del Pozo, 2004) llevó a cabo de forma práctica la desescolarización preocupándose por la renovación escolar, una sociedad que deseaba más justa y cívica, donde el medio ambiente, la paz, la integración de razas y culturas fuesen una realidad. Para Holt, la libertad es responsabilidad. Por eso aconseja a los padres educar a sus hijos desde el hogar haciendo hincapié en la formación del sentimiento, la voluntad, la educación cívica y social.

Holt consideró que la escuela anulaba las capacidades educativas del alumnado, así como su libertad y espíritu independiente. Con tales planteamientos, e intentando dar la máxima libertad a los alumnos/as, este autor idea un sistema alternativo de formación en el que implica a la familia y pretende suprimir la escuela. En líneas generales, este movimiento se muestra convencido de que, en ningún sitio como en el hogar es posible comenzar una educación coherente y homogénea desde el nacimiento.

Negrín y Vergara (2003) recogen que la labor del profesor en las instituciones escolares es fundamental porque se convierte en custodio, predicador y padre espiritual. Como custodio está encargado de que los estudiantes asimilen el ritual educativo, cuyas normas se encarga de hacer cumplir; como predicador actúa como moralista que enseña a distinguir entre lo que es bueno y malo, justo e injusto; y como padre espiritual se convierte con frecuencia en terapeuta que se preocupa de la vida privada de los alumnos/as con la intención de ayudarles.

Giroux (cit. Negrín y Vergara, 2003 y Del Pozo, 2004) considera a los educadores como intelectuales públicos que proporcionan un servicio inestimable al país debido a sus obligaciones cívicas. Ellos serán los

encargados de transmitir las prácticas democráticas en la escuela en orden a promover la justicia económica y la diversidad cultural por medio de prácticas basadas en el debate, el diálogo y el intercambio de opiniones.

Para McLuhan (cit. Negrín y Vergara, 2003), la mayor parte de la enseñanza tiene lugar en las ciudades fuera de las escuelas a través de la prensa, la radio, la televisión y el cine. De hecho, toda la información recibida al margen de la institución escolar excede, explica este autor, a la cantidad de información comunicada por la instrucción y los textos en la escuela.

Illich (cit. Negrín y Vergara, 2003 y Del Pozo, 2004) entiende que todas las escuelas, por diferentes que sean aparentemente realizan las mismas funciones de educación. Según Illich, a través del *currículo oculto las escuelas*:

«transmiten la ideología que subyace al sistema escolar y se ocupan de inculcar: enseñan el valor de la niñez, el de la competencia, el del valor de lo enseñado, los valores sociales que se han decidido sean los adecuados, el conformismo, a aceptar jerarquías» (Negrín y Vergara, p. 133).

Reimer (cit. Negrín y Vergara, 2003 y Del Pozo, 2004) defiende algunas alternativas que permitan el funcionamiento de las nuevas redes educativas: promover leyes antidiscriminatorias que impidan la desigualdad, igualar las oportunidades educativas y repartir equitativamente los recursos a través de cuentas educativas personales. Cooms en un informe sobre los trabajos de la Comisión Internacional de la UNESCO, coordinado por Faure (cit. Negrín y Vergara, 2003, p. 149) expone que:

«la educación del futuro no deberá circunscribirse a sectores sociales privilegiados, ni limitarse a determinados grupos de edad, ni ser confiada a las instituciones pedagógicas tradicionales, ni ser impartida de forma segmentada y especializada: si realmente se desea que los hombres se enraícen en la revolución científico-técnica y gobiernen su destino en común es preciso organizar la formación permanente y global mediante

la transformación de toda la sociedad en una ciudad educativa que permita el florecimiento de las facultades de cada individuo y sepa extraer de las masas su potencial creador».

Del Pozo (2004) explica que en los años 80 y 90 del siglo XX, muchos de los nuevos, *home schoolers* fueron y siguen siendo integristas religiosos y activistas antigubernamentales, rechazan por peligrosa cualquier intervención de los servicios públicos en sus vidas y están convencidos de que la secularización de las escuelas públicas ha supuesto una pérdida de valores formación cívica. No desean que sus hijos se eduquen en esos ambientes faltos de disciplina y autoridad.

Ante esta situación, los pedagogos críticos ponen en las manos del educador, la responsabilidad de realizar unas clases dialécticas. Para ello, los profesores son definidos como intelectuales transformadores, lo que implica que deben reformular el currículum oficial para que responda al conocimiento cotidiano que es relevante en la vida de sus alumnos/as, y se relacionen con sus experiencias vitales. También deben convertir las discusiones en algo problemático y crítico, encontrando implicaciones políticas y cívicas en ellas.

3.5.1. Referentes de las aportaciones sobre las corrientes críticas

Colom (1997), Vicente (2002), Negrín y Vergara (2003) y Del Pozo (2004) tratan las corrientes críticas a la escuela como institución y la desescolarización. En la tabla 3.9 se exponen los referentes.

Tabla 3.9. Autores referenciados en las corrientes críticas de la escuela como institución. La desescolarización

Fuente: elaboración propia

LAS CORRIENTES CRÍTICAS DE LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN. LA DESESCOLARIZACIÓN	
Colom (1997), Carreño (2000) y Vicente (2002) citan a:	Goodman
Colom (1997), Vicente (2002), Negrín y Vergara (2003) y Del Pozo (2004) citan a:	Holt
Negrín y Vergara (2003) citan a:	Cooms, Faure, Illich y McLuhan
Negrín y Vergara (2003) y Del Pozo (2004) citan a:	Giroux y Reimer

De los autores mencionados en la tabla 3.9 las ideas compartidas sobre las Corrientes Críticas de la Escuela como Institución son:

- Goodman, McLuhan e Illich entienden que la escuela en el siglo XX, no representaba ningún valor humano quedando reducida a un sistema mecánico, que poco significaba para la humanización de la sociedad. Los integristas religiosos y activistas antigubernamentales rechazan cualquier intervención de los sectores públicos, convencidos de que la secularización de las escuelas públicas ha supuesto una pérdida de valores formación cívica. Las escuelas, por diferentes que sean, realizan funciones de adoctrinamiento, según estos autores.

- Illich considera que el currículo oficial debe reformularse porque las escuelas, a través del currículo oculto, se ocupan de inculcar, de enseñar el valor de la competencia, el valor de lo enseñado y los valores de la sociedad que se han decidido.

- Giroux, Coombs, Faure y Holt están de acuerdo que el papel del profesor en las instituciones escolares es fundamental, para responder a los problemas y experiencias del alumnado, encontrando implicaciones políticas y cívicas implícitas en ellas. Que el profesor actúe como moralista. Que enseñe a distinguir entre lo justo e injusto con intención de ayudar a los alumnos/as. Consideran a los educadores como intelectuales públicos que prestan servicio al país debido a sus obligaciones cívicas.

Los profesores serán los encargados de transmitir prácticas democráticas en la escuela promoviendo la justicia económica y la diversidad cultural a través del debate, el diálogo y el intercambio de opiniones. Practican la desescolarización preocupándose por la renovación escolar. Una sociedad más

justa y cívica, donde el medio ambiente, la paz, la integración de razas y culturas son una realidad.

- Cooms, Faure y Holt están de acuerdo en que es preciso organizar la formación permanente y global, la formación del sentimiento, la voluntad, la educación cívica y social. Un sistema alternativo sería la formación en la familia para que se implique, suprimiendo así a la escuela.

Sin embargo, hay autores que no tratan las corrientes críticas de la escuela como institución: Buchón (1953 y 1964), Buchón y Valdivia (1968 y 1971), Sanjuán (1974),) García Hoz (1978), Ferrández y Sarramona (1980), Marín (1988), Iyanga (1998), Carreño (2000) y García Benítez (2001).

En cuanto a las **diferencias o singularidades** encontradas entre los autores, Negrín y Vergara (2003) y Del Pozo (2004) son los únicos autores que dan su opinión en estas corrientes, al comentar la importancia que a de ejercer el profesor en el educando.

Valoración personal

En estas corrientes, educar fuera de la escuela es lo fundamental para estos autores porque piensan que la escuela no forma y educa tal y como está establecida, sino que adoctrina y somete al alumno a la disciplina y a la autoridad de la misma, sin tener capacidad de pensar por sí mismo. Sin embargo, algunos autores de esta corriente no descartan la escuela como tal, sino que piden un reformismo. Consideran el papel del profesor fundamental en la labor de instructor y guía del educando, al igual que la familia donde el estudiante mejor puede educarse.

Estamos de acuerdo en parte con estos autores, en el sentido de que efectivamente son necesarias las funciones del profesor y de la familia en la educación del sujeto, pero no por ello debe discriminarse a la escuela, desvincularla de la educación del alumnado y adoptar la postura de la desescolarización porque el alumno/a donde mejor puede adquirir los conocimientos y formarse es en un plano de igualdad entre sus compañeros, que mejor forma de aprender la autonomía, el respeto, la libertad, la responsabilidad, el ser justos e igualitarios con el otro, participar y cooperar si no es a través de las vivencias, experiencias y puesta en práctica entre iguales.

Consideramos esencial que haya como defendemos a día de hoy los educadores una fuerte conexión entre la familia, la escuela, el profesorado y la sociedad para juntos poder avanzar y conseguir mayores logros tanto a nivel intelectual como a nivel personal, social y familiar.

3.5.2. Presencia de las corrientes de desescolarización

En la tabla 3.10 se comentan las corrientes críticas de la escuela como institución, en concreto, la desescolarización.

Tabla 3.10. *Las Corrientes críticas de la escuela como Institución. La desescolarización*
Fuente: elaboración propia

AUTORES	APARTADOS	CAPÍTULOS	TEMA	PÁGINAS	% TOTAL
Colom (1997)		X		93-102	9/379= 2,3%
Carreño (2000)		X		159-186	27/287= 9,4%
Vicente (2002)		X		127-138	11/283= 3,8%
Negrín y Vergara (2003)			X	127-156	29/347= 8,3%
Del Pozo (2004)		X		291-309	19/444= 4,2%

A la vista de la información consultada podemos decir:

- Negrín y Vergara (2003) exponen un tema completo de las *corrientes críticas de la escuela como Institución. La desescolarización*, de 29 páginas (de 347 del manual). Introducción (2 páginas); causas de la aparición de las teorías de la desescolarización (2 páginas); el aula sin muros de McLuhan (2 páginas); la desescolarización de la sociedad de Illich (6 páginas); la alternativa educativa de Reimer (2 páginas); la desescolarización de Goodman (4 páginas); las alternativas globales: Coombs (4 páginas); la desescolarización en la práctica: el movimiento internacional de Holt (3 páginas); y un resumen (4 páginas).

- Carreño (2000) aborda un capítulo de libro de *las corrientes críticas de la escuela como Institución. La desescolarización*, de 27 páginas (de 287 del manual). Lo desarrolla de la siguiente manera: introducción (1 página); el cuestionario de la institución escolar (13 páginas); el declinar de la idea de la educación como instrumento igualador (12 páginas); y un resumen (1 página).

- Del Pozo (2004) hace referencia a un capítulo de libro de *las corrientes críticas de la escuela como Institución. La desescolarización*, de 19 páginas (de 444 del manual). Lo desglosa en: introducción: contexto socio-ideológico de la crítica escolar de (3 páginas); una sociedad sin escuelas: la desescolarización (8 páginas); y críticas neomarxistas a la escuela (8 páginas).

- Vicente (2002) trata un capítulo de libro de 11 páginas (de 283 del manual). La desescolarización planteada como alternativa a la escuela (2 páginas); las teorías desescolarizantes (8 páginas); y la valoración de las teorías desescolarizantes (1 página).

- Colom (1997) recoge también un capítulo de libro de 9 páginas (de 379 del manual). Introducción (2 páginas); teorías desescolarizantes tecnológicas (2 páginas); el modelo historicista de Goodman (1 página); las alternativas globales (2 páginas); y la práctica de la desescolarización (2 páginas).

En cuanto a la presencia ponderada de los temas que abordan los autores en las teorías críticas a la escuela como institución: la desescolarización, la mayor se produce en el trabajo de Carreño (2000). Y la menor en la obra de Colom (1997).

Tienen una presencia ponderada equivalente Carreño (2000) y Negrín y Vergara (2003). Y también entre sí, Vicente (2002) y Del Pozo (2004).

3.5.3. Ideas centrales recogidas en los textos

En el diagrama 3.6 se recopila una representación esquemática de las ideas principales respecto a las teorías de la desescolarización.

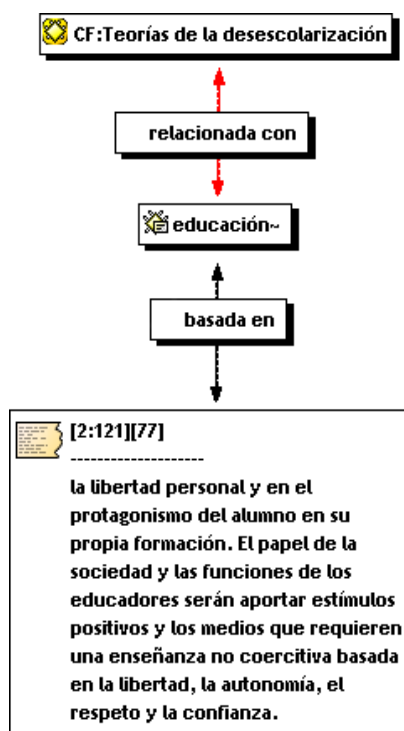


Diagrama 3.6. *Teorías de la desescolarización*
Fuente: *elaboración propia*

A la vista del mapa establecido en la figura 3.6 se observa una sobrepresencia en las teorías de la desescolarización. Se hace una crítica a la escuela porque la consideran que reprime y limita la capacidad de los alumnos/as. Plantean que educar al aire libre o fuera del aula, por ejemplo en el hogar, son alternativas escolares que permiten una educación no represiva de los educandos. Insisten en la labor del profesor, en la familia y en las instituciones fuera de la escuela.

También se muestra una omnipresencia porque no se hace referencia a los valores de participación, cooperación, justicia, igualdad y respeto. De igual modo, hay un tratamiento superficial en estas teorías sobre la disciplina, la justicia, la libertad, la responsabilidad, las obligaciones cívicas, la formación, la educación, el currículo y la transformación de la sociedad.

3.6. Las teorías antiautoritarias

En el sexto estudio, nos ocupamos de la presencia de los valores y la formación cívica en las teorías antiautoritarias.

Han sido célebres las experiencias y teorías antiautoritarias que se han dado durante el siglo XX, como la Escuela Yasnaia Poliana de Tolstoi, la Escuela de Summerhill creada por Neill en Inglaterra, la Pedagogía Institucional Francesa, la enseñanza no directiva de Rogers en Estados Unidos, o la Escuela Moderna de Ferrer en Barcelona (cit. Bernabeu, coord. Colom, 1997; Carreño, 2000; Vicente, 2002 y Negrín y Vergara, 2003).

Carreño (2000) señala que, si el autoritarismo se basa en la sumisión a cualquier forma de autoridad, el antiautoritarismo parte del principio de que nadie tiene derecho a dominar ni a mandar a otros, sino por acuerdos

elaborados entre todos. Neill (cit. Bernabeu, coord. Colom, 1997, p. 79) lleva a cabo una experiencia pedagógica, *«una especie de internado donde se vive en comunidad y el individuo es libre, madurándose la conducta moral de los niños, puesto que la disciplina está fundada en su libertad de decisión, imponiéndose a cualquier miedo o coacción»*. Para Neill (cit. por Carreño, 2000, p. 111):

«la esencia de la escuela es la libertad, entendida como condición necesaria de la educación, libertad que implica no intervenir en el desarrollo del niño y no ejercer presión sobre él, dejándole que se forme sus propios ideales y su propia norma de vida. Así quedarán fuera los temores, los complejos, las inhibiciones y las frustraciones que afectan a la sana formación de la personalidad infantil».

Carreño (2000, p. 112) *«la institución fundada por Neill se constituyó como una estructura comunitaria en contra de la jerarquía, la familia y la escuela tradicionales, la religión y el ejército y a favor de la igualdad, la libertad y la vida»*. En el autogobierno de Summerhill, explica Neill (cit. Bernabeu, coord. Colom, 1997 y Vicente, 2002), la libertad se impone al miedo y la coacción.

El docente y el discente intercambian constantemente sus objetivos, al tiempo que la fluidez de los sentimientos obtendrá una mayor felicidad y bondad. Son los alumnos/as quienes dirigen la vida de la escuela, en una democracia directa, considerada como la garantía de la libertad individual. En la misma línea Neill piensa que las imposiciones cívicas y religiosas son perjudiciales para el alumnado.

Las ideas de Neill y su trabajo en Summerhill se enraízan en la confianza del estudiante, en su convicción de que es innatamente bueno y realista. Se orienta, en su crecimiento en una dirección siempre positiva. La educación -según Neill- ha de atender al saber, al sentir y al hacer de los

estudiantes. La misión principal de la escuela es educar y no sólo instruir. Si la escuela educa es porque instruye, personaliza, socializa y moraliza. La instrucción ha de huir del aprendizaje memorístico; la socialización y la moralización suelen cuidar la comunicación humana mediante la cual se socializa y moraliza el educando.

Para Ferrer la coeducación de sexos y las clases sociales son puntos básicos del ideario educativo (cit. Carreño, 2000, p. 107) *«la enseñanza debía entenderse como una formación integral del niño, en la que se le dejaría absoluta libertad para desarrollar al máximo sus capacidades»*. La enseñanza, según la calificó él mismo, debe ser racional, científica e igualitaria, nada de premios y castigos, nada de exámenes superándose así una enseñanza excesiva libresca y memorística. La libertad era un valor considerado fundamental, en la Escuela Moderna de Ferrer y explica que los exámenes y las calificaciones entre los alumnos/as contribuían a fomentar un espíritu competitivo, perjudicial para el tipo de educación que se pretendía fomentar.

Como señala Tomasi (cit. Carreño, 2000, p. 104):

«en el seno de la pedagogía libertaria, educadores, padres y maestros deben respetar las aptitudes y el ritmo individual del desarrollo de cada alumno. Para ello, habrán de utilizar métodos didácticos que excluyan cualquier forma de coacción física y moral y que sean capaces de favorecer la autodisciplina, la cooperación y el trabajo de grupo. Además habrán de presentar, nunca como obligatorios, contenidos culturales iguales para todos, racionales, científicos, sacados de la realidad presente, sin espíritu sectario ni nacionalista».

Si hay algo que caracteriza fundamentalmente a este movimiento señala Vicente (2002, pp. 91) *«es el deseo de educar en libertad y para la libertad»*. Esta frase también la comparten, la pedagogía libertaria, Ferrer, Neill, Rogers, Lobrot, Oury y Vásquez (cit. Carreño, 2000). Explica Vicente (2002) que en la

escuela convencional, autoritaria y represiva, el grupo pasaba desapercibido, siendo cultivadas únicamente las relaciones verticales entre el profesor y los discípulos, con claro signo de sometimiento a los adultos. Sin embargo, en la pedagogía antiautoritaria y no-directiva, no es el profesor el que monopoliza la escuela. Los alumnos/as usan la palabra dentro de su grupo y cooperan en la educación de sus iguales.

Tolstoi (cit. Negrín y Vergara 2003, pp. 77-78) distingue entre la instrucción y la educación. Se muestra convencido de que *«las escuelas deben ocuparse sólo de la instrucción, siendo la educación responsabilidad únicamente de la familia, la escuela no debe castigar ni recompensar lo que ella no tiene derecho [...]»*. Este sería el principio de no intervención en educación que para Tolstoi es la traducción pedagógica de la no violencia, su supremo ideal formación cívica y religioso.

Robin (cit. Bernabeu, coord. Colom, 1997, p. 82; Carreño, 2000, p. 106 y Negrín y Vergara, 2003, pp. 78) manifiesta que:

«la sociedad tiene que dar una educación igual a cada uno de sus miembros; debe colocar a cada niño en la posibilidad de desarrollar sus facultades, de adquirir todos los conocimientos que comportan sus aptitudes y aprender un oficio según sus gustos».

Robin va desarrollando el contenido y los ámbitos de estudio que han de seguir en la instrucción integral, tales como la educación física, la educación intelectual, la enseñanza técnica y la educación moral. Asimismo, afirma Robin (cit. Negrín y Vergara, 2003, p. 82) que:

«la educación moral unida a la coeducación de los sexos, lleva consigo la exclusión de ideas falsas, desmoralizadoras, prejuicios falaces, etc., y se debe proponer la vida simple, ocupada, variada, animada entre trabajos y juegos, el uso graduado de una parte de libertad y de responsabilidad, el ejemplo de los educadores y por encima de todo la felicidad».

Bakunin, Kropotkin, Guillaume y Robin (cit. Carreño, 2000) son los que más perfilaron el concepto de “educación integral” y otros ideólogos anarquistas como Guyau, Réclus, Grave, Nieuwenhuis, Michel, Malatesta, etc., se muestran convencidos de que la educación internacional y libertaria sería la única forma de transformación social en el plano de la emancipación de la humanidad.

Bakunin entendía la instrucción integral igual para todos, sólo así se formará el hombre completo. Guillaume, seguidor de Bakunin, también reflejó en su obra el concepto anarquista de formación integral entendiendo que desarrolla las facultades físicas y espirituales de todo aquel que posea una ciencia y esté capacitado para comunicarla.

Rogers (cit. Negrín y Vergara, 2003) concede importancia a las actitudes que debe tener el profesor en sus tareas. Actitudes como la autenticidad, la consideración, el aprecio, la aceptación, la confianza y la comprensión empática del docente hacia el estudiante. Rogers y su teoría de la no-directividad (cit. Carreño, 2000) es un ejemplo claro de actitud y pedagogía, para la consecución de la libertad de la persona. Para este autor el aprendizaje debe ser significativo, vivencial. No se basa en un currículo predeterminado, sino en la autoselección de los planes de estudio, las tareas no son uniformes para todos, el aprendizaje enlaza con la vida del individuo, el maestro es la modalidad más infrecuente de instrucción y los exámenes y las calificaciones pierden su sentido, su valor y sus prerrogativas.

Vásquez y Oury (cit. Carreño, 2000, p. 126) plantean:

«su reforma pedagógica en torno a lo que han definido como pedagogía institucional, es decir, un conjunto de técnicas, de organizaciones, de métodos de trabajo y de instituciones internas nacidas de la práctica de clases activas, que coloca a niños y adultos en situaciones nuevas y variadas que requieren de cada uno entrega personal, iniciativa, acción y continuidad».

Del Pozo (2004, pp. 243-66) hace mención a estas corrientes en el sentido de que el profesor se percibía como compañero de los educandos, los cuales disfrutaban de una libertad casi absoluta. *«Los docentes tenían como lema fundamental que cada alumno sienta en sí mismo la obligación de sujetarse a un orden, a una disciplina moral y anunciaban que el verdadero educador ya no es el maestro sino la comunidad».*

3.6.1. Referentes de las aportaciones sobre las teorías antiautoritarias

Colom, Bernabeu (1997), Carreño (2000), Vicente (2002), Negrín y Vergara (2003) y Del Pozo (2004) comentan las teorías antiautoritarias al citar a diferentes autores. En la tabla 3.11 se exponen los referentes.

Tabla 3.11. Autores referenciados en las teorías antiautoritarias
Fuente: elaboración propia

TEORÍAS ANTIAUTORITARIAS	
Bernabeu (coord. Colom, 1997) citan a:	Ferrer, Neill, Rogers, Robin y Tolstoi
Carreño (2000) cita a:	Ferrer, Neill, Rogers, Robin, Tolstoi, Bakunin, Kropotkin, Guyau, Réclus, Grave, Guillaume, Nieuwenhuis, Michel, Malatesta, Lobrot, Tomasi, Oury y Vásquez
Vicente (2002) da su opinión personal y también cita a:	Ferrer, Rogers y Neill
Negrín y Vergara (2003) cita a:	Rogers, Robin y Tolstoi
Del Pozo (2004) da su opinión personal	

De los autores mencionados en la tabla 3.11 las ideas **compartidas** son:

- Neill y Robin coinciden en la idea de educar en libertad y para la libertad. La sociedad tiene que dar una educación igual a cada uno de sus miembros. La libertad se impone al miedo y a la coacción. Los alumnos/as usan la palabra dentro de su grupo y cooperan en la educación de sus iguales. Las imposiciones cívicas y religiosas son perjudiciales para el alumnado.

- Rogers y Neill concuerdan en que el docente y el discente intercambian constantemente sus objetivos donde el alumnado sienta la obligación de sujetarse a un orden, a una disciplina. Se le concede importancia a las actitudes que debe tener el profesor en sus tareas, se percibe como un compañero de los alumnos/as, y que el verdadero educador ya no es el maestro sin comunidad. La misión de la escuela es educar y no sólo instruir, a diferencia de la escuela convencional, -según estos autores- autoritaria y represiva donde el grupo pasaba desapercibido, sometido a las relaciones verticales del profesor con sus discípulos.

- Bakunin, Kropotkin, Guillaume, Robin Guyau, Réclus, Grave, Michel, Nieuwenhuis y Malatesta están de acuerdo en que la formación integral es necesaria para conseguir la libertad y la emancipación de la humanidad.

- Rogers y Ferrer coinciden en no realizar exámenes, ni pruebas, ni ponerles calificaciones a los alumnos/as para que se desarrollen con plena libertad e igualdad y no crezca en ellos la competitividad.

- Vásquez y Oury trabajan en la reforma institucional para mejorar la práctica educativa.

Sin embargo, hay autores que no tratan las teorías antiautoritarias: Buchón (1953 y 1964), Buchón y Valdivia (1968 y 1971), Sanjuán (1974),

García Hoz (1978), Ferrández y Sarramona (1980), Marín (1988), Iyanga (1998), García Benítez (2001) y Del Pozo (2004).

En cuanto a las **diferencias y singularidades** encontradas entre los autores Vicente (2002) y Del Pozo (2004) dan su opinión sobre las teorías antiautoritarias.

Valoración personal

Estamos de acuerdo con las ideas expuestas de estos autores en las teorías antiautoritarias, de que la mejor forma de enseñar es desde la reciprocidad, la bidireccionalidad entre el discente y el docente; desde el acercamiento, el entendimiento, el ejemplo, la práctica, el intento de mejorar continuamente el profesor hacia sus estudiantes, en todas las competencias, entre ellas, aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer. Una frase muy significativa y que compartimos es la que comenta Neill al decir que, la educación ha de atender al saber, al sentir y al hacer de los alumnos/as.

Efectivamente, hay que huir del aprendizaje memorístico y estimular y trabajar el aprendizaje y el sentido crítico desarrollando en el alumnado la capacidad de pensar, argumentar, interpretar, reflexionar, ser capaces de resolver los problemas cotidianos del día a día, y ser personas de provecho en la sociedad en la que nos encontramos. Que sepan desenvolverse y actuar en consecuencia en función de sus acciones y sus conocimientos.

Sin embargo, discrepamos con Tolstoi, al defender que la escuela sólo debe ocuparse de la instrucción porque, por lo comentado anteriormente, no sería suficiente para poder formar ciudadanos de pleno derecho y deberes, y conseguir socializar y moralizar al educando. Tampoco con Ferrer y Rogers, porque consideran que los exámenes y las calificaciones no son necesarios en

el estudiante porque estimulan la competitividad. ¿Cómo se puede discernir si no es en base a pruebas que midan el aprendizaje, que los estudiantes progresan o no en sus conocimientos adquiridos, siendo un soporte básico y esencial, que conlleva al logro de un título académico, para poder ejercer profesionalmente en la vida?

3.6.2. Presencia de las teorías antiautoritarias

En la tabla 3.12 se establecen los resultados obtenidos de las teorías antiautoritarias.

Tabla 3.12. *Las teorías antiautoritarias*
Fuente: *elaboración propia*

AUTORES	APARTADOS	CAPÍTULOS	TEMA	PÁGINAS	%
Bernabeu, (coord. Colom, 1997)		X		79-91	12/379= 3,1%
Carreño (2000)		X		101-128	28/287= 9,7%
Negrín y Vergara (2003)			X	71-102	31/347= 8,9%
Vicente Ulpiano (2002)		X		91-108=	17/283= 6%
Del Pozo (2004)		X		243-262	20/444= 4,5%

A la vista de la información analizada podemos decir:

- Negrín y Vergara (2003) recogen un tema para referirse a *las teorías antiautoritarias*, 31 páginas (de 347 del manual). Introducción (2 páginas); los principios del movimiento antiautoritario (2 páginas); la pedagogía libertaria en Tolstoi (4 páginas); Robin y la educación integral (4 páginas); la Escuela Moderna de Ferrer (4 páginas); la experiencia de Summerhill (6 páginas); la no directividad de Rogers (6 páginas); y un resumen (3 páginas).

- Carreño (2000) trata un capítulo, 28 páginas (de 287 del manual). Lo desglosa en: introducción (1 página); el movimiento antiautoritario en pedagogía (1 página); anarquismo y educación. La pedagogía libertaria (4 páginas); Ferrer y su ideario pedagógico. La Escuela Moderna (4 páginas); el modelo escolar de Neill. El centro escolar de Summerhill (4 páginas); Rogers y la enseñanza no directiva (5 páginas); y la perspectiva de las pedagogías institucionales (10 páginas).

- Del Pozo (2004) aborda un capítulo, 20 páginas (de 444 del manual). Tiene los siguientes epígrafes: introducción: las pedagogías de la libertad en el siglo XX (5 páginas); Summerhill o la libertad como autorregulación (6 páginas); la libertad a través de la cooperación en el movimiento Freinet (4 páginas); y la libertad a través de la autogestión en la pedagogía institucional (5 páginas).

- Vicente (2002) hace referencia a un capítulo sobre *las teorías antiautoritarias*, 17 páginas (de 287 del manual). Características generales del movimiento antiautoritario (2 páginas); la psicoterapia de Rogers y la enseñanza no directiva (4 páginas); la escuela de Summerhill, una experiencia antiautoritaria (5 páginas); la pedagogía institucional francesa (2 páginas); y el juicio crítico a las teorías no directivas y antiautoritarias (4 páginas).

- Bernabeu (coord. Colom, 1997), recogen un capítulo, 12 páginas (de 379 del manual). Introducción (2 páginas); las direcciones del movimiento antiautoritario (1 página); la educación del anarquismo (1 página); la Escuela Moderna de Ferrer (1 página); Summerhill (1 página); Rogers: una educación centrada en el alumno (1 página); las opciones de la pedagogía institucional (4 páginas); y un resumen (1 página).

En la presencia ponderada de los temas que abordan los autores en las teorías antiautoritarias, la mayor corresponde a Carreño (2000). Y la menor a Bernabeu (coord. Colom, 1997).

Tienen una presencia similar la obra de Carreño (2000) y Negrín y Vergara (2003). Los demás presentan diferencias en los porcentajes de la obra dedicados a las teorías autoritarias.

3.6.3. Ideas centrales recogidas en los textos

En el diagrama 3.7 se muestra un esquema de las principales ideas que, sobre las teorías antiautoritarias se recogen en los textos.

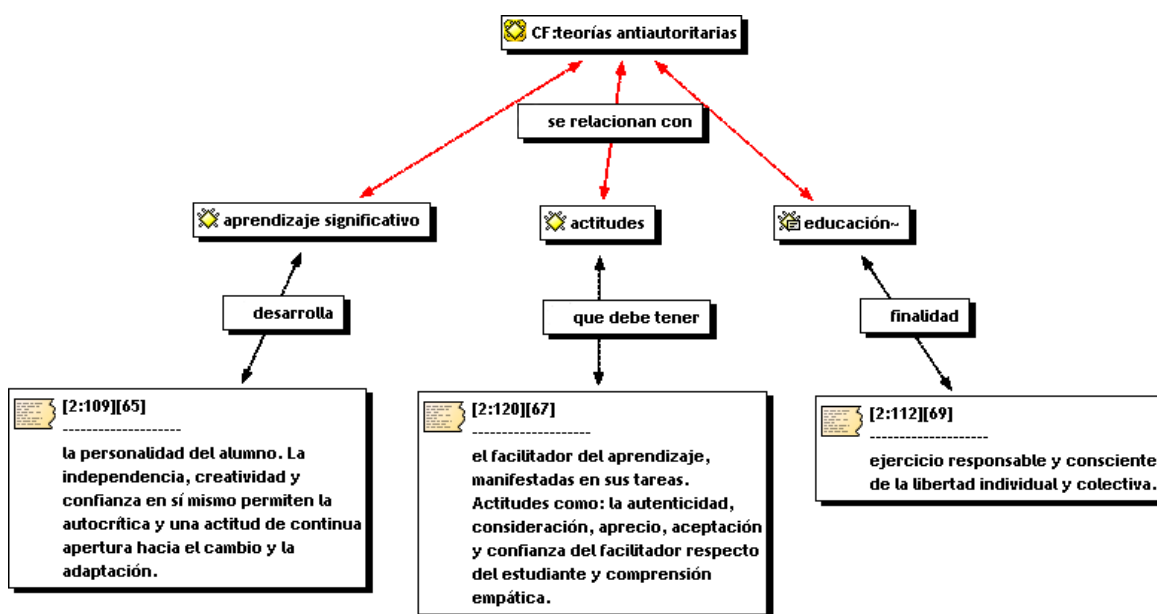


Diagrama 3.7. Teorías antiautoritarias
Fuente: elaboración propia

A la vista del mapa establecido se recoge una sobrepresencia en el

aprendizaje significativo, desarrollando la personalidad del alumnado con libertad de acción y tiempo, creciendo en su madurez y responsabilidad, participando y cooperando. Se encaminan por las sendas del aprendizaje, tanto individual como en grupo, cuya autogestión, tareas y objetivos son asimismo definidos por los estudiantes. Como se ve, la no directividad también está presente en las relaciones entre profesor y alumnos/as. El anarquismo reivindica la esencial libertad del individuo y su naturaleza social de tal forma que la educación servirá para que afloren los sentimientos de solidaridad. Se insiste en la libertad y en la responsabilidad entre iguales.

También hay una omnipresencia en estas teorías faltan ideas de los autores de los manuales en primera persona, o incidir en los valores más a fondo en general, ya que en el que más inciden es en el valor de la libertad. Al igual que se aborda en esta teoría el valor del respeto, la justicia y la igualdad.

3.7. Las Teorías Personalistas

Por último, realizamos un estudio de la presencia de los valores y la formación cívica en los contenidos de los manuales analizados.

Scheler y Mounier (cit. Colom, 1997, pp. 127) destacan como soporte principal de la persona *«los valores y la formación cívica, la confianza, la aceptación al otro, la acogida y la autenticidad como las nuevas actitudes que regulan la relación educativa personalista»*. Un ejemplo de ello -explican estos autores- es la escuela de Barbiana que fomentaba las actitudes comunitarias en el uso de sus materiales y en sus actividades donde los problemas comunes eran abordados desde una concepción de justicia apoyando a los más débiles.

También Mounier (cit. Negrín y Vergara, 2003 y Del Pozo, 2004), en su *manifiesto al servicio del personalismo* entiende a la persona como un ser espiritual dotado de una escala de valores libremente adoptada. Aquí aparecen

reunidas dos de las características más importantes de esta corriente: la creencia en la libertad del ser humano, la libertad que se manifestaba en la elección, y la jerarquización de unos valores; y al mismo tiempo, la responsabilidad para comprometerse totalmente con esos valores, y hacerlos el eje de su trayectoria vital.

Maritain (cit. Iyanga, 1998, p. 71) centra estas teorías en la persona reivindicando su valor y dignidad. Manifiesta que «*la educación integral debe contemplar: la educación y su proceso, la educación moral y política, las reglas de actuación y la reintegración de las masas*». De igual modo, Maritain (cit. Negrín y Vergara, 2003) en su obra *Humanismo integral* proponía la búsqueda de una civilización personalista y comunitaria fundada sobre los derechos humanos, y que dé satisfacción a las aspiraciones y necesidades sociales del hombre. Este autor afirma que sólo la educación integral del individuo es personalista.

Del Pozo (2004) explica que el personalismo concedió una gran importancia a la educación. Los *personalistas* consideraron que las dos finalidades más importantes de la educación eran las de transmitir valores y preparar al ser humano para el compromiso. De ahí que el papel fundamental que concedieron a la figura del profesor era mostrar a los educandos esos valores para que adquirieran una formación. Freire (cit. Negrín y Vergara, 2003 y Del Pozo, 2004) sostiene que los centros educativos deben convertirse en espacios para vivir la democracia.

3.7.1. Referentes de las aportaciones sobre las teorías personalistas

Iyanga (1998), Carreño (2000), Negrín y Vergara (2003) y Del Pozo (2004) comentan las teorías personalistas al nombrar a diferentes autores. En la tabla 3.13 se presentan los referentes.

Tabla 3.13. Autores referenciados en las teorías personalistas

Fuente: elaboración propia

TEORÍAS PERSONALISTAS	
Colom (coord., 1997)	Scheler y Mounier
Iyanga (1998) cita a:	Maritain
Negrín y Vergara (2003) y Del Pozo (2004) citan a:	Maritain, Mounier y Freire

De los autores mencionados en la tabla 3.13 las ideas **compartidas** son:

- Mounier y Maritain concuerdan en que las teorías personalistas se centran en la persona, dotada de valores libremente elegidos, adaptando responsabilidad y compromiso para poder ejercerlos a lo largo de la vida mediante una educación integral que contempla la educación cívica, política y las reglas de actuación.

Sin embargo, hay manuales que no tratan las teorías personalistas: Buchón (1953 y 1964), Buchón y Valdivia (1968 y 1971), Sanjuán (1974), García Hoz (1978), Ferrández y Sarramona (1980), Marín (1988), Colom (1997), García Benítez (2001) y Vicente (2002).

En cuanto a las **diferencias o singularidades** encontradas entre los autores, Del Pozo (2004) sostiene que la educación tiene un papel fundamental. Asimismo, destaca al profesor como el encargado de mostrar los valores que deben adquirir los educandos formándolos en el compromiso vital.

Valoración personal

Estamos de acuerdo con las teorías personalistas en la importancia de la formación de valores, en que son necesarios y esenciales en la vida de una persona para sentirse plena en la sociedad en la que se vive. Y también, para poder participar como ciudadanos en la comunidad en la se forma parte

habiendo adquirido una formación integral y completa a nivel intelectual, personal, social, moral y formación cívica.

El papel atribuido al educador personalista difiere del tradicional, pues se funda en la libertad. La transmisión del conocimiento cede paso a la relación de ayuda, para buscar y conocer juntos. La confianza, la aceptación del otro, la responsabilidad respetuosa, la acogida y la autenticidad son las nuevas actitudes que regulan la relación educativa personalista. Las tareas y su ritmo se adaptan a las aptitudes e intereses diferenciales de los educandos es su dignidad personal la que define la praxis escolar.

3.7.2. Presencia de las teorías personalistas en los textos

En la tabla 3.14 se señalan los autores que hacen referencia a las Teorías personalistas.

Tabla 3.14. *Las teorías personalistas*
Fuente: elaboración propia

AUTORES	APARTADOS	CAPÍTULOS	TEMA	PÁGINAS	% TOTAL
Bernabeu, (coord. Colom, (1997)		X		119-139	20/379= 5,2%
Iyanga (1998)	X			71-75	3/471= 0,6%
Del Pozo (2004)		X		267-286	20/444= 4,5%

A la vista de la información, podemos decir:

- Bernabeu (coord. Colom, 1997) expone un capítulo, 20 páginas (de 379 del manual). Lo desglosa de la siguiente manera: introducción (2 páginas); el valor de la persona y la educación personalista (2 páginas); la civilización personalista de Mounier (2 páginas); Freire (2 páginas); Lorenzo Milani y la escuela de Barbiana (2 páginas); y un resumen (1 página).

- Del Pozo (2004) hace referencia a un capítulo, 20 páginas (de 444 del manual). Introducción: el personalismo como filosofía educativa (2 páginas); Freire o la pasión de vivir (8 páginas); Lorenzo Milani o la pasión por enseñar (5 páginas); y la educación personalizada o la pasión por el proyecto vital (5 páginas).

- Iyanga (1998) trata en el apartado *las teorías personalistas*, 3 páginas (de 471 del manual).

En cuanto a la presencia ponderada de los temas, la mayor se da en Bernabeu (coord. Colom, 1997), y la menor en Iyanga (1998).

Tienen una presencia similar en la obra de Bernabeu (coord. Colom, 1997), y Del Pozo (2004).

En cuanto a las temáticas en función de su paginación en la obra, tenemos: en Bernabeu (coord. Colom, 1997) recoge el mismo número de páginas en todos los temas que comentan en las teorías personalistas; y en Del Pozo (2004), Freire o la pasión por vivir.

3.7.3. Ideas centrales recogidas en los textos

En el diagrama 3.8 se recoge una representación esquemática de las principales ideas que se recogen sobre las teorías personalistas.

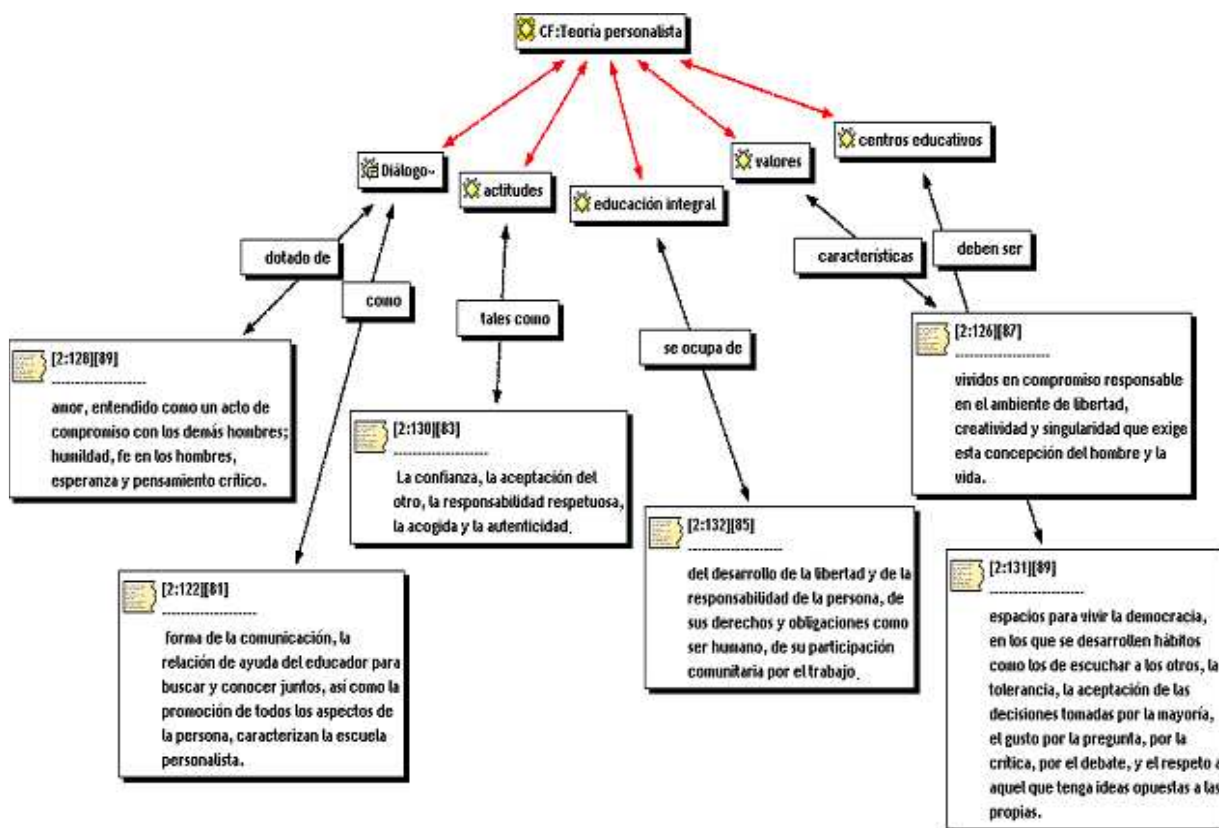


Diagrama 3.8. Teorías Personalistas
Fuente: elaboración propia

A la vista del mapa establecido en el diagrama 3.8 se establece una sobrepresencia en la teoría personalista, en la relación educativa entre el educador y el educando que se manifiesta en el diálogo, y alcanza los planos afectivos e intelectuales. La consideración del estudiante como persona incluye su vocación perfectiva, y se incide en los valores de la libertad, la responsabilidad, la capacidad interrogativa, la formación en valores, así como su apertura a los demás y una existencia transformadora.

Los rasgos de una escuela personalista actual vendrían dados por su carácter comunitario, de apertura a la sociedad, por ser activa y crítica, por promover la participación democrática y por proseguir como objetivo de la educación, el desarrollo integral de la persona humana. También en estas

teorías se trata una omnipresencia porque faltan ideas de los autores de los libros en primera persona. Tampoco se menciona el valor del respeto, la disciplina y la justicia. De igual modo, hay un tratamiento superficial en relación con el valor de la responsabilidad, la participación, la cooperación, la formación ciudadana y la familia.

CAPÍTULO 4

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 2

4. Temas específicos sobre valores formación cívica que trata la asignatura *Teorías e Instituciones Contemporáneas de educación, en la formación de los maestros de Educación Primaria*

El problema de investigación 2 formula:

¿Sobre qué versan los temas específicos de los manuales estudiados, en relación a los valores y la formación cívica en la asignatura *Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación*, para la formación de los maestros de Educación Primaria?

En primer lugar, se analizaron los temas básicos y esenciales de la educación que ofrecen los manuales de pedagogía en la asignatura *Teorías e Instituciones Contemporáneas de educación*: la Iglesia y el Estado; el valor educativo del hábito, del juego y el ejercicio físico; los sistemas de educación, los principios de educación y la formación del educador; la familia, el ambiente familiar y el papel educativo de la familia; la educación, los medios generales de educación, la formación social, cívica y patriótica, las diversidades nacionales y sociales, el ambiente y la cooperación, la multiculturalidad; la educación permanente y de adultos; y la educación y la vocación, interconectados con los valores en general y los valores y la formación cívica, libertad, participación, cooperación, responsabilidad, disciplina, justicia, igualdad y respeto.

De esta manera, se muestra el panorama educativo de forma sistemática, teórica y práctica que ofrecen los autores analizados (Buchón 1953 y 1964; Buchón y Valdivia 1968 y 1971; Sanjuán, 1974; García Hoz, 1978; Ferrández y Sarramona, 1980; Marín, 1988; Colom, 1997; Iyanga, 1998; Carreño, 2000; García Benítez, 2001; Vicente, 2002; Negrín y Vergara, 2003 y Del Pozo, 2004).

En segundo lugar, se estudia la presencia de estos tópicos en las obras de los autores estudiados analizando el peso específico de los valores y la formación cívica (apartados o subapartados, capítulos de libros o lección completa y porcentaje de presencia), para posteriormente explicar coincidencias, discrepancias y hacer al respecto una valoración propia.

En tercer lugar, se representan unos diagramas de redes realizados con el programa ATLAS.ti para resumir lo más representativo de cada teoría educativa, acerca de los autores comentados para explicar la sobrepresencia (cuando se repite mucho una idea), la omnipresencia (cuando falta alguna idea sobre lo estudiado) y el tratamiento superficial que hacen los autores analizados sobre los tópicos elegidos.

4.1. Iglesia y Estado

En el primer estudio realizado, nos hemos ocupado de la presencia de la Iglesia y el Estado en los manuales estudiados.

Para Pío XI (cit. Buchón, 1953, pp. 131-135 y 1964, pp. 120-125) y (cit. Buchón y Valdivia, 1968, pp. 335-340 y 1971, pp. 249-254), la misión educativa de la iglesia es la enseñanza de la Fe, y la formación de las buenas costumbres. En cuanto al Estado -explica Pío XI- debe proteger entre sus leyes la educación moral y religiosa, de acuerdo con los derechos de la iglesia y la familia y *«en general, pertenece a la sociedad civil y al Estado la educación que puede llamarse cívica»*.

Sanjuán (1974, p. 125) cita dos tipos de educación que, de manera expresa, corresponden al Estado: *«la educación cívica y la educación militar»*. La primera, encaminada a formar ciudadanos conscientes de los deberes y derechos que les competen respecto de la comunidad, y la segunda, destinada a constituir unas fuerzas armadas integradas por oficiales y soldados, eficientes y disciplinados. La misión educativa del Estado, -explica Sanjuán- ha de ser vista como un complemento hacia la comunidad, con una doble dimensión,

proteger las iniciativas surgidas de la comunidad cuando favorezcan a los ciudadanos sin atentar al bien común, y promover aquellas otras actividades educativas que no surjan de la libre iniciativa de dicha comunidad.

Iyanga (1998, p. 429) comenta que *«un Estado democrático debe reconocer que la voluntad moral y política del individuo no puede ser coaccionada, del mismo modo que su acción sobre la educación ha de respetar el derecho de otras comunidades»*.

García Benítez (2001) sostiene que hay un predominio del Estado en la enseñanza que va, desde la consideración de la educación como exigencia de continuidad y de cohesión social, garantía de la igualdad de todos los ciudadanos, hasta la presentación de la enseñanza como el medio para posibilitar el ejercicio de sus libertades y derechos. García Benítez (2001, p. 144) afirma:

«generalmente el Estado se propone integrar a sus súbditos en la sociedad mediante la transmisión y asimilación de la cultura característica de la nación. Intenta adaptar al educando a su futura función social: oficio, profesión, cargo público o privado; trata de hacer del individuo un ciudadano, configurado con el espíritu del Estado».

De igual modo, García Benítez (2001, p. 154) considera la escuela cristiana *«como un servicio abierto que ofrece a todos un espacio de acogida, de ayuda y progreso, teniendo las características de un servicio público»*. Respecto a la *educación cívica y religiosa* se basaba en el catecismo. Para Calasanz (cit. García Benítez, 2001, p. 49) *«era importante escoger al maestro, según unas aptitudes, adaptadas a los grados y materias impartidas, procurando crear en el alumno hábitos de orden y una disciplina, de firmeza y suavidad»*.

4.1.1. Referentes de las aportaciones sobre la Iglesia y el Estado

Buchón (1953 y 1964), Buchón y Valdivia (1968 y 1971), Sanjuán (1974), Iyanga (1998) y García Benítez (2001) interpretan las teorías personalistas al nombrar a diferentes autores. En la tabla 4.1 se especifican los referentes de los autores.

Tabla 4.1. Autores referenciados en el tema la Iglesia y el Estado

Fuente: elaboración propia

LA IGLESIA Y EL ESTADO	
Buchón (1953 y 1964) y Buchón y Valdivia (1968 y 1971) citan a:	Pío XI
Iyanga (1998), Sanjuán (1974) y García Benítez ¹⁷ (2001):	Hablan en primera persona sobre este tema

Hemos de advertir que hay autores que se manifiestan sobre el tema sin apoyarse en otros autores. De los mencionados en la tabla 4.1, las **ideas compartidas** de la Iglesia y el Estado son:

- Pío XI, Sanjuán y García Benítez coinciden en que la *educación cívica* pertenece a la sociedad civil y al Estado, y está encaminada a formar ciudadanos conscientes de los deberes y derechos que les competen respecto a la comunidad. El Estado propone integrar a sus súbditos en la sociedad mediante la transmisión y asimilación de la cultura. Trata de hacer del individuo un ciudadano con el espíritu del Estado.

- Iyanga, Sanjuán y García Benítez están de acuerdo en que el Estado democrático debe reconocer que la voluntad cívica y política del individuo, no puede ser coaccionada. Defienden el predominio del Estado en la enseñanza, considerando la educación como garantía de igualdad de todos los ciudadanos, para posibilitar el ejercicio de sus libertades y derechos. Desde esta perspectiva, la misión educativa del Estado consiste en proteger las iniciativas surgidas libremente en la comunidad para favorecer a los ciudadanos.

¹⁷ García Benítez (2001) cita a Calasanz.

- Pío XI y García Benítez, hacen referencia a la *educación moral y religiosa*, de acuerdo con los derechos de la iglesia, y la familia basada en el catecismo. La misión educativa de la Iglesia es la enseñanza a cerca de la fe y las buenas costumbres.

No obstante, no tratan el tema de la Iglesia y el Estado, García Hoz (1978), Ferrández y Sarramona (1980), Marín (1988), Colom (1997), Carreño (2000), Vicente (2002), Negrín y Vergara (2003) y Del Pozo (2004).

En cuanto a las **diferencias o singularidades** encontradas entre los autores:

- García Benítez trata a diferencia de los otros autores, al educando y sus funciones sociales, oficio, profesión, etc., y a la escuela cristiana como un servicio público y abierto que ofrece un espacio de ayuda, acogida y progreso.

- Sanjuán, al comentar el Estado, también explica que, además de la educación cívica está la *educación militar* destinada a formar fuerzas armadas disciplinadas y eficientes para el bien de todos los ciudadanos.

Valoración personal

Estamos de acuerdo en la forma de abordar los autores el tema de la Iglesia y el Estado, ya que tiene que enseñarse educación cívica para que el educando tenga una formación integral y completa. Que pueda decidir por sí mismo en qué creer y en qué no, lo justo y lo injusto, con capacidad de decisión, sentido ético y crítico teniendo iniciativa, autonomía, responsabilidad y juicios de valor participando cooperativamente en la sociedad a la que forme parte, e integrándose en ella como ciudadano de plenos derechos y deberes.

4.1.2. Presencia de la Iglesia y el Estado en los textos

En la tabla 4.2 y en el diagrama 4.1 se recoge la presencia de la Iglesia y el Estado en los textos. En la primera columna figuran los autores; en la segunda, el apartado o los apartados a los que hacen referencia; en la tercera y cuarta, los capítulos o los temas del libro que se ocupan del tópico. En la quinta columna el número de páginas que abordan los autores y, en la sexta, se halla el porcentaje que supone en la obra completa.

Tabla 4.2. *Iglesia y Estado*
Fuente: elaboración propia

AUTORES	APARTADOS	CAPÍTULOS	TEMA	PÁGINAS	% TOTAL
Buchón (1953)			X	127-136	10/446=2,2%
Buchón (1964)			X	118-127	10/561=1,7%
Buchón y Valdivia (1968)			X	333-341	8/753=1%
Buchón y Valdivia (1971)	X			247-254	8/590=1,3%
Sanjuán (1974)	X			119-126	8/750=1%
Iyanga (1998)	X			424-432	9/471=1,9%
García Benítez (2001)	X	X		48-49, 143-149, 153-155	12/160=7,5%

A la vista de los datos de la tabla anterior podemos decir:

- García Benítez (2001) hace referencia a este tema tanto en un apartado como en dos capítulos, 12 páginas (de las 160 del manual). En el apartado, *Humanismo renacentista como hecho social*, le dedica 2 páginas. En el capítulo, el *Estado y la Educación*, aparece: el papel del Estado en la educación (1 página), la educación como servicio público y la influencia política en la educación (1 página), el principio de libertad de enseñanza (1 página), la Escuela pública o Escuela privada (2 páginas), reflexión crítica (1 página) y la Escuela laica o Escuela confesional (1 página). Y en el capítulo, *La Iglesia y la educación* recoge: la función tradicional (1 página), reivindicaciones educativas y caracteres de la Escuela cristiana (1 página) y la enseñanza en los acuerdos entre la Santa Sede y el Estado español (fecha 3 de enero de 1979) (1 página).

- Buchón (1953) explica un tema sobre *la Iglesia y el Estado* de 10 páginas (de las 446 del manual). En éste aparece: la Iglesia y la educación (1 página), títulos de la Iglesia para educar (2 páginas), objeto propio (1 página), derechos de la Iglesia en la educación (2 páginas), extensión de esos derechos; (1 páginas), derecho docente del Estado; (1 página), educación que puede reservarse (1 página) y un resumen (1 página).

- Buchón (1964) aborda *la iglesia y el Estado* en un tema, 10 páginas (de las 561 del manual). En éste aparece: la Iglesia y la educación (1 página), título de la Iglesia para educar (1 página), objeto propio (1 página), derechos de la Iglesia en orden a la educación (1 página), extensión de esos derechos (1 página), influencia de la Iglesia en la educación (1 página), derecho docente del Estado y funciones del Estado (1 página), educación que puede reservarse (1 página), influencia educativa del Estado (1 página) y la influencia de la sociedad (1 página).

- Buchón y Valdivia (1968) hace referencia al tema de la Iglesia y el Estado en apartados, 8 páginas (de las 753 del manual). Así, se recoge: la Iglesia: títulos de la Iglesia para educar (1 página), objeto propio (1 página), derechos de la Iglesia en orden a la educación (1 página), extensión de esos derechos; (2 páginas), influencia de la Iglesia en la educación (1 página), el Estado y funciones del Estado (1 página), educación que puede reservarse y la influencia educativa del Estado (1 página).

- Buchón y Valdivia (1971) aluden a la *Iglesia y el Estado* en apartados, 8 páginas (de las 590 del manual). Allí lo desarrolla de la siguiente manera: la iglesia: títulos de la Iglesia para educar (1 página), objeto propio (1 página), derechos de la Iglesia en orden a la educación (1 página), extensión de esos derechos (2 página), la influencia de la Iglesia en la educación (1 página) el Estado y las funciones del Estado (1 página), y la educación que puede reservarse y la influencia educativa del Estado (1 página).

- Iyanga (1998) trata en apartados este tema, 9 páginas (de las 471 del manual). Lo desarrolla de la siguiente manera: el hombre y las estructuras sociales de mayor complejidad (1 página), el Estado moderno (4 páginas) y el Estado y la educación (1 página), la educación en diferentes religiones (1 páginas) y la Iglesia católica y la educación (2 páginas).

- Sanjuán (1974) también recoge apartados sobre la *Iglesia y el Estado* en 8 páginas (de las 750 del manual). Su desarrollo es: la Iglesia: derecho de la Iglesia a la educación (3 páginas), caracteres de la educación cristiana (3 páginas) y la comunidad nacional y el Estado (2 páginas).

En cuanto a la **presencia ponderada** de los temas sobre la Iglesia y el Estado, el que le da una mayor importancia es García Benítez (2001). Y los que menos Buchón y Valdivia (1968) y Sanjuán (1974), sobre el 1%.

La mayoría, Buchón (1953; 1964), Buchón y Valdivia (1968; 1971), Sanjuán (1974) e Iyanga (1998) tienen una presencia ponderada equivalente.

4.1.3. Ideas centrales recogidas en los textos

En el diagrama 4.1 se representa un esquema síntesis de los contenidos que se incluyen en la Iglesia y el Estado.

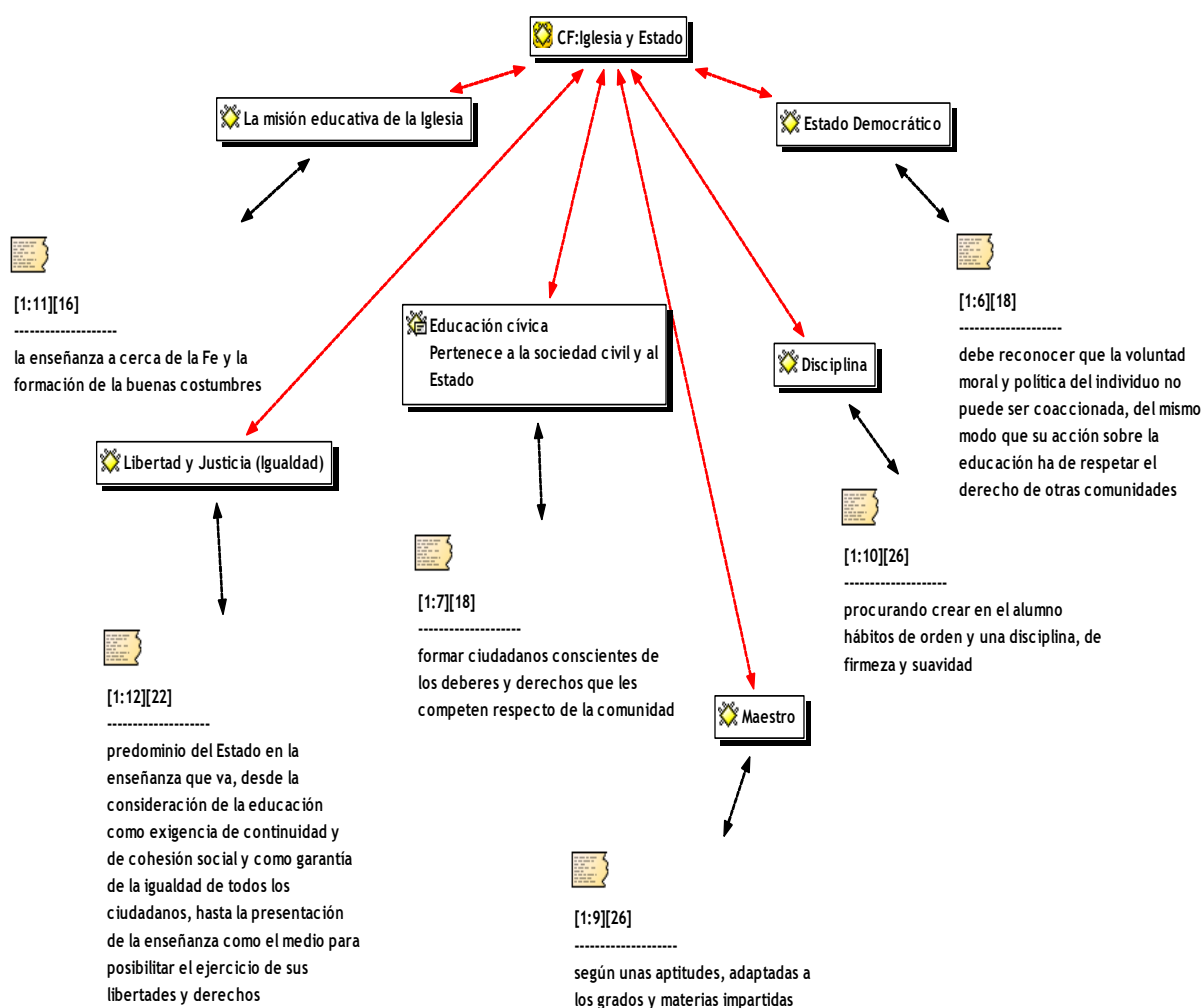


Diagrama 4.1. *Iglesia y Estado*

Fuente: elaboración propia

A la vista del mapa establecido en el diagrama 4.1 hay una sobrepresencia del valor de la libertad, la responsabilidad, la disciplina, la justicia e igualdad en derechos y deberes como ciudadanos, la educación cívica, religiosa y militar, el Estado y la Iglesia. También, una omnipresencia del valor del respeto. Y, un tratamiento superficial del valor de la participación, la cooperación, la familia, la escuela y la educación.

4.2. Educación de las funciones tendenciales

En el segundo estudio, nos hemos ocupado de la presencia de la Educación de las funciones tendenciales, en los manuales estudiados. Lo hemos subdividido en varios apartados.

4.2.1.1. *El valor educativo del hábito*

Buchón (1953, p. 344 y 1964, p. 281) y Buchón y Valdivia (1968, p. 450 y 1971, p. 335) comentan que:

«de los hábitos depende en gran parte el carácter y la manera especial de ser y de obrar. Y así se dice que el hombre bueno es aquél que posee hábitos moralmente buenos o virtudes, y malo si predominan en él hábitos moralmente malos o vicios».

La educación ha de formar en el alumnado el mayor número posible de hábitos útiles y provechosos que favorezcan actividades psíquicas y hábitos formación cívica para obrar bien.

Buchón y Valdivia (1968 y 1971) añaden que no hay que reducir los hábitos, sino sólo graduarlos. Señala los cuestionarios de habituación, hábitos a conseguir en cada curso en Formación Religiosa, Educación Formación cívica-Social, Artística, etc., teniendo en cuenta la educación integral.

4.2.1.2. *El valor educativo del juego*

Buchón (1953 y 1964) argumenta que el educador o el maestro debe estar presente en los juegos, e intervenir en ellos para hacer que no rompa las normas de prudencia para restablecer el orden formación cívica en caso de que se perturbe, resolver casos dudosos y estimular y animar con nuevas ideas dando ejemplo de respeto a las reglas. De igual modo, Buchón (1953, p. 446 y 1964, p. 212) define:

«el juego es valioso para la educación cívica porque, además de fomentar la alegría y el buen humor, forma espíritus decididos, ya que deben aprender a valerse por sí mismos, a pedir y prestar colaboración, a depender de otros o a dominarlos, etc. Y, al tener que someterse a las reglas del juego, ejercitan la obediencia, el propio dominio, el valor, la sinceridad, la justicia, etc. Es una disciplina en la que entran de lleno».

Marín (1988) interpreta que los trabajos, los juegos, la realización de construcciones, pegar o cortar, etc., son un modelo completo de la vida humana, en cuanto que permiten el libre despliegue de energías. En ellos se despierta el sentido de la comunidad. Son a la vez imagen de la existencia del hombre y de la vida. Marín (1988, p. 200) explica que *«el juego es el lenguaje natural del niño. De ahí su enorme valor para estudiar la maduración del sujeto. O para programar actividades lúdicas más apropiadas en cualquier estadio».*

Schiller (cit. Marín, 1988, p. 174) inspirándose en Kant subrayará que las tendencias racionales, los impulsos sensibles, y el deber formación cívica se armonizan en el instinto del juego; para Schiller *«el hombre sólo es pleno, absolutamente hombre, cuando juega».*

Richter (cit. Marín, 1988), en su obra *Levana o la teoría de la educación*, con influencia rousseauiana comenta que va contra la esencia del juego que sea impuesto porque en el juego cada cual descubre sus posibilidades y su propia armonía. Fröbel (cit. Marín, 1988), en su obra fundamental *la educación del hombre* establece una íntima relación entre lo físico y lo espiritual. Se tiene un gran placer en los juegos colectivos; permite medir las posibilidades de uno, y con ellos se despierta el sentido de la comunidad.

Claparède (cit. Marín, 1988) comenta diferentes funciones generales del juego (sensoriales, motores, psíquicos, familiares, de imitación, etc.). Bühler (cit. Marín, 1988) conocida por sus investigaciones sobre el niño y el adolescente escribe varias obras: *infancia y juventud, la vida psíquica del adolescente, el cuento y la imaginación del niño.*

Esta autora se centra en la evolución de los juegos infantiles en tres etapas: *la etapa de la función*, cuya característica es la alegría; *la etapa de la obra*, donde el tratamiento del material es específico y la consecución de un fin se hace obligatorio; y *la etapa del cumplimiento*, en la que el trabajo recibe un carácter social, de hacerse a los demás, de crear algo extraordinario. Gesell (cit. Marín, 1988), en sus conocidos estudios sobre el niño, circunscribe el juego, de los cinco hasta los nueve años. Antes de esas edades describe las características motrices, de lenguaje, su adaptación, su conducta personal y social. Posterior a estas edades se centrará en las actividades e intereses del niño.

4.2.1.3. El valor relativo del ejercicio físico

Pío XII (cit. Buchón, 1953, p. 453 y 1964, p. 217 y Buchón y Valdivia 1968, pp. 168-169)¹⁸ argumenta:

«el entrenamiento y el dominio del cuerpo ejercidos por el alma, la alegría por la conciencia de la energía que se posee y por las empresas deportivas llevadas a feliz término no son ni el único ni el principal elemento de la acción humana. Son ayudas y accesorios ciertamente dignos de aprecio; pero no valores indispensables de vida ni necesidades absolutas morales».

Para Buchón (1953, 1964) y Buchón y Valdivia (1968 y 1971), un cuerpo sano, ágil y servidor del espíritu, proporciona optimismo y alegrías, sobre todo, viendo que éste depende de la voluntad para fortificarlo y para quitar los malos hábitos que comprometen su salud. Desde esta perspectiva, ese hacer es un estimulante cooperador para la perfección intelectual y cívica.

Estas autoras argumentan que el ejercicio físico no sólo produce efectos beneficiosos desde el punto de vista anatómico, fisiológico y estético, sino que tiene valiosas repercusiones en el ámbito psicológico y formación cívica porque

¹⁸ El valor relativo del ejercicio físico no lo recoge la edición de 1978.

al responder a las necesidades de actividad del alumnado contribuye eficazmente al buen humor y a la alegría, a la docilidad y al orden.

Pío XII (Buchón, 1953, p. 451 y 1964, pp. 215-216) expresa:

«cuando se respete cuidadosamente el contenido religioso y moral del deporte, éste está llamado a encuadrarse en la vida del hombre como elemento de equilibrio, de armonía y de perfección y como poderosa ayuda en el cumplimiento de otros deberes suyos».

Sanjuán (1974) hace mención a la educación física al referirse a la educación corporal. Según este autor, el ejercicio físico mejora el carácter, refuerza, educa y controla la voluntad, provoca el afán de superación y altruismo, ayuda a conocerse a sí mismo, a autodominarse; es un modo adecuado de emplear el tiempo de ocio. La educación física, -expresa Sanjuán- es un medio extraordinario para que el educando se inicie en sus deberes sociales mediante la práctica de juegos, o deportes de tipo colectivo. Desarrolla hábitos de cooperación y respeto. Giuliano (cit. Sanjuán, 1974, p. 201) sostiene que:

«la educación física es aquella parte de la actividad que, desarrollando por medio de movimientos voluntarios y precisos la esfera fisiológica, psíquica, moral y social, mejora el potencial temperamental, refuerza y educa el carácter, contribuyendo durante la edad evolutiva a la formación de una mejor personalidad del hombre».

4.2.2. Referentes sobre la Educación de las funciones tendenciales

Buchón (1953 y 1964) y Buchón y Valdivia (1968 y 1971) tratan el valor educativo del hábito. Buchón (1953 y 1964) y Marín (1988), el valor educativo del juego y el valor educativo del ejercicio físico. En las tablas 4.3, 4.4 y 4.5 se presentan los referentes de los autores.

Tabla 4.3. *Autores referenciados en el valor educativo del hábito*

Fuente: elaboración propia

VALOR EDUCATIVO DEL HÁBITO	
Buchón (1953 y 1964) y Buchón y Valdivia (1968 y 1971):	Hablan en primera persona sobre este tema

Tabla 4.4. *Autores referenciados en el valor educativo del juego*

Fuente: elaboración propia

VALOR EDUCATIVO DEL JUEGO	
Buchón (1953 y 1964) y Buchón y Valdivia (1968 y 1971):	Hablan en primera persona sobre este tema
Marín (1988) cita a:	Schiller, Kant, Richter, Fröbel, Claparède, Bühler y Gesell

Tabla 4.5. *Autores referenciados en el valor educativo del ejercicio físico*

Fuente: elaboración propia

VALOR EDUCATIVO DEL EJERCICIO FÍSICO	
Buchón (1953 y 1964) y Buchón y Valdivia (1968 y 1971) citan a:	Pío XII
Buchón (1953 y 1964) cita a:	Pío XI
Sanjuán (1974) cita a:	Giuliano

En relación con las ideas **compartidas** (aunque, en algún caso sólo son propias) podemos señalar:

a) *Respecto a la Educación como hábito*

- Buchón y Buchón y Valdivia dicen que la educación ha de evitar que se formen hábitos formación cívica; y, por el contrario deben formar en el alumnado el mayor número posible de hábitos útiles y provechosos, que favorezcan actividades psíquicas y hábitos formación cívica para obrar bien.

b) *Respecto al valor educativo del juego*

- Buchón y Bühler coinciden en la idea de que el juego fomenta la alegría. Buchón y Fröbel que el juego forma espíritus decididos. Fröbel considera que el juego despierta el sentido de comunidad.

- Buchón, Schiller y Kant inciden que el juego restablece el deber y el orden formación cívica y las normas de prudencia.

- Riechter explica que el juego es el lenguaje natural del niño; tiene una gran influencia rousseauiana.

- Claparède, Bühler y Gesell coinciden en que, con el juego se trabaja la maduración del sujeto en sus etapas de la vida, desarrollando las diferentes funciones (sensoriales, motoras, psíquicas, de imitación., etc.) desde la niñez hasta la adolescencia.

c) Respecto al valor educativo del ejercicio físico

- Pío XI y Pío XII coinciden en que el entrenamiento y el dominio del cuerpo son dignos de aprecio, pero no es un valor indispensable en el ser humano, y que éste sólo podrá formar parte del mismo cuando se respete el contenido religioso y formación cívica del deporte.

- Buchón, Buchón y Valdivia, y Giuliano concuerdan en que el deporte es beneficioso para fortificar la voluntad, quitar los malos hábitos, estimular la perfección cívica e intelectual, fisiológica, psíquica y social, así como la formación de todos los sentidos. Además, Giuliano señala que el ejercicio físico refuerza y educa el carácter, ayuda a conocerse a uno mismo y a autodominarse.

No obstante, no tratan el valor educativo del hábito, Sanjuán (1974), García Hoz (1978), Ferrández y Sarramona (1980), Marín (1988), Colom (1997), Carreño (2000), García Benítez (2001), Vicente (2002), Negrín y Vergara (2003) y Del Pozo (2004).

Ni tratan el valor educativo del juego, Buchón y Valdivia (1968 y 1971), García Hoz (1978), Marín (1988), Ferrández y Sarramona (1980), Colom

(1997), Carreño (2000), García Benítez (2001), Vicente (2002), Negrín y Vergara (2003) y Del Pozo (2004).

Tampoco tratan el valor educativo del ejercicio físico, Buchón y Valdivia (1968 y 1971), Sanjuán (1974), García Hoz (1978), Ferrández y Sarramona (1980), Colom (1997), Carreño (2000), García Benítez (2001), Vicente (2002), Negrín y Vergara (2003) y Del Pozo (2004).

En cuanto a las **diferencias o singularidades** encontradas entre los autores:

- Buchón y Buchón y Valdivia son las únicas autoras que tratan el tema del valor educativo del hábito. Entienden que los hábitos se forman con el carácter y la manera de ser y de obrar. Explican que hay que formar a los alumnos desde hábitos formación cívica, buenos y útiles para que puedan obrar bien en todas las situaciones, reduciendo en la medida de lo posible, aquellos vicios o hábitos perjudiciales para el educando a través de la educación integral mediante cursos.

- Sanjuán alude a Guiliano en el tema del valor educativo del ejercicio físico.

- Buchón destaca que el educador o maestro ha de estar presente en los juegos estableciendo normas, enseñando a respetar las reglas, estableciendo obediencia y justicia para intervenir en los mismos. Resalta la disciplina como valor fundamental. A diferencia de Riechter que va en contra de que el juego sea impuesto.

Valoración personal

Estamos de acuerdo en que es importante, la puesta en práctica de buenos hábitos y que desarrollar el juego y el ejercicio físico son beneficiosos

en la evolución del ser humano, tanto en sus capacidades cognitivas, como en sus capacidades psicológicas, personales, afectivas y sociales. Los juegos estimulan el aprendizaje, fomentan la creatividad, la libertad de pensamiento y la puesta en práctica del ensayo-error.

Permiten adquirir diferentes destrezas y habilidades aprendiendo de una forma dinámica y divertida, tanto individualmente como colectivamente, potenciando el respeto, la participación, la cooperación, la justicia, la igualdad en relación a los otros, ser tolerantes respetando el turno, aceptar normas de convivencia, y sobre todo adquirir diferentes conocimientos en relación a las áreas de trabajo, que se estén llevando a cabo.

Es indispensable la labor del profesor en esta formación y que no mencionan a éste, los autores analizados, excepto Buchón. El juego es una herramienta indispensable en todas las etapas de la vida, cómo trabajarlo en las diferentes edades del educando y llevarlo a cabo es fundamental para el desarrollo.

Lo mismo ocurre con el ejercicio físico. Es necesario fomentar en los niños desde pequeños que con él se potencian valores, ya que forman al ser humano en todos los sentidos. No sólo es un bien para la salud, sino también mental (libera endorfinas), y personal. Hace que no sólo nos sintamos bien con nosotros mismos, sino también con los demás porque nos quita el estrés, da energía, nos hace ser disciplinados, refuerza nuestra forma de ser y nuestro carácter al sentirnos seguros de nosotros mismos.

Las escuelas permiten que trabajemos con los alumnos, los diferentes valores formación cívica para formar al alumnado como un ciudadano pleno, ya que entra en juego el valor del respeto, la tolerancia, la empatía, la disciplina, la responsabilidad, lo que es justo de lo que no lo es, o lo bueno de lo malo. Es decir, la formación cívica, la igualdad, o lo que es lo mismo, la justicia, la cooperación y la participación con los otros y el saber estar.

En definitiva, es fundamental trabajar la educación física como disciplina, pero también es básico llevar a cabo el deporte en nuestra vida personal para estar sanos tanto mental, como corporalmente evitando así que nuestra salud se vea perjudicada o se resienta.

4.2.3. Presencia de estos tópicos en los textos

En la tabla 4.6 se recogen los referentes que usan los autores. Usamos los mismos criterios que antes.

Tabla 4.6. *Educación de las funciones tendenciales*

Fuente: elaboración propia

AUTORES	APARTADOS	CAPÍTULOS	TEMA	PÁGINAS	% TOTAL
Buchón (1953)	X		X	341-344, 437-454	21/561=3,7%
Buchón (1964)	X		X	204-219, 279-281	18/446=4%
Buchón y Valdivia (1968)	X		X	163-169, 447-455	16/753=2,1%
Buchón y Valdivia (1971)	X	X		334-341	8/590=1,3%
Sanjuán (1974)			X	197-212	15/750=2%
Marín (1988)			X	171-207	36/295=12,2%

Se muestra el tema de la educación de las funciones tendenciales siguiendo los criterios de la tabla anterior:

- Marín (1988) trata un tema completo de las *funciones tendenciales* al referirse al principio del juego con 36 páginas (de las 295 del manual). Introducción (3 páginas), teorizantes del juego: Schiller (1 página), Richter (1 página) y Fröbel (2 páginas), clasificación del juego: Claparède (2 páginas), Bühler (4 páginas), Gesell (7 páginas), teorías explicativas del juego (6 páginas), juego y trabajo (2 páginas), valor terapéutico del juego (1 página) y el valor diagnóstico y formativo del juego (7 páginas).

- Buchón (1953) hace referencia a la *Educación de las funciones tendenciales* en apartados y con un tema completo, 21 páginas (de las 446 del manual). En el Apartado, *los hábitos*, lo desarrolla de la siguiente manera: hábitos en Psicología o Pedagogía (1 páginas), los principales factores que intervienen en la formación del hábito (1 página) y la importancia de los hábitos en la obra educativa (2 páginas).

En cuanto al tema, *la educación física*, lo desglosa en: Concepto de educación física (1 página), importancia de este aspecto educativo (1 página), principios y normas de educación física (2 páginas), medios de educación física y el ejercicio corporal: su importancia (1 página), clases de ejercicio corporal (1 página), el juego (2 páginas), sus clases (1 página), valor educativo del juego (1 página), la gimnasia (1 página), sistemas de gimnasia (1 páginas), el deporte (1 página), el atletismo (1 página), la educación física femenina (1 página), el valor relativo del ejercicio físico (1 página) y un resumen (1 página).

- Buchón (1964) trata igualmente la *Educación de las funciones tendenciales* en apartados y con un tema completo, 18 páginas (de las 561 del libro). En el Apartado, *los hábitos*, sus epígrafes son: los hábitos (1 páginas), factores y leyes (1 página) y los hábitos en la educación (1 página).

En el tema *la educación física*, sus apartados son: Concepto de educación física (1 página), importancia de la educación física (1 página), metas principales en la educación física (1 página), principios y normas de educación física (2 páginas), medios de educación física. Importancia (1 página), clases de ejercicio físico (1 página), el juego (1 página), valor educativo del juego (1 página), la gimnasia (1 página), la gimnasia y sistemas de gimnasia (1 página), el deporte (1 página), el atletismo y la educación física femenina (1 página), el valor relativo del ejercicio físico (1 página) y un resumen esquemático (1 página).

- Buchón y Valdivia (1968) abordan la *Educación de las funciones tendenciales* en 16 páginas (de las 753 del manual). En el Apartado, *la educación física*, sus epígrafes son: El ejercicio físico y la educación física (2 páginas), metas principales en la educación física (1 página), principios y normas de educación física (2 páginas), medios de educación física (1 página) y valor relativo del ejercicio físico (1 página). En cuanto al tema, *los hábitos*, se desglosa en: los hábitos en general (3 páginas), valor educativo del hábito (1 página), los hábitos y la educación (2 páginas) y los hábitos en la escuela de primaria (3 páginas).

- Sanjuán (1974) recoge en un tema, la *Educación de las funciones tendenciales* al hacer referencia a la educación corporal en 15 páginas (de las 750 del manual). Los fundamentos corporales del comportamiento (2 páginas), las etapas psicobiológicas de la vida humana (2 páginas), aspectos educativos: la educación física escolar (2 páginas), la higiene corporal (1 página), el problema de la herencia (1 página), la medicina escolar (2 páginas), deficiencias físicas y educación (2 páginas), la educación sexual (2 páginas) y la homeostasis como meta de la educación corporal (1 página).

- Buchón y Valdivia (1971) exponen la *Educación de las funciones tendenciales* en un tema, 8 páginas (de las 590 del manual). Lo desarrolla en: los hábitos en general (1 página), valor educativo del hábito (2 páginas), los hábitos y la educación (1 página) y los hábitos en la escuela de primaria (4 páginas).

En cuanto a la presencia ponderada de los temas, el autor que le da una mayor importancia es la obra de Marín (1988), con una presencia superior al 10%. Y la que menos Buchón y Valdivia (1971), con algo más del 1%.

Tienen una presencia ponderada similar Buchón (1953 y 1964). También la tienen entre sí: Buchón y Valdivia (1968 y 1971) y Sanjuán (1974).

4.2.4. Ideas centrales recogidas en los textos

En el diagrama 4.2 se comentan las ideas centrales de este tópico expuestas por los diferentes autores.

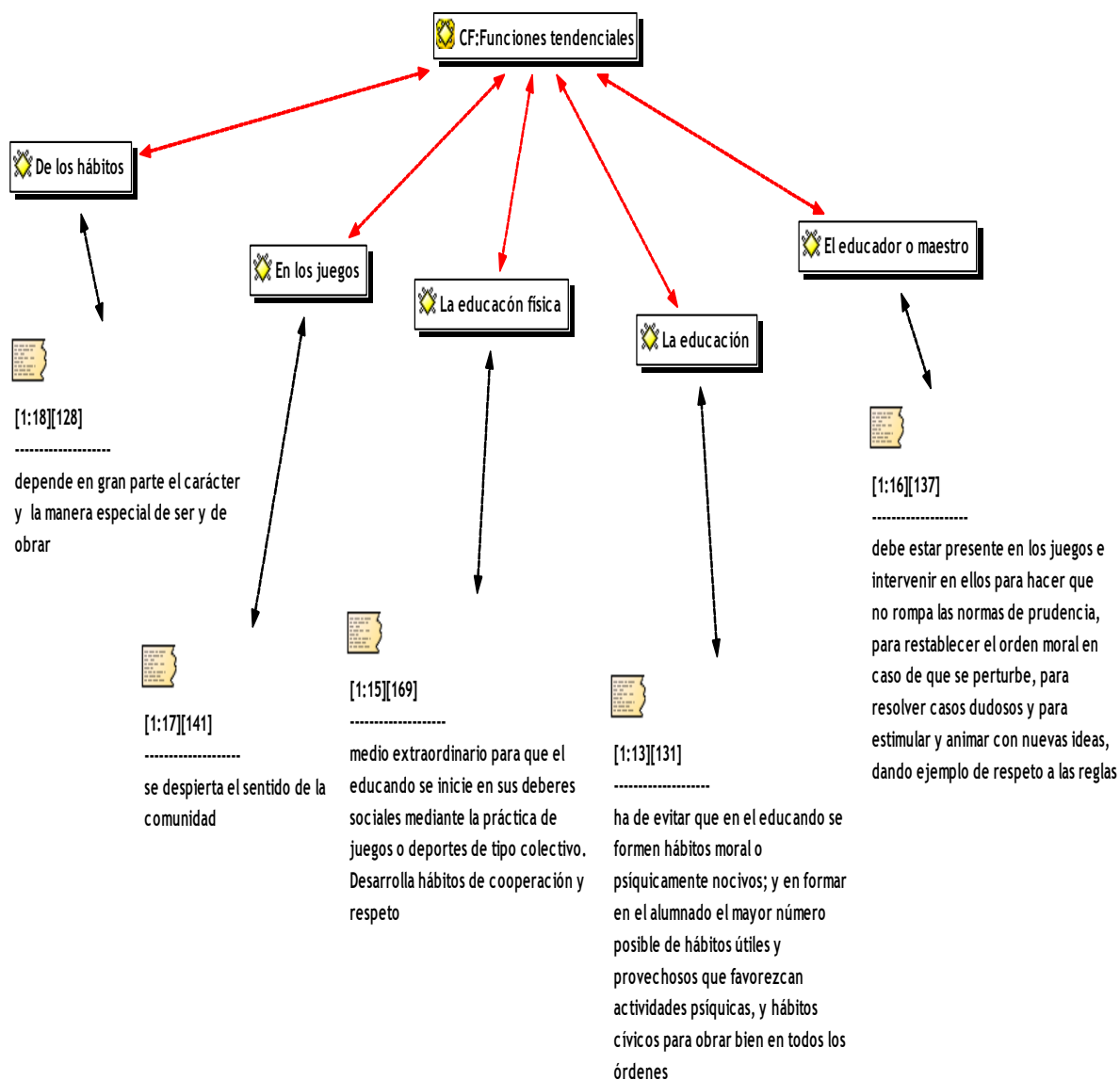


Diagrama 4.2. *Funciones tendenciales*
Fuente: elaboración propia

A la vista del mapa establecido en el diagrama 4.2 se indica una sobrepresencia de los hábitos, el juego, el ejercicio físico, el carácter, la disciplina, el respeto, la libertad, la justicia e igualdad, la colectividad, la

cooperación, la comunidad, la voluntad y la educación cívica.

También se observa una omnipresencia de la familia y la escuela. Y, un tratamiento superficial del profesor y la educación.

4.3. Sistemas de educación

En el tercer estudio, nos hemos ocupado de la presencia de Sistemas de educación en los manuales estudiados.

Según el régimen de convivencia del alumnado en el ambiente escolar, la educación, según Buchón (1953 y 1964) y Buchón y Valdivia (1968 y 1971), puede realizarse en externados, internados y semi-internados. En el régimen de externado, los alumnos conviven entre sí, y con los maestros pasan unas pocas horas en clase, por lo que apenas puede extenderse la enseñanza a unos conocimientos, y a una escasa formación de hábitos y actitudes.

En cambio, tiene el valor de la gran influencia familiar que es donde se desenvuelve toda la formación del estudiante. En el internado, los educandos se forman separados de sus familias, y en convivencia con sus compañeros y educadores. En el semi-internado pasan parte del día en el internado y por la tarde noche, con sus padres para no desconectar del hogar y de su ambiente social.

Buchón (1953 y 1964) y Buchón y Valdivia (1968 y 1971) cometen que hay tres sistemas que se conceden al educando: El *sistema autoritario*, que no tiene en cuenta la libertad del educando, pone su eficacia en la disciplina, y obediencia al maestro; el *sistema libertario*, como la Escuela de Yasnaia Polaina, que prescinde de la autoridad del maestro, y rechaza el concepto de la disciplina impuesta de fuera a dentro, el niño es la fuente de todo orden; y el *sistema armónico*, que sabe conciliar la libertad con la autoridad.

Skinner (cit. García Hoz, 1978, p. 499) afirma:

«el producto más importante de la convivencia social es el carácter. Aunque para este autor el carácter consiste únicamente en la capacidad de acomodarse a los usos sociales externos, podemos aceptar su pensamiento dando al carácter su estricto significado de fortaleza personal o de fortaleza moral».

Para Sanjuán (1974), la institución escolar aglutina aportaciones procedentes de diversos ámbitos: cultural, laboral, religioso, ayudando al educando, a integrar esos valores en una personalidad equilibrada. En la convivencia y competencia propia de la vida en grupo, así como el ejercicio de la autonomía y de la obediencia se forja el carácter. La educación común, orientada por el Estado, convierte a los individuos en ciudadanos. Afirma Sanjuán (1974, p. 110):

«en la escuela se forjan relaciones personales imprescindibles para la vida adulta: la amistad, la emulación, la colaboración, la rivalidad, la lucha misma. Se viven allí y se adquieren hábitos adecuados para responder a similares exigencias posteriores de la vida en comunidad».

Vicente (2002) recoge el artículo 27 de la Constitución, que contempla que todos tienen derecho a la educación teniendo por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana, el respeto a los principios democráticos de convivencia, y los derechos y libertades fundamentales reconociendo la libertad de enseñanza. Los poderes públicos deben garantizar el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y cívica, de acuerdo con sus propias convicciones, siendo la enseñanza básica obligatoria y gratuita. Vicente (2002, p. 204) afirma:

«el sistema educativo debe ser un instrumento mediante el cual todos los ciudadanos tengan las mismas oportunidades de desarrollo y formación, sin ningún tipo de discriminación por razón de sexo, raza o clase sociocultural. La educación se considera como un instrumento compensador de las desigualdades socioculturales».

Waller (cit. García Benítez, 2001, p. 134) define la escuela como *«un sistema cerrado de interacción social que existe en donde y cuando profesores*

y alumnos se encuentran con el propósito de dar y recibir instrucción». García Benítez (2001, p. 134) argumenta que la escuela es «el reflejo de la sociedad global y generalmente se impondrán en ella las pautas, roles, comportamientos y relaciones sociales que imperan en la sociedad».

4.3.1. Referentes de las aportaciones de los tópicos analizados

Buchón (1953 y 1964), Buchón y Valdivia (1968 y 1971), Sanjuán (1974), García Hoz (1978), Domínguez (coord. Colom, 1997), Carreño (2000), García Benítez (2001) y Vicente (2002) explican el sistema educativo. En la tabla 4.7 se exponen los referentes.

Tabla 4.7. Autores referenciados en los sistemas de educación

Fuente: elaboración propia

SISTEMAS DE EDUCACIÓN	
Buchón (1953 y 1964), Buchón y Valdivia (1968 y 1971), Sanjuán (1974), Domínguez (cit. coord. Colom, 1997), Carreño (2000), García Benítez (2001) y Vicente (2002) comentan:	En primera persona
García Hoz (1978) cita a:	Skinner
García Benítez (2001) cita a:	Waller

De los autores mencionados en la tabla 4.7, hay **ideas compartidas** por los diferentes autores. Hemos de advertir que Buchón, Buchón y Valdivia, Sanjuán, Domínguez, Vicente y García Benítez, comentan ellos mismos, sin aludir a otros autores para enfocar este tema.

- Skinner y Sanjuán coinciden en que la convivencia y la vida en grupo forja el carácter.

- Buchón, Buchón y Valdivia, Sanjuán, Domínguez, Carreño y Vicente hacen referencia a la formación de las actitudes, los hábitos religiosos y formación cívica.

- Buchón, Buchón y Valdivia, Sanjuán, Carreño y Vicente coinciden en recoger funciones, tipos y leyes sobre el sistema educativo.

- Buchón, Buchón y Valdivia, Domínguez y Vicente recogen el valor de la libertad.

- Sanjuán y Domínguez tratan el valor de la participación y la colaboración en las tareas sociales, cívicas y laborales.

- Buchón, Buchón y Valdivia, tratan el valor de la disciplina y la responsabilidad.

- Domínguez y Vicente aluden al respeto y a los principios democráticos de convivencia. Domínguez, Carreño y Sanjuán ponen énfasis en el concepto formación cívica.

- Carreño y Vicente coinciden en la idea de trabajar con los estudiantes procedimientos, valores, normas, los problemas del mundo y el comportamiento formación cívica a través de los temas transversales.

- Carreño trata la instrucción en el sistema educativo.

No obstante, no abordan los sistemas de educación: Ferrández y Sarramona (1980), Marín (1988), Iyanga (1998), Negrín y Vergara (2003) y Del Pozo (2004).

En cuanto a las **diferencias o singularidades** encontradas, Buchón y Buchón y Valdivia son las únicas que hacen alusión a la familia. Y Sanjuán es el único que comenta la educación física y deportiva.

Valoración personal

El sistema educativo es fundamental porque es donde se regula la educación, los derechos del alumnado, los profesores, así como, la orientación sobre la formación, la adquisición y el desarrollo de las habilidades

y las competencias. Estamos de acuerdo con los autores, en el tratamiento que hacen sobre este tema porque se centran en analizar estos sistemas y cómo debe trabajarse en la institución escolar.

4.3.2. Presencia de los sistemas en educación en los textos

En la tabla 4.8 se observa la presencia de los sistemas de educación en los textos.

Tabla 4.8. *Sistemas de educación*
Fuente: elaboración propia

AUTORES	APARTADOS	CAPÍTULOS	TEMA	PÁGINAS	% TOTAL
Buchón (1953)			X	211-223	13/551=2,3%
Buchón (1964)			X	182-188	7/446=1,5%
Buchón y Valdivia (1968)			X	187-197	10/753=1,3%
Buchón y Valdivia (1971)			X	135-142	8/590=1,3%
Sanjuán (1974)		X		90-111	21/749=2,8%
García Hoz (1978)		X		482-513	31/684=4,5%
Domínguez (cit. coord. Colom, 1997)			X	279-303	24/379=6,3%
Carreño (2000)		X		217-249	32/287=11,%
García Benítez (2001)		X		127-140	13/160=0,1%
Vicente (2002)		X		197-217	20/283= 7%

A la vista de la información de la tabla anterior, podemos decir:

- Carreño (2000) hace referencia a *los sistemas de educación* en un capítulo, 32 páginas (de las 287 del manual). Lo distribuye como sigue: introducción (1 página), evolución de las instituciones de enseñanza primaria en el siglo XX: extensión, afianzamiento y unificación de la escuela primaria (5 páginas), evolución de las instituciones de enseñanza secundaria durante el siglo XX: de la segmentación a la experiencia de la escuela comprensiva o

integrada (13 páginas), la evolución de las instituciones educativas en España (12 páginas) y un resumen (1 página).

- García Hoz (1978) explica este tema en un capítulo, 31 páginas (de las 684 del manual). Educación institucional (1 página), origen intelectual de la escuela (1 página), el movimiento anti-escuela (3 páginas), contenido social de la escuela (3 páginas), la escuela como situación de tránsito (3 páginas), la escuela y la amistad (3 páginas), la escuela y el trabajo; (2 páginas), la escuela y las situaciones sociales (3 páginas), estudio y trabajo, factores educativos, conexión de instituciones docentes y empresas de trabajo; (4 páginas) y tipos de escuela (8 páginas).

- Domínguez (cit. coord. Colom, 1997) aborda un capítulo, 24 páginas (de las 379 del manual). Lo desarrolla de la siguiente manera: la escuela en España. Introducción (1 página), perspectiva legal y política (11 páginas), la cuestión de la participación en el sistema educativo (6 páginas), la descentralización (5 páginas) y un resumen (1 página).

- Sanjuán (1974) hace mención a *las instituciones educativas* en un capítulo, 21 páginas (de las 750 del manual). Sistema educativo español (10 páginas), los institutos de Ciencias de la Educación (10 páginas) y la institución escolar (1 página).

- Vicente (2002) trata un capítulo, 20 páginas (de las 283 del manual). Marco jurídico del Sistema Educativo Español (2 páginas), Ley General del Sistema Educativo (1990) (12 páginas), y nueva estructura y ordenación del sistema educativo (6 páginas).

- García Benítez (2001) alude a un capítulo sobre este tema, 13 páginas (de las 160 del manual). Sus epígrafes son: la escuela como institución (1 página), la escuela como institución formal (1 página), burocracia y autoridad en la escuela (1 página), estructura formal de la escuela (2 páginas), las

relaciones en la escuela (2 páginas), la escuela como sistema social (1 página), la escuela comunidad educativa (1 página), poder y gestión en la escuela (1 página), definición de los roles en la escuela (2 páginas) y los órganos de gestión democrática (1 página).

- Buchón (1953) trata un tema sobre *los sistemas de educación*, 13 páginas (de las 446 del manual). Sistemas de educación (1 página), principales sistemas educativos (1 página), sistemas según el número de educandos (2 páginas), sistemas según los sujetos que enseñan (1 página), sistemas según el régimen de vida (3 páginas), sistemas por el grado de libertad que se concede al educando (4 páginas) y un resumen (1 página).

- Buchón y Valdivia (1968) recogen también un tema, 10 páginas (de las 753 del manual). Tipos de educación. Concepto (1 página) y principales tipos de educación (9 páginas). Buchón y Valdivia (1971) explican *los sistemas de educación* en un tema, 8 páginas (de las 590 del manual). Sus epígrafes son los mismos que la edición de 1968.

- Buchón y Valdivia (1964) exponen *los sistemas de educación* en un tema, 7 páginas (de las 561 del manual). Los desglosa de la siguiente forma: sistemas de educación (1 página), principales sistemas educativos (1 página), sistemas según el número de educandos (1 página), sistemas según el régimen de vida (3 páginas) y un resumen.

En cuanto a **la presencia ponderada** de los temas, el que tiene una presencia mayor es Carreño (2000). Y con una menor, García Benítez.

Tienen una presencia similar, Vicente (2002) y Domínguez (cit. coord. Colom. 1997). Y, Buchón (1953 y 1964) y Buchón y Valdivia (1968 y 1971).

4.3.3. Ideas centrales recogidas en los textos

En el diagrama 4.3 se tratan las ideas centrales que aparecen en los textos.

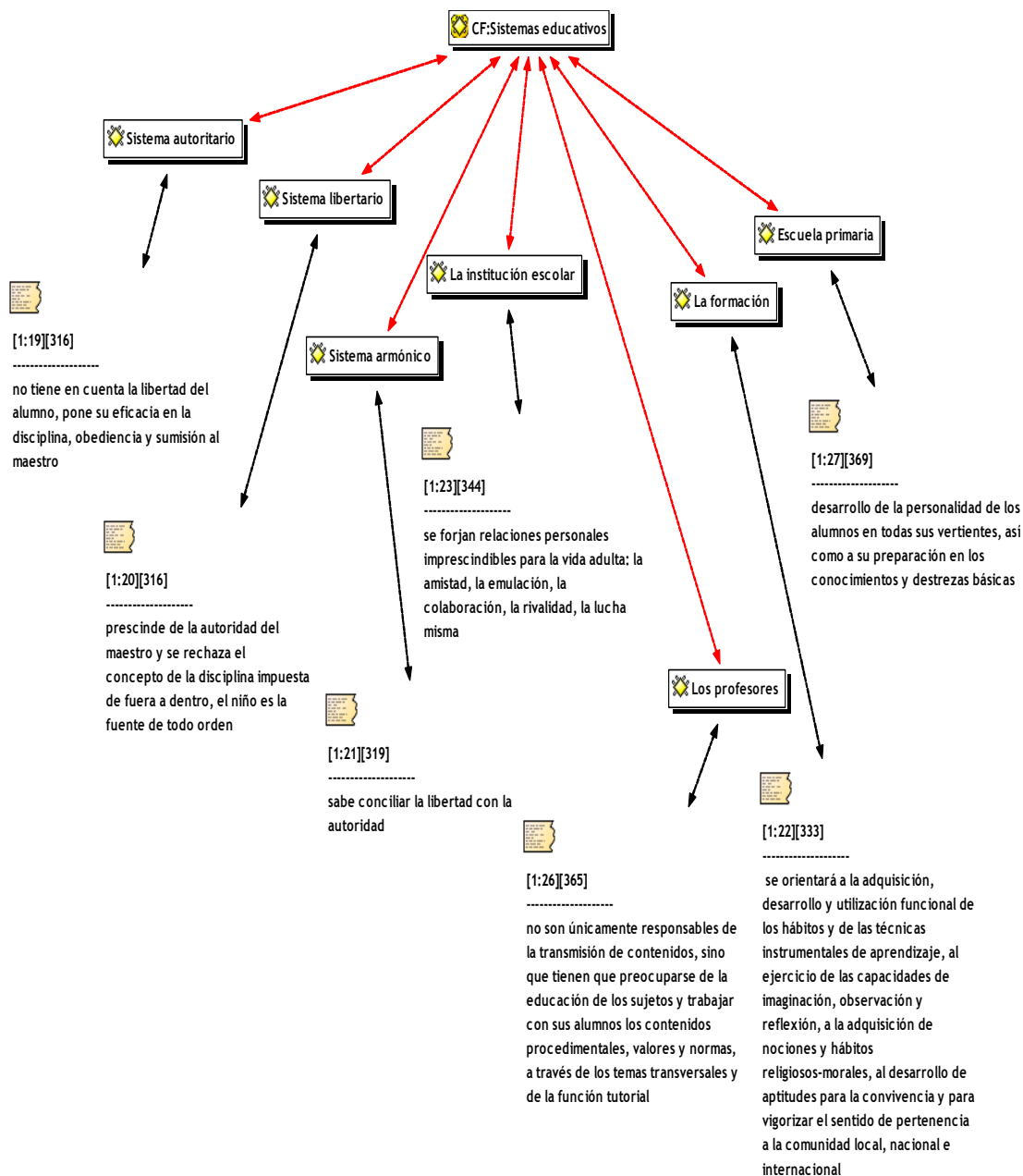


Diagrama 4.3. *Sistemas educativos*
Fuente: elaboración propia

A la vista del mapa en el diagrama 4.3 se especifica una sobrepresencia,

en la formación, la participación, la colaboración, la libertad, la escuela, el alumnado, la responsabilidad, la disciplina, la formación cívica, las normas, y en los derechos y deberes.

También, una omnipresencia del valor de la justicia. Y, un tratamiento superficial, en la familia, y la tarea a desempeñar por el profesor.

4.4. Principios de educación. El maestro-formación del educador

En el cuarto estudio, nos hemos ocupado de los principios de educación; hemos incluido la formación del educador.

Buchón (1953, 1964), y Buchón y Valdivia (1968 y 1971) tratan los principios de educación. La educación rige el *principio de unidad* donde deben participar todos los coeducadores del educando, familia, sacerdotes, maestros. El *principio de universalidad*, en el que la educación ha de ser total y ocuparse de la formación del hombre. El *principio de jerarquización y armonía* está estrechamente relacionado con el de universalidad procurando que cada uno cumpla las normas que le corresponden y aporte a los demás. El *principio de adaptación al educando*, se refiere que hay que tratar al educando según su manera de ser, edad, aptitudes, carácter., etc. El educador tiene que ser flexible y observar al alumnado.

La responsabilidad creciente en el educando se refiere según Buchón (1953, p.114 y 1964, p. 108) y Buchón y Valdivia (1968, p. 156 y 1971, p. 112) a que:

«el educador procurará que el educando se eduque; actuará para que el discípulo actúe; pondrá en juego su inteligencia y voluntad para despertar y perfeccionar la inteligencia del alumno y hacer que quiera gradualmente: corregirse, canalizar sus energías, perfeccionar sus facultades, formar su personalidad, copiar en sí el modelo, Cristo».

En pedagogía Buchón (1953, p. 139 y 1964, p. 130) y Buchón y Valdivia (1968, p. 314 y 1971, p. 234) definen con la palabra maestro «*a la persona de autoridad en materia de enseñanza y que dedica su vida a la labor docente*». Tres características -explican estas autoras- perfilan la fisonomía del educador: vocación, amor y autoridad. Esta última resulta de las cualidades físicas, psíquicas, profesionales y cívicas del que educa. Siendo los valores y la formación cívica, los valores humanos más excelsos, el educador ha de estar bastante dotado.

El educador debe distinguirse por su justicia e imparcialidad. «*Esta justicia igual para todos, no quiere decir tratar a todos igual, sino tratar a cada uno como merezcan sus obras*». (Buchón, 1953, p. 154 y 1964, p. 148). Las autoras argumentan que la disciplina educativa es de dos clases: *disciplina interna*, o gobierno de las ideas del educando y todo lo del sujeto. Y *disciplina externa* o régimen de conducta que se impone desde fuera y actúa sobre las actividades externas, y por ellas sobre el interior del que se educa.

Sanjuán (1974, p. 83) hace alusión a los rasgos más comunes que debe presentar un buen educador: deducción racional, cualidades físicas y psíquicas, caracteriales, intelectuales, estéticas, éticas, y profesionales. Entre las cualidades éticas del educador, el autor comenta que «*representan el plano superior de la persona*». Destaca la honestidad personal y profesional, rectitud en el pensamiento y en la acción, la sinceridad y el respeto.

Iyanga (1998, p. 388) destaca algunas de las cualidades fundamentales que debe reunir un profesor: la formación humana, la formación específica previa de la materia, las cualidades intelectuales, y las cualidades cívicas. Entre estas últimas, recoge la ejemplaridad, la madurez afectiva, el equilibrio interior, la empatía, la justicia, el dominio de sí, la paciencia, la abnegación, la firmeza y la dulzura, así como el optimismo y el buen humor.

El perfil del profesor está formado por una serie de cualidades características que configuran el modo de ser y actuar de esta profesión. García Hoz (cit. Iyanga, 1998, p. 387) enumera tres cualidades: *didácticas* (aptitud para preparar la enseñanza, explicar y estimular a los alumnos), *gobierno* (autoridad, disciplina e interés por los alumnos) y *espíritu profesional* (entusiasmo, iniciativa y capacidad para recibir sugerencias).

En cuanto a los tipos de profesores Iyanga (1998, p. 389) hace alusión a Spranger, Hurbert, Kerschensteiner, Flitner y Casselman. Spranger considera que los profesores pertenecen al tipo social de vida con una marcada tendencia hacia lo religioso. Hurbert distingue entre ascetas, desinteresados, laboriosos y dominadores. Kerschensteiner clasifica a los profesores como *solícitos*, aquellos que no se atreven a dejar solos a los educandos para que resuelvan sus problemas; *ponderados* saben dosificar la disciplina con la libertad, según las circunstancias y *natos* tienen el tacto necesario para adaptarse en cada momento a las necesidades y características de los educandos.

Para Flitner son notas destacables para el profesor, el ser, el comportamiento, la autoridad y el amor. Y Casselman los clasifica en dos grupos: los *logótropos*, que tienden al saber y a la cultura y comprenden los filósofos y los científicos; y los *paidotropos* que atienden al niño, de forma individual y colectivamente.

Sarramona (cit. coord. Colom, 1997, p. 181) hace referencia al educador afirmando que:

«el educador no puede separar lo que es de lo que hace, y los criterios morales aplicados a la actividad educativa repercuten directamente sobre su personalidad, puesto que el ejemplo sigue siendo pieza fundamental en la tarea de educar. El educador difícilmente podrá educar en unos valores que no comparta, de modo que dedicarse profesionalmente a educar supone un compromiso personal con un proyecto moral».

Ryans (cit. Sarramona, coord. Colom, 1997, p. 185) llegó a identificar once características peculiares de los profesores: «*afabilidad, sistematismo, originalidad, interés por lo humano, destaque de lo académico, permisividad de las ideas ajenas, compromiso con la propia labor, ajuste emocional, capacidad de expresión oral, sinceridad, juicio lógico*». Según Ryans, las tres primeras las más decisivas.

4.4.1. Referentes de los principios de la educación y formación de maestros

Buchón (1953 y 1964), Buchón y Valdivia (1968 y 1971), Sanjuán (1974), Colom (1997) e Iyanga (1998) hacen referencia a los principios de educación. El maestro-formación del educador. En la tabla 4.9 se tratan los referentes de los autores.

Tabla 4.9. Autores referenciados en los principios de educación. El maestro-formación del educador

Fuente: elaboración propia

LOS PRINCIPIOS DE EDUCACIÓN. EL MAESTRO-FORMACIÓN DEL EDUCADOR	
Buchón (1953 y 1964), Buchón y Valdivia (1968 y 1971), Sanjuán (1974), Sarramona (cit. coord. Colom, 1997) e Iyanga (1998) comentan:	En primera persona
Iyanga (1998) cita a:	García Hoz, Spranger, Hurbert, Kerschensteiner, Flitner y Casselman

De los autores de la tabla 4.9, las **ideas compartidas** son:

- Buchón (1953 y 1964), Buchón y Valdivia (1968 y 1971), Sanjuán (1974) y Sarramona (cit. coord. Colom, 1997) coinciden en recopilar los rasgos y características que tienen que tenerlo los profesores para educar.

- Buchón, Buchón y Valdivia, García Hoz y Kerschensteiner entienden el valor de la disciplina dosificado con la libertad. Buchón, García Hoz y Flitner coinciden como nota característica del profesor en la autoridad.

- Buchón, Sanjuán y García Hoz están de acuerdo en destacar las cualidades intelectuales, profesionales, éticas, morales y cívicas.

- Buchón, Buchón y Valdivia, y Sarramona consideran que los valores y la formación cívica y los valores en general son una pieza fundamental. Sarramona comenta que el ejemplo es fundamental en la tarea de educar.

- Buchón, Buchón y Valdivia y Ryans reconocen una justicia igual para todos los educandos, juicio lógico, en el sentido de tratar a cada uno como merecen sus obras.

- Sanjuán y Ryans matizan el valor de la sinceridad en el profesor.

- Buchón, Buchón y Valdivia y Spranger coinciden en considerar que los profesores muestran una marcada tendencia hacia lo religioso, según el modelo de Cristo.

En cuanto a las **diferencias y singularidades** entre los autores, Sanjuán (1974) recoge el valor del respeto. Y Buchón y Buchón y Valdivia hacen alusión al valor de la responsabilidad.

Valoración personal

El profesor es necesario para la transmisión de los conocimientos y también, para la formación del educando en sus diferentes etapas evolutivas a lo largo de la vida y en su trayectoria personal y madurativa. Coincidimos con los autores, en que el que educa debe despertar la inteligencia del alumnado, canalizar sus energías y perfeccionar sus facultades. El profesor ha de mostrar rectitud, tanto en su pensamiento, como en su práctica de aula. Sin embargo, los autores se centran más en las características que debe reunir el discente que en la formación del educador, aspecto fundamental, para ejercer la tarea de enseñar.

4.4.2. Presencia de los principios de educación y formación de maestros en los textos

En la tabla 4.10 se exponen los autores y temas que tratan los principios de educación y la formación de maestros.

Tabla 4.10. *Principios de educación. El maestro- formación del educador.*

Fuente: elaboración propia

AUTORES	APARTADOS	CAPÍTULOS	TEMA	PÁGINAS	% TOTAL
Buchón (1953)			X	107-115, 139-162, 167-179	43/561= 7,6%
Buchón (1964)			X	103-108, 130-141, 151-159	27/446= 6%
Buchón y Valdivia (1968)			X	141-159, 309-324	35/753= 4,6%
Buchón y Valdivia (1971)			X	98-115, 229-239	28/590= 4,7%
Sanjuán (1974)		X		75-89	14/750= 1,8%
Sarramona (cit. coord. Colom (1997)		X		175-190	16/379= 4,2%
Iyanga (1998)	X			386-390	5/471= 1%

A la vista de la información recogida, podemos decir:

- Buchón (1953) trata *los principios de educación. El maestro-formación del educador y los medios generales de educación* en tres temas, 43 páginas (de las 446 del manual). El tema, *los principios de educación*, lo desglosa en: Principios fundamentales y leyes de la educación: la unidad (1 página), la universalidad (1 página), principio de jerarquización y armonía (1 página), principio de adaptación al educando (2 páginas), responsabilidad creciente en el educando (2 páginas) y un resumen (1 página).

El tema, *el maestro-formación del educador*, tiene como epígrafes: El maestro (1 página), autoridad delegada (1 página), grandeza e importancia del

maestro (1 página), procedimientos que determinan lo que debe ser el educador (2 páginas), características capitales que perfilan al educador (1 página), vocación (1 página), amor (2 páginas), condiciones que engendra el amor (1 página), autoridad: cualidades que la realzan (1 página), cualidades de orden físico (1 página), cualidades de orden intelectual y profesional (1 página), cualidades morales (5 páginas), formación del educador (4 páginas) y un resumen (1 página).

Y, en el tema, *medios generales de educación*, se trata: el problema de los medios en pedagogía (1 página), medios de educación (1 página), el ejercicio (1 página), principales formas de ejercicio (1 página), la instrucción (1 página), el gobierno de los educandos y sus presupuestos: autoridad y obediencia (2 páginas), la disciplina: sus clases (1 página), el optimismo, la alegría y la oración en la obra educadora (3 páginas) y un resumen (1 página).

- Buchón y Valdivia (1968) hacen referencia a dos temas en 35 páginas (de las 561 del manual). Un tema, *la educación como objeto de la pedagogía*, lo desglosa en Fines de la educación (4 páginas), principios o leyes de la educación: la unidad (1 página), universalidad (1 página), formación conjunta (1 página), jerarquización y armonía (1 página), adaptación al educando (1 página), respeto al educando (1 página), responsabilidad creciente del educando (1 página), evolución de la educación (1 página), posibilidad y límites de la educación (1 página) y necesidad y excelencia del arte educativo (1 página). Sobre el tema, *agentes y medios de educación*, los apartados son: Las personas: el educando; (5 páginas) y el educador (11 páginas).

- Buchón y Valdivia (1971) tratan dos temas en 28 páginas (de las 590 del manual). En el tema, *la educación como objeto de la pedagogía* desarrolla: concepto de educación (5 páginas), fines de la educación (4 páginas), principios o leyes de la educación: la unidad y universalidad (1 página), formación conjunta (1 página), jerarquización y armonía (1 página), adaptación al educando (1 página), respeto al educando (1 página), responsabilidad

creciente del educando (1 página), evolución de la educación (1 página), posibilidad y límites de la educación (1 página) y necesidad y excelencia del arte educativo (1 página). El tema, *agentes y medios de educación*, distingue Las personas: el educando (4 páginas) y el educador (6 páginas).

- Buchón (1964) recoge en tres temas *los principios de educación*. *El maestro-formación del educador y los medios generales de educación*, 27 páginas (de las 590 del manual). El tema, *los principios de educación*, recoge: principios fundamentales y leyes de la educación: la unidad (1 página), la universalidad (1 página), jerarquización y armonía (1 página), adaptación al educando (2 páginas) y responsabilidad creciente del educando (1 página).

El tema, *el maestro-formación del educador*, tiene los epígrafes: el maestro (1 página), autoridad delegada (1 página), grandeza e importancia del maestro (1 página), procedimientos que determinan lo que debe ser el educador (1 página), formación del maestro-educador (4 páginas), y la moral y la profesión (4 páginas). El tema, *medios generales de educación*, se desglosa en: la pedagogía mesológica: medios de educación (1 página), el ejercicio (1 página), clases de ejercicio (1 página), la instrucción (1 página), la disciplina: sus clases (1 página), la disciplina externa: sus presupuestos (2 páginas), el optimismo, la alegría y la oración en la obra educadora (2 páginas).

- Sarramona (cit. coord. Colom, 1997) explica en un capítulo sobre *el educador* en 16 páginas (de las 379 del manual): introducción (1 página), el profesor como educador profesional (6 páginas), las funciones docentes (3 páginas), la personalidad del profesorado (1 página), la creciente feminización del profesorado (1 página), patología de la profesión docente (2 páginas), desarrollo y promoción del profesorado (1 página) y un resumen (1 página).

- Sanjuán (1974) hace referencia a un capítulo de 15 páginas (de las 379 del manual). La educatividad y sus limitaciones (2 páginas), funciones del

educador (3 páginas), características del educador (8 páginas) y la formación de los educadores (2 páginas).

- Iyanga (1998) desarrolla un apartado de 5 páginas (de las 471 del manual). Sus epígrafes son: el educador (1 página), perfil del educador (2 páginas), tipos de profesores (1 página) y la deformación profesional del docente (1 página).

Respecto a **la presencia ponderada**, la mayor es la obra de Buchón (1953); también en la edición de 1964, se mantiene esta mayor presencia. Y la menor, se muestra en la obra de Iyanga (1998), en un 1%.

Tienen una presencia equivalente, dos de las obras de Buchón y Valdivia (1971 y 1968) y la de Sarramona (cit. coord. Colom. 1997). Y, entre sí, Sanjuán (1974) e Iyanga (1998).

4.4.3. Ideas centrales recogidas en los textos

En el diagrama 4.4 se ejemplifica un esquema que representa las ideas más relevantes, sobre los principios de la educación y la formación de los educadores.

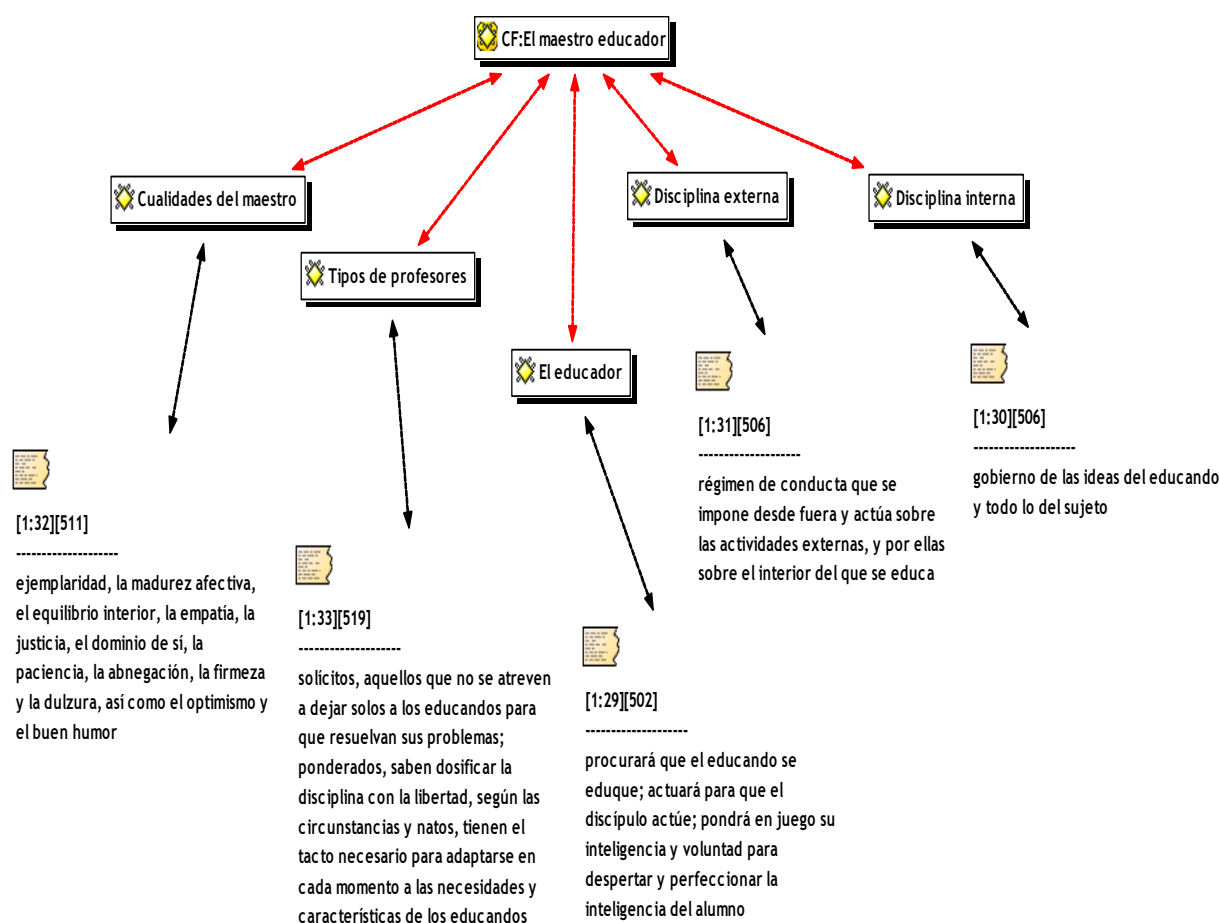


Diagrama 4.4. *El maestro-formación del educador*
Fuente: elaboración propia

A la vista del mapa establecido en el diagrama 4.4 podemos decir que hay una sobrepresencia de las características y cualidades que debe reunir el educador. Se incide en la libertad, el respeto, la responsabilidad, la disciplina, la participación, la cooperación, la justicia como igualdad, y las normas, derechos y deberes del docente-discente.

También hay una omnipresencia al tratar la escuela como lugar de trabajo del profesor y del educando, así como a la institución escolar y todo lo que conlleva. Y, hay un tratamiento superficial al tratar los autores la formación del profesor en el aula, el valor formación cívica y la labor de la familia.

4.5. La familia

En el quinto estudio nos hemos ocupado de la presencia de la familia, en la obra de los autores estudiados.

Buchón y Valdivia (1968, p. 245 y 1971, pp. 181) definen que:

«los padres, en el trato continuado con los hijos, les informan sobre muchas cosas, pero sobre todo educan. A ellos de una manera especial compete la formación, el desarrollo de la personalidad del hijo, la adaptación y orientación del niño en la vida, la formación moral y religiosa».

Buchón (1953, p. 123 y 1964, p. 115) explica:

«es la familia la que por más tiempo influye en el individuo, porque aunque el niño, adolescente o joven se forme en escuelas, en centros especiales, o aun interno en colegios, todos éstos serán los escogidos por sus padres y este tiempo será compartido con el de la convivencia paterna, por lo que el influjo familiar es no sólo el primero en cuanto al tiempo, sino el de más duración para el educando».

Sanjuán (1974, p.115) argumenta:

«la educación familiar queda limitada, casi exclusivamente, a la formación social, afectiva y moral. Bien es verdad que esos tres aspectos, junto con los rasgos de duración y profundidad, son decisivos para la forja de la personalidad. Esta se enriquece fuera de la familia, pero se organiza dentro de ella. Actitudes, hábitos y creencias se forjan en la vida familiar. Y aunque en ella no se adquieran las ideas más elevadas de la cultura, se adquieren las primeras nociones y se enjuician y valoran las restantes».

García Hoz (1978, p. 437) objeta que:

«dentro del plano natural, es en la familia donde el hombre encuentra la plenitud de su existencia. Alcanzando su completo desarrollo físico y psíquico en la familia, puede el hombre no sólo realizar su personalidad, sino transmitir su vida física y su vida moral a otros seres humanos».

Según este autor, de acuerdo con estas características de la vida familiar, pueden considerarse como específicas de la educación familiar, el cultivo de la personalidad, la formación predominantemente cívica y religiosa, y la adaptación y orientación de la personalidad. García Hoz (1978, p. 444) expone:

«si el contenido más propio de la institución escolar es la vida y la educación intelectual, el más propio contenido de la vida familiar es la educación moral. Precisamente porque el carácter moral es lo que, en definitiva, constituye la personalidad».

En la vida familiar, como en ninguna otra comunidad, las acciones se imputan a quienes las han realizado. Las actitudes, ideales, criterios de conducta, normas de comportamiento, igualmente se encuentra en los padres la fuente primera, de donde arrancan las ideas básicas para la vida personal y la educación cívica de los hijos. Lo que los padres permiten o no constituye la primera regla de actuación cívica para los hijos.

García Hoz (1978) argumenta que es de interés considerar que los hijos de familia numerosa necesitan incorporarse antes al trabajo de una manera total o, al menos, tienen que alternar con sus estudios, el trabajo que les permita aliviar las cargas económicas familiares. Sin embargo, desde el punto de vista afectivo y formación cívica no parece que las cosas acontezcan como en lo intelectual y material. El caso del hijo único es, ciertamente, una situación en la cual los conflictos revisten mayor frecuencia y gravedad, que los que se dan entre aquellos que tienen hermanos.

Hay un influjo positivo -explica García Hoz (1978)- en tanto que, determinadas condiciones materiales de la casa, como el confort y un adecuado ambiente estético favorecen la adaptación y las actitudes positivas del hijo hacia la vida familiar, así como, la posesión de elementos de juego y trabajo benefician la educación de los miembros de la familia.

Recíprocamente, la carencia de los convenientes medios materiales influye negativamente en la evolución de los hijos. Así, las malas condiciones de luz y ventilación ejercen, sin duda alguna, influjo negativo en el desenvolvimiento físico del niño y, a través de éste, pueden perjudicar su desenvolvimiento intelectual y formación cívica.

Las relaciones que se establecen dentro de la familia constituyen los primeros estímulos para el desarrollo intelectual, moral y formación cívica de los sujetos. El ambiente formación cívica alude a la necesidad de que las relaciones de la familia contribuyan, a crear hábitos formación cívica en el niño y a reforzar las enseñanzas de tipo moral y social que pueda recibir. García Hoz (1978) resalta que hay incapacidad educativa en aquellos padres que sufren una cierta inadaptación social. E incapacidad material para la educación, en el caso de aquellos que, teniendo que trabajar un excesivo número de horas fuera de casa, (máxime si trabaja no sólo el padre, sino también la madre), no les queda tiempo material para dedicarse a sus hijos.

Bernabeu (cit. coord. Colom, 1997) comenta que la familia ocupa un papel fundamental, en la socialización de los niños y los jóvenes. Es la pertenencia a un grupo, lo que hace posible el crecimiento intelectual y formación cívica necesario para la construcción del *yo personal*:

«la familia colabora en la construcción del yo personal de sus miembros; todo lo vivido en el ambiente familiar ejerce su influencia para la identidad personal. La dimensión moral es el mayor logro madurativo de la persona y viene fuertemente impactado por el contexto familiar» (Bernabeu, coord. Colom, 1997, p. 310).

Según este autor, resultan decisivos para el aprendizaje y la formación del estilo de vida del escolar las actitudes y valores familiares; una escuela receptiva con la sociedad debe intentar actitudes formativas tanto en el aula como en la sociedad.

Iyanga (1998, p. 391) argumenta:

«las relaciones familiares son consideradas esenciales para la formación de la personalidad profunda y de las actitudes del individuo adulto e influye en las posteriores relaciones sociales. Las interacciones entre medio cultural y personalidad se centran inicialmente en el grupo familiar, donde se desarrollan los lazos de afecto y solidaridad, características fundamentales de toda familia de cualquier época y sociedad».

Iyanga (1998, p. 398) además dice que:

«la autoridad de los padres es invulnerable por derecho natural, pero en ningún momento es ilimitada, sino regulada por el objetivo de la educación, por los derechos educativos del niño, por los derechos de las sociedades, fundamentales sobre sus miembros, y por las exigencias de orden moral, en definitiva, los hijos no son propiedad de los padres».

García Benítez (2001) sostiene que el surgimiento y el desarrollo de la sociedad industrial han originado una transformación de la familia institucional hacia la familia conyugal o, en otra consideración, de la familia extensa, hacia la familia nuclear. La familia extensa-tradicional se asienta fundamentalmente, sobre una sociedad agrícola-rural; suele ser extensa y numerosa, y está controlada por la organización cívica y social.

Aparece en ella una clara delimitación de los roles en los diversos miembros, y suele ser una educación impositiva, rígida, con principios estáticos, estrictos códigos de formación cívica y fuerte autoridad paterna. En cambio la familia nuclear se asienta predominantemente, en la sociedad urbana-industrial; está integrada esencialmente, por los esposos y la prole que no suele exceder de uno a dos hijos; mantiene mayor independencia y libertad de control social y formación cívica; y no aparece una clara diferenciación de roles y funciones de cada uno de los miembros. García Benítez (2001, p. 121-122) afirma:

«en el seno de la familia el niño interioriza los sistemas de roles y pautas culturales que presiden la vida social del adulto. La familia es como un subsistema diferenciado de la sociedad que sirve de campo de entrenamiento social [...]. El sistema de interacción en que se asienta la familia, va conformando la personalidad social del niño, incorporando espontáneamente los valores, las pautas, los sentimientos sociales, mediante el intercambio de experiencias encauzadas por expectativas pautadas».

Vicente (2002, p. 271) explica que *«la familia, paralelamente a la consecución de la identidad personal, también coayuda al logro de la integración o adaptación a los entornos y a las situaciones».* Este autor sostiene como consecuencias educativas de la familia, el logro de la *formación cívica*, ya que éste, como evidencia Piaget, inscribe en la primera infancia (aprendizaje del deber), la capacidad socializante y la dimensión afectiva de la familia. Vicente (2002, p.274) recoge un fragmento muy parecido a Iyanga (1998, p. 299) al comentar que:

«la opinión de la familia en las acciones educativas escolares no es sólo importante, sino moralmente exigible. Puesto que no se trata de pedir simplemente su opinión, sino su colaboración activa en el proyecto educativo institucional, los padres han de participar en la gestión misma de ese proyecto. Una escuela democrática y plenamente comprometida con su misión ha de pretender la presencia y participación de los padres en los organismos de gestión de los centros escolares».

4.5.1. Referentes de las aportaciones sobre las corrientes críticas

Buchón (1953 y 1964), Buchón y Valdivia (1968 y 1971), Sanjuán (1974), García Hoz (1978), Bernabeu (cit. coord. Colom, 1997), Iyanga (1998), García Benítez (2001) y Vicente (2002) tratan el tema de la familia. En la tabla 4.11 se tratan los referentes de los autores:

Tabla 4.11. Autores referenciados en la familia
Fuente: elaboración propia

LA FAMILIA	
Bernabeu (cit. coord. Colom, 1997), Buchón (1953 y 1964), Buchón y Valdivia (1968 y 1971), Sanjuán (1974), Iyanga (1998), García Hoz (1978), García Benítez (2001) y Vicente (2002) comentan:	En primera persona

De los autores de la tabla 4.11, las **ideas compartidas** son:

- Buchón, Buchón y Valdivia, Bernabeu (cit. coord. Colom), Iyanga y García Hoz coinciden en considerar la formación cívica, religiosa, social y afectiva, como un factor esencial en el tema de la familia. García Hoz y García Benítez inciden en la educación cívica y moral.

- Sanjuán, Bernabeu y García Hoz sostienen que las actitudes, los hábitos formación cívica y morales, y las creencias se forjan en la vida familiar, en la escuela y en la sociedad. García Benítez incide en los valores familiares.

- Bernabeu y Vicente destacan el valor de la colaboración, la pertenencia a un grupo y la participación.

- Buchón y Valdivia, Sanjuán, García Hoz, y García Benítez concuerdan que la personalidad se forja desde la familia.

- Vicente e Iyanga coinciden que la opinión de la familia, en las acciones educativas escolares no es sólo importante, sino cívicamente exigible.

- Bernabeu y García Hoz destacan que el ambiente familiar ejerce gran influencia, para adquirir la identidad personal.

No obstante, no tratan el tema de la familia, Ferrández y Sarramona (1980), Marín (1988), Carreño (2000), Negrín y Vergara (2003) y Del Pozo (2004).

En cuanto a las **diferencias y singularidades** encontradas entre los autores, se encuentran que García Benítez distingue entre la familia extensa, y la familia nuclear. Incide en la libertad de control social y formación cívica. Y Vicente, destaca la civilidad, el valor de la disciplina y la responsabilidad

centrándose en el aprendizaje del deber y las normas de comportamiento. Resalta la idea de una escuela democrática.

Valoración personal

Estamos de acuerdo con los autores, en que la familia es el pilar básico, prioritario y necesario para la formación del niño en todas las facetas de su vida. Forja su personalidad, sus pautas, creencias, hábitos de conducta y valores, aprendiendo a vivir, respetando el entorno que le rodea. Desde la familia se aprenden a cumplir normas, derechos y deberes como ciudadanos libres progresando cívica y moralmente, tanto en el aspecto social, como en el afectivo y profesional.

Consideramos que no sólo en la familia deben trabajarse día a día, los aspectos comentados, sino que desde nuestro punto de vista, el papel de la escuela y su función como tal debe estar cohesionada a la familia, siendo fundamental, que no haya una desconexión entre ambos, trabajando más a fondo cooperativa y colaborativamente, contribuyendo a mejorar la educación y el aprendizaje entre todos.

Los autores no inciden en la importancia que tiene la escuela, junto a las familias. Hoy en día escasean “las escuelas de padres”, falta más implicación e integración, no siendo suficiente unas tutorías a la semana para comentar el rendimiento de los hijos, o tan sólo contar, con la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), pensar que es suficiente. Hay que trabajar más en equipo y aceptar las opiniones y críticas de los padres hacia la institución escolar, o viceversa, siendo recibidas éstas desde una perspectiva constructivista para optimizar la educación y conseguir mayores logros.

4.5.2. Presencia de la familia

En la Tabla 4.12 se exponen los autores que argumentan en sus libros sobre la familia.

Tabla 4.12. *La Familia*
Fuente: elaboración propia

AUTORES	APARTADOS	CAPITULOS	TEMA	PÁGINAS	% TOTAL
Buchón (1953)			X	117-124	8/561= 1,4%
Buchón (1964)			X	111-117	7/446= 1,5%
Buchón y Valdivia (1968)		X		238-246	8/753= 1%
Buchón y Valdivia (1971)		X		175-182	8/590= 1,3%
Sanjuán (1974)	X			112-118	7/750= 0,9%
García Hoz (1978)		X		436-480	24/684= 3,5%
Bernabeu (cit. coord. Colom, 1997)		X		305-312	8/379= 2,1%
Iyanga (1998)	X			390-401	12/471= 2,5%
García Benítez (2001)		X		117-124	8/160= 5%
Vicente (2002)		X		257-276	20/283= 7,0%

A la vista de la información recogida podemos decir:

- García Hoz (1978) expone un capítulo de 24 páginas (de las 684 del manual). Lo desglosa en: la familia y la educación (1 página), elementos constitutivos de la familia (2 páginas), el problema de la autoridad familiar (4 páginas), características de la educación familiar (3 páginas), el contenido propio de la educación familiar. Orientación y adaptación (3 páginas), agresividad en la familia (3 páginas), influencia familiar y vida personal (2 páginas), tipos de influencia educativa familiar (1 página) e influjo particular de los distintos factores de la familia (5 páginas).

- Vicente (2002) hace referencia a un capítulo, 20 páginas (de las 283 del manual); en éste se refiere a: justificación del tema (1 página), nueva

concepción de la familia (4 páginas), el sistema familiar: funciones y relaciones (3 páginas), la educación familiar (8 páginas) y relación familia-escuela (4 páginas).

- Iyanga (1998) tiene un apartado *la familia*, 12 páginas (de las 471 del manual). Sus epígrafes son: la familia (7 páginas), la educación familiar (3 páginas) y la crisis de la familia (2 páginas).

- García Benítez (2001) hace referencia a un capítulo, 8 páginas (de las 160 del manual). Lo estructura en: estructura y naturaleza de la familia (2 páginas), transformaciones en la estructura y las funciones sociales (3 páginas), la familia y su función educadora (2 páginas) y las perspectivas y retos (1 página).

Buchón (1953) aborda un tema, 8 páginas (de las 446 del manual). Sus apartados son: a quién toca la educación (2 páginas), derecho de los padres a la educación (1 página), derecho anterior al Estado (1 página), derecho inviolable pero no despótico (1 página), derecho inalienable amparado por la Iglesia y reconocido por la jurisprudencia (1 página), trascendencia de la educación familiar (1 página) y un resumen esquemático (1 página).

Buchón y Valdivia (1968) explican un capítulo, 8 páginas (de las 561 del manual). Lo desglosan en: el ambiente familiar (1 página), la estructura familiar (3 páginas), lo que el hijo pide a la familia (2 páginas) y la educación y la familia (2 páginas).

Buchón y Valdivia (1971) recogen un capítulo, 8 páginas (de las 590 del manual). Sus epígrafes son: el ambiente familiar (1 página), la estructura familiar (3 páginas), lo que el hijo pide a la familia (2 páginas), la educación y la familia (1 página) y las relaciones familia-colegio (1 página).

- Bernabeu (cit. coord. Colom, 1997) hace referencia a *la familia* en un capítulo, 8 páginas (de las 379 del manual). Lo desarrolla de la siguiente manera: introducción (1 página), familia y sociedad (1 página), la construcción histórica de los géneros (2 páginas), la educación familiar (2 páginas) y la comunidad educativa (2 páginas).

- Buchón (1964) argumenta un tema sobre *la familia*, 7 páginas (de las 561 del manual). Lo desglosa en: a quién corresponde la educación (2 páginas), derecho de los padres a la educación (1 página), derecho anterior al Estado (1 página), derecho inviolable pero no despótico (1 página), derecho inalienable (1 página) e influencia de la educación familiar (1 página).

- Sanjuán (1974) hace referencia a un tema, 7 páginas (de las 750 del manual). Lo desarrolla así: introducción (1 página), la familia: constitución (2 páginas), vida familiar y educación (2 páginas), evolución del papel de la familia (2 páginas), posibles efectos negativos (2 páginas) y la crisis de la familia (1 página).

En relación con la **presencia ponderada** de los temas, la obra que más contempla a la familia es la de Vicente (2002). Y la que menos, la de Sanjuán (1974) que no llega ni al 1%.

Tienen una presencia parecida, las obras de Buchón (1953 y 1964), las de Buchón y Valdivia (1968 y 1971), y Sanjuán (1974). También tienen una presencia similar, la de Bernabeu (cit. coord. Colom, 1971) y la obra de Iyanga (1998).

4.5.3. Ideas centrales recogidas en los textos

En el diagrama 4.5 se realiza una representación esquemática de las ideas principales en relación con la familia.

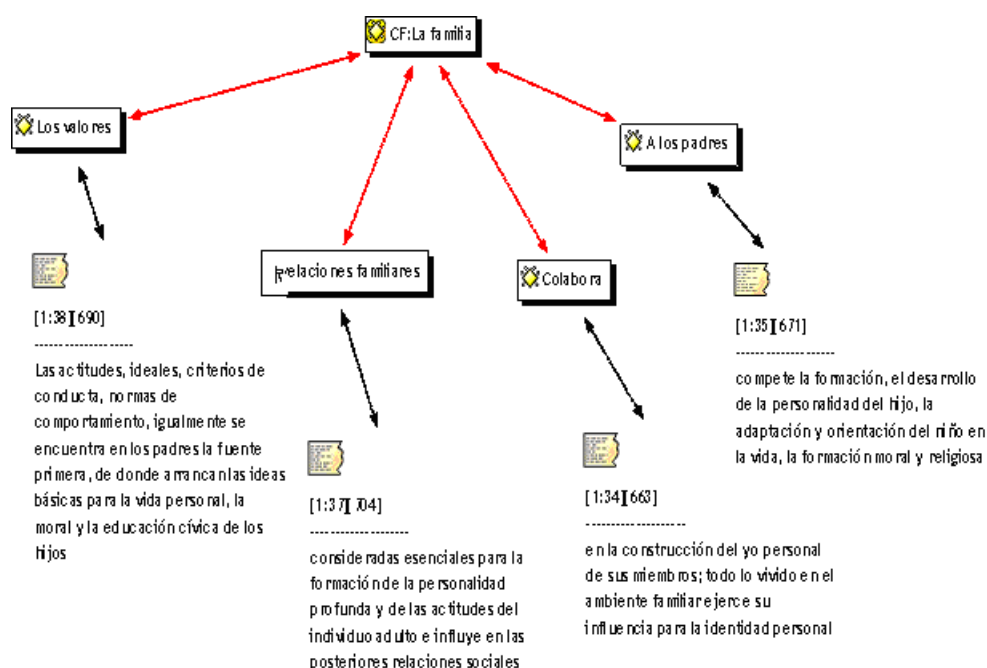


Diagrama 4.5. *La familia*
Fuente: elaboración propia

A la vista del mapa establecido en el diagrama 4.5 se observa una sobrepresencia en la educación familiar, la formación cívica, los hábitos, las actitudes, el respeto, el ambiente, la libertad, los roles, las pautas y el desarrollo intelectual, formación cívica y social.

También hay una omnipresencia, en cómo llevar a cabo la colaboración y la participación de la familia con la institución escolar. Y, un tratamiento superficial, de los valores y la formación cívica en general, por ser la familia tan importante en la enseñanza de los mismos.

4.6. La educación

En el sexto estudio, nos ocupamos de la presencia de la Educación y diversos epígrafes.

Buchón (1953, 1964) y Buchón y Valdivia (1968 y 1971) manifiestan que la educación es necesaria porque, al hallarse el niño dotado de libertad, puede secundar sus malas inclinaciones, o dejarse arrastrar por incentivos peligrosos o malos, que deformen su vida. Las autoras comentan que la educación corresponde ante todo a la familia, instituida por Dios, para un fin suyo propio; la procreación y educación de la prole, sociedad que por esto tiene cierta prioridad de derechos, respecto de la sociedad civil.

Herbart (cit. Buchón, 1953, p. 80) afirma que:

«la educación es introducir materiales en el educando, “alimento” que es preciso dar al espíritu para que se desenvuelva». De igual modo, Pestalozzi (cit. Buchón, 1953, p. 80) explica que *«el educador lo único que tiene que conseguir es desarrollar los gérmenes que se hallan en el educando».*

Buchón (1964, p. 84) y Buchón y Valdivia (1968, p. 142 y 1971, pp. 98-99) hacen mención a diferentes autores en su libro sobre la educación tales como:

- Platón: *«educar es dar al alma y al cuerpo toda la belleza y perfección de que son susceptibles».*

- Pestalozzi: *«la educación es el desarrollo natural, progresivo y sistemático de todas las facultades».*

- Herbart: *«la educación es el arte de construir, de edificar y de dar las formas necesarias».*

- Spencer: *«la función de la educación es preparar para la vida completa».*

- Sotelli: *«educar es formar hombres verdaderamente libres».*

- Toniolo: *«educar es sacar siempre del fondo de nuestra naturaleza nuevas energías para nuestra perfección»*.

- Manjón: *«educar es completar hombres. Educar es perfeccionar la obra predilecta de Dios, que es el hombre, hasta hacerle semejante a El»*.

- Dupanloup: *«la obra de la educación es nada menos que la noble y gran misión de hacer resplandecer en el hombre la imagen de Dios»*.

- Rufino Blanco: *«educación es evolución racionalmente conducida de las facultades específicas del hombre»*.

- Zaragüeta: *«la educación es la acción de un espíritu sobre sí mismo o sobre otro, orientada hacia un objetivo ideal, que es su formación instructiva y su formación educativa»*.

- Planchard: *«la educación es obrar de manera predeterminada sobre el ser vivo, a fin de llevarle a una meta previamente fijada»*.

- González Álvarez: *«la educación es una maduración cualitativa de las facultades del hombre, por lo cual se hace más apto para el buen ejercicio de sus operaciones específicas»*.

- García Hoz: *«educación es el perfeccionamiento intencional de las facultades específicas del hombre»*. Pío XI: *«educar es cooperar con la gracia divina a formar el verdadero y perfecto cristiano»*.

Buchón (1953, p. 85) manifiesta:

«el ideal educativo o fin de la educación es el dechado de perfecciones que se pretende conseguir del educando. Recibe precisamente el nombre de ideal porque responde a la idea suprema de perfección humana. El fin último o ideal supremo del hombre está en Dios, en darle gloria y unirse a El eternamente (fin último objetivo); y en la consecución de este fin, en el goce de Dios, halla el hombre su completa felicidad (fin último subjetivo)».

Buchón (1964, p.87) y Buchón y Valdivia (1968, p. 145 y 1971, p. 102) definen la educación como *«perfeccionamiento integral de las facultades humanas para que el hombre consiga la perfección a que por naturaleza y gracia Dios le destina».*

Para Sanjuán (1974, pp. 9-10), en la mayoría de los sistemas y corrientes educativas predominan dos tendencias:

«la que ve el hombre como sujeto al que hay que formar, o la que lo ve como persona que se forma. En la primera hay sistematización, instrucción, socialización, autoridad, disciplina, receptividad. En la segunda: originalidad, libertad, autonomía, responsabilidad personal, creatividad. Alude la primera a mentalidad conservadora, la segunda a mentalidad progresista».

Para prever qué tipos de fines puede haber en educación, Sanjuán (1974, p. 38) afirma:

«se hace imprescindible esclarecer, previamente, los tipos de valores, puesto que todo fin pretende encarnar un valor. De los valores se predicen varias propiedades: objetividad, dependencia, polaridad, ser cualidad y poder ser jerarquizados. La jerarquía nos va a indicar a la vez tipos y categoría de los valores».

Según Sanjuán (1974, p. 132) la educación es:

«un esfuerzo por alcanzar la autonomía, como capacidad de gobierno de sí mismo. El saber, los hábitos, las perfecciones que adquirimos por el esfuerzo de la educación se encamina a hacernos más completos y con ello más autónomos. En este sentido cabe decir que el fin de la educación es la autonomía, la libertad de decisión y acción. El hombre está rodeado de factores que tienden a limitar su libertad; la naturaleza; las organizaciones sociales, los otros hombres. Cuanto más perfecta sea su educación será más capaz de librarse de presiones y limitaciones.

Será también más consciente de la necesidad de respetar la libertad ajena como un bien al que cada uno tiene derecho y como requisito para la propia libertad».

García Hoz (1978, p. 21) comenta:

«con frecuencia se oye hablar de la pérdida del sentido moral del hombre de hoy debida a varias causas, entre las que se puede mencionar el hecho de que, junto al avance técnico, no se ha producido un avance ético adecuado; el desarrollo extraordinario del agnosticismo y relativización de valores, especialmente entre los jóvenes; y, también hay que decirlo, una disminución de la fe religiosa a la cual iban muy vinculados la conciencia y los hábitos morales. Precisamente por este descenso ético se hace más necesario reforzar el sentido de perfección o perfeccionamiento que la educación tiene».

García Hoz (1978, p. 25 y p. 29) entiende la educación como *«un perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas [...] La educación puede ser entendida también como actualización de la cultura».* Según este autor, se actualiza la cultura a través de la formación intelectual, la formación estética y la formación cívica, mediante la cual el hombre es capaz de conocer, distinguir y realizar el bien.

Ferrández y Sarramona¹⁹ (1980, pp. 18-20) hacen referencia a varios autores para referirse a la educación. Así, menciona a Cousinet:

«el principal deber del educador consiste en estar igualmente atento a no introducir en la infancia necesidades ficticias, mediante intervenciones inoportunas, y en permitir al niño satisfacer sus verdaderas necesidades, dejando entera libertad a la maduración y asegurándole el medio conveniente».

Ferrández y Sarramona (1980 pp. 18-20) también cita a:

- Kant: *«la educación es el desenvolvimiento de toda perfección que el hombre lleva en su naturaleza».*

¹⁹ Ferrández y Sarramona (1980) recogen la definiciones de educación al igual que Buchón (1964 y 1968) de García Hoz, Pío XI, Platón, Spencer, Herbart, Zaragüeta, Planchard, González Álvarez y Rufino Blanco.

- Stuart Mill: *«la educación nos acerca a la perfección de nuestra naturaleza»*.

- Overberg: *«la educación es el medio para alcanzar el bien»*.

- Dante: *«el objeto de la educación es asegurar al hombre la eternidad»*.

- Marañón: *«la educación es una superación ética de los instintos»*.

- Aristóteles: *«la educación consiste en dirigir los sentimientos de placer y dolor hacia el orden ético»*.

- Willmann: *«la educación es el influjo previsor, directriz y formativo de los hombres maduros sobre el desarrollo de la juventud, con miras a hacerla participar de los bienes que sirven de fundamento a la sociedad»*.

- Nassif: *«la educación es la acción de un hombre cabal sobre un hombre total»*.

- Spranger: *«educar es transferir a otro, con abnegado amor, la resolución de desarrollar de dentro a fuera, toda su capacidad de recibir y forjar valores»*.

- Cohn: *«la educación es el influjo consciente y continuo sobre la juventud dúctil con el propósito de formarla»*.

- Dilthey: *«la educación es la actividad planeada por la cual los profesores forman la vida anímica de los seres en desarrollo»*.

- Joli: *«la educación es el conjunto de esfuerzos que tienen por fin dar a un ser la posesión completa y el buen uso de las diversas facultades»*.

- Debesse: *«la educación no crea al hombre, le ayuda a crearse a sí mismo»*.
- Hubert: *«la educación es la actualización radicalmente humana que auxilia al educando para que, dentro de sus posibilidades personales y de las circunstancias, viva con la mayor dignidad y eficacia»*.
- Kerschensteiner: *«la educación consiste en distribuir la cultura, para que el hombre organice sus valores en su conciencia y a su manera, de acuerdo con su individualidad»*.
- Coppermann: *«la educación es una acción producida según las exigencias de la sociedad, inspirada y modelada, con el propósito de formar a individuos de acuerdo con su ideal del “hombre en sí”»*.
- Durkheim: *«la educación tiene por misión desarrollar en el educando los estados físicos, intelectuales y mentales que exigen de él la sociedad política y el medio social al que está destinado»*.
- Huxley: *«la educación consiste en formar a jóvenes seres humanos en la libertad, la justicia y la paz»*.
- Suchodolski: *«el contenido esencial de la educación estriba, sobre todo, en formar un hombre capaz de elevarse al nivel de la civilización moderna o sea, de encontrar el sentido de la vida en este nuevo mundo»*.
- Belth: *«educar consiste en transmitir los modelos por los cuales el mundo es explicable»*.
- Couffignal: *«educación es un mecanismo por el cual el ser recibe informaciones con el propósito de fijarlas en la memoria»*.

Ferrández y Sarramona (1980, p. 29) recogen que *«el esquema de educación podría resumirse en la ecuación: perfeccionamiento + formación + instrucción = educación»*. Según estos autores:

«la educación va más allá de la instrucción y, por tanto, exige una comunicación que no se refiera sólo a los contenidos objetivos, sino también a relaciones afectivo-sociales. En este caso, existirá auténtica comunicación educativa cuando cada una de las personalidades intervengan de manera completa, lo que significa expresar con sinceridad las ideas y opiniones propias, aceptando íntegramente los sentimientos y experiencias de los demás, y llegando a modificar, si fuera preciso, las propias actitudes e intenciones en búsqueda de una cooperación» (Ferrández y Sarramona, 1980, p. 48).

Según Bernabeu (cit. coord. Colom, 1997, p. 20), el enfoque sistemático del profesor Colom sitúa la educación en: *«el tipo de sistemas socioculturales que integran estructuras y dinámicas personales, sociales y culturales, y que participan de la evolución y procesos del sistema social en general»*.

Para Durkheim, *«socialización y educación son una misma cosa, mientras que Marx concibe la educación de una manera activa y determinante para el ambiente social»* (cit. Bernabeu, coord. Colom, 1997, 26).

Como recoge Bernabeu (cit. coord. Colom, 1997, pp. 29-30):

«la integración que ejerce la educación en las culturas implica una formación del carácter, ya que cada sociedad actúa de manera distinta. La educación pretende conseguir fines valiosos en los educandos y la axiología propone los valores para la acción moral educativa; [...]. La fenomenología ha puesto de manifiesto la significación ideal de los valores, perfección nunca satisfecha en su realización, como ocurre con la justicia, la libertad, la lealtad, el amor o la verdad, no obstante, también en la jerarquía de valores universales, como ocurre con los derechos humanos, existen concreciones de difícil consenso».

Como recoge Sarramona (cit. coord. Colom, 1997, p. 248), *«el proyecto educativo del centro (PEC) es la expresión del conjunto de valores, principios y*

estrategias de carácter general que rigen la actuación pedagógica en un centro determinado, en él deberá estar reflejado el pluralismo cultural y su tratamiento».

García Benítez (2001, pp. 5-6) comenta que la educación engloba toda la enseñanza, cuyo resultado es:

«la adquisición de cultura por el individuo, la formación de su personalidad y su socialización, es decir, su enseñanza para acomodarse a vivir como miembro de una sociedad [...]. La educación es un hecho constante en todas las sociedades, desde las primitivas o formas rudimentarias hasta las más complejas sociedades modernas. Las diversas formas que pueden revestir el fenómeno educacional, destinadas a formar al hombre de un tiempo y lugar determinado, revelan no sólo la constancia del hecho educativo, sino también la estrecha dependencia de sus formas e instituciones respecto a los sistemas sociales. La educación es un fenómeno social que se produce en una sociedad concreta y en un momento histórico determinado».

Luengo (cit. ed. Del Pozo, 2004, p. 61) entiende la educación como:

«acción o influencia, que pretende que en el sujeto se produzcan modificaciones en su personalidad (actitudes, comportamientos) relacionadas con las finalidades educativas, concebidas éstas como la concreción de los valores que utiliza la sociedad para su regulación. La vinculación de la educación con los valores es una necesidad, ya que sin éstos no cabría el proceso educativo por su falta de finalidad. La enseñanza y el aprendizaje de los valores debe formar parte del currículum escolar de una forma explícita, lo que parece que ha sido contemplado a través de los ejes transversales [...]».

Para este autor los valores se organizan:

«siguiendo un orden jerárquico que establece el propio sujeto, dependiendo de sus propias preferencias y necesidades individuales así como del contexto social en el que se desenvuelve. Las personas, cuando actuamos, no lo hacemos teniendo como referencia un solo valor, sino a través de un grupo de ellos que se relacionan por afinidad. Desde el punto de vista educativo, la escala de valores se convierte en una herramienta sumamente útil para conocer las creencias, las preferencias o necesidades de los individuos y así poder diseñar estrategias pertinentes para el desarrollo de los objetivos éticos y morales [...]. Al conjunto de normas de convivencia que una sociedad, en un momento concreto, establece para organizar la convivencia, se le

denomina moral [...]. A la reflexión teórica que se lleva a cabo para comprender los comportamientos morales de los individuos, es decir, las razones que justifican sus acciones, se la denomina ética» (Luengo, Ed. Del Pozo, 2004, pp. 63-64).

Luengo (cit. ed. Del Pozo, 2004) recoge la definición de Durkheim sobre educación, al afirmar que el fin de la educación consiste en formar el ser social en cada uno de nosotros.

Álvarez (cit. ed. Del Pozo, 2004, p. 101) explica que:

«el planteamiento de la educación como un derecho sólo puede hacerse desde unos valores sociales de igualdad, tolerancia respeto, comprensión y paz, que son precisamente las orientaciones que guiaron la redacción de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Al mismo tiempo, la satisfacción de este derecho revierte en estos mismos valores, ya que la acción educativa está repleta de sentido y, en las sociedades democráticas, aspira a la formación de una ciudadanía cohesionada por orientaciones equivalentes».

4.6.1. Medios generales de educación

Para Buchón (1953, pp. 168-169, y 1964, p. 151) y Buchón y Valdivia (1968, p. 347 y 1971, p. 259): *«los medios de educación son un conjunto de influencias intencionadas y aptas para desarrollar las facultades y actividades y conducirlas de modo consciente y sistemático a la realización del fin educativo [...]».*

«El fondo de todo medio educativo, lo constituye el ejercicio del educando. Ejercicio de las facultades educables, naturales y sobrenaturales, adaptado en cantidad y calidad a la capacidad, condiciones y circunstancias del que se educa». Las autoras argumentan que: *«tampoco se puede desvalorar o se puede prescindir de la instrucción para educar. Es preciso conocer nuestros deberes, estar instruido sobre lo que debemos hacer u omitir, saber las razones que nos asisten para obrar de una determinada manera, tener idea de cómo deben realizarse nuestros actos. Un obrar siempre sin saber por qué, sólo puede formar autómatas, pero no hombres educados»* (Buchón, 1953, p. 171 y 1964, p. 153), (Buchón y Valdivia, 1968, pp. 348-349 y 1971, p. 260).

Según Buchón (1953) es cierto que no hay educación sin instrucción. También es evidente, que el ejercicio del educador presenta otra dimensión, «*la disciplina o gobierno de los educandos. Parte de gran importancia, por mirar con especialidad a la formación del carácter y de la personalidad*» (Buchón, 1953, p. 172 y 1964, p. 153) y (Buchón y Valdivia, 1968, p. 349 y 1971, p. 261).

Sanjuán (1974, pp. 134-136) alude a la disciplina y a la responsabilidad. Entiende por disciplina «*el acatamiento de normas*», y divide ésta en interna y externa. La *disciplina interna* es fruto de la libertad, conscientes del valor de la norma, y del bien que de ella puede derivarse. La hacemos nuestra y libremente, nos sometemos a ella. El hombre la percibe por introspección, en su intimidad, y por observación de la vida social.

Siente que dispone de un cierto ámbito de libertad, y que los otros deciden y obran con cierta libertad. Donde no hay libertad, no hay responsabilidad. El autor argumenta que «*no hay libertad sin una autoridad que la garantice. No hay autoridad si no se fundamenta en una aquiescencia libre*» (Sanjuán, 1974, p.132). La autoridad ejerce varias funciones: cumplir la ley, garantiza la libertad, disciplina las voluntades y calma la inseguridad. Dice Sanjuán, que en lo político, para que la ley tenga fuerza cívica sobre los ciudadanos, se procura que sea elaborada con su activa participación.

En la disciplina externa por el contrario, explica Sanjuán, la norma se impone por coacción. Ésta puede ser física, mental o cívica, apoyándose en las ideas, las actitudes y los valores. Para responder de los propios actos, deben éstos ser conscientes y libres. La responsabilidad supone siempre una cierta carga cívica en el que la asume.

4.6.1.1. La formación social, cívica y patriótica

Buchón (1953 y 1964) interpreta que el hombre es un ser social y que necesita de la sociedad porque en ella nace, se forma y ha de vivir, teniendo deberes ineludibles. Explica Buchón que, en las relaciones que ligan a un hombre con todos los demás, conjuntamente con la formación social, hay que tener en cuenta la formación cívica y patriótica, considerándolo como miembro de la sociedad Estado y como hijo de la Patria.

Buchón y Valdivia (1953, 1964, 1968 y 1971) exponen que:

«la formación cívica -aspecto de la formación moral- se propone la perfección de la vida ciudadana [...]. Aún más importante que la instrucción es la iniciación en la vida ciudadana y el hacer que el educando quiera ejercitar y de hecho practique las virtudes cívicas. Toda superación del egoísmo y toda afirmación del sentido social son requisitos para una educación ciudadana. Especialmente esta formación pide la práctica de las virtudes reseñadas y el ejercicio de la obediencia, templanza y prudencia» Buchón (1953, pp. 429-430 y 1964, p. 322) y Buchón y Valdivia (1968, p. 175 y 1971, p. 127).

«La educación patriótica tiene por objeto despertar, fundamentar y desarrollar el patriotismo, depurarlo de toda desviación y hacer que alcance su más alto sentido. Es el patriotismo el verdadero y santo amor a la Patria, que brota del conocimiento y sentimiento de lo que es y de lo que le debemos, y se expresa con obras que la enaltecen [...]» Buchón (1953, p. 431 y 1964, p. 323) y Buchón y Valdivia (1968, p. 175 y 1971, p. 127).

Vicente (2002, pp. 179-180) afirma que en el siglo XXI, *«los profesores dejarán de lado su faceta de transmisores de conocimiento para cumplir el papel de conductores de alumnos»*. En este momento se ha generalizado la petición de que todo profesor se interese por el equilibrio psicológico de sus alumnos, el desarrollo de su sentido crítico y democrático tenga en cuenta su formación cívica, atienda problemas de coeducación en clase, etc., para que además de los profesores, también colaboren profesionales, padres, ayuntamientos y organizaciones ciudadanas. Se trata, en definitiva, de delinear

una escuela abierta, flexible y completamente integrada e interrelacionada con las necesidades de la sociedad a fin de capacitar para ofrecer soluciones.

4.6.1.2. *Las diversidades nacionales y sociales*

Buchón (1953 y 1964) interpreta que la religión, la raza, el idioma, las tradiciones, o el ambiente geográfico son factores que constituyen la diversidad nacional y social. La autora afirma que:

«la educación respecto de esas diversidades que especifican y determinan la unidad nacional, tiene que ejercitar un doble labor: hacer estimar, respetar, desarrollar y favorecer lo más posible, todo cuanto constituya un auténtico valor, una dirección fructuosa, un perfil original, bueno y recto, de la Patria, acentuando de este modo los rasgos del espíritu nacional. Pero a la vez, ha de reconocer sus equivocaciones y rectificar lo desviado, completar, e incluso copiar de otras naciones dándole matices genuinamente nacionales, que ellas presentan más perfeccionado; formar a la juventud con un verdadero conocimiento y adecuada comprensión y estimación de los valores y cultura de otras naciones [...]» Buchón (1953, pp. 537-538 y 1964, pp. 398-399)²⁰.

4.6.1.3. *Ambiente y cooperación*

Buchón (1953 y 1964) afirma que: *«entre el individuo y el medio ha de haber una cierta conformidad; el hombre ha de estar adaptado por lo menos en cierto grado al medio geográfico y al humano si no quiere sucumbir física o moralmente»*. Buchón (1953, p. 199 y 1964, pp. 173-174). También sostiene que:

«el hombre es libre, y en uso de su libertad, puede en no pequeño grado hacer que el medio se le adapte. Cuando el medio moral que le rodea no es aceptable, caso frecuente, no sólo podrá, sino que aun deberá modificar lo más posible sus estímulos, atenuar sus influjos, inmunizarse contra él, o, lo que es mejor, podrá en ocasiones transformar el ambiente o escogerse uno apropiado».

²⁰ No aparece recogido este apartado en las ediciones de Buchón y Valdivia (1968 y 1971).

Buchón (1953, p. 199) dice que: «*el hombre en uso de su libertad, puede, en no pequeño grado, hacer que el medio se le adapte*». Buchón (1964, p. 174). También expresa que:

«la escuela ha de colaborar con las Instituciones del Estado. Estas, en relación con el ambiente escolar, son principalmente los Consejos de Educación. Además, ha de saber infundir en los escolares las virtudes cívicas; que aprendan a conservar y respetar las cosas públicas, que, cuando menos, contribuyan con el orden a su ornato; que asistan a los actos patrióticos, que celebren con entusiasmo las fiestas patrias» Buchón (1953, pp. 206-207)²¹.

Buchón y Valdivia (1968, p. 249 y 1971, p. 185) hacen una distinción entre:

«el ambiente próximo (ambiente objetivo), que es la realidad física o social, y el ambiente subjetivo, que hace relación al modo con que el sujeto percibe el mundo que le rodea y la manera de vivirlo [...]. El educador debe conocer ambos ambientes y procurar que el educando se abra cada vez más, se haga más sensible a la objetividad, y que el criterio consciente o inconsciente de selección sea siempre enriquecedor y valioso».

4.6.1.4. La multiculturalidad

García Benítez (2001) considera la necesidad de concienciar a las nuevas generaciones sobre los valores de la *multiculturalidad*, la tolerancia y el respeto. La educación intercultural como transversalidad educativa pretende conseguir en los alumnos/as, enriquecerse de todo elemento cultural positivo. Explica García Benítez (2001, p. 111):

«el multiculturalismo no consiste en una fragmentación de la sociedad en comunidades cerradas en sí mismas que sólo estarían ligadas entre sí por el mercado o incluso por la segregación y la guerra de clases, de naciones, de religiones o de sexos; el multiculturalismo sólo tiene sentido si se defiende como la culminación en un territorio dado, de una unidad social y de una pluralidad cultural mediante intercambios y

²¹ Este apartado “colaboración de la Escuela con las instituciones del Estado” no lo recoge Buchón en la edición de 1964.

comunicaciones entre actores que utilizan diferentes categorías de expresión, análisis e interpretación».

El autor afirma que:

«la integración conllevaría hacer valer y compaginar el derecho a ser, a pensar, a expresarse y a actuar de manera diferente, con el derecho a no ser tratados como minoría. Siempre que un sector de población no cuente con las mismas oportunidades morales, políticas y jurídicas que la mayoría, se hará necesaria una defensa a ultranza de la integración» (García Benítez, 2001, p. 111).

Para García Hoz (1978), los movimientos juveniles son un claro ejemplo de comunidades en las que se entremezcla la espontaneidad de los jóvenes. Se manifiesta principalmente en el orden formación cívica, ya que el ambiente que crean sirve para despertar, o fortalecer las virtudes del compañerismo, la disciplina, la responsabilidad y la honradez. Constituyen un contexto adecuado para el sentido de la responsabilidad y, en general, para el despliegue de las aptitudes sociales de los jóvenes. Por otra parte, contribuyen a identificar sus preocupaciones y configurar modos típicos de reaccionar. Este autor explica que:

«la acción conjunta de todos los factores sociales determina en cada comunidad, grande o pequeña, un particular ambiente social que se manifiesta en las costumbres [...]. La influencia educativa de las costumbres se denomina, educación etocrática. La costumbre puede ser definida como modo estable de conducta en un grupo social determinado y que se debe no a la herencia biológica, sino a la formación de hábitos en los individuos del grupo» (García Hoz, 2001, p. 541).

Vicente (2001) señala los centros formación cívica orientados a la formación de adultos sobre cuestiones que afecten a su comunidad. Prestan un servicio público individualizado porque aportan información, asesoramiento y orientación en cuestiones laborales, jurídicas, sanitarias y urbanas.

Colom (1997) también hace referencia a los centros formación cívica y recoge actividades que se hacen en estos centros como: estimular y recoger

las iniciativas de los vecinos; promover todo tipo de actividad cultural, y desarrollar la participación ciudadana, en lugares de encuentro, que pretendan facilitar la acción y la comunicación.

4.6.2. Referentes de las aportaciones sobre los tópicos analizados

Buchón (1953 y 1964), Buchón y Valdivia (1968 y 1971), Sanjuán (1974), García Hoz (1978), Ferrández y Sarramona (1980), Bernabeu (cit. coord. Colom, 1997), García Benítez (2001), Vicente (2002) y Luengo (cit. ed. Del Pozo, 2004) y Álvarez (cit. en Del Pozo, 2004) hacen referencia a la educación y sus diferentes epígrafes analizados. En la tabla 4.13 se explicitan los referentes.

Tabla 4.13. Autores referenciados de la educación y en los medios generales de la educación
Fuente: elaboración propia

LA EDUCACIÓN Y LOS MEDIOS GENERALES DE EDUCACIÓN	
Buchón (1953 y 1964) y Buchón y Valdivia (1968 y 1971) citan a:	Herbart, Platón, Pestalozzi, Spencer, Sotelli, Toniolo, Manjón, Dupanloup, Rufino Blanco, Zaragüeta, Planchard, González Álvarez, García Hoz, Pío XII
Ferrández y Sarramona (1980) citan a:	Cousinet, Kant, Stuart Mill, Overberg, Dante, Marañón, Aristóteles, Willmann, Nassif, Sranger, Cohn, Dilthey, Joli, Debesse, Hubert, Kerschensteiner, Coppermann, Durkheim, Huxley, Suchodolski, Belth, Couffignal,
Bernabeu (cit. coord. 1997) y Luengo (cit. ed. Del Pozo, 2004) citan a:	Durkheim
Bernabeu (cit. coord. 1997) cita a:	Marx
Buchón (1953 y 1964), Buchón y Valdivia (1968 y 1971), Sanjuán (1974), García Hoz (1978), Sarramona (cit. coord. Colom, 1997), Bernabeu (cit. coord. 1997), Colom (1997), García Benítez (2001), Vicente (2002), Luengo y Álvarez (cit. ed. Del Pozo, 2004) comentan:	En primera persona

Entre los autores de la tabla 4.13, las **ideas compartidas** son:

- Sotelli, Pío XI, Sanjuán, Dilthey, Coppermann, Huxley, Cohn, Suchodolski, García Benítez, Luengo y Álvarez coinciden en que la educación

es formar. Platón, Kant, Stuart Mill y Manjón comentan que la educación es perfeccionar. Buchón, Buchón y Valdivia, Sanjuán, Bernabeu y García Hoz están de acuerdo en que educar consiste en formar, pero también en perfeccionar.

- Buchón y Valdivia, Sanjuán, Zaragüeta destacan que educar también es instruir.

- Buchón, Buchón y Valdivia, y Vicente inciden en la formación cívica. Buchón y Buchón y Valdivia argumentan también, la formación social, y patriótica.

- Buchón, Sanjuán, García Hoz, Bernabeu, Sarramona, Luengo y Álvarez sostienen la idea de que en la educación es fundamental el aprendizaje en valores.

- Buchón, Buchón y Valdivia, Sanjuán, Cousinet, Huxley tratan el valor de la libertad. Huxley y Bernabeu concuerdan en el valor de la justicia. Buchón, Buchón y Valdivia, Sanjuán y García Hoz recogen el valor de la disciplina. Sanjuán y García Hoz aluden al valor de la responsabilidad. Willmann, Sanjuán y Bernabeu recogen el valor de la participación. Pío XI y Tusquets recogen el valor de la cooperación. Buchón incide en el valor del respeto en relación a la diversidad nacional.

- García Hoz y Luengo recogen los conceptos formación cívica y ética sobre educación.

- Buchón, Buchón y Valdivia y Colom hacen referencia a la educación a favor del medio ambiente, y la importancia de incidir en éste.

- Buchón y Vicente inciden en la colaboración de los profesores y padres en las instituciones escolares.

- Buchón, Buchón y Valdivia y Dupanloup comentan que la educación corresponde ante todo a la familia instituida por Dios.

- Hubert y Tusquets coinciden en que la educación es la actualización humana que auxilia al educando.

- Vicente y Colom hablan sobre los centros formación cívica orientados a la formación de adultos sobre cuestiones que afecten a la comunidad.

- Buchón (1953 y 1964), Buchón y Valdivia (1968 y 1971) y Sanjuán (1974) tratan el tema de los medios generales de educación.

- Buchón (1953 y 1964), Buchón y Valdivia (1968 y 1971) y Colom (1997) explican el tema del ambiente y la cooperación.

- García Hoz (1978) y García Benítez (2001) exponen el tema de la multiculturalidad.

No obstante, no tratan el tema de la educación y los medios de la educación, Marín (1988), Iyanga (1998), Carreño (2000) y Negrín y Vergara (2003).

En cuanto a las diferencias y singularidades encontradas entre los autores: García Benítez considera fundamental tratar los valores de la multiculturalidad, la tolerancia y el respeto. García Hoz destaca la importancia de los movimientos juveniles y las costumbres, para la formación de los hábitos en los individuos que forman parte de un grupo.

Encontramos diferentes concepciones de los autores:

- Platón. Educar es dar.

- Pestalozzi. Educar es desarrollo natural.
- Herbart. Educar es construir.
- Toniolo. Educar es sacar energías.
- Manjón. Educar es completar.
- Dupanloup. Educar es hacer resplandecer en el hombre.
- Rufino Blanco. Educar es evolución.
- Zaragüeta. Educar es la acción sobre sí mismo o sobre otro.
- Planchard. Educar es obrar.
- González Álvarez. Educar es madurar.
- Dante- Educar es asegurar.
- Marañón- Educar es dirigir.
- Nassif. Educar es acción.
- Spranger. Educar es transferir a otro.
- Joli. Educar son esfuerzos.
- Debesse. Educar es ayudar a crearse.
- Kerschensteiner. Educar es distribuir cultura.

- Belth. Educar es transmitir un modelo.
- Couffignal. Educar es recibir informaciones.
- Overberg. Educar es el medio para alcanzar el bien.
- Durkheim. Educación y socialización son una misma cosa.

Valoración personal

Los autores recogen sus definiciones sobre la educación, los medios generales de la educación y sus diferentes epígrafes integrados en estos temas. Estamos de acuerdo con ellos, en las definiciones sobre educación a las que hacen referencia, pero pensamos que más bien deberían juntarse todas en una sola definición, a nuestro modo de ver, y considerar el concepto de educación como:

“un proceso de enseñanza-aprendizaje para alcanzar en el educando, por parte de la familia y el discente, una adecuada formación, preparación e instrucción, a lo largo de la vida, desarrollando en éste capacidades y actitudes, para ponerlas en práctica, a través de la adquisición de valores aprendidos por sí mismo/a, y con otros, mediante el trabajo conjunto de la institución escolar y los padres, para estar integrados en la sociedad” (Ortiz, 2014)²².

Con esta definición propia, queremos hacer patente que la educación debe estar unida a diversos factores y no actuar de forma aislada la escuela, de la familia, y la sociedad. Estamos de acuerdo con Vicente porque incide en este argumento en el siglo XXI, como también con Buchón, que lo comentó en los años 50. Es importante trabajar los valores desde la familia para que los niños adquieran un aprendizaje significativo y puedan ir desarrollando su personalidad y su bagaje cultural en base a ellos.

²² Definición de elaboración propia

4.6.3. Presencia de los tópicos estudiados

En la tabla 4.14 se establecen los resultados obtenidos a modo de síntesis, de los autores mencionados en este apartado.

Tabla 4.14. La educación y los medios de educación

Fuente: elaboración propia

AUTORES	APARTADOS	CAPÍTULOS	TEMA	PÁGINAS	% TOTAL
Buchón (1953) ²³			X	79-91, 167-178, 197-208, 415-433, 537-546	64/561= 11,4%
Buchón (1964)			X	83-93, 172-181, 151-159, 312-326, 398-407	53/446=,12,9%
Buchón y Valdivia (1968)	X		X	141-150, 175-177, 249-261, 347-359, 567-572	50/753= 6,6%
Buchón y Valdivia (1971)	X		X	98-106, 259-270, 127-128, 185, 196, 425-429	40/590= 6,7%
Sanjuán (1974)	X			9-15, 37-43, 44-54, 127-138	36/748= 4,8%
García Hoz (1978)	X	X		15-44, 514-530, 532-542	56/684= 8,1%
Ferrández y Sarramona (1980)		X		17-38, 41-53	35/573= 6,1%
Bernabeu y Sarramona (cit. coord. Colom, 1997) y Colom (coord. 1997)	X	X		17-34, 248-249, 322-324, 332-335	26/379= 6,8%
García Benítez (2001)	X			5-7, 110-112	6/160= 3,7%
Vicente (2002)				177-183, 244-245	9/283= 3,1%
Luengo y Álvarez (ed. Del Pozo, 2004)		X		25-39, 45-56, 61-77, 80-102	67/444= 15%

A la vista de la información recogida, podemos decir:

²³Buchón en la edición de 1953 no incluye la página 81 y 82 en su libro. Hay una errata ya que pasa de la página 80 a la página 83. No comenta ni el punto 3 (Algunas definiciones autorizadas de educación), ni el punto 4 (objeto educativo).

- Del Pozo (2004) recoge en su manual tres capítulos de Luengo y un texto complementario sobre la educación de Álvarez, como capítulo, 67 páginas (de las 444 del manual). En el Capítulo, *la educación como hecho*, se desglosa en: introducción (1 página), el ser humano como sujeto de la educación (5 páginas), la dimensión social de la educación (4 páginas) y las relaciones entre educación y cultura (5 páginas).

En el Capítulo, *la educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación*, lo estructura como sigue: introducción (1 página), identidad conceptual (9 páginas) y síntesis integradora en torno al concepto de educación (2 páginas). En el Capítulo, *la estructura de la educación*, sus epígrafes son: introducción (1 página), la educación y las orientaciones de valor (3 páginas), sociedad, valores y educación (1 página), el proceso de la acción educativa (3 páginas), los agentes y las agencias educativas (9 páginas).

Como texto complementario, *educación*, incorpora: la acción educativa (2 páginas) y los valores en educación (1 página). Y en el Capítulo, *la educación para todos a lo largo de la vida*, lo desarrolla así: introducción (2 páginas), la naturaleza poliédrica del derecho a la educación (7 páginas), educación permanente y educación a lo largo de la vida (5 páginas), la comprensión del concepto educación a lo largo de la vida, sus aproximaciones (4 páginas) y la educación para todos a lo largo de la vida como concepto ético (2 páginas).

- Buchón (1953) hace referencia a diversos temas respecto a *la educación* y otros ámbitos, 64 páginas (de las 446 del manual). Así, en el tema, *la educación*, lo desglosa en: Concepto de educación: su sentido vulgar (1 página), significación etimológica (1 página), agentes educadores: autoeducación y heteroeducación (1 página), sujeto educando (1 página), ideales educativos (2 páginas), definición real de educación (1 página), posibilidad y límites de la educación (2 páginas), necesidad y excelencia del arte educativo (1 página) y un resumen esquemático (1 página).

El tema, *los medios generales de educación*, lo desarrolla así: el problema de los medios en Pedagogía (1 página), medios de educación (1 página), el ejercicio (1 página), principales formas de ejercicio (1 página), la instrucción (1 página), el gobierno de los educandos y sus presupuestos: autoridad y obediencia (2 página), la disciplina: sus clases (1 página), el optimismo, la alegría y la oración en la obra educadora (3 páginas) y un resumen esquemático (1 página).

El tema, *la formación social, cívica y patriótica*, tiene los siguientes apartados: el aspecto social en la educación: su importancia y necesidad (1 página), posiciones respecto del hecho social (1 página), objeto de la educación social y los sentimientos sáciales y la evolución del educando (1 página), medios de educación social (1 página), la instrucción (1 página), el sentido de lo social (1 página), la disciplina (1 página), la veracidad y sinceridad (3 páginas), la justicia (1 página), la caridad (1 páginas), la urbanidad (1 página), la escuela, centro de formación social (1 página), la educación cívica (2 páginas), la educación patriótica (2 páginas) y un resumen esquemático (1 página).

El tema, *las diversidades nacionales y sociales*, tiene los epígrafes: la Pedagogía según la diversidad nacional y la educación en relación con la vida nacional (1 página), el patriotismo (1 página), la educación en sus relaciones con lo internacional (1 página), la colonización (1 página), la colaboración (2 páginas), la Pedagogía según la estructura social (1 página), la educación diferenciada en la clase alta, la educación diferenciada en la clase media y la educación diferenciada del proletariado (2 páginas) y un resumen esquemático (1 página).

Y el tema, *el ambiente y la cooperación*, se divide en: el medio ambiente (1 página), factores que la integran: su importancia (1 página), influencias recíprocas del ambiente y del hombre (1 página), la educación y el ambiente (2

páginas), cooperación: su necesidad y principales clases de colaboración (1 página), colaboración de padres y maestros (2 páginas), colaboración de la Escuela y la Parroquia (2 páginas), colaboración de la Escuela como Instituciones del Estado (1 página) y un resumen esquemático (1 página).

- García Hoz (1978) aborda en dos capítulos y un apartado sobre la educación, 56 páginas (de las 684 del manual). En el Capítulo, *el concepto de educación*, lo desarrolla así: introducción (1 página), significación vulgar (2 páginas), significación etimológica (1 página), comparación de las dos significaciones (1 página), la idea de perfección (3 páginas), influencia humana (1 página), intencionalidad (1 página), referencia a las funciones específicamente humanas (2 páginas), concepto de educación (2 páginas), educación, cultura y naturaleza humana (2 páginas), educación y vida (3 páginas), educación y persona. Educación personalizada (2 páginas), unidad y ambivalencia del proceso educativo (3 páginas) y la educación en la sociedad actual (5 páginas).

Respecto al Capítulo, *el ambiente físico y físico-humano en la educación*, su desarrollo es: el influjo del ambiente en la evolución del hombre (2 páginas), contorno, medio, ambiente y educación ambiental (1 página), los problemas de la educación ambiental. Tipos de ambiente y modos de relación (2 páginas), influencia del ambiente físico (2 páginas), educación rural y educación urbana (4 páginas), la raza y la educación (2 páginas) y el problema de las influencias nacionales en la educación (3 páginas).

Además, en el Apartado, *el ambiente social en la educación*, incluye los siguientes epígrafes: Ambiente social. Factores que condicionan el influjo educativo (2 páginas), comunidades juveniles (3 páginas), clases sociales y comunidades de adultos (4 páginas), la influencia de las costumbres. Educación etocrática (2 páginas).

- Buchón (1964) trata también diversos temas la educación, 53 páginas (de las 561 del manual). En el tema, *la educación*, aparecen los siguientes apartados: Concepto de educación: su sentido vulgar y significación etimológica (1 página), algunos conceptos autorizados de educación (1 página), notas esenciales del proceso educativo (1 página), sujeto de la educación (1 página), definición de educación y otros elementos constitutivos del concepto educativo (1 página), agentes de la educación: autoeducación y heteroeducación (1 página), conceptos afines al de educación: desarrollo, instrucción, cultura y enseñanza (1 página), posibilidad y límites de la educación (1 página), necesidad y excelencia del arte educativo (1 página) y un resumen esquemático (1 página).

En el tema, *los medios generales de educación*, se desglosa en: la Pedagogía mesológica: medios de educación (1 página), el ejercicio y principales dimensiones del ejercicio (1 página), la instrucción (1 página), la disciplina: sus clases (1 página), el gobierno de los educandos y sus presupuestos: autoridad y obediencia (2 páginas), el optimismo, la alegría y la oración en la obra educadora (2 páginas) y un resumen esquemático (1 página).

El tema, *la formación social, cívica y patriótica*, se desarrolla como: el aspecto social en la educación (1 página), posiciones respecto del hecho social (1 página), objeto de la educación social y los sentimientos sáciales y la edad del educando (1 página), medios de educación social: la instrucción (1 página), el sentido de lo social (1 página), la disciplina (1 página), la veracidad y sinceridad (1 página), la justicia (1 página), la caridad (1 página), la urbanidad (1 página), la escuela, centro de formación social (1 página), la educación cívica (1 página), la educación patriótica (1 página) y un resumen esquemático (1 página).

El tema, *las diversidades nacionales y sociales*, agrupa en: la Pedagogía según la diversidad nacional y la educación en relación con la vida nacional (1

página), el patriotismo (1 página), la educación en sus relaciones con lo internacional (1 página), la colonización (1 página), la colaboración (2 páginas), la Pedagogía según la estructura social (1 página), la educación diferenciada en la clase alta, la educación diferenciada en la clase media y la educación diferenciada del proletariado (2 páginas) y un resumen esquemático (1 página).

El tema, *el ambiente y la cooperación*, tienen los siguientes epígrafes: El medio ambiente (1 página), factores que la integran: su importancia (1 página), influencias recíprocas del ambiente y del hombre (1 página), la educación y el ambiente (2 páginas), cooperación: su necesidad y principales clases de colaboración (1 página), colaboración de padres y maestros (2 páginas), colaboración de la Escuela y la Parroquia (1 página), y un resumen esquemático (1 página).

- Buchón y Valdivia (1968) tratan la educación en apartados y en un tema, 42 páginas (de las 753 del manual). En el apartado: *concepto y evolución de la educación*, se desarrolla: concepto de educación (5 páginas) y *finés de la educación* (5 páginas). En cuanto al tema, *agentes y medios de educación*, recoge: técnicas generales (1 página), el ejercicio (3 páginas), funciones generales de la disciplina (9 páginas). El apartado, *educación cívica y patriótica*, incluye (3 páginas).

Y en el apartado, *el ambiente próximo*, los siguientes epígrafes: el ambiente del educando (3 páginas), interacciones de escuela y ambiente (3 páginas), medios de información y diversión (4 páginas) y los movimientos juveniles (3 páginas). En el Apartado, *criterios de diferenciación ambientales*, recoge: Influencias recíprocas del ambiente y del hombre (1 página), factores diferenciales del medio ambiente (4 páginas) y la educación ante las diferencias originadas por los distintos ambientes (1 página).

- Buchón y Valdivia (1971) exponen la educación en apartados y en un tema, 40 páginas (de las 590 del manual). El apartado *educación* incluye:

concepto y evolución de la educación (4 páginas) y fines de la educación (5 páginas). En cuanto al tema completo, *agentes y medios de educación*, lo desglosa en: técnicas generales (1 página), el ejercicio (3 páginas), funciones generales de la disciplina (8 páginas).

En relación con otros apartados, *educación cívica y patriótica*, y *el ambiente próximo*, lo desarrolla de la siguiente manera: el ambiente del educando (3 páginas), interacciones de escuela y ambiente (3 páginas), medios de información y diversión (6 páginas) y los movimientos juveniles (2 páginas). Y el apartado, *criterios de diferenciación ambientales*, se recoge: influencias recíprocas del ambiente y del hombre (1 página), factores diferenciales del medio ambiente (3 páginas) y la educación ante las diferencias originadas por los distintos ambientes (1 página).

Sanjuán (1974) expone en capítulos la educación, 36 páginas (de las 750 del manual). En capítulo *educación* lo desglosa en: concepto etimológico: doble interpretación (1 página), concepto real (1 página), elementos constitutivos de la educación: persona, cultura, sociedad, naturaleza (2 páginas) y cuatro enfoques de la educación: naturalismo, socialización, culturalización, personalización (3 páginas).

En el Capítulo, *el fin de la educación*, sus epígrafes son: concepto e importancia del fin (1 página), fines, valores e ideales (1 página), los fines de la educación (1 página), división de los fines de la educación (2 páginas) y dificultades para el logro de los fines (2 páginas). En el capítulo, *los medios de la educación*, los apartados son: fines y medios (2 páginas), el ejercicio como medio de educación (1 página), elementos integrantes del ejercicio (1 página), la acción (1 página), el sujeto (1 página), el contenido (2 páginas), el método (1 página) y el fin educativo y tipos de ejercicios educativos (1 página).

Y en el capítulo, *la libertad*, lo desarrolla de la siguiente manera: concepto (2 páginas), tipos de libertad (1 página), libertad y educación (3

páginas), autoridad y libertad (1 página), disciplina y responsabilidad (3 páginas), educación autoritaria y educación liberal (2 páginas).

Bernabeu y Sarramona (cit. coord. Colom, 1997) tratan un capítulo y tres apartados, 26 páginas (de las 379 del manual). El capítulo, *educación y dimensiones de la educación*, se desglosa en: Introducción (1 página), de la educación (4 páginas), la pedagogía y las ciencias de la educación (6 páginas), dimensiones de la educación (6 páginas) y un resumen (1 página). En el apartado, *la educación intercultural en el Proyecto Educativo y en el Proyecto Curricular de los centros escolares*, le dedica (3 páginas). En el apartado, *los centros formación cívica* (2 páginas). Y en el apartado, *instituciones para la educación ambiental* (3 páginas).

Ferrández y Sarramona (1980) tratan la educación en dos capítulos, 35 páginas (de las 573 del manual). En el capítulo, *concepto de educación*, aparecen los siguientes apartados: la educación. Concepto (1 página), notas individuantes del concepto educación (9 páginas), efecto de la tarea educativa (3 páginas), los fines de la educación (2 páginas), el objeto de la educación: consideraciones (1 página), culminación educativa (2 páginas), límites de la educación (1 página), legitimación de la educación (2 páginas) y necesidad de la educación (1 página).

En el capítulo, *la educación como sistema*, la relación de apartados es: la educación dentro del conjunto de sistemas sociales (2 páginas), la relación educativa (1 página), la educación como sistema de comunicación (3 páginas), la comunicación auténticamente educativa (3 páginas), concreción del diálogo (2 páginas) y educación y adoctrinamiento (2 páginas).

Vicente (2002) expone dos apartados de la educación, 9 páginas (de las 283 del manual). En el apartado, *la educación en el siglo XXI*, le dedica (7 páginas) y en el apartado, *los centros formación cívica* (2 páginas).

García Benítez (2001) alude a apartados para referirse a la educación, 6 páginas (de las 160 del manual). El apartado, *la educación como sistema: la educación, fenómeno social y procesos históricos*, le dedica (3 páginas). Y en el segundo apartado, *la multiculturalidad: educar en los valores de la diversidad* (3 páginas).

Respecto a la **presencia ponderada** que recogen los autores en el tema de la educación, el que tiene una mayor presencia es Del Pozo (2004), que incluye a Luengo y Álvarez. También se muestra una presencia importante en la obra de Buchón (1964 y 1953), a diferencia de la obra de Vicente (2002). En cualquier caso, son los valores más altos que hemos encontrado en nuestros análisis, pudiendo haber influido, la amplitud del tópico estudiado.

Han tenido una presencia similar las obras de Buchón y Valdivia (1968 y 1971), Ferrández y Sarramona (1980), Bernabeu (cit. coord. Colom, 1997). Y también entre sí, García Benítez (2001) y Vicente (2002).

4.6.4. Ideas centrales recogidas en los textos

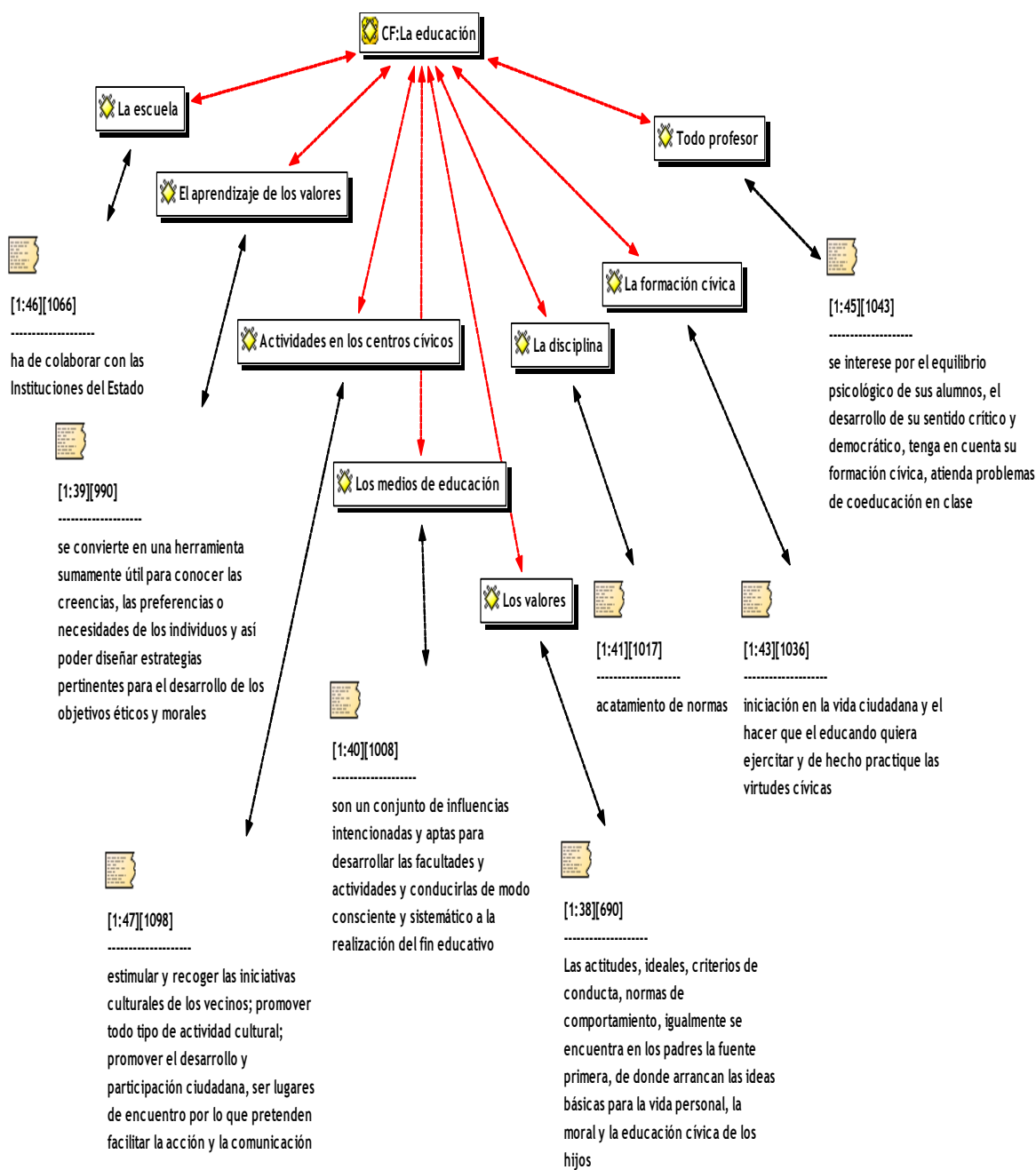


Diagrama 4.6. La educación
Fuente: elaboración propia

En el diagrama 4.6 se representa un esquema de las principales ideas en relación a los tópicos que se recogen en los textos.

A la vista del mapa establecido en el diagrama 4.6 se recoge una sobrepresencia en la formación, la preparación, la instrucción, la jerarquía de valores, el educando, la distribución de la cultura, el valor de la disciplina, la responsabilidad, la participación, la colaboración, la cooperación, el respeto y la libertad.

También hay una omnipresencia en las formas de colaboración entre la familia, la escuela, la sociedad y la institución escolar. Y, un tratamiento superficial, del valor del respeto, la justicia, igualdad y la formación social, cívica y patriótica.

4.7. La educación de adultos

El séptimo estudio lo realizamos sobre la presencia de la educación de adultos, en los contenidos de los manuales analizados.

Sanjuán (1974, p. 299) comenta que *«la educación permanente es un proceso constante de adquisición de valores, a lo largo de toda la vida, tanto en el marco de la profesión, como en el de un humanismo auténtico y que enriquece la vida del hombre»*. El autor explica, que la síntesis de la dimensión humana de la educación permanente es la creación personal y autónoma en cada hombre, que implique la realización de todas sus posibilidades físicas, intelectuales y cívicas. Para Sanjuán, el principio en el que se funda una educación permanente es:

«el de que todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida. Es un concepto general que engloba a cualquier hecho educativo. Es decir, la educación permanente no es una parte del sistema educativo, sino que debe ser el principio en que se funde cualquier acción educativa que se emprenda. De este modo la educación permanente invade toda la educación, rebasando el concepto de educación de adultos» (Sanjuán, 1974, p. 300).

García Benítez (2001, p. 107) considera la educación de adultos como:

«Un subconjunto integrado en el proyecto global de la educación permanente. Los objetivos se centran en facilitar una formación integral en cuanto a la formación profesional (iniciación, actualización, reconversión y renovación de los conocimientos de tipo profesional) a la formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas o para la participación social o la formación para el desarrollo personal (creatividad, juicio crítico, etc.) [...]».

En cuanto a la educación permanente García Benítez (2001), la concibe como:

«educación totalizadora que abarca todas las dimensiones de la persona. Por tanto, no se limita al terreno de la formación escolar o profesional, sino que engloba el conjunto de lo “paraescolar” y de todo lo que se suele llamar “socioeducativa” [...]».

Colom (1997) hace referencia a tres tipos de programas de formación laboral permanente: los de carácter *técnico-profesional*, que se centran en formar al trabajador en nuevas técnicas de trabajo, en el dominio de las nuevas tecnologías y en el aporte de nuevos conocimientos necesarios para el desarrollo de la innovación en el plano de la producción.

Focalizados a nivel *humano* inciden más en el plano de las actitudes y de la mejora de las situaciones en las que se produce el trabajo, (motivación, adaptación en equipo y dirección participativa). Por último, los referidos a las *necesidades colectivas de la empresa*, orientados a prevenir la salud de los trabajadores y la prevención de catástrofes (incendios, explosiones y evacuación de la empresa).

Álvarez (cit. ed. Del Pozo, 2004, p. 401) expresa que la educación de adultos se centra en:

«la autonomía, la creatividad y la libre expresión de los ciudadanos son consideradas la base de la democracia, no sólo objetivos que deban perseguirse. En esta línea, se dedica una atención especial a los siguientes campos: la alfabetización, la educación para la igualdad, la educación cívica y para la paz y la democracia, la educación para la salud, la educación ambiental, la educación indígena o para el mantenimiento de la identidad cultural, la formación laboral, la educación tecnológica y la educación de personas mayores».

4.7.1. Referentes de las aportaciones sobre la educación de adultos

Sanjuán (1974), Colom (1997), García Benítez (2001) y Álvarez (ed. Del Pozo) argumentan la educación de adultos y la educación permanente. En la tabla 4.15 se indican los referentes de los autores.

Tabla 4.15. *Autores referenciados de la educación de adultos y educación permanente*
Fuente: elaboración propia

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS Y LA EDUCACIÓN PERMANENTE	
Sanjuán (1974), Colom (1997), García Benítez (2001) y Álvarez (cit. ed. Del Pozo, 2004) comentan:	En primera persona

De los autores de la tabla 4.15, las ideas compartidas sobre la educación de adultos y la educación permanente son:

- Sanjuán y García Benítez coinciden en la idea de que la educación permanente abarca todas las dimensiones de la persona.

- Sanjuán y García Benítez consideran la educación de adultos, como un subconjunto integrado en el proyecto global de la educación permanente que invade toda la educación.

- Sanjuán considera que la educación permanente es la creación personal y autónoma en cada hombre, y Álvarez considera igualmente, que la educación de adultos se centra en la autonomía de todo ser humano.

- García Benítez y Álvarez en la educación de adultos y Colom, en la formación permanente coinciden en facilitar la formación profesional y personal en los adultos.

- Sanjuán, García Benítez y Álvarez matizan en la educación de adultos, los derechos, las responsabilidades y la educación cívica.

- Colom y Álvarez se centran en formar al trabajador en nuevas técnicas, e incurren en el dominio de las tecnologías. García Benítez y Álvarez destacan en la educación de adultos la creatividad. Y, García Benítez y Colom tienen en cuenta la participación social.

- García Benítez y Álvarez hacen referencia al valor de la justicia al relacionarla con el sentido crítico y la igualdad.

No obstante, no tratan el tema de la educación de adultos y la educación permanente, Buchón (1953 y 1964), Buchón y Valdivia (1968 y 1971), García Hoz (1978), Ferrández y Sarramona (1980), Marín (1988), Iyanga (1998), Carreño (2000), Vicente (2002) y Negrín y Vergara (2003).

En cuanto a las **diferencias y singularidades** encontradas entre los autores, Sanjuán (1974) matiza que la educación permanente es un proceso constante de adquisición de valores, a lo largo de toda la vida. García Benítez (2001) considera que la educación permanente engloba lo escolar y lo socioeducativo. Álvarez (cit. ed. Del Pozo, 2004) dedica una atención especial a la alfabetización, la educación para la igualdad, para la paz, la democracia, la educación para la salud, la educación ambiental y la educación de personas mayores. Colom (2002) incide en la idea de que la educación permanente mejora las situaciones en las que se produce el trabajo (motivación y adaptación).

Valoración personal

Estamos de acuerdo con los autores, en la importancia que tiene la educación permanente en las personas a lo largo de la vida para que puedan formar y desarrollar su profesión, hábitos y diferentes habilidades sociales. De igual modo, consideramos la educación de adultos, como exponen Sanjuán (1974) y García Benítez (2001), integrada en la educación permanente para contribuir a la formación integral del ser humano en todas las facetas.

El aprendizaje permanente se ha convertido en una necesidad para todos los ciudadanos. Es necesario formarse en aptitudes y valores, para ser capaces de participar activamente en la sociedad de la que formamos parte. Se debe ser capaz de acceder a nuevos conocimientos y capacidades, de adquirirlos, procesarlos y asimilarlos, reflexionando críticamente sobre los fines y el objetivo del aprendizaje. De las personas se espera que sean autónomas y disciplinadas, pero también que sean capaces de trabajar en equipo, participar en grupos diversos y heterogéneos compartiendo lo que hayan aprendido.

Toda actitud positiva debe basarse en la motivación y la confianza para iniciar y culminar con éxito el aprendizaje. Aplicar lo aprendido y lo vivido buscando nuevas oportunidades para aprender y ponerlo en práctica en diversos contextos, es esencial en la formación de los ciudadanos.

4.7.2. Presencia de la educación de adultos en los textos

En la tabla 4.16 se hace referencia a los autores que tratan *la educación de adultos y la educación permanente*.

Tabla 4.16. *La educación de adultos y la educación permanente*

Fuente: elaboración propia

AUTORES	APARTADOS	CAPÍTULOS	TEMA	PÁGINAS	% TOTAL
Sanjuán (1974)		X		299-309	11/748= 1,4%
Colom (1997)	X			335-336	2/379= 0,5%
García Benítez (2001)	X			107-108	2/159= 1,2%
Álvarez (cit. ed. Del Pozo, 2004)	X			399-402	4/444= 0,9%

A la vista de la información recogida, podemos decir:

- Sanjuán (1974) trata un capítulo sobre *la educación de adultos*, 11 páginas (de las 750 del manual). Se trata de *La educación permanente*. Tiene el desarrollo siguiente: concepto y objetivos (5 páginas), problemas básicos y medios de una educación permanente (4 páginas) y la dimensión humana de la educación permanente (2 páginas).

- Álvarez (cit. ed. Del Pozo, 2004) trata un apartado, *educación de adultos*, y le dedica 4 páginas (de las 444 del manual).

- Colom (coord., 1997) hace alusión a un apartado, *instituciones de formación laboral permanente*, 2 páginas (de las 379 del manual).

- García Benítez (2001) comenta dos apartados, *la educación de adultos*, 1 página y *la educación permanente*, 1 página (de las 160 del manual).

Respecto a **la presencia ponderada** de los temas, los porcentajes están alrededor del 1% en todos los casos.

4.7.3. Ideas centrales recogidas en los textos

En el diagrama 4.7 se diseña una representación esquemática de las principales ideas que se recogen sobre la educación de adultos.

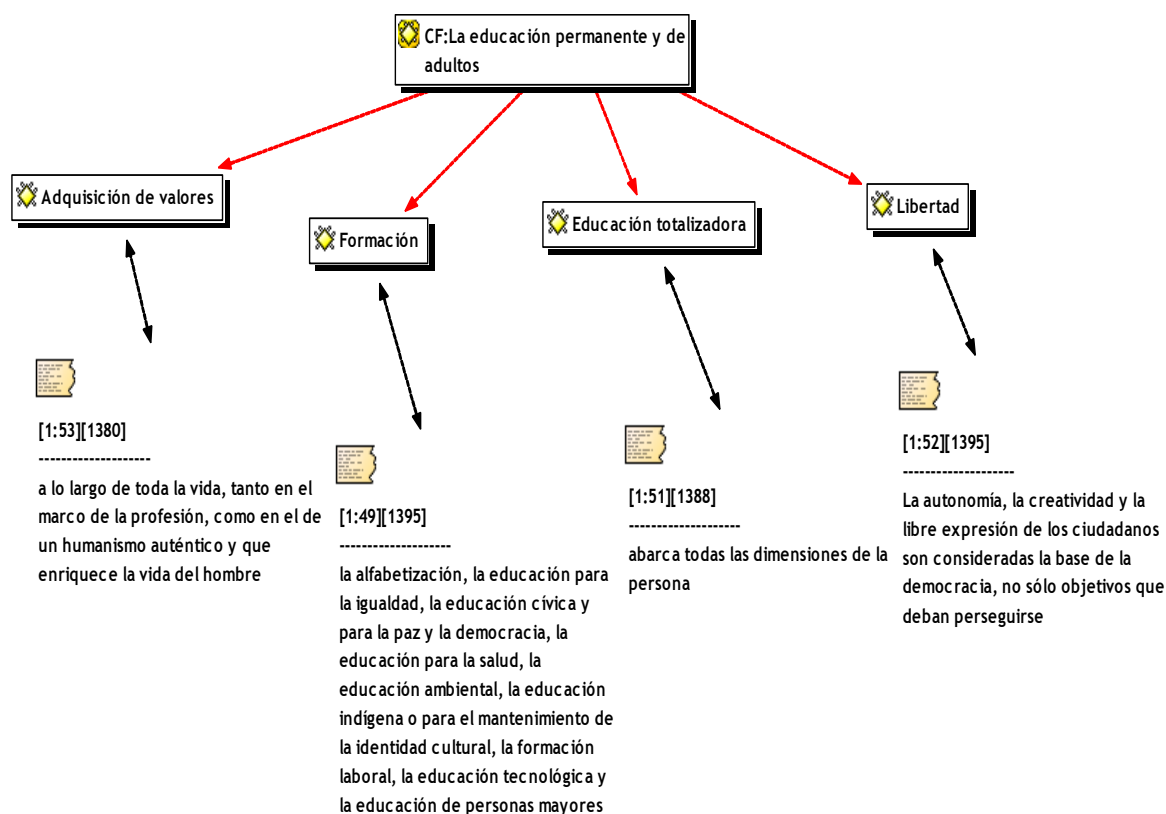


Diagrama 4.7. Educación de adultos y educación permanente

Fuente: elaboración propia

A la vista del mapa establecido en el diagrama 4.7 se muestra una sobrepresencia de la formación a lo largo de la vida y del desarrollo de todas las facultades del ser humano. También hay una omnipresencia del profesor y la escuela, como contribuyentes a establecer dicha formación. No hacen alusión los autores al valor de la libertad, la disciplina, la responsabilidad y el respeto. Y, hay un tratamiento superficial, al valor de la participación, cooperación, la justicia, la igualdad y la educación cívica.

4.8. La educación y la vocación

Por último, realizamos un estudio de la presencia de la educación y la vocación, en los contenidos de los manuales analizados.

Buchón (1953 y 1964) y Buchón y Valdivia (1968 y 1971) argumentan que una orientación profesional humanista, no sólo busca el bienestar económico, sino la perfección del individuo. Esto contribuye así al orden formación cívica ya que, al evitar los descontentos se evita en un grado muy elevado la disolución de costumbres. Explican Buchón (1953, pp. 530-531 y 1964, pp. 393-394) y Buchón y Valdivia (1968, pp. 562-563 y 1971, p. 422) que:

«la orientación debe respetar la libertad del individuo y no tener tan sólo un sentido utilitario, sino buscar primero y principalmente la formación de la personalidad [...]. La orientación profesional busca una ganancia profesional y humana, un máximo rendimiento laboral, el acrecimiento de la personalidad del sujeto y, en una palabra, la perfección del hombre al seguir fielmente su vocación [...]».

García Hoz (1978) comenta la *orientación profesional*, la *orientación escolar* y la *orientación personal*, como procesos de ayuda al estudiante para prepararse adecuadamente a una profesión, o trabajo determinado resolviendo los problemas que su vida académica le plantee y puedan tener conocimiento de sí mismo y de la sociedad.

Ferrández y Sarramona (1980, pp. 524-525) dicen que el profesor como educador profesional es un elemento fundamental del proceso orientador y afirman que:

«la orientación escolar se ocupará de proporcionar las ayudas y sugerencias que les sean precisas a los escolares, a los educandos que se hallan en situación escolar. Los problemas didácticos pueden absorber la mayor parte de la orientación, pero junto a ellos merecerán igual interés los problemas de índole moral, social, religiosa, etc., del escolar [...]. La orientación educativa, abarca el contenido de orientaciones específicas como: orientación profesional, orientación escolar, orientación familiar, etc., que hacen hincapié en la ayuda prestada para la elección de profesión o en el ámbito en que la educación acontece: escuela, familia» (Ferrández y Sarramona, 1980, 521).

4.8.1. Referentes de las aportaciones sobre las teorías personalistas

Buchón (1953 y 1964), Buchón y Valdivia (1968 y 1971), Ferrández y Sarramona (1980) y García Hoz (1978) hacen referencia a la educación y la vocación. En la tabla 4.17 se enseñan los referentes.

Tabla 4.17. Autores referenciados en la educación y la vocación
Fuente: elaboración propia

LA EDUCACIÓN Y LA VOCACIÓN	
Buchón (1953 y 1964), Buchón Valdivia (1968 y 1971), García Hoz (1978) y Ferrández y Sarramona (1980) comentan:	En primera persona

De los autores mencionados en la tabla 4.17, las **ideas compartidas** son:

- Buchón, Buchón y Valdivia, García Hoz, y Ferrández y Sarramona (1980) coinciden en la orientación profesional.
- Buchón y Buchón y Valdivia resaltan que la orientación debe respetar la libertad del individuo contribuyendo así al orden moral.
- García Hoz y Ferrández y Sarramona concuerdan en la orientación escolar.

No obstante, no tratan el tema de la educación y la vocación, Sanjuán (1974), Marín (1988), Colom (1997), Iyanga (1998), Carreño (2000), García Benítez (2001), Vicente (2002), Negrín y Vergara (2003) y Del Pozo (2004).

En cuanto a las **diferencias y singularidades** encontradas entre los autores se encuentran, García Hoz que recoge la orientación personal y Ferrández y Sarramona tratan la orientación familiar.

Valoración personal

Coincidimos con los autores en que la orientación es fundamental para los educandos y sin embargo es un tema en el que no incurren demasiado en los valores investigados. Los autores que tratan esta cuestión argumentan que con la orientación se forma la personalidad, se resuelven problemas académicos y se orienta profesionalmente proporcionando ayudas y sugerencias a los escolares.

De acuerdo con Ferrández y Sarramona, la orientación debe abarcar el ámbito profesional, escolar y familiar. Tanto los orientadores, como los profesores y las familias están para ayudar a que éstos vayan progresando en todos los aspectos de la vida. Corrigiendo aquellos problemas que vayan encontrándose, pudiendo atender a sus necesidades y demandas tantas veces sea necesario, aportándoles juntos el apoyo que soliciten en el momento preciso.

4.8.2. Presencia de la educación y vocación en los textos

En la tabla 4.18 se enuncian los autores que tratan el tema de la educación y la vocación.

Tabla 4.18. *La educación y la vocación.*
Fuente: elaboración propia

AUTORES	APARTADOS	CAPÍTULOS	TEMA	PÁGINAS	% TOTAL
Buchón (1953)			X	517-531	15/561= 2,6%
Buchón (1964)	X			385-396	12/446= 2,6%
Buchón y Valdivia (1968)	X			557-563	7/753= 0,9%
Buchón y Valdivia (1971)	X			417-422	6/590= 1%
García Hoz (1978)		X		248-270	23/684= 3,3%
Ferrández y Sarramona (1980)		X		521-529	10/573= 1,7%

A la vista de la información recogida en la tabla anterior podemos decir:

- García Hoz (1978) aborda en un capítulo *la educación y la vocación*, 23 páginas (de las 684 del manual). Lo desglosa en: *problemas pedagógicos de la orientación*. Concepto actual de la orientación (3 páginas), la familia como institución orientadora (2 páginas), el lugar de la orientación en la vida escolar (2 páginas), el orientador (2 páginas), actitudes del orientador (2 páginas), el proceso de la orientación y sus técnicas (1 página), la entrevista (2 páginas), el período de exploración. Técnicas objetivas y observación (3 páginas), ¿entrevista final? (2 páginas) y orientación y predicción (4 páginas).

Buchón (1953) hace referencia a un tema sobre *la educación y la vocación*, 15 páginas (de las 446 del manual). Lo desarrolla de la siguiente manera: la vocación (1 página), lo que importa seguir la vocación (1 página), necesidad de investigar la vocación (1 página), la vocación y las profesiones (1 página), la orientación profesional: antecedentes históricos (1 página), conceptos y presupuestos de la orientación profesional (1 página), medios de orientación profesional (1 página), principales problemas de la orientación profesional y la Edad de la orientación profesional (1 página), colaboradores (3 páginas), la orientación profesional en la Escuela Primaria (2 páginas), cómo debe orientarse (1 página) y un resumen esquemático (1 página).

Buchón (1964) trata un tema sobre *la educación y la vocación*, 12 páginas (de las 561 del manual). También recoge los apartados: la vocación (1 página), lo que importa seguir la vocación (1 página), necesidad de investigar la vocación (1 página), la vocación y las profesiones (1 página), la orientación profesional: antecedentes históricos (1 página), conceptos y presupuestos de la orientación profesional (1 página), medios de orientación profesional (1 página), principales problemas de la orientación profesional y la Edad de la orientación profesional (1 página), colaboradores (1 página), cómo debe orientarse (1 página) la orientación profesional en la Escuela Primaria (1 páginas), y un resumen esquemático (1 página).

Ferrández y Sarramona (1980) hacen alusión a un capítulo, *la orientación y la vocación*, 10 páginas (de las 573 del manual). Su desarrollo es: Orientación educativa: orientación y vocación (1 página), dimensiones de la orientación (1 página), técnicas de orientación (1 página), orientación escolar (2 páginas), orientación profesional (2 páginas) y el problema de la vocación (3 páginas).

Buchón (1968) argumenta en apartados este tema, 7 páginas (de las 753 del manual). Así, en el Apartado, *la orientación profesional*, le dedica 2 páginas). En el apartado, *concepto y presupuestos de la orientación profesional*, 1 página. Y en el apartado, *principales problemas de la orientación profesional*, 4 páginas.

Buchón (1971) explica este tema en apartados, 6 páginas (de las 590 del manual) de la siguiente manera: Apartado, *la orientación profesional* (2 páginas). Apartado, *concepto y presupuestos de la orientación profesional* (1 página). Apartado, *principales problemas de la orientación profesional* (3 páginas).

Respecto a **la presencia ponderada** de los temas que recogen los autores en el tema de la educación y la vocación, la mayor está en la obra de García Hoz (1978). Y la menor en Buchón y Valdivia (1971) que no llega al 1%.

Tienen una presencia equivalente Buchón (1953 y 1964). También la tienen entre sí Buchón y Valdivia (1968 y 1971) y Ferrández y Sarramona (1980).

4.8.3. Ideas centrales recogidas en los textos

En el diagrama 4.8 se establece una representación esquemática de las principales ideas que se recogen sobre la educación y la vocación.

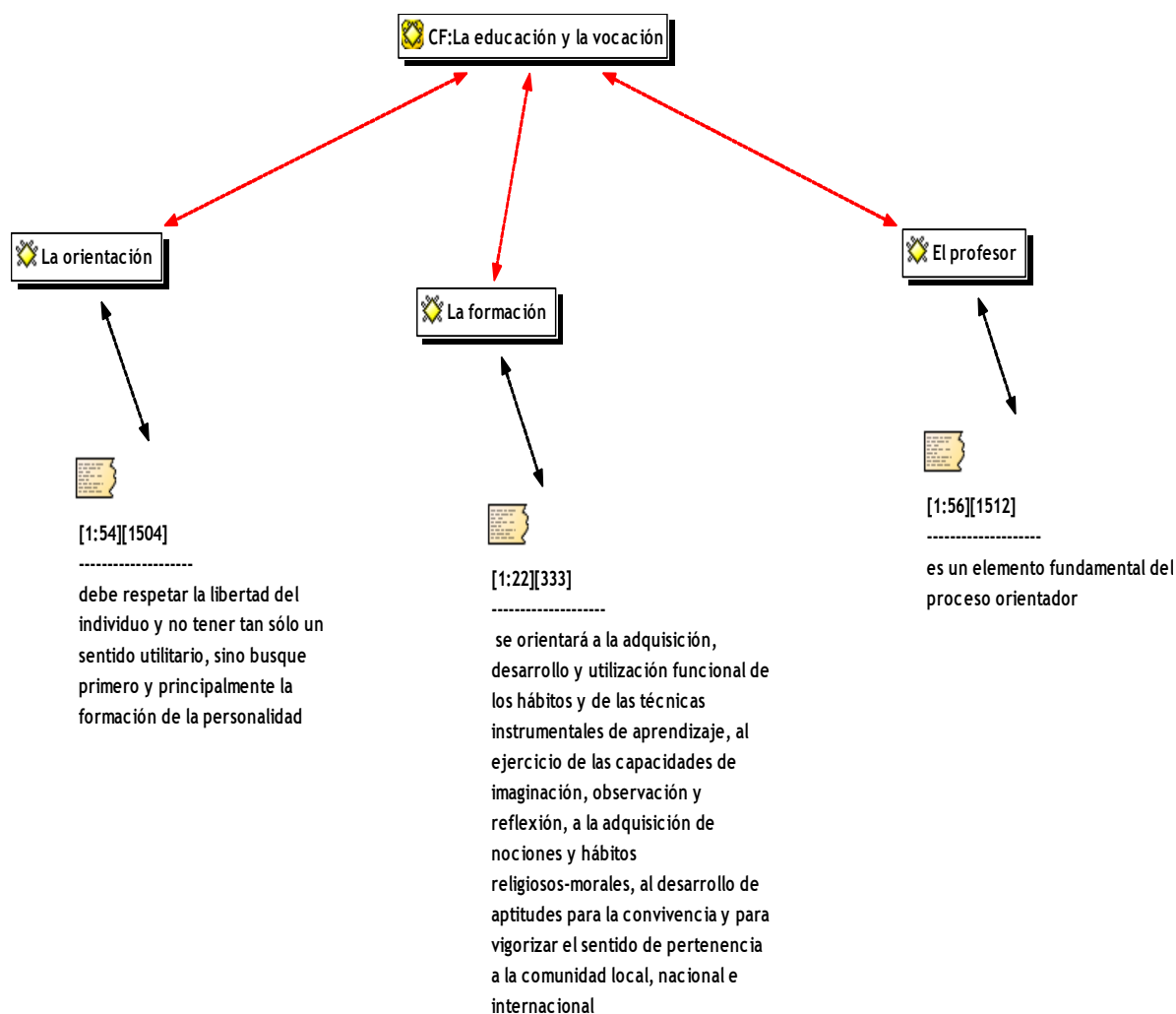


Diagrama 4.8. *La educación y la vocación*
Fuente: elaboración propia

A la vista del mapa establecido en el diagrama 4.8 se señala una sobrepresencia de la orientación profesional, escolar, personal y sus funciones. También, hay una omnipresencia: De los valores y la formación cívica investigados, tales como la disciplina, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la participación y la ciudadanía. Y un tratamiento superficial, del profesor y de la familia en relación con la orientación.

CAPÍTULO 5

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 3

5. Evolución diacrónica de los valores y la formación cívica en la asignatura Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación

Este apartado trata el problema de investigación 3:

¿Cómo han evolucionado los valores y la formación cívica en la normativa y los manuales de la asignatura Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación?

En primer lugar, realizamos un breve recorrido histórico de los diferentes planes de estudios, que se han utilizado en la formación de los maestros. Se describe el contexto en el que se sitúan las obras de los autores investigados.

En segundo lugar ubicamos los manuales según la normativa vigente como se muestra en la figura 5.1, como nuestro estudio comienza a partir de 1950, agrupamos los manuales en las siguientes leyes:

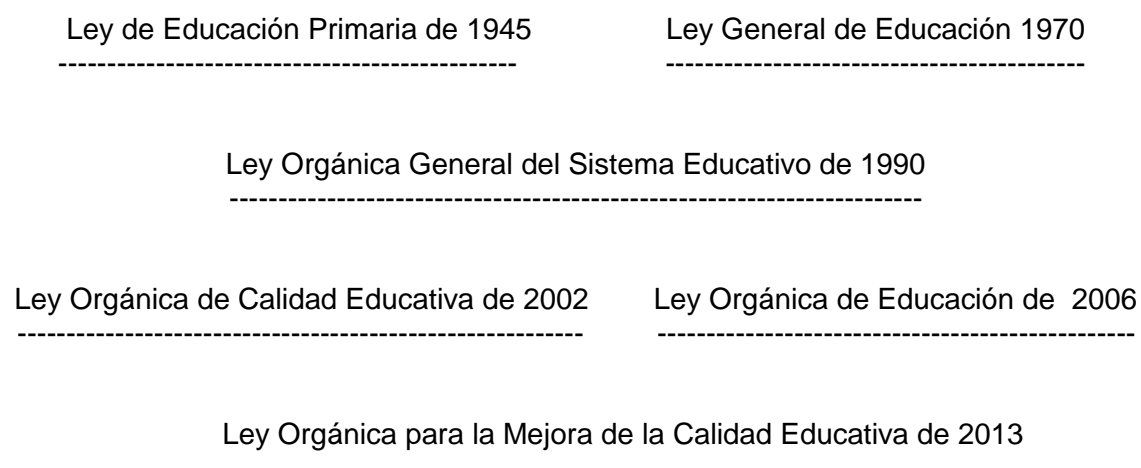


Figura 5.1. *Leyes de Educación en España*

Fuente: elaboración propia

Los manuales de los autores investigados son una clasificación cronológica y responden a varias leyes. Dado que son reediciones los manuales no tienen por qué seguir la normativa, sino que son autónomos. Quedan relacionados con las siguientes leyes:

- Buchón (1953 y 1964) y Buchón y Valdivia (1968), adaptados a la Ley de Educación Primaria de 1945.

- Buchón y Valdivia (1971), Sanjuán (1974), García Hoz (1978), Ferrández y Sarramona (1980) y Marín (1988) relacionados con la Ley General de Educación de 1970 (LGE).

- Colom (1997), Iyanga (1998), Carreño (2000) y García Benítez (2001) realizados durante la implantación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE).

- Vicente (2002), Negrín y Vergara (2003) y Del Pozo (2004) llevados a cabo durante la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE).

Tratamos de explicar la evolución de los tópicos analizados de los valores en general, y de los términos formación cívica, libertad, participación, responsabilidad, disciplina, justicia, igualdad y respeto, en cada autor en sus diferentes ediciones, explicitando cualitativamente aquellos tópicos a los que se hace referencia, comentando el matiz que aportan los autores en cada uno de ellos, tanto en el problema de investigación 1 “Teorías y corrientes de la Educación”, como en el problema de investigación 2 “Temas específicos de la Educación”.

A su vez haremos un recuento cuantitativo de las veces que se repite cada tópico, describiendo el contenido del mismo para ver cómo han ido evolucionando los valores seleccionados. Posteriormente, mostraremos unos gráficos que visualicen las veces que los autores han hecho alusión a estos

tópicos. Y finalmente, presentaremos una tabla con todos los autores, y los tópicos para ver las diferencias y semejanzas de los mismos, con el paso del tiempo, comentando si ha habido evolución o no de éstos, al hacer referencia los autores a la ciudadanía, la libertad, la participación, la responsabilidad, la justicia, la igualdad y el respeto. Destacaremos aquellos valores que más se repiten, a los que se alude y cuáles de ellos han sido más significativos.

Seguidamente presentaremos un breve recorrido histórico de los diferentes planes de estudios, que se han utilizado en la formación de los maestros.

5.1. Planes de estudios que se han utilizado en la formación de maestros

Los planes de estudios de 1950, 1967 y 1971 no recogen descriptores en sus textos, tan sólo muestran las disciplinas a impartir, y sus horas correspondientes como se refleja a continuación:

- Decreto de 7 de Julio de 1950. Reglamento de las Escuelas de Magisterio. Plan de Estudios del 50. Maestro de Primera Enseñanza. Boletín Oficial del Estado de 6 de agosto, núms. 218 y 219, p. 998.

Este decreto resalta la característica esencial que recoge la vigente Ley de Educación Primaria de 1945 inspirada en la clásica pedagogía cristiana, según la cual el maestro debe ser, ante todo, un ministro de la verdad, que es vida en Dios (Plan de estudios de 1950. BOE, 6 y 7 de agosto, 1950, p. 998).

El capítulo 1 del plan de estudios de 1950 que se refiere a las Enseñanzas del Magisterio recoge entre sus artículos lo siguiente:

Artículo 1.º «Las Escuelas del Magisterio serán no sólo Centros docentes, sino fundamentalmente formativos y educativos, donde el alumno encuentre como otro hogar en que se capacite para la vida social y profesional. La educación física, intelectual, moral y religiosa, político-social, patriótica, artística, profesional y cultivo y fomento de la

educación, debe ser la gran tarea de estos Centros, a los que España encomienda misión tan trascendental como lo es la de moldear a los que han de ser, a su vez, educadores de la niñez» (Plan de estudios de 1950. BOE, 6 y 7 de agosto, 1950, p. 998).

Artículo 2.º «Todas las Escuelas del Magisterio se ponen bajo la advocación del Divino Maestro. El Crucifijo y una imagen de la Santísima Virgen presidirán las dependencias del Centro. En cada aula habrá, además, un retrato del Jefe del Estado» (Plan de estudios de 1950. BOE, 6 y 7 de agosto, 1950, p. 998).

Artículo 5.º «La preparación de los aspirantes al Magisterio Primario debe abarcar: a) Formación religiosa y moral; b) Formación político-social; c) Formación física; d) La cultura general; e) La formación profesional teórica y f) La formación profesional práctica» (Plan de estudios de 1950. BOE, 6 y 7 de agosto, 1950, p. 998).

- Orden de 1 de junio de 1967. Plan de estudios de 1967. Maestro de Primera Enseñanza. Boletín Oficial del Estado de 8 de junio de 1967, núm. 136, p. 116.

- Plan de Estudios de 1971 de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Educación General Básica de esta Universidad. Boletín Oficial del Estado de 15 de noviembre, núm. 274, p. 35969. Reestructuración del plan de estudios de 1971 con la Resolución de 18 de octubre de 1989 de la Universidad de Murcia. Se recogen las disciplinas que se imparten en el primer, segundo y tercer curso en la especialidad de Filología, Ciencias Humanas, Ciencias y Preescolar. No se muestran descriptores de la educación cívica en la asignatura investigada "Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación". Sin embargo, en las tres primeras especialidades citadas se oferta

la asignatura de Religión de forma voluntaria, y en Preescolar se da a elegir entre Religión o Ética.

A diferencia de los planes comentados de 1950, 1967 y 1971 que no incluyen descriptores formación cívica. Se comentan a continuación los planes de estudio de 1994, 1998 y 2002 que sí los recogen.

- Plan de estudios conducente al título de Maestro. Especialidad Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado de 21 de octubre de 1994, núm. 252, p. 403. Descriptores: teorías contemporáneas de la educación; movimientos e instituciones educativas contemporáneas; evolución histórica del sistema escolar; instituciones y agentes educativos y la educación no formal.

- Resolución de 17 de febrero de 1998, de la Universidad de Murcia, por la que se hace público el plan de estudios de Maestro-Especialidad en Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado de 10 de marzo de 1998, núm. 59, p. 8341.

- Resolución de 11 de abril de 2002, de la Universidad de Murcia, por la que se hace público el plan de estudios de Maestro-Especialidad en Educación Primaria.

Los planes de 1998 y 2002 recogen los mismos descriptores que el plan de estudios de 1994 en la asignatura “Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación”, añadiéndole dos descriptores más: procesos de la educación y cuestiones actuales de la educación.

5.2. Sistema educativo en el que se insertan los autores y los manuales de la investigación

La configuración del Nuevo Estado nacido en 1939, apoyado por la Falange, la Iglesia y el Ejército refleja la inspiración del fascismo italiano,

fundida con una tradición española que negaba la herencia liberal y democrática. En el plano económico, la elección autárquica comportó pobreza y crisis (Di Febo y Juliá, 2005).

La ordenación de la educación primaria abordada por la ley de 17 de julio de 1945 coloca bajo el control de la Iglesia y del Movimiento Nacional, la educación elemental de los españoles. El Estado, de acuerdo con el principio de subsidiariedad, declarará que el derecho docente primario corresponde a la Iglesia y a la familia. Encontramos en los manuales que tanto en las ediciones de Buchón (1953 y 1964) como junto a su compañera Valdivia (1968 y 1971) hacen referencia al Estado, la Iglesia y la familia. De igual modo, Sanjuán (1974), García Hoz (1978), Iyanga (1998), García Benítez (2001) y Vicente (2002) abordan el Estado y la Iglesia.

Mayordomo (1998, p. 98) afirma que:

«la importante ley de educación primaria de 1945 asignaba a la escuela la misión de ser “esencialmente española”, supeditando la función docente a los intereses supremos de la Patria, y trabajando por “unificar la conciencia de los españoles” en el servicio de la misma».

Resalta Mayordomo (1998), que cuando la ley de 1945 organiza la enseñanza en materias o grupos de conocimiento, el artículo 37 de la citada ley incluye, que la Geografía y la Historia de España quedan integradas en el ámbito de la “formación del espíritu nacional”, introducido en los currículos con carácter obligatorio, cuyo control se encomienda a los párrocos y a los jefes locales del Movimiento. Se trata, de un modelo basado en la confesionalidad del Estado, y en los postulados programáticos del nacional-catolicismo.

Igualmente Puelles (2007, p. 109) afirma que la característica esencial de esta ley de 1945 se hacía explícita en su preámbulo: *«la nueva Ley invoca entre sus principios inspiradores, como el primero y más fundamental, el religioso. La Escuela española, en armonía con la tradición de sus mejores tiempos, ha de ser ante todo católica».*

El ministro Ruiz Jiménez afrontó en febrero de 1953, *la nueva Ley de Ordenación de la Enseñanza Media*, que venía a ofrecer un nuevo marco a este decisivo sector del sistema educativo. No obstante, la Iglesia mantenía la potestad de inspeccionar todos los centros docentes en lo relativo a la moral y a la religión. La inspección del Estado podía examinar las condiciones de sus establecimientos antes de ser autorizados y reconocidos.

Como comenta Escolano (2002), el nuevo régimen necesitó para su asentamiento social dismantelar las estructuras creadas por la República y erradicar cualquier signo de pedagogía liberal o socialista, al mismo tiempo que tuvo que instaurar sus propios aparatos ideológicos y sus instituciones.

El autor destaca la idea de patria como unidad cívica y no como mero agregado de individuos que conviven en un espacio. El franquismo muestra que sus rasgos políticos-culturales y pedagógicos son semejantes. El patriotismo, el nacional-catolicismo y la exclusión de todo tipo de oposición ideológica, la exaltación carismática del caudillo, la alianza con los poderes fácticos (las oligarquías, los militares, la Iglesia) y el autoritarismo son atributos del nuevo régimen, que se proyectan de forma directa en todos sus programas y estilos de educación.

De acuerdo con Puelles (2010), hemos heredado del franquismo tres problemas principalmente: *el problema de la escolarización* (en 1960 el analfabetismo alcanzaba al 11 por 100 de la población total); *el problema de la calidad de la educación* (las tasas de escolarización se encontraban lejos de las cotas europeas, de los países industrializados) y *el problema de la democratización de las instituciones educativas* (no se abogaba por una pedagogía democrática que garantizara ciudadanos libres y responsables).

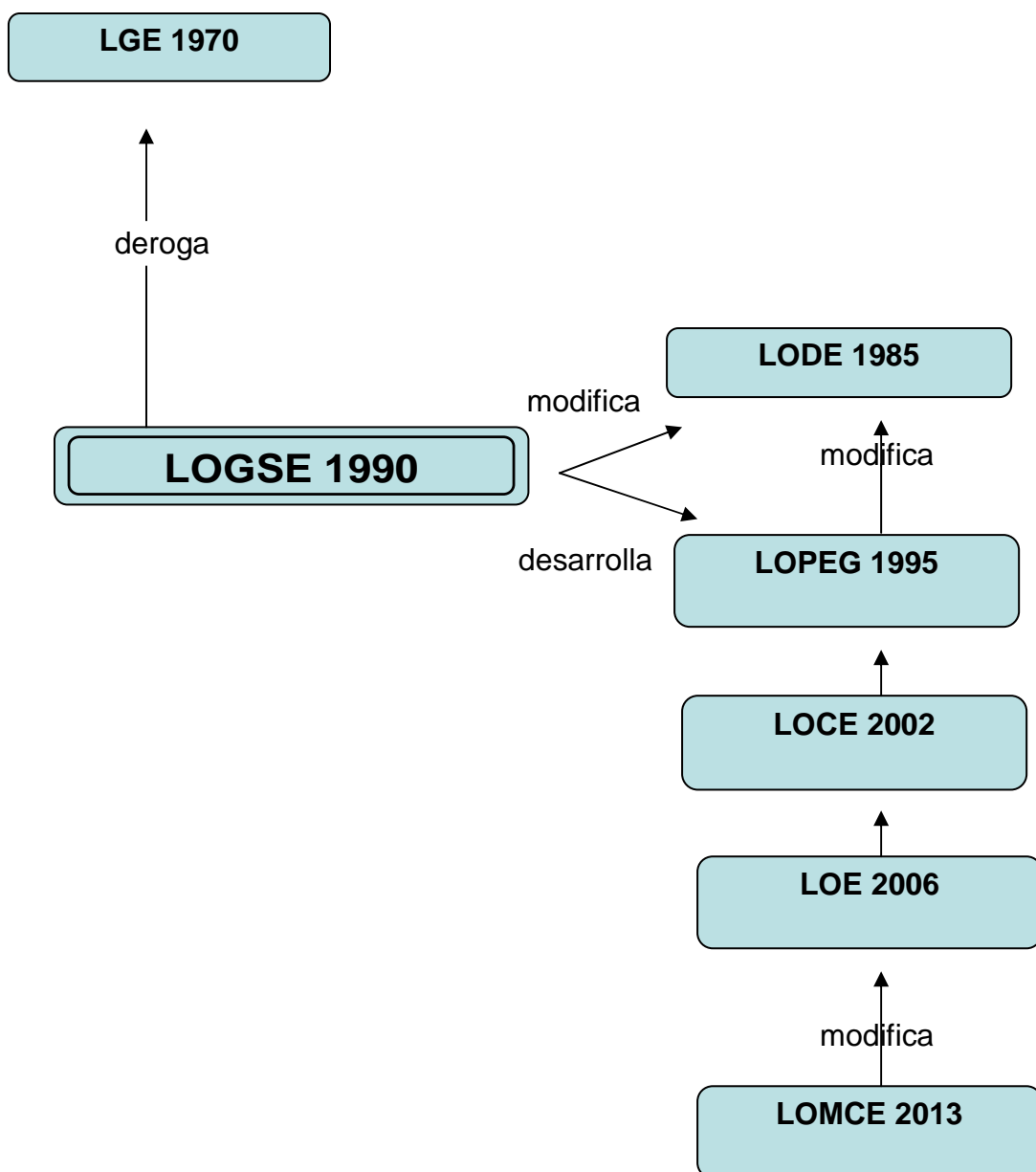
La educación se inspirará, en todos sus niveles, en el concepto cristiano de la vida y en los principios del Movimiento Nacional; preparará a la juventud

para el ejercicio responsable de la libertad y fomentará la integración social y la unidad y convivencia nacionales, respetando y cultivando los valores regionales que enriquecerán la unidad nacional española.

La Ley General de Educación de 1970 fue precedida un año antes de un documento elaborado conocido como “Libro Blanco”, que en realidad llevaba el título de *La Educación en España: Bases de una política educativa*. EL Libro Blanco es el primer informe crítico que se produce en España sobre el sistema educativo en su conjunto (García Garrido, 1998).

El *Libro Blanco* comportaba un importante esfuerzo por fundamentar las bases de la reforma, en un análisis riguroso del sistema educativo, y de sus relaciones con el contexto económico y social. Suponía también una consideración global de toda la estructura escolar, y la apertura de un proceso crítico de consulta social limitada, para instrumentar una nueva política educativa más eficiente y más justa. El documento reconocía que la organización de la educación en España suscitaba serios reparos. Se denunciaba el tradicionalismo de nuestra escuela, difícilmente conciliable con una sociedad en pleno proceso de industrialización y desarrollo (Escolano, 2002).

Seguidamente vamos a comentar el marco legislativo de enseñanza obligatoria, en el que se insertan los autores analizados como se puede observar en el cuadro 5.1.



Cuadro 5.1. *Marco legislativo de la enseñanza obligatoria*

Fuente: elaboración propia adaptada de Vicente (2002)

Con la ley de 1970 se promulgan las “Nuevas orientaciones pedagógicas” aprobadas por una orden de 2 de diciembre de ese mismo año, donde el tratamiento didáctico de los temas formación cívica queda integrado dentro del área Social y Cultural, que a su vez forma parte de las llamadas áreas de Experiencia.

Sanjuán (1974, p. 93) recoge en su libro varios artículos de la Ley General de Educación de 1970, que hacen mención al concepto formación cívica y moral. Así, el artículo 14.1:

«la educación preescolar comprende juegos, actividades de lenguaje incluida, en su caso, la lengua nativa, expresión rítmica y plástica, observación de la naturaleza, ejercicios lógicos y prenuméricos, el desarrollo del sentido comunitario, los principios religiosos y actitudes morales».

El artículo 16 de la Educación General Básica dice:

«la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, a la adquisición de nociones y hábitos religiosos-morales, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido formación cívica-social y de la capacidad físico-deportiva» (Sanjuán, 1974, p. 94).

En lo que concierne a la escuela primaria, Carreño (2000) interpreta que, en todos los países, esta etapa educativa se encamina a enraizar la identidad nacional y a poner el énfasis en *la instrucción cívica*, o en la enseñanza de la religión. Los currículos son el reflejo de las distintas opciones adoptadas en relación con el conflicto Iglesia-Estado por el control de la enseñanza.

Estos conflictos, con diferentes grados de intensidad han continuado durante el siglo XX en muchos sistemas y la balanza se ha inclinando del lado del Estado, en la mayoría de ellos, lo que se ha traducido en una progresiva secularización de la enseñanza y en un fuerte incremento del sector público respecto al privado. Los objetivos de la escuela primaria -explica Carreño- se dirigen al desarrollo de la personalidad de los escolares en todas sus vertientes, así como a su preparación en los conocimientos, y destrezas básicas.

Es necesario, además del currículum común, introducir temáticas actuales, como las nuevas tecnologías de la información y, al menos, un idioma extranjero; además de un conjunto de materias transversales que tienen cada vez más importancia, vinculadas a la problemática del mundo, y al comportamiento formación cívica.

En la primera etapa de la EGB se hacía una iniciación a las ciencias sociales que pretendía, entre los fines, despertar actitudes de convivencia, el sentido de pertenencia a la comunidad y la responsabilidad. La segunda etapa del área adquiriría una mayor amplitud, constituyéndose no sólo por las enseñanzas de geografía, historia y educación cívica, sino por nuevos aspectos de economía, sociología, política, antropología, etc. El área, dice el documento, según Mayordomo (1998, p. 103):

«favorece la formación de actitudes cívicas que estimulen el sentido de pertenencia activa a la comunidad nacional e internacional y debe llegar a poner al alumno en condiciones de asumir una función y de participar en la realización del bien común de los distintos grupos en que se inserte».

De acuerdo con Mayordomo (1998), el área Social y Cultural intentaba cubrir objetivos específicos, como la actitud de tolerancia y comprensión al apreciar las diferencias y semejanzas entre los pueblos, el desarrollo de un espíritu crítico ante los hechos sociales, la actitud cívica en el cumplimiento de los deberes familiares y profesionales, el reconocimiento del valor de las instituciones y leyes, así como despertar y desarrollar la participación activa en la vida social, con el deseo de contribuir a mejorar la sociedad.

Simultáneamente, la enseñanza secundaria se ve sometida a una transformación profunda, pasando de constituir una etapa de contenido humanístico, minoritaria en número de educandos y encaminada generalmente a la realización de estudios superiores, a convertirse en una etapa generalizada para el conjunto de la población, al menos en sus niveles iniciales, con opciones diversas, en las que se refuerza la presencia de contenidos de

carácter científico, y aplicado. Este cambio supone una reformulación de la enseñanza secundaria, de sus funciones y objetivos, en la totalidad de los países.

El artículo 22 de Bachillerato afirma:

«en el Bachillerato se concederá una atención preferente a la formación del carácter, al desarrollo de hábitos religioso-morales, formación cívica-sociales, de estudio, de trabajo y de autodomínio y a la educación física y deportiva. Todo ello, en un ambiente que propicie colaboración con los demás y el entrenamiento progresivo en actividades y responsabilidades sociales» (Sanjuán, 1974, p. 95).

Según Puelles (2007), las grandes aportaciones de la Ley General de Educación de 1970 (LGE) fueron, sin duda, las siguientes: la ruptura de la vieja concepción de la educación como barrera para unos y como promoción para otros; la incorporación temprana de la comprensividad, una enseñanza común para todos los niños españoles, desde los seis hasta los catorce años de edad (de esta enseñanza común se va a establecer su obligatoriedad y su gratuidad); la superación de la dualidad del Bachillerato, aspirando a preparar para los estudios superiores, y tener la suficiente entidad para facilitar la incorporación a la vida activa. Asumió una concepción moderna de la Formación Profesional Industrial, centrada en el aprendizaje de un oficio.

Para Pérez (1987 y 1993), pasar del franquismo a la democracia es el resultado de una tradición liberal democrática en la sociedad civil, combinada con una nueva cultura política, hizo posible la consolidación del nuevo régimen democrático. La sociedad civil retornó en el tardofranquismo y se convirtió en el protagonista de un impulso liberal democrático que constituiría el factor decisivo para el éxito de la transición.

Democracia y Constitución son los cimientos de la España plural. La vida democrática constituyó durante la transición un atrayente proyecto en común. La doble afirmación constitucional de democracia y autonomía hacen

de la España plural, el marco de diálogo y convivencia de los españoles. Democracia y autonomía, desde el convencimiento interno de la mutua necesidad histórica sellan un pacto que nutre la propia definición de España. No fue el único pacto de la transición, por íntimamente ligado que parezca a la propia definición de la Monarquía, como forma política del Estado (Sánchez Prieto, 1994).

En España, la democracia se inicia con la aprobación de la Constitución de 1978, resultado de la transición política (1975-1981). Desde el final del franquismo, las instituciones propias del sistema democrático se han puesto en marcha, se han consolidado y han probado su estabilidad en la renovación de los gobernantes, a través de sucesivas elecciones legislativas, autonómicas y locales.

La democratización de la educación era quizá, uno de los problemas más urgentes y prioritarios de la transición. Suponía la democratización de los contenidos de la enseñanza. La educación debe proporcionar al futuro ciudadano, los elementos suficientes y la preparación necesaria para que pueda enjuiciar los acontecimientos políticos, económicos, sindicales, etc., y pueda decidir plenamente sobre los asuntos diversos de la comunidad en la que vive. La democracia es una forma de vida, basada fundamentalmente en la tolerancia como virtud cívica y en el espíritu de convivencia, de diálogo y de respeto a la opinión ajena. Tales virtudes cívicas deben enseñarse y transmitirse, tanto en la familia como en la escuela. Los niños aprenderán así a convivir, a tolerarse unos a otros, a respetar la opinión de los demás y a buscar soluciones de diálogo (Puelles, 2010).

La Constitución de 1978, como recoge Mayordomo (1998, p. 181), *«propugna unos ideales fundamentales que son la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político, y ellos han de servir en nuestro caso como esa pauta última en la que encuentre referente teórico y práctico nuestro aprendizaje formación cívica [...]»*.

La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de 1985 (LODE) proseguía con firmeza la política iniciada por la ley del 70, de rescatar el papel de la iniciativa pública en la educación. Hay dos aspectos de la LODE, según Puelles (2007), que hay que destacar. Por un lado, la consideración de la educación como un amplio servicio público, que permite la colaboración de la iniciativa privada. Y por otro, la adopción de un modelo de financiación que, con rango de ley, ha dado estabilidad y seguridad jurídica a la enseñanza privada, hasta el punto que la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 pretendió modificar aspectos sustanciales de la LODE y dejó intacto el régimen de conciertos.

Los derechos básicos que se reconocen a los alumnos son: el derecho a la educación básica, obligatoria y gratuita; la formación necesaria para la realización de actividades útiles a la sociedad, y la que asegure el pleno desarrollo de su personalidad; la valoración objetiva de su rendimiento; el respeto a la libertad de conciencia, así como sus *convicciones religiosas y cívicas*; el respeto a su integridad y dignidad, etc.

También como deber básico se establece el estudio y el respeto a las normas de convivencia. La LOPEG, como las anteriores (LODE y LOGSE) está animada por la firme voluntad de conseguir el acceso de todos los niños y jóvenes españoles, para formarse en calidad, con vistas a una participación comprometida, responsable e ilustrada, en las *tareas sociales, cívicas y laborales*, que puedan corresponderles en la vida adulta. Explica Domínguez (cit. en Colom, 1997, p. 282) que:

«se intenta simultanear los derechos de «enseñar» y «aprender» en libertad, eliminando toda discriminación por razones ideológicas, económicas o sociales. Los derechos y libertades se extienden desde la creación de centros y elección de una determinada formación religiosa y moral, hasta la libertad de conciencia, libertad de cátedra y el derecho de los profesores, padres y alumnos a intervenir en el control y gestión de todo centro escolar sostenido con fondos públicos. Enseñar en libertad

tiene como contrapunto aprender en libertad, respetando los derechos y libertades constitucionales».

Domínguez (cit. coord. Colom, 1997) y Vicente (2002) comenta que los hitos más importantes que se han conseguido para la escuela desde la perspectiva legal, han sido: el reconocimiento del derecho a la educación, como derecho fundamental de los ciudadanos, que se desarrolla en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE).

La reforma estructural del sistema educativo, que se organiza en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), y el afán de promover la calidad de la enseñanza, la mejora de los centros docentes, y la garantía de la evaluación permanente del sistema educativo, mediante la Ley Orgánica de Participación y Evaluación del Gobierno de los Centros Escolares (LOPEG).

Mayordomo (1998, p. 185) resalta en cuanto a la socialización de las personas, el fomento de una convivencia democrática y el desarrollo de hábitos, actitudes y comportamientos propios de la tolerancia, la cooperación, la participación y la solidaridad. La LODE en su art. 1 recoge que:

«la formación en el respeto de los derechos y libertades así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia; la preparación para participar activamente en la vida social y cultural; la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos. Y cuando se fijan los principios para la actividad educativa (art. 2) se menciona el fomento de los hábitos de comportamiento democrático».

Más tarde, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) venía, tras los veinte años de vigencia de la Ley General de Educación de 1970, a reestructurar todo el sistema escolar, en sus principios y en su organización. En estas dos décadas, vividas ya en su mayor parte en democracia, la educación española había conocido un importante impulso, dejando atrás las carencias del pasado (Escolano, 2002).

Vicente (2002, p. 204) comenta que con esta ley el sistema educativo ofrecerá oportunidades para la incorporación a los estudios sistemáticos de quienes, habiéndolos interrumpido por incorporarse al trabajo desearan proseguirlos, e incluirá instituciones y servicios de adultos y de extensión cultural que proporcionen los medios necesarios para la promoción profesional y social mediante la educación. Recoge de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que:

«los profesores de la escuela de hoy ya no son únicamente responsables de la transmisión de contenidos, sino que tienen que preocuparse de la educación de los sujetos y trabajar con sus alumnos los contenidos procedimentales, valores y normas, a través de los temas transversales y de la función tutorial» (Vicente, 2002, p. 214).

La LOGSE promovió una ambiciosa reforma volcada hacia la consecución de una enseñanza básica, común para toda la población comprendida entre los seis y los dieciséis años, teniendo como objetivo principal, la integración de toda la población escolar de estas edades y que todo ello se hiciera bajo el principio de la calidad.

Pronto se vio que entre los aciertos de la LOGSE hay una práctica unanimidad en señalar, que el principal logro ha sido el de extender la escolaridad obligatoria y gratuita hasta los 16 años de edad, facilitando de este modo una amplia formación a todos los ciudadanos. La ley dedica un título específico a la calidad por primera vez en nuestra historia, título que ha sido objeto de desarrollo reglamentario, aunque parcial, acompañado de recursos económicos insuficientes, y la comprensividad, formación general de carácter universal.

La LOGSE también contempla la educación para los alumnos con necesidades educativas especiales, las enseñanzas de régimen especial y la formación de las personas adultas. Todo ello en el marco de la educación permanente. La reforma pretende introducir asimismo, una serie de cambios

que contribuyan a la mejora de la calidad del sistema, entre los que se incluyen como afirma Escolano (2002, p. 234):

«la renovación de los contenidos curriculares incorporando nuevas áreas y materias formativas, la atención a los valores, las desigualdades y las diferencias, la reestructuración de los centros docentes, el refuerzo de sus recursos e infraestructuras, la potenciación de los servicios de orientación y el impulso a la formación inicial y permanente del profesorado».

La Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes de 1995 (LOPEG) fue una norma revisionista que buscaba reorientar la reforma desde una hipotética armonización entre democracia y calidad, autonomía y control, igualdad y profesionalidad. Una reforma bien concebida e intencionada, pero gestionada con precariedad de recursos y en una sociedad con contradicciones (Escolano, 2002).

Como comenta Puelles (2007), la LOPEG trató de modificar determinados aspectos, produciendo una revisión parcial de la LOGSE. Entre ellos destacan: dar mayor autonomía a los centros docentes; reforzar la figura del director del centro; mejorar la formación del profesorado; y promover la evaluación de los centros escolares, de los profesores y de los directores, incluso de la gestión ministerial. Según Puelles (2007, p. 148) *«aunque la evaluación, así concebida, era una auténtica novedad en el sistema español, fue recibida sin embargo con bastante recelo por el profesorado».*

En cuanto a la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE) había toda una obsesión por el rendimiento escolar, medido en gran parte por los conocimientos adquiridos, muy propia de concepciones tradicionales. Desde luego, una educación básica de calidad no se reduce a adquirir sólo conocimientos, sino que la calidad estriba en garantizar a toda la población una cultura común, tan relevante y significativa como sea posible, a fin de proporcionar a todo el alumnado una comprensión del mundo en el que va a transcurrir su vida, un desarrollo de sus aptitudes y destrezas, una adquisición de valores, la formación cívica y un aprendizaje democrático que le

prepare para ser ciudadano. La LOCE se basaba más en una concepción sustentada en la instrucción, que en la educación (Puelles, 2010).

Como comenta Puelles (2007), los cambios que introduce la LOCE fueron entre otros: el nivel de Educación Infantil, sólo para los niños de 3 a 6 años, será gratuito en los centros públicos y también en los centros privados que se acojan al sistema de conciertos (art. 11); se modifica sustancialmente la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), donde las áreas de conocimiento son sustituidas por asignaturas; los alumnos podrán permanecer un curso más en la Educación Primaria por una sola vez (art. 17) y deberán repetir curso en la ESO cuando el número de asignaturas no aprobadas sea superior a dos (art. 29).

Se autoriza que los centros docentes puedan ofrecer una especialización curricular (art. 66); las competencias de los consejos escolares de los centros docentes son reducidas a las propias de los órganos consultivos (art. 82); se refuerza la figura del director de los centros públicos, pero deja de ser elegido por el Consejo Escolar (art. 88); se introduce con carácter obligatorio una nueva asignatura “Sociedad, Cultura y Religión”, con dos opciones para los alumnos, confesional y no confesional; se suprime la autorización previa para los libros de texto, correspondiendo a los centros docentes la elección de los manuales escolares que estimen necesarios; se vuelve a crear el cuerpo de catedráticos de Enseñanza Secundaria (Puelles, 2007).

Finalmente, la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) persigue la estabilidad del sistema educativo, poniendo orden y claridad en las múltiples reformas y contrarreformas habidas. Es una ley-puente que asume principios, criterios y estructuras de las leyes que deroga (LOGSE, LOPEG y LOCE), aportando sobre esa base conciliadora, nuevas soluciones a los problemas detectados por la comunidad educativa.

Los principios que preside la LOE son, según su preámbulo: proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos que intervengan conjuntamente, profesorado, alumnado, familias, centros docentes, poderes públicos y la sociedad en su conjunto; y alcanzar los objetivos planteados por la Unión Europea, metas que tienden a unos logros que se desean generalizar en todos los países miembros, y a una cierta convergencia de los sistemas educativos (Puelles, 2010).

Asimismo la LOE aportaba como novedad la incorporación curricular de la Educación para la Ciudadanía y se volvía al criterio de la LOGSE sobre la enseñanza de la religión obligatoria en los centros docentes, y voluntaria en el alumnado (Puelles, 2009).

De igual modo, Puelles (2007) comenta que la LOE configura un marco básico común para garantizar la estabilidad del sistema educativo. Es la primera ley que aporta el título VIII, dedicado a los “recursos económicos para dar cumplimiento a lo establecido en la presente Ley”; se asume el compromiso de conciliar la libertad de elección de centro docente, derivada del derecho a la libertad de enseñanza, que la Constitución reconoce, y el deber de las Administraciones de realizar la programación general de la enseñanza. Es una ley respetuosa con las competencias de las comunidades autónomas, al mismo tiempo que refuerza a la Conferencia Sectorial de Educación.

Finalmente el Ministerio de Educación y Ciencia, en el Proyecto de la ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013) considera esencial esta ley para la preparación de la ciudadanía activa, y la adquisición de las competencias sociales y cívicas, recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En el contexto del cambio metodológico que esta ley orgánica propugna, se aborda 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 incluya 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.

Con la LOMCE desaparece del sistema educativo, el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, que se impartía en un curso de Primaria, dos cursos de Educación Secundaria Obligatoria y uno de Bachillerato. En las etapas de Educación Primaria como en ESO se trabajará la educación cívica y constitucional. Se establece una nueva asignatura específica denominada *Valores Sociales y formación cívica en Primaria y Valores Éticos en ESO*. Ésta tiene el mismo rango académico que la Religión y podrá elegirse como alternativa, aunque también podrán escogerse ambas materias. Los contenidos de Valores Sociales y formación cívica y Valores Éticos no formarán parte de la evaluación final de etapa prevista en la LOMCE²⁴.

5.3. Evolución de los tópicos analizados (valores en general, formación cívica, libertad, participación, cooperación, responsabilidad, justicia, igualdad y respeto) en los autores investigados en sus diferentes ediciones de la asignatura “Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación”

En este apartado de la tesis se argumentará qué tópicos recogen los autores analizados en las teorías y corrientes de la educación (trabajados en el P.1), y en los diversos temas específicos educativos (desarrollados en el P.2). Mostraremos los datos examinados, tanto de forma gráfica en función del número de veces que se cuantifica cada tópico, como a través de tablas para enmarcar representativamente, dónde se dan los tópicos investigados, y poder observar las diferencias y semejanzas de los autores en cuanto al tema que nos ocupa.

²⁴ AA. VV. (2013). *Libertad de enseñanza y educación en valores en la LOMCE*. Madrid: Profesionales por la ética.

En los gráficos 5.1 y 5.2 podemos observar cómo se representan los investigados cuantitativamente, en función del número de veces que son abordados por los autores, en las teorías y corrientes educativas y en los temas educativos específicos abordados en la asignatura Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación.

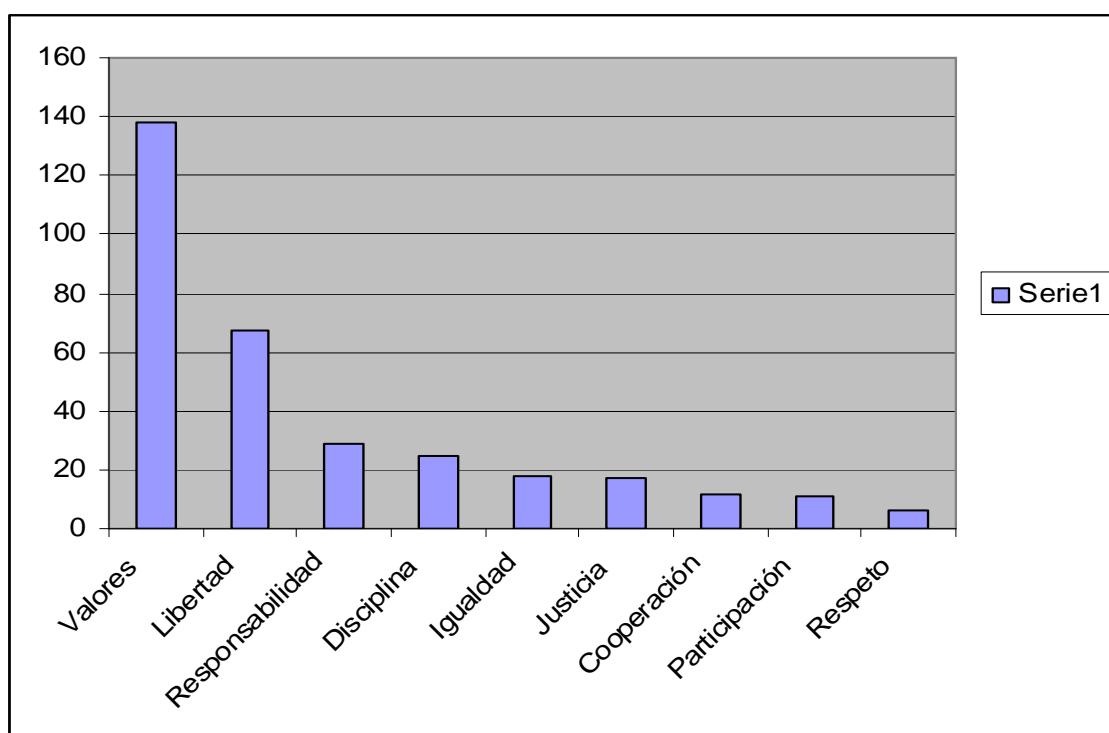


Gráfico 5.1. Tópicos cuantificados en las teorías y corrientes de la educación sobre la asignatura Teorías e instituciones contemporáneas de la educación

Fuente: elaboración propia

Como se muestra en el gráfico 5.1, en las teorías y corrientes de la educación, el tópico que más se menciona son los valores en general (138 veces), la libertad (67), la responsabilidad (29), la disciplina (25), la igualdad (18), muy igualada a la justicia (17), porque ambos valores son tratados sinónimamente, al igual que ocurre con los valores de la cooperación (12) y la participación (11), puesto que estos dos últimos también se trabajan a la par por los autores. El valor que menos se menciona, pero que también es recogido, es el respeto (6 veces).

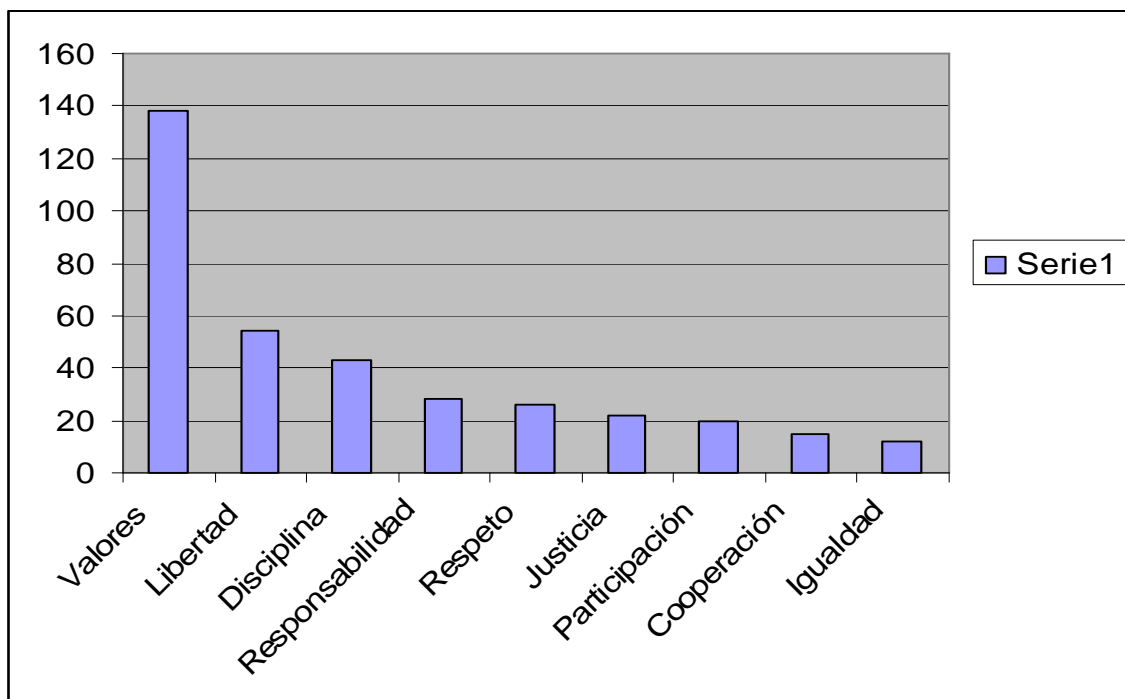


Gráfico 5.2. Tópicos cuantificados en los temas específicos de la educación sobre la asignatura Teorías e instituciones contemporáneas de la educación

Fuente: elaboración propia

Como se muestra en el gráfico 5.2, en los temas específicos, el tópico que más se señala son los valores en general (190 veces) seguido de la libertad (54), la disciplina (43), la responsabilidad (28), el respeto (26), la justicia (22) la participación (20), la cooperación (15) y la igualdad (12).

A continuación comentaremos el tratamiento que hacen los autores sobre los tópicos analizados, como se recoge en las tablas 5.1 y 5.2, a través de los planes de estudio, para ver qué evolución ha habido de los tópicos investigados con el paso del tiempo, así como las diferencias y semejanzas de los autores sobre el tratamiento que hacen de los mismos. En las tablas se marcan con una X, las teorías y los temas específicos que recogen los tópicos analizados por los autores.

Tabla 5.1. *Tópicos tratados por los autores en las teorías y corrientes educativas en la asignatura Teorías e instituciones contemporáneas de educación*

Fuente: elaboración propia

	Valores en general	Libertad	Formación cívica	Responsabilidad	Disciplina	Justicia	Igualdad	Cooperación	Participación	Respeto
Teorías marxistas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Escuela Nueva		X	X	X	X	X		X	X	X
Teorías educativas contemporáneas	X	X	X		X					
Teorías de la Postmodernidad y la educación	X		X							
Corrientes críticas de la escuela	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Teorías antiautoritarias		X	X		X		X			
Teorías personalistas	X	X	X		X	X				X

Tabla 5.2. *Tópicos tratados por los autores en los temas específicos en la asignatura Teorías e instituciones contemporáneas de educación*

Fuente: elaboración propia

	Valores en general	Libertad	Formación cívica	Responsabilidad	Disciplina	Justicia	Igualdad	Cooperación	Participación	Respeto
Iglesia y Estado		X			X		X			
Educación de las funciones tendenciales	X		X		X	X		X		X
Sistemas de educación	X	X	X	X	X		X			X
Principios de educación- El maestro		X		X	X	X				
La familia	X	X								
La educación	X	X	X	X	X	X		X	X	X

	Valores en general	Libertad	Formación cívica	Responsabilidad	Disciplina	Justicia	Igualdad	Cooperación	Participación	Respeto
La educación de adultos	X		X	X		X			X	
La educación y la vocación		X								

Como podemos observar, en las tablas 5.1 y 5.2, los tópicos analizados son tratados por los autores en las teorías y corrientes educativas, y en los temas educativos específicos históricamente. Seguidamente se pueden observar las diferencias y semejanzas de las ideas recogidas por los autores, en cuanto a los tópicos investigados en los planes de estudios trabajados. Se recogen las aportaciones analizadas y sintetizadas de los autores en todos los manuales de pedagogía de esta investigación, ubicados en sus correspondientes planes de estudio.

5.3.1. Plan de estudios de 1950

1. *Valores*: Buchón (1953) se centra en los valores morales del educador. Buchón (1953 y 1964) sostiene que hay que formar a la juventud en valores y para esta autora, la educación es un auténtico valor. Buchón (1953) considera, por ejemplo, que con el juego se puede formar al educando en valores porque a través del juego se mejora el carácter y la manera de obrar. Buchón (1953)²⁵ afirma que el juego es valioso en la educación porque fomenta la alegría, el

²⁵ Buchón (1953) y Buchón y Valdivia (1968) dedican un apartado en su libro titulado “El valor educativo del juego”, así como “El valor educativo del hábito”.

buen humor y forma espíritus decididos. Igual ocurre, por ejemplo, con el ejercicio físico, como explica Buchón (1953, 1964), porque al practicarlo se trabajan diferentes valores, se mejora la alegría, la docilidad y el orden²⁶.

Buchón (1953 y 1964)²⁷ comentan el *sistema libertario*, como por ejemplo, la Escuela de Yasnaia Polaina que rechaza la autoridad impartida por el maestro ejerciendo la libertad de acción por parte del estudiante; o el *sistema armónico* donde se lleva a cabo un punto intermedio, entre la libertad y la autoridad por parte del docente. La autora sostiene que la libertad en el niño deber ser controlada a través de la educación, para evitar daños colaterales. Esta autora también explica, que el ser humano es libre y que haciendo uso de este valor puede adaptarse al medio en el que vive.

2. *Libertad*: Buchón (1953 y 1964) no hace referencia al valor de la libertad en el plan de estudios de 1950.

3. *Responsabilidad*: Buchón (1953 y 1964) argumenta que el educador procurará que el discente se eduque responsablemente trabajando sus facultades y formando su personalidad.

4. *Formación cívica*: Buchón (1953 y 1964) explica que es necesaria la formación del educando en hábitos formación cívica para que obre bien.

5. *Disciplina*: Buchón (1953 y 1964) sostiene que los juegos llevan reglas y que éstas exigen obediencia y disciplina poniéndolas en práctica. Según Buchón (1953) no hay educación sin disciplina. Buchón (1953 y 1964) hace alusión a la disciplina educativa de dos formas: disciplina interna (ideas del educando) y disciplina externa (actúa sobre las actividades, se impone desde fuera). Buchón (1953 y 1964)²⁸ argumenta que el sistema autoritario es el que lleva a cabo la

²⁶ Estas ideas son comentadas también en la edición de 1968 y 1971.

²⁷ ídem.

²⁸ También se recoge esta aportación en la edición de 1968 y 1971.

disciplina en el sentido de obediencia. La escuela Yasnaia Polaina rechaza la disciplina ejercida como tal.

6. *Igualdad*: Buchón (1953 y 1964) y Buchón y Valdivia (1968 y 1971) relacionan el valor de la igualdad con la justicia.

7. *Justicia*: Buchón (1953) hace referencia a la justicia como una disciplina que ha de plasmarse en los juegos que se llevan a cabo por el educador en la escuela, es decir, hay que ser justos con las normas que se establezcan y se hagan. Buchón (1953 y 1964)²⁹ relaciona la justicia con la igualdad al explicar que el educador debe ejercer en sus clases una justicia igual para todos, ejerciendo la imparcialidad. Buchón (1953) hace referencia a la justicia como una disciplina que hay que ver en los juegos educativos. Hay que ser justos con las normas que se establezcan y se practiquen, según la autora, cuando se realicen en clase y fuera de ella estas actividades.

8. *Cooperación*: Buchón (1953 y 1964) considera que las personas deben cooperar y participar en el medio en el que se encuentran.

9. *Participación*: Buchón (1953 y 1964) relaciona este valor con el valor de la cooperación, en el plan de estudios de 1950.

10. *Respeto*: Buchón (1953 y 1964) alude al respeto cuando el educador realiza diferentes actividades y juegos con los educandos, ya que éstos deben saber respetar las reglas de los juegos.

5.3.2. Plan de estudios de 1967

1. *Valores*: Pío XII (cit. Buchón y Valdivia 1968) explica que el juego es un valor importante para el desarrollo del ser humano, aunque no es una necesidad indispensable en la vida de las personas. Buchón y Valdivia (1968 y 1971)

²⁹ Esta idea es recogida también en por Buchón y Valdivia en la edición de 1968 y 1971.

consideran que en la orientación debe ejercerse y respetarse la libertad en el individuo.

2. *Libertad*: Buchón y Valdivia (1968 y 1971) no tratan el valor de la libertad en el plan de estudios de 1967.

3. *Responsabilidad*: Buchón y Valdivia (1968 y 1971) interpretan que el educador procurará que el discente se eduque responsablemente trabajando sus facultades y formando su personalidad.

4. *Formación cívica*: Buchón y Valdivia (1968 y 1971) argumentan que hay que formar al estudiante en hábitos formación cívica para que obre bien. Buchón y Valdivia (1968 y 1971) resaltan enseñar la educación formación cívica-social.

5. *Disciplina*: Buchón y Valdivia (1968 y 1971) explican que el sistema autoritario es el que ejerce la disciplina en el sentido de obediencia por parte del estudiante.

6. *Igualdad*: Buchón y Valdivia (1968 y 1971) relacionan el valor de la igualdad con la justicia.

7. *Justicia*: Buchón y Valdivia (1968 y 1971) enlazan la justicia con la igualdad al expresar que el educador tiene que establecer en sus clases una justicia igual para todos a través de la imparcialidad.

8. *Cooperación*: Buchón y Valdivia (1968 y 1971) consideran que las personas deben cooperar y participar en el medio en el que se encuentran.

9. *Participación*: Buchón y Valdivia (1968 y 1971) relacionan este valor con el valor de la cooperación, en el plan de estudios de 1967.

G) *Respeto*: Buchón y Valdivia (1968 y 1971) no hacen alusión al valor del respeto en sus manuales.

5.3.3. Plan de estudios de 1971

1. *Valores*: Sanjuán (1974) considera el aprendizaje de los valores a lo largo de toda la vida. El autor comenta que hay que trabajar éstos en la escuela, para formar la personalidad de los estudiantes. Destaca que los valores deben ser jerarquizados en tipos y categorías. Por ejemplo, Sanjuán (1974) explica que con el ejercicio físico se mejora el carácter. Al igual que Marín (1988) que manifiesta que el juego es un valor que permite estudiar la maduración del sujeto. Schiller (cit. Marín, 1988) afirma que el hombre es pleno tan sólo cuando ejercita el valor del juego. Richter (cit. Marín, 1988) comenta que este valor no debe ser impuesto. Fröbel (cit. Marín, 1988) considera que con el juego se trabaja de forma colectiva. Claparède (cit. Marín, 1988) argumenta que con este valor se desarrollan las facultades y destrezas del sujeto.

García Hoz (1978) explica que cada vez hay más agnosticismo por parte de la juventud en lo que concierne a los valores. Spranger (cit. Ferrández y Sarramona, 1980) afirma que al educar se reciben y forjan valores para sí mismo y para relacionarse con los otros. Kerchensteiner (cit. Ferrández y Sarramona, 1980) comenta que la educación organiza los valores de las personas en relación a la conciencia y forma de ser.

2. *Libertad*: Sanjuán (1974) considera que la persona tiene que estar dotada de libertad, respetando a su vez la libertad ajena como un requisito de la libertad. El autor lo denomina “mentalidad progresiva”. Sanjuán también considera que hacer cumplir la ley garantiza la libertad. Cousinet (cit. Ferrández y Sarramona, 1980) explica que a los niños se les debe dejar libertad para que puedan llevar a cabo un proceso madurativo en su formación, satisfaciendo y atendiendo a sus necesidades. Huxley (cit. Ferrández y Sarramona, 1980) afirma que la educación forma a los jóvenes en el valor de la libertad.

3. *Responsabilidad*: Sanjuán (1974) hace mención a la responsabilidad social contribuyendo en los años de escolaridad de los estudiantes a formarles el carácter y a desarrollar actividades y hábitos de trabajo. El autor alude a la responsabilidad personal en la mentalidad progresista, donde entra en juego la originalidad, la autonomía, la libertad y la creatividad.

Para este autor, donde no hay libertad no hay responsabilidad. Sanjuán define la responsabilidad como la conciencia de las personas que responde a las consecuencias de los actos realizados. Sujolinski (cit. Ferrández y Sarramona, 1980) entiende que el niño desarrolla la responsabilidad afianzando la alegría, la felicidad y la libertad.

4. *Formación cívica*: Sanjuán (1974) hace referencia a lo formación cívica relacionándolo con la formación y el desarrollo del alumnado en el ámbito educativo, concretamente en el art. 14 de la Ley General de Educación de 1970 y el art. 16 de la Educación General Básica. Este autor destaca la importancia de preparar a los educandos en hábitos formación cívica-sociales de estudio.

Sanjuán (1974) concibe lo formación cívica como la formación de todas las facultades de la persona, propiciando conseguir ser autónomo a través de la educación permanente a lo largo de la vida. Sanjuán afirma que con esta educación se adquiere formación en derechos y responsabilidades cívicas para poder participar en la sociedad. Marín (1988) hace mención a Luzuriaga para destacar la formación de la persona desde el civismo y la cooperación, con un sentido comunitario y colectivo entre todos.

5. *Disciplina*: García Hoz (1978) hace alusión a los movimientos juveniles para fortalecer en los jóvenes la disciplina, la honradez y el compañerismo. Marín (1988) entiende que la parte disciplinar pasa a un segundo plano en los docentes en la Escuela Nueva, porque depende exclusivamente del ritmo y del progreso del discente. Sanjuán (1974) comenta que el valor de la disciplina

debe trabajarse en la educación militar. Este autor manifiesta que la mentalidad conservadora dice que hay que formar al educando mediante la disciplina, la instrucción y la autoridad. Sanjuán (1974) entiende la disciplina como el acatamiento de normas y la divide en disciplina interna (conscientes del valor de la norma, se lleva a cabo libremente) y disciplina externa (la norma se impone por coacción).

6. *Igualdad*: Sanjuán (1974) argumenta que el Estado garantiza la igualdad para todos los ciudadanos en la enseñanza.

7. *Justicia*: Huxley (cit. Ferrández y Sarramona, 1980) considera que en la educación hay que formar a los estudiantes en la justicia, entre otros valores. Luzuriaga (cit. Marín, 1988) afirma que el estudiante debe de desarrollar el valor de la justicia, realizando juicios de valor evitando el aprendizaje memorístico y trabajando comunitariamente.

8. *Cooperación*: Sanjuán (1974) desarrolla la cooperación a través de hábitos mediante la práctica en la escuela, de juegos educativos o deportes colectivos. Pío XI (cit. García Hoz, 1978) afirma que educar es cooperar. Ferrández y Sarramona (1980) argumentan que hay que incidir en la cooperación trabajando el desarrollo de las actitudes de los educandos.

9. *Participación*: Sanjuán (1974) expone que para que la ley tenga fuerza moral debe haber participación ciudadana. Marín (1988) entiende que en las escuelas debe trabajarse la participación.

10. *Respeto*: Sanjuán (1974) argumenta que con la educación física se desarrollan hábitos de respeto.

5.3.4. *Plan de estudios de 1994*

1. *Valores*: Suchodolski (cit. Bernabeu, coord. Colom, 1997) hace referencia a los valores focalizados en el desarrollo social de la persona. Makarenko (cit.

Bernabeu, coord. Colom, 1997) se centra en los valores y la formación cívica, concretamente en la comunidad y en la sociedad. Gramsci (cit. Bernabeu, coord. Colom, 1997) desarrolla valores centrados en la autodisciplina y la autonomía cívica para poder conseguir una formación académica y personal. Los marxistas enfatizan los valores soviéticos, considerados por el estalinismo con una considerable carga ideológica.

Blonskij (cit. Bernabeu, coord. Colom, 1997) concibe la libertad en la Escuela de Trabajo de forma natural desde la cooperación, sin represiones ni mandatos impuestos establecidos por una sociedad de clases.

Sarramona (coord. Colom, 1997) afirma que el educador debe trabajar en clase valores que comparta y los aplique en la actividad educativa. Este autor, junto a Ryanz (cit. Sarramona, coord. Colom, 1997) destaca el valor de la sinceridad en el profesor. Bernabeu (coord. Colom, 1997) considera que con la educación, los educandos adquieren valores con fines valiosos y que forjan el carácter. Destaca que debe haber una jerarquía de valores. Sarramona (coord. Colom, 1997) sostiene que los valores forman parte de la educación junto a las estrategias y los principios del centro. Bernabeu (coord. Colom, 1997) resalta que la familia contribuye a formar la identidad, las actitudes y la personalidad de uno mismo aprendiendo los valores y poniéndolos en práctica.

2. *Libertad*: Blonskij (cit. Bernabeu, coord. Colom, 1997) sostiene que la libertad en la Escuela de Trabajo de forma natural desde la cooperación, sin represiones ni mandatos impuestos establecidos por una sociedad de clases. Sujomlinski (cit. Bernabeu, coord. Colom, 1997) concibe la libertad junto a la felicidad y la alegría como potencialidades que debe adquirir el ser humano, y que el educador debe contribuir a fomentar estos valores para que los adquiera del educando. Holt (cit. Colom, 1997) concibe libertad desde la responsabilidad destacando una educación impartida desde el ámbito familiar, para potenciar el espíritu independiente del estudiante sin coartar sus acciones desde la escuela.

Para Neill (cit. Bernabeu, coord. Colom, 1997), la libertad es contraria a la coacción. Los alumnos deben ser protagonistas en la construcción de su aprendizaje garantizando la libertad individual de cada uno, como la base fundamental de toda democracia en un país libre.

Domínguez (coord. Colom, 1997) examina como derechos básicos en el alumnado la libertad de conciencia, y en el profesorado la libertad de cátedra, enseñando en libertad. Bernabeu (coord. Colom, 1997) considera como un fin valioso la libertad para la acción cívica educativa y la formación del carácter.

3. Responsabilidad: Makarenko (cit. Bernabeu, coord. Colom, 1997) destaca el cumplimiento de los derechos y las responsabilidades de forma comunitaria, colectivamente en grupo. Sujomlinski (cit. Bernabeu, coord. Colom, 1997) argumenta que el alumnado está bajo la responsabilidad del docente. Sujolinski (cit. Bernabeu, coord. Colom, 1997) entiende que el niño desarrolla la responsabilidad afianzando la alegría, la felicidad y la libertad. Holt (cit. Colom, 1997) sostiene que la responsabilidad es libertad.

4. Formación cívica: Suchodolski (cit. Bernabeu, coord. Colom, 1997) se refiere a la formación y al desarrollo social de la persona participando colectivamente. Goodman (cit. Colom, 1997) considera que la secularización en las escuelas públicas suponía una pérdida de los valores y la formación cívica, no deseando las familias que sus hijos recibieran educación de esa manera (indoctrinando y enseñando el valor de la competencia), así pues aboga por un profesorado transformador del conocimiento con una buena dialéctica, que contribuya al saber de la vida real y actual del estudiante, centrado en sus experiencias y en el saber teórico-práctico, rechazando todo conocimiento impuesto basado en cualquier tipo de ideología dominante del momento.

Scheler y Mounier (cit. Colom, 1997) aluden a lo formación cívica en el sentido de acoger al otro, de aceptarlo tal y como es, de fomentar las actitudes y el trabajo en grupo comúnmente.

5. *Disciplina*: Neill (cit. Bernabeu, coord. Colom, 1997) trabaja la disciplina en los niños en comunidad, madurando su conducta cívica a través de la libertad de decisión. Neill alude a la disciplina como valor que tiene que llevar a cabo el profesor y el estudiante sujetos a un orden e intercambio de opiniones, desde la reciprocidad, sin represión y autoridad.

6. *Igualdad*: Suchodolski (cit. Bernabeu, coord. Colom, 1997) resalta la igualdad como un valor necesario en la formación y el desarrollo de la persona.

7. *Justicia*: Suchodolski (cit. Bernabeu, coord. Colom, 1997) hace referencia a la justicia social, un valor necesario para que la persona pueda formarse en todas sus facultades y desarrollarse socialmente. Blonjskij (cit. Bernabeu, coord. Colom, 1997), defensor del valor de la justicia, está en contra de cualquier manifestación de autoridad en la escuela. Scheler y Mounier (cit. Colom, 1997) comentan que la justicia (igualdad) se lleva a cabo en la escuela de Barbiana de forma comunitaria tratando los problemas que surgen y resolviéndolos. Bernabeu (cit. coord. Colom, 1997) matiza que la justicia como cualquier otro valor, es difícil que sea concretada y consensuada en la jerarquía de valores de cada uno.

8. *Cooperación*: Colom (1997) sostiene que la educación ambiental contribuye a fomentar el valor de la cooperación, trabajando a favor del medio sostenible.

9. *Participación*: Colom (1997) hace referencia a este valor a través de actividades culturales diversas y variadas en los centros formación cívica por parte de los ciudadanos, promoviendo así el desarrollo y la formación personal de los miembros que participan.

10. *Respeto*: Domínguez (cit. coord. Colom, 1997) reconoce como derechos básicos de los estudiantes el respeto a la libertad de conciencia.

5.3.5. Plan de estudios de 1998

1. *Valores*: Iyanga (1998) argumenta que la crisis de los valores produce una desorientación en las personas por la falta de los mismos. Tratan también este tema Spranger, Böhler, Entralgo y Cariacedo (cit. Iyanga, 1998). Makarenko (cit. Carreño, 2000) destaca valores formación cívica centrados en la comunidad y la sociedad.

Gramsci (cit. Carreño, 2000) desarrolla valores centrados en la autodisciplina y la autonomía cívica para poder conseguir una formación académica y personal. Los marxistas enfatizan los valores soviéticos, considerados por el estalinismo con una considerable carga ideológica. García Benítez (2001) hace alusión al valor de la multiculturalidad y la educación intercultural para trabajar con los estudiantes las competencias cívicas y culturales.

2. *Libertad*: Blonskij (cit. Iyanga, 1998) concibe la libertad en la Escuela de Trabajo de forma natural desde la cooperación, sin represiones ni mandatos impuestos establecidos por una sociedad de clases. Saint Simon (cit. Iyanga, 1998) relaciona la libertad con la educación y la sociedad. Proudhon (cit. Iyanga, 1998) es defensor a ultranza de que se ponga en práctica la plena libertad del estudiante en la escuela, estando en contra de cualquier manifestación jerárquica, impositiva o autoritaria.

Carreño (2000) entiende la libertad desde la comunidad viviendo libremente desde la misma. Neill (cit. Carreño, 2000) considera que la escuela debe tener en cuenta el valor de la libertad sin ejercer presión en la personalidad, el desarrollo y la formación del estudiante.

García Benítez (2001) hace referencia al ejercicio de las libertades y derechos en la enseñanza, habiendo en ésta un predominio del Estado. García Benítez (2001) incide en la libertad como control social y formación cívica en la

familia nuclear. Ferrer (cit. Carreño, 2000) entiende que la libertad en la enseñanza debe ser absoluta para que el educando desarrolle al máximo sus destrezas, habilidades, competencias y capacidades. Neill, Rogers, Lobrot, Oury y Vásquez (cit. Carreño, 2000) comparten la opinión de Ferrer de que hay que educar en y para la libertad. La libertad es un valor muy considerado a tener en cuenta.

Bakunin (cit. Carreño, 2000) sostiene que una buena instrucción integral se consigue a través de la libertad. De igual modo, los autores Kropotkin, Guillaume, Guyau, Réclus, Grave, Nieuwenhuis, Michel y Malatesta (cit. Colmenar, ed. Carreño, 2000) consideran que la libertad y la emancipación de las personas se consiguen adquiriendo formación. Rogers (cit. Carreño, 2000) entiende que la libertad de la persona es adquirida desde el aprendizaje significativo, y es defensor de la no directividad en la escuela. Kerschensteiner (cit. Iyanga, 1998) considera que el profesor sabe dosificar este valor al impartirlo en la docencia.

3. Responsabilidad: Makarenko (cit. Carreño, 2000) destaca el cumplimiento de los derechos y las responsabilidades de forma comunitaria, colectivamente en grupo. García Benítez (2001) alude a la responsabilidad cívica para la formación de los derechos. García Hoz (1978) hace referencia a los movimientos juveniles, como medio para desarrollar la responsabilidad y actitudes sociales entre los jóvenes. Kerschensteiner (cit. Iyanga, 1998) explica que los profesores saben dosificar la disciplina en clase.

4. Formación cívica: Carreño (2000) considera necesario igualmente introducir en el currículo, temas actuales vinculados a los problemas de la sociedad, y al comportamiento formación cívica de los ciudadanos. Colom (1997) y Vicente (2001) señalan la importancia de los centros formación cívica para la formación de las personas en todos los ámbitos de la vida. Vicente (2001) argumenta que con la educación permanente se adquiere formación en derechos y responsabilidades cívicas, para poder participar en la sociedad de

la que formamos parte. García Benítez (2001) hace referencia a Planchard para destacar la formación de la persona desde el civismo y la cooperación, con un sentido comunitario y colectivo entre todos.

5. *Disciplina*: Gramsci (cit. Carreño, 2000) destaca la autodisciplina desde el trabajo intelectual y manual con carácter formativo. Tomasi (cit. Carreño, 2000) comenta que la autodisciplina se puede conseguir en los estudiantes a través de métodos didácticos prácticos y grupales, sin haber coacción. García Benítez (2001) explica que el maestro debe de impartir las clases generando en los estudiantes hábitos de orden y disciplina. García Hoz (cit. Iyanga, 1998) considera que el profesor debe tener como cualidad hacia su alumnado autoridad y disciplina.

6. *Igualdad*: Milani (cit. Iyanga, 1998) considera que en la escuela de Barbiana debe trabajarse la igualdad de oportunidades desde un espíritu crítico. Marx y Engels (cit. Iyanga, 1998 y Carreño, 2000) sostienen que no hay civismo si no se destruye la desigualdad en la sociedad. La igualdad se consigue a través de la formación integral de la persona.

Saint Simon (cit. Iyanga, 1998) hace referencia a la igualdad en la educación, y en la organización de la sociedad. Proudhon (cit. Iyanga, 1998) rechaza la autoridad y la imposición en la escuela porque son contrarias a la igualdad. Está a favor de una educación igualitaria para todos. Iyanga (1998) y García Benítez (2001) consideran que el Estado garantiza la igualdad para todos los ciudadanos en la enseñanza.

Carreño (2000) entiende la igualdad de forma comunitaria sin restricciones ni mandatos impuestos. En la misma línea, Neill (cit. Carreño, 2000) trabaja la igualdad en su institución. Rogers (cit. Colmenar, ed. Carreño, 2000) argumenta que para que haya igualdad en la educación debe evitarse la competición en los estudiantes, y para ello no lleva a cabo exámenes ni pruebas.

7. *Justicia*: Proudhon (cit. Iyanga, 1998) relaciona la justicia con la educabilidad y la sociabilidad del ser humano, fomentando la simpatía y la equidad. Blonjskij (cit. Iyanga, 1998) y Saint Simon (cit. Iyanga, 1998) son defensores del valor de la justicia, y rebaten cualquier manifestación de autoridad en la escuela. Iyanga (1998) considera que la justicia es un valor y una facultad que debe tener todo docente.

Planchard (cit. García Benítez, 2001) argumenta que el estudiante debe de desarrollar el valor de la justicia realizando juicios de valor, evitando el aprendizaje memorístico y trabajando comunitariamente. García Benítez (2001) explica que el valor de la justicia se desarrolla en la educación permanente, al realizar los educandos pensamientos y juicios críticos en clase, reflexionando sobre los temas tratados.

8. *Cooperación*: Tomasi (cit. Carreño, 2000) entiende que la cooperación es un método didáctico que se trabaja en grupo, respetando en todo momento el ritmo individual de cada estudiante. Planchard (cit. García Benítez, 2001) comenta que la cooperación debe llevarse a cabo a través del espíritu comunitario.

9. *Participación*: García Benítez (2001) explica que con la educación de adultos se trabaja la participación social, adquiriendo las personas formación y desarrollo personal. Colom (1997) y García Benítez (2001) destacan la participación social.

10. *Respeto*: García Benítez (2001) considera que hay que concienciar a las nuevas generaciones en el respeto hacia otras culturas. Este autor trabaja la multiculturalidad.

5.3.6. *Plan de estudios de 2002*

1. *Valores*: Makarenko (cit. Negrín y Vergara, 2003) destaca valores formación cívica centrados en la comunidad y la sociedad. Marx y Engels (cit. Del Pozo, 2004) relacionan los valores con las creencias. Negrín y Vergara (2003) dan su opinión al comentar el cambio que ha habido en la concepción de los valores tras el paso del tiempo.

Ilich (cit. Negrín y Vergara, 2003 y Del Pozo, 2004) se centra en los valores de la niñez y en los valores sociales, estando en contra del sistema escolar como mecanismo de adoctrinamiento y jerarquía, sin libertad de pensamiento y realización en los educandos.

Mounier (cit. Negrín y Vergara, 2003 y Del Pozo, 2004) alude a los valores que sean elegidos libre y responsablemente por las personas, comprometiéndose estas a llevarlos a cabo en las etapas de sus vidas. Igualmente, Del Pozo (2004) comenta que los personalistas destacan la transmisión de valores basados fundamentalmente en el compromiso.

Luengo (cit. Del Pozo, 2004) afirma que los valores son necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y deben formar parte del currículo escolar. Asimismo, son organizados los valores, según este autor, siguiendo un orden jerárquico y una escala de valores. Álvarez (cit. en Del Pozo, 2004) alude a los valores sociales, como derecho de las personas en la formación de la ciudadanía.

2. *Libertad*: Blonskij (cit. Vicente, 2002 y Del Pozo, 2004) concibe la libertad en la Escuela de Trabajo de forma natural desde la cooperación, sin represiones ni mandatos impuestos establecidos por una sociedad de clases. Sujomlinski (cit. Negrín y Vergara, 2003) concibe la libertad junto a la felicidad y la alegría como potencialidades que debe adquirir el ser humano, y que el educador debe contribuir a fomentar estos valores para la adquisición del educando. Planchard

(cit. Vicente, 2002) entiende que la libertad se consigue a través de la puesta en práctica de la cooperación y el trabajo en grupo por parte del estudiante en base a sus experiencias, para adquirir un desarrollo pleno en su grupo de iguales. Del Pozo (2004) afirma que la escuela tradicional carecía del valor de la libertad, y que la Escuela Nueva es defensora de la misma, a través de la autorrealización personal y la plena autonomía del estudiante.

Rousseau (cit. Negrín y Vergara, 2003 y Del Pozo, 2004) destaca la libertad natural del individuo atendiendo a las necesidades y demandas del alumnado, potenciando el pensamiento crítico, lejos de una educación memorística: libertad natural adquirida desde el plano de la igualdad para con los otros, poniéndose en el lugar del otro, con reciprocidad y empatía. Kant (cit. Del Pozo, 2004), defensor de la libertad, manifiesta que ésta se consigue llevando a cabo una educación práctica formando al ser humano para poder vivir en sociedad. Tanto Kant como Rousseau son partidarios de una libertad entre iguales.

Holt (cit. Vicente, 2002, Negrín y Vergara 2003 y Del Pozo, 2005), Giroux (cit. Negrín y Vergara, 2003 y Del Pozo, 2004) y Combs y Faure (cit. Negrín y Vergara, 2003) entienden la libertad desde la responsabilidad destacando una educación impartida desde el ámbito familiar, para potenciar el espíritu independiente del estudiante, sin coartar sus acciones desde la escuela. Para Neill (cit. Vicente, 2002) la libertad es contraria a la coacción. Los alumnos deben ser protagonistas en la construcción de su aprendizaje garantizando la libertad individual de cada uno, como la base fundamental de toda democracia, en un país libre.

Vicente (2002) comparte la opinión de Ferrer de que hay que educar en y para la libertad. Este autor reconoce como derechos básicos en el alumnado la libertad de conciencia, y en el profesorado la libertad de cátedra enseñando en libertad.

Robin (cit. Negrín y Vergara, 2003) destaca la libertad y la felicidad como valores fundamentales en la coeducación de los educandos, contribuyendo a ello los educadores. Mounier (cit. Negrín y Vergara, 2003, y Del Pozo, 2004) entiende la libertad basada en una selección y jerarquización de valores elegidos por las personas, para ser llevados a la práctica a lo largo de la vida.

3. *Responsabilidad*: Makarenko (cit. Negrín y Vergara, 2003) enfatiza el cumplimiento de los derechos y las responsabilidades de forma comunitaria, colectivamente en grupo. Sujomlinski (cit. Negrín y Vergara, 2003) argumenta que el alumnado está bajo la responsabilidad del docente. Del Pozo (2004) hace mención a la responsabilidad, que se lleva a cabo en la escuela de Moscú realizando las tareas y el trabajo académico, que el profesor solicita en clase, cumpliendo con los deberes de manera responsable.

Sujolinski (cit. Vicente, 2002 y Negrín y Vergara, 2003) entiende que el niño desarrolla la responsabilidad afianzando la alegría, la felicidad y la libertad. Demolins (cit. Vicente, 2002 y Negrín y Vergara, 2003) trabaja el sentido de la responsabilidad en su institución formando la personalidad cívica e inspirando la iniciativa del educando.

Del Pozo (2004) argumenta que la autorresponsabilidad personal se consigue a través de la autonomía de los escolares. Holt (cit. Vicente, 2002, Negrín y Vergara, 2003 y Del Pozo, 2004) sostiene que la responsabilidad es libertad. Del Pozo (2004) explica que la responsabilidad debe llevarla a cabo el educador mediante la realización de clases dialécticas, transformando el conocimiento del alumnado desde una perspectiva crítica.

Tolstoi (cit. Negrín y Vergara, 2003) concibe la responsabilidad desde la familia encargada de la educación de los hijos. Robin (cit. Negrín y Vergara, 2003) afirma que la responsabilidad debe realizarse gradualmente en los estudiantes por parte de los educadores.

Mounier (cit. Negrín y Vergara, 2003 y Del Pozo, 2004) considera la responsabilidad necesaria para cumplir y llevar a cabo la escala de valores, que ha elegido la persona libremente.

4. *Formación cívica*: Del Pozo (2004) trabaja lo formación cívica desde la responsabilidad y la disciplina. Makarenko (cit. Del Pozo, 2004) resalta las actitudes, los valores ideológicos de la escuela aludiendo a la disciplina fundamentalmente. Álvarez (ed. Del Pozo, 2004) considera importante trabajar la educación cívica en la educación de adultos, para la formación de ciudadanos con autonomía y libertad de expresión.

Lietz (cit. Negrín y Vergara (2003), junto con sus colaboradores Wyneken y Geheeb, se centran en la coeducación incluyendo en sus programas que los alumnos adquieran y desarrollen caracteres religiosos-formación cívica. Comparten estas ideas Rousseau, Pestalozzi, Tolstoi, Key, Fröbel y Herbart. Que el ciudadano adquiera preparación realizando juicios de valor en relación a la nación y a la sociedad, manteniendo en todo momento una neutralidad confesional.

La educación ilustrada tuvo un carácter nacional, universal, obligatorio, uniforme y formación cívica. Como recogen Negrín y Vergara (2003), los ilustrados estuvieron de acuerdo en que al ser la educación un proceso ineludible de realización humana, estábamos ante uno de los deberes de la sociedad para con el individuo. Una figura representativa del pensamiento ilustrado es Kant, formado por sus principios filosóficos y formación cívica. Este filósofo considera que hay que hacer hincapié en modelar el carácter, ser personas independientes y autónomas, forjar nuestra personalidad y conciencia moral afianzando nuestra formación.

Mandeville, Paley, Toland, Hume y Clarke participan de las ideas anteriormente comentadas de la Ilustración, destacando la importancia de los valores y la formación cívica (cit. Negrín y Vergara, 2003). Negrín y Vergara

(2003) sostienen que en la postmodernidad, el ser humano no necesita aferrarse a los valores, el hombre no requiere soportes morales, ni seguridades absolutas, ahora el hombre se basta a sí mismo.

En el ámbito educativo, la postmodernidad, entendida, como filosofía antihumanista e individualista, se caracteriza por el predominio de la tecnología, la innovación permanente, y la importancia de las exigencias de saber en la sociedad del futuro. Dejará de ser objeto escolar la formación entendida como la asimilación de valores y creencias, que pasará a ser objeto de la vida privada de cada estudiante.

Del Pozo (2004) considera que la secularización en las escuela públicas suponía una pérdida de los valores y la formación cívica, no deseando las familias que sus hijos recibieran educación de esa manera (indoctrinando y enseñando el valor de la competencia) y por ello bogaban por un profesorado transformador del conocimiento con una buena dialéctica que contribuyera al saber de la vida real y actual del estudiante, centrado en sus experiencias y en el saber teórico-práctico, rechazando todo conocimiento impuesto basado en cualquier tipo de ideología dominante del momento. Estas posturas se extienden desde los años 80 y 90 del siglo XX. Mantienen estos pensamientos de igual forma Goodman (cit. Vicente, 2002) y McLuhan e Ilich (cit. Negrín y Vergara, 2003).

5. Disciplina: Makarenko (cit. Del Pozo, 2004) afirma que con el estalinismo, la disciplina en la pedagogía soviética es entendida con orden y rigor ideológico. Del Pozo (2004) argumenta que la disciplina se exigía a los estudiantes de forma consciente en la escuela de Moscú.

Kant (cit. Del Pozo, 2004) y Rousseau (cit. Negrín y Vergara, 2003, y Del Pozo, 2004) coinciden en afirmar que la persona no sólo debe de adquirir disciplina, sino desarrollar sobre todo la moralidad y la voluntad para poder alcanzar la felicidad. Del Pozo (2004) sostiene que la secularización de las

escuelas lleva consigo la falta de disciplina y autoridad en la educación de los escolares. Del Pozo (2004) destaca la disciplina cívica llevada a cabo en comunidad por el educador.

6. *Igualdad*: Reimer (cit. Negrín y Vergara, 2003 y Del Pozo, 2004) limita la desigualdad, promoviendo la igualdad educativa a través de leyes antidiscriminatorias. Rogers (cit. Negrín y Vergara, 2003) argumenta que para que haya igualdad en la educación debe evitarse la competición en los estudiantes y para ello no realiza exámenes ni pruebas. La educación ilustrada hace mención a que la educación debe ser universal e igualitaria. El derecho a una educación universal y sin exclusiones emanaba de la igualdad ontológica del hombre, un imperativo que demanda la necesidad de conocimiento y saber, y que el Estado como representante social debía posibilitar y garantizar, aunque no monopolizar.

7. *Justicia*: Blonjskij (cit. Del Pozo, 2004) defensor del valor de la justicia rechaza cualquier manifestación de autoridad en la escuela. Rousseau (cit. Negrín y Vergara, 2003) trabaja el valor de la justicia a través de la formación de la experiencia, y los instintos naturales del educando. Giroux (cit. Negrín y Vergara, 2003 y Del Pozo, 2004) explica que los educadores deben trabajar el valor de la justicia basándose en el diálogo e intercambio de opiniones con los estudiantes, concretamente alude a la justicia económica, fomentando las clases prácticas en la escuela.

8. *Cooperación*: Dewey (cit. Del Pozo, 2004) defendía la cooperación desde la comunidad potenciando que se trabajara desde el pensamiento colectivo. Del Pozo (2004) comenta que la cooperación debe llevarse a cabo a través del espíritu comunitario.

9. *Participación*: Dewey (cit. Del Pozo, 2004) considera que la participación ciudadana es necesaria para contribuir a la construcción de la sociedad.

10. Respeto: Vicente (2002) reconoce como derechos básicos de los estudiantes el respeto a la libertad de conciencia. Álvarez (cit. ed. Del Pozo, 2004) destaca el valor del respeto en la educación para formar a la ciudadanía en la sociedad democrática.

En síntesis los autores analizados en los diferentes manuales de teoría e historia de la educación para la formación de maestros hacen alusión a los tópicos investigados, tanto en las teorías y corrientes, como en los temas educativos seleccionados. Como se observa en este capítulo en el que hemos tratado la evolución de los tópicos, en las *teorías y corrientes educativas*, el tópico que más se recoge son los valores en general. Aquellos a los que los autores hacen referencia cuando hablan de valores morales, el valor educativo del juego, el valor educativo del hábito, el valor educativo del ejercicio físico y la importancia de los valores y su desarrollo en el ámbito escolar, familiar y social.

Debemos considerar que hoy día los valores son cualidades adquiridas no innatas, que nos caracterizan a las personas para poder ser más tolerantes, comprender diferentes puntos de vista, analizar y reflexionar nuestro comportamiento y el de los demás a través de la libertad, la responsabilidad, la participación, la igualdad y la cooperación entre otros valores.

Tanto en los manuales de teoría e historia de la educación, como en los demás manuales universitarios que utilizamos con nuestro alumnado en clase, destacamos teóricamente los valores que se les intenta transmitir, por ejemplo, con una imagen, con un símbolo, con palabras, con diferentes textos, etc., podemos potenciar los docentes en el estudiante diferentes maneras de poder entender el mundo que le rodea y fomentar actitudes positivas hacia sí mismo, para con los demás y en la sociedad en la que está inmerso.

Aconsejamos, desde nuestro punto de vista como profesores en ejercicio, que en la práctica docente los valores analizados deben trabajarse a fondo y llevarse a cabo. Consideramos que la libertad es necesaria tanto dentro

como fuera del aula, una libertad dirigida pero no impuesta porque mediante ella el estudiante se siente más libre para razonar, exponer sus argumentos en clase con los compañeros, preguntar sus dudas y cuestionar sus diferentes puntos de vista en relación a las asignaturas trabajadas. Ser orientadores, guías del proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes, pero sin mostrar severidad con un acercamiento de *feedback*, una bidireccionalidad profesor-estudiante.

La justicia debe ejercitarse en un plano de igualdad, la concebimos así en el marco educativo, igualdad de derechos en el alumnado, de trato, en el cumplimiento de deberes, etc., evitando la exclusión, la xenofobia, la marginación, el *bullyng*, y para eso debemos trabajar mediante ejercicios prácticos, a través del diálogo y diferentes prácticas educativas, vídeos, representaciones teatrales, aprendizaje basado en problemas, centros de interés, talleres, etc.

El respeto activo es fundamental entre los profesores y los alumnos. Saber escucharse entre todos, respetar los pensamientos, la iniciativa del estudiante, y valorar que cada persona es diferente y que como tal tiene derecho a ser respetada en su forma de ser y de actuar. Hay que potenciar la discusión y el diálogo en clase para fomentar la expresión, el pensamiento crítico tan necesario para la formación de nuestros estudiantes como futuros maestros.

Es esencial incidir en la responsabilidad, la participación y la cooperación, no sólo para los que se vayan a dedicar a la docencia, sino en cualquier profesión es necesario adquirir estas destrezas y valores para desempeñarlos en la sociedad. Ejercitar la responsabilidad en el cumplimiento de tareas, en llevarlas a término y comprometerse con la realización de los asuntos a realizar, estando por la labor de participar y cooperar activamente tanto en el ámbito escolar como fuera del mismo.

El civismo es un valor que recoge bajo nuestro punto de vista, todos los valores que conforman al ser humano, que forman a la persona al completo. Debemos trabajarlo intensamente con propuestas didácticas útiles y eficaces para la práctica en ejercicio de la profesión.

En el siguiente capítulo de las conclusiones comentaremos más ampliamente los resultados que hemos obtenido tanto en este problema 3, como en el problema 1 y 2 abordados en los anteriores capítulos.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

6. CONCLUSIONES

Tras el análisis realizado sobre el tema de la tesis doctoral “*Evolución histórica de la educación cívica en los planes de estudio y manuales de Pedagogía para la formación de los maestros de Educación Primaria (1950-2010)*”, podemos finalmente acercarnos a las conclusiones basándonos en los objetivos y problemas de investigación planteados inicialmente. En cada uno de los capítulos de los resultados ya hemos adelantado a modo de síntesis algunas conclusiones del estudio, sin embargo, ahora los presentamos en conjunto y sistematizadas.

El primer objetivo de la tesis: “*Identificar y analizar los autores y las teorías que hacen referencia a los valores y la formación cívica en los manuales elaborados para la asignatura Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación, para la formación de los maestros de Educación Primaria*” está relacionado con el problema de investigación 1:

¿Cuáles son las teorías sobre los valores y la formación cívica que tratan los manuales de Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación en la formación de los maestros de Educación Primaria?

Este objetivo se alcanzó analizando los autores seleccionados: Buchón (1953 y 1964), Buchón y Valdivia (1968 y 1971), Sanjuán (1974), García Hoz (1978), Ferrández y Sarramona (1980), Marín (1988), Colom (1997), Iyanga (1998), Carreño (2000), García Benítez (2001), Vicente (2002), Negrín y Vergara (2003) y Del Pozo (2004), en unas determinadas corrientes y teorías educativas: teorías marxistas, el movimiento de la Escuela Nueva, las teorías educativas en los umbrales de la contemporaneidad, las teorías de la postmodernidad y la educación, las corrientes críticas de la escuela, la desescolarización, las teorías antiautoritarias y las teorías personalistas. Se extrajeron las ideas de los diferentes autores y pensadores que hacían alusión

a los valores y la formación cívica investigados (valores en general, formación cívica, libertad, responsabilidad, disciplina, participación, cooperación, justicia, igualdad, y respeto) para ver el tratamiento que hacían de los mismos.

Podemos concluir en este objetivo y primer problema de investigación formulado, las siguientes reflexiones:

Buchón en las ediciones de 1953 y 1964, y en las ediciones de 1968 y 1971, junto a su compañera Valdivia, al igual que Sanjuán en su edición de 1974 y García Hoz (1978), no hacen alusión a ninguna teoría o corriente educativa en sus manuales de pedagogía, para tratar los diferentes valores formación cívica que hemos analizado. Sin embargo, sí hacen referencia los autores a los valores, en los diferentes temas educativos, que comentaremos más adelante, en las reflexiones del siguiente objetivo relacionado con el problema de investigación número 2.

Para conocer con más detalle cómo el resto de autores tratan los valores y la formación cívica en las teorías y corrientes educativas hemos analizado, pormenorizadamente, cada teoría y las aportaciones que los diferentes pensadores hacen en las épocas históricas establecidas. En este sentido, hemos hecho las siguientes consideraciones.

Sobre *las teorías marxistas*, los autores que más tratan en su manual estas teorías son Carreño (2000) y Negrín y Vergara (2003). Y el que menos Ferrández y Sarramona (1980). Si nos acercamos a las aportaciones de los marxistas y el tratamiento que hacen los autores en líneas generales encontramos que el pensador marxista más mencionado es Suchodolski (cit. Ferrández y Sarramona, 1980; Bernabeu, coord. Colom, 1997; Vicente, 2002; Negrín y Vergara 2003; Del Pozo, 2004). Este autor considera fundamental para el ser humano integrarse en la sociedad mediante el trabajo porque piensa que forma a la persona en su totalidad. Destaca, como valores, la justicia relacionada con la igualdad, tanto en derechos como en deberes y la

cooperación. Para adquirir esa integración sostiene que con la educación, los profesores pueden formar y educar al estudiante para que adquiera las habilidades, capacidades y destrezas necesarias para comprender el mundo que le rodea y pueda formarse tanto personal como profesionalmente.

Marx y Engels (cit. Ferrández y Sarramona, 1980; Iyanga 1998; Carreño 2000; Vicente, 2002; Negrín y Vergara, 2003; Del Pozo, 2004) destacan el trabajo como elemento necesario a alcanzar por las personas, y también resaltan que con la educación se consigue el desarrollo integral completo del hombre, para poder participar y entender el funcionamiento de la sociedad. Por lo tanto, el lema de los marxistas es que *trabajo y educación van siempre unidos*. Marx y Engels destacan como valores la igualdad de todos en acceder a la educación y la formación cívica.

Otro autor marxista es Lenin (cit. Iyanga, 1998), quien subraya también como factor fundamental la educación en la revolución, de hecho fue el único que pudo llevar la teoría a la práctica y sustituyó el concepto marxista escuela-trabajo por el de escuela-vida en sociedad, destacando como valor la liberación de los trabajadores.

Blonskij (cit. Bernabeu, coord. Colom, 1997) considera, igual que Lenin, que al no existir una sociedad de clases se le devuelve al niño un valor tan necesitado y esencial para el ser humano como es “la libertad”.

Makarenko (cit. Ferrández y Sarramona, 1980; Bernabeu, coord. Colom, 1997; Carreño, 2000; Negrín y Vergara, 2003; Del Pozo, 2004) coincide como los anteriores, en centrar su atención en el trabajo. Argumenta que para conseguir alcanzarlo es necesario trabajar en equipo en la sociedad, desde los valores de la cooperación y la participación, comunitariamente, sin que haya individualidad, para cumplir con los derechos y deberes, con disciplina y responsablemente para con nosotros mismos y para los demás.

Kerschensteiner (cit. Iyanga, 1998) destaca como valor el civismo a través de la formación del carácter en su escuela del trabajo. De acuerdo con este autor, afirma Iyanga, la educación ha de ser cívica, porque con ella se adquiere una formación completa, concretamente se centra en adquirir una formación profesional, para poder participar como ciudadanos, ejercitando los valores de la libertad y la colectividad. Igualmente Milani (cit. Iyanga, 1998) comenta que los problemas sociales deben resolverse desde la igualdad de oportunidades reflexionando a través del espíritu crítico y la toma de decisiones.

En el *Movimiento de la Escuela Nueva*, Marín (1988) y Negrín y Vergara (2003) son los que hacen un mayor tratamiento de los valores y la formación cívica a diferencia de Ferrández y Sarramona (1980) y García Benítez (2001), que son los que menos aluden a los mismos. Entre las ideas de los autores, nos encontramos con diversas aportaciones.

Dewey, pedagogo destacado de este movimiento (cit. García Benítez, 2001 y Del Pozo, 2004), destaca los valores de participación, cooperación, fomento del pensamiento crítico y participación activa en la sociedad, mediante el desarrollo de sus capacidades formativas, personales e intelectuales, por medio de la educación.

Igualmente, Moore (cit. García Benítez, 2001) subraya la importancia que para este movimiento tiene el alumnado, destacando principalmente la libertad de acción de éste sin restricciones ni órdenes impuestas, mediante el desarrollo libre de su iniciativa y puesta en práctica. Planchard coincide con estos autores (cit. Vicente, 2002), resalta el valor de la libertad en el estudiante, para adquirir una formación cívica y poder ejercitar el espíritu crítico y emprendedor a través de reflexiones y experiencias puestas en práctica.

Marín (1998) considera que el Movimiento de la Escuela Nueva prepara al alumnado cívicamente para acceder al mercado laboral, pero él es partidario de emplear el método de sanciones y castigos para desarrollar la

responsabilidad y la disciplina en el estudiante. De hecho Demolins (cit. Vicente 2002 y Negrín y Vergara, 2003) destaca principalmente que el fin de este movimiento era formar la personalidad e iniciativa del educando ejercitando el valor de la responsabilidad. Ferrière (cit. Marín 1998 y Negrín y Vergara, 2003) fue el principal creador de la Oficina Internacional de la Escuela Nueva, destacó la experiencia personal del niño a través de la práctica para que adquiriera autonomía en el ejercicio de sus acciones.

Del Pozo (2004) considera que la Escuela Nueva, fundamentalmente, trabaja los valores de la cooperación desde una perspectiva comunitaria entre todos, a través de la libertad de los escolares, contribuyendo con la educación integral a desarrollar todas las capacidades, habilidades y destrezas del sujeto.

En las *teorías educativas en los umbrales de la contemporaneidad*, Negrín y Vergara (2003) son quienes hacen en su obra un tratamiento mayor de los valores y la formación cívica al hacer referencia a distintos autores, a diferencia de Iyanga (1998), que es el que menos los menciona en su manual. A continuación, hacemos una síntesis de las principales aportaciones.

Rousseau (cit. Negrín y Vergara, 2003 y Del Pozo, 2004) matiza el valor de la libertad cívica centrada en el desarrollo natural del educando. Piensa de forma semejante Jovellanos (cit. Del Pozo, 2004), porque considera que para alcanzar el bienestar se ha de abogar por una educación libre, obligatoria y gratuita. De hecho las características del movimiento ilustrado de esta época se basan precisamente en destacar estos rasgos: educación universal sin exclusiones, con un carácter nacional y formación cívica. En esta línea, Locke (cit. Del Pozo, 2004) considera que se consigue ser feliz porque la persona se hace autónoma y útil por sí misma en la sociedad en la que vive, a través de la educación.

Kant (cit. Del Pozo, 2004) considera fundamental el valor formación cívica y el valor de la libertad ejercitando el pensamiento crítico, tan destacado

por los autores en general, y necesario para la formación de los estudiantes, tanto en el sentido personal como en el profesional. Es importante, según el autor, que el estudiante obre por principios para alcanzar la felicidad, como destaca Locke. De hecho en el ideal kantiano (cit. Iyanga, 1998) destaca la autonomía en el alumnado para la formación de una libre conciencia moral.

Finalmente, Iyanga (1998) subraya en estas teorías, desarrolladas en los umbrales del siglo XX, la falta de creencia de los jóvenes por aferrarse a los valores, no se cree en ellos o se les da un sentido equivocado de lo que deberían ser. Se refiere en general a los valores y la formación cívica, afectivos, sociales, etc. Estas mismas aportaciones las recogen las teorías de la postmodernidad, que según Negrín y Vergara (2003) se aferran a la idea de que las personas no necesitan el soporte de estos valores, al igual que lo piensa Nietzsche (cit. Colom, 1997), que no cree en los valores objetivos ni en la necesidad de los mismos.

Sin embargo, Iyanga (1998) considera que ir por la vida sin un horizonte claro de los valores lleva a la confusión, la inseguridad y la desorientación personal. Por ello, este autor considera fundamental la educación, para que el estudiante pueda lograr actitudes abiertas y adquiera un rumbo en su vida a través de la comunicación y la toma de decisión. Spranger (cit. Iyanga, 1998) coincide en estas afirmaciones al considerar que para la persona es fundamental incidir en estos aspectos.

Sobre las *teorías críticas de la escuela*, como la desescolarización, Carreño (2000) es la que recoge un mayor tratamiento a cerca de los valores y la formación cívica, a diferencia de Colom (1997), que es el autor que menos referencia hace a estas teorías en su obra. A continuación, comentamos los autores más representativos de estas teorías.

Holt (cit. Colom, 1997; Vicente, 2002; Negrín y Vergara, 2003; Del Pozo, 2004) destaca los valores de la responsabilidad junto al de la libertad, mediante

la independencia en el estudiante. Considera necesario que se alcancen y trabajen estos valores en el educando pero no desde la institución que, según el autor, priva al sujeto de libertad de pensamiento y de acción, sino desde el hogar y con la familia.

En la misma línea de pensamiento se encuentra Goodman (cit. Colom, 1997; Carreño, 2000; Vicente, 2002) quien considera que la escuela no era un referente necesario a seguir para la formación de la persona. Asimismo Del Pozo (2004) recoge las aportaciones de los activistas antigubernamentales, entre los años 80 y 90, quienes consideraban igualmente que la secularización de las escuelas públicas había supuesto una pérdida de los valores y la formación cívica. Ante esta situación, la autora comenta que los profesores deben ser transformadores del conocimiento trabajando el valor de la responsabilidad con los estudiantes ante experiencias cotidianas, practicar el saber aprendido a través del razonamiento y el pensamiento crítico ante situaciones políticas y cívicas diversas.

Para Giroux (cit. Negrín y Vergara, 2003 y Del Pozo, 2004) los educadores tienen que enseñar a los estudiantes a través del diálogo, el respeto, el intercambio de opiniones y la puesta en práctica de lo aprendido para promover la justicia y la diversidad cultural. McLuhan (cit. Negrín y Vergara, 2003) también considera que promover la comunicación con el alumnado con diversos medios y métodos es muy beneficioso en el aprendizaje.

Illich (cit. Negrín y Vergara, 2003 y Del Pozo, 2004) coincidiendo con Giroux, destaca que la escuela forma en valores, ya sea personales, como sociales, a través del currículo oculto. Para ello, tanto Reimer (cit. Negrín y Vergara, 2003 y Del Pozo, 2004) como Cooms (cit. Negrín y Vergara, 2003) son partícipes de abogar por el valor de la igualdad de oportunidades, en el ámbito educativo, para crear y desarrollar en los educandos todo su potencial creativo, académico, personal, profesional y social, así como las habilidades y destrezas necesarias. Negrín y Vergara (2003) consideran el papel del profesor

fundamental para desarrollar todas las potencialidades del educando. Destacan el valor de la justicia, para que los profesores enseñen a los estudiantes a obrar bien, distinguiendo lo que es justo de lo que no lo es.

En las *teorías antiautoritarias*, el autor que más incide en los valores es la obra de Carreño (2000), y el que menos, Bernabeu (coord. Colom, 1997). Neill (Bernabeu, coord. Colom, 1997 y Vicente, 2002) mantiene una forma de pensamiento de forma similar de la que se lleva a cabo en el Movimiento de la Escuela Nueva, ya que es partícipe de destacar el valor de la libertad en el estudiante, así como el de la responsabilidad, sin ejercitar el profesor la coacción y dejando al estudiante que actúe sin presiones, educando sin instruir.

También Rogers (cit. Carreño, 2000) y Del Pozo (2004) destaca en estas teorías de la no directividad, que lo importante es trabajar el valor de la libertad en el educando para conseguir un aprendizaje significativo. De hecho, Del Pozo (2004) resalta que el profesor actúa más como guía y compañero en el seguimiento del aprendizaje del estudiante, más que como un mero transmisor de conocimientos, y que el valor de la disciplina era desarrollado por todos, docente-discente, a través del consenso y de forma común entre todos.

Carreño (2000), Ferrer (cit. Carreño, 2000) y Robin (cit. Bernabeu, coord. Colom, 1997, Carreño, 2000 y Negrín y Vergara) destacan que en la institución creada por Neill para educar al estudiante, además de los valores comentados anteriormente, se promueve el valor de la igualdad entre los estudiantes y los profesores, mediante el intercambio de opiniones y la comunicación, para fomentar el crecimiento intelectual y personal de forma positiva. Vásquez y Oury (cit. Carreño, 2000) también consideran fundamental incidir en clases activas donde el alumnado aprenda situaciones nuevas y variadas con la puesta en práctica de su aprendizaje.

Robin insiste en que para conseguir estas metas y una adecuada formación integral hay que desarrollar los contenidos y los ámbitos de estudio,

desde diferentes visiones y perspectivas. Bakunin, Kropotkin, Guillaume y Robin (cit. Carreño, 2000) son los que más énfasis pusieron en el concepto de “educación integral”, así como otros ideólogos anarquistas, como Guyau, Réclus, Grave, Nieuwenhuis, Michel y Malatesta.

De igual modo, además de los autores anteriores, Tomasi, Rogers, Lobrot, Oury y Vásquez (cit. Carreño, 2000 y Vicente, 2002) indican que uno de los fines de la pedagogía libertaria es que los educandos se formen libremente, y que los educadores, padres y maestros deben trabajar con métodos didácticos flexibles, acordes a las necesidades del sujeto y atendiendo a sus capacidades y habilidades desde un punto de vista objetivo. El autor incide en los valores de la cooperación, la autodisciplina y el trabajo en equipo para conseguir dichos propósitos. A diferencia de estos autores mencionados, Tolstoi (cit. Negrín y Vergara, 2003) considera que la escuela debe centrarse en la instrucción y que la familia es la que debe ocuparse de la educación.

En las *teorías personalistas*, Bernabeu (coord. Colom, 1997) es el que hace mayor hincapié en los valores, a diferencia de Iyanga (1998), que es el que menos aporta al respecto sobre los mismos. En síntesis podemos destacar las ideas de Scheler y Mounier (cit. Colom, 1997), quienes consideran los valores fundamentales en estas teorías para trabajarlos diariamente con los estudiantes, y formar a las personas al completo, de hecho comentan, por ejemplo, que la Escuela Barbiana lo tenía muy en cuenta, y trabajaba los valores, principalmente, el civismo y la justicia, de forma comunitaria y entre todos, a través de diversas actividades y ejercicios prácticos y reflexivos, que incitaran al pensamiento crítico así como a la resolución de problemas. Mounier (cit. Negrín y Vergara, 2003 y Del Pozo, 2004) hace hincapié, además, en el valor de la libertad y la responsabilidad, necesarios y vitales para el ser humano y que pueden ser adquiridos a través de la educación integral.

Del Pozo (2004) y Freire (cit. Negrín y Vergara, 2003 y Del Pozo 2004) manifiestan que estas teorías destacan principalmente el aprendizaje de “los

diversos valores de la vida” en el estudiante, es decir, en *qué* es necesario incidir. Igualmente, explican *cómo* trabajarlos, por medio de la educación y el docente, así como el *para qué*, en el sentido de concienciar, sensibilizar y formar a la persona en todos los sentidos, a lo largo de su vida.

El *segundo objetivo* de esta tesis doctoral ha sido: Detallar y examinar los temas específicos que aluden a los valores y la formación cívica en los manuales elaborados para la asignatura Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación, para la formación de los maestros de Educación Primaria. En relación al mismo, se planteó el problema de investigación 2:

¿Sobre qué versan los temas específicos de los manuales estudiados, en relación a los valores y la formación cívica en la asignatura Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación, para la formación de los maestros de Educación Primaria?

Respondiendo a este segundo objetivo y problema de investigación, podemos afirmar que se cumplen estas afirmaciones dado que en los manuales de teoría e historia analizados hemos encontrado temas que hacen referencia a los valores, y en concreto a nuestros tópicos planteados en esta investigación. A grandes rasgos podemos sintetizar que los temas que más destacan para la formación de los maestros son, en primer lugar, *la educación*, seguido de temas más específicos, como los sistemas de educación, la educación de adultos, la educación y la vocación y la educación de las funciones tendenciales (juegos, hábitos y ejercicio físico). También *la familia*, *el maestro* y *la formación del educador*, así como *la Iglesia* y *el Estado*. Vamos a sintetizar a continuación cómo son tratados los valores en cada tema investigado.

- En los manuales de Buchón (1953 y 1964) y Buchón y Valdivia (1968 y 1971), se incide en el valor de la “disciplina”, clasificada en disciplina interna

(ideas propias del niño que lleva a cabo) y disciplina externa (la que se le impone desde fuera), así como la “justicia”, entendida esta última como igualdad para todos. A través de la educación que transmite el profesor y la “responsabilidad” del educando, el niño desarrollará todas sus potencialidades, formará su carácter y su personalidad, para desenvolverse y actuar en la sociedad, evitando así malas desviaciones, y tendrá como principales referentes a Dios (enseñando la fe y las buenas costumbres) y a la familia.

Las autoras de estas ediciones resaltan de forma esencial que la educación debe centrarse en la formación cívica (destacando la obediencia, fortaleza y la templanza), social y patriótica (fomentando la integración en la nación y en la patria), enseñando aspectos culturales, étnicos, geográficos, costumbres y tradiciones de los diferentes países para trabajar los valores y afianzarlos de forma positiva.

Además, Buchón (1953, pp. 206-207) resalta que las escuelas *«han de saber infundir en los escolares las virtudes cívicas; que aprendan a conservar y respetar las cosas públicas, [...] que asistan a los actos patrióticos y que celebren con entusiasmo las fiestas patrias»*.

Buchón (1953 y 1964) y Buchón y Valdivia (1968 y 1971) hacen una clasificación de los sistemas educativos diferenciados en: *sistemas autoritarios*, aquellos que se basan principalmente en la disciplina y en obedecer al maestro en todo momento; *sistemas libertarios*, donde el estudiante lleva a cabo sus normas impuestas según él cree en todo momento, de forma libre, prescindiendo de la autoridad del profesor, como principal conductor del proceso de enseñanza, es el caso por ejemplo, de la escuela Yasnaia Polaina; y los *sistemas armónicos*, que son una mezcla de los dos anteriores, y saben ajustar la autoridad con la libertad. De igual modo destacan que para contribuir al “orden formación cívica” de los estudiantes es vital la orientación del profesor, debiendo respetar la libertad del estudiante.

Las autoras destacan que es importante trabajar los hábitos formación cívica, por medio de la educación, en los estudiantes, para que actúen adecuadamente en su forma de actuar y proceder y formen su carácter. Para conseguir llevar a cabo buenos hábitos, los juegos, como manifiesta Buchón en la edición de 1953 y 1964, contribuyen a favorecerlos ya que con éstos se practican valores como la disciplina y la responsabilidad, al seguir unas reglas y saber llevarlas a cabo, la cooperación al trabajar en pequeño o en gran grupo, y el valor formación cívica, actuando en función de lo que es justo.

De igual modo, Buchón (1953 y 1964) y Buchón y Valdivia (1968 y 1971) consideran que con el ejercicio físico se consiguen valiosas repercusiones en el ámbito psicológico y formación cívica del alumnado, porque contribuyen eficazmente al buen humor, a la alegría, a la docilidad y al orden.

- En el manual de Sanjuán (1974), la educación se centra en la formación del estudiante, intentando desarrollar jerarquías de valores tales como la responsabilidad, la disciplina y la cooperación, además del valor de la libertad en cada persona formada. Para conseguir estos valores a través de la educación, desarrollamos la capacidad innata de decidir y actuar, así como la autonomía necesaria para llevarlos a cabo, a través de los valores de participación y civismo, cumpliendo la ley, y garantizando la libertad.

La familia, explica el autor, contribuye a forjar todos estos valores, mediante las actitudes, los hábitos y las creencias, contribuyendo a desarrollar la personalidad del niño. Sobre la labor del profesor en la escuela, Sanjuán (1974) destaca como cualidades que debe tener el valor de la justicia, entendida como igualdad de trato hacia todos, así como el valor del respeto y la honestidad.

El autor destaca en su obra la importancia del valor formación cívica en las diversas etapas educativas, concretamente en la educación cívica que se centra en formar ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes. Así

encontramos que en Educación Infantil, los maestros trabajan con los niños el sentido comunitario y las actitudes. En la Educación General Básica se intenta que los estudiantes desarrollen diferentes capacidades, destrezas y habilidades en pensamiento crítico, capacidad creativa, formación en hábitos y técnicas de aprendizaje; se forja el carácter, el sentido de pertenencia, de lo local a lo global, así como el desarrollo del sentido formación cívica y social. El Bachillerato se centra, fundamentalmente, en que el alumnado fragüe su carácter enraizado a su futuro profesional a través de hábitos formación cívica-sociales, de estudio y de trabajo en las diversas materias impartidas en el centro escolar, para potenciar los valores de la responsabilidad, la disciplina y la cooperación.

Sanjuán (1974) además de las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria, considera que el aprendizaje y la formación son necesarios a lo largo de toda la vida, por eso es partícipe de fomentar la educación permanente en las personas, para ampliar, desarrollar y profundizar los aspectos físicos, intelectuales, sociales y formación cívica que éstos requieren para poder vivir en sociedad. Un buen medio para contribuir a mejorar el carácter y fortalecer la personalidad y la autoestima es por medio del ejercicio físico.

- En el manual de García Hoz (1978), se destaca además de la formación estética e intelectual, la formación cívica, conducente a marcar el bien, lo que se debe hacer como ciudadano en la sociedad y lo que no, nuestros derechos y nuestras obligaciones, necesitando la educación como pilar básico y fundamental. Este autor sostiene que la familia es el pilar básico para la formación cívica ya que en ella se aprenden pautas, actitudes, hábitos de conducta, comportamientos y lo que es prioritario para el desarrollo y la personalidad del niño, se adquieren “valores”.

Asimismo, a través de la orientación que el profesor le proporciona al estudiante, podrá adquirir éste un conocimiento de sí mismo, para actuar profesionalmente de forma eficaz en la sociedad. García Hoz (1978) comenta

que con los movimientos juveniles, campamentos, excursiones., etc. Se pueden desarrollar valores tales como la cooperación entre compañeros, la disciplina, la responsabilidad y el orden formación cívica.

- En el manual de Ferrández y Sarramona (1980) se explicita que la educación podría resumirse en la siguiente ecuación: *“perfeccionamiento más formación, más instrucción”*. La solución que plantean para conseguir esta fórmula es desarrollar el valor de la “cooperación” entre todos, a través de la socialización, el diálogo, saber escuchar, debatir, potenciar la intervención en clase entre los estudiantes, la resolución de casos y problemas y, sobre todo, no sólo enseñar el saber y los conocimientos teóricos, sino transmitirlos con un sentido práctico.

El docente no debe ejercer solamente la labor de instruir, sino formar personas, en el plano intelectual, social y afectivo. Igualmente, para conseguir lo comentado, el profesor cumple un papel fundamental con su labor de orientador y guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para resolver los problemas sociales, personales y / o escolares que puedan surgir en el educando.

- En el manual de Marín (1988) se destaca la enorme potencialidad que tienen los juegos, en el ámbito educativo, para adquirir valores y desarrollar la personalidad del educando. Valores como la libertad, el civismo y la cooperación se llevan a cabo a través de actividades prácticas o manualidades, que los estudiantes pueden elaborar para profundizar en su aspecto creativo, dando rienda suelta a su imaginación y creciendo madurativamente como personas. Schiller (cit. Marín, 1988), inspirándose en Kant, subrayará que el deber formación cívica se armoniza en el instinto del juego.

- En el manual de Colom (coord. 1997), la educación se centra en ampliar la perspectiva más allá de nuestro conocimiento próximo, como decimos en ciencias sociales, no sólo enseñar a nuestro alumnado a intentar

comprender el mundo que nos rodea desde lo local, lo cercano, sino abarcar y profundizar a escala global. Entendiendo la sociedad que nos rodea desde diversos ángulos podemos ampliar nuestra mira y campo de visión, enriqueciéndonos en todos los aspectos como personas. La mejor forma de socializarnos, como explica el autor, es a través de la familia, ya que se aprende a pertenecer a un grupo, a tener identidad propia, a adquirir formación y “valores formación cívica” para saber socializarse con los demás.

La socialización y la educación deben considerarse una misma cosa. La integración que ejerce la educación en las diferentes culturas y etnias hace que trabajen, como se señala en este manual, el valor de la justicia relacionada con la igualdad, así como el valor de la libertad, jerarquizando los valores y haciéndolos universales a escala mundial. El autor propone realizar diversas actividades en grupo, estimulando el valor de la participación a través de la comunicación.

Como recoge Sarramona (cit. coord. Colom, 1997, p. 248), «*el proyecto educativo del centro (PEC) es la expresión del conjunto de valores, principios y estrategias de carácter general que rigen la actuación pedagógica en un centro determinado [...]»*. Para conseguirlo el profesor debe estar comprometido en su tarea educativa, creyendo en lo que hace y ejercitando una puesta en práctica de los valores, para conseguir una formación íntegra y plena en el estudiante.

Asimismo, todos los valores que preparan y forman a la persona se llevan a cabo, como argumenta el manual de Colom (1997), a través de la educación permanente abarcando tres ámbitos de actuación, el profesional (formación del trabajador), el humano (actuaciones en el trabajo, destaca el valor de la participación) y el empresarial (informar sobre cuestiones de salud y sobre el puesto de trabajo).

- En el manual de Iyanga (1998), las relaciones familiares son necesarias para que el niño crezca desarrollando todas sus facultades y actitudes, así como la formación de su personalidad. Igualmente el autor es consciente de que el profesor debe contribuir a conseguir estos propósitos en el educando, poniendo en práctica tanto el valor de la justicia (igualdad), como las cualidades cívicas y sociales, sin coaccionar la voluntad del educando y respetando los derechos de cada estudiante.

- En el manual de García Benítez (2001), la educación abarca toda la enseñanza, e incluye la formación de la personalidad, así como en la sociedad, para aprender a vivir y a desenvolverse como personas. El Estado trata de que haya igualdad para todos en el ámbito educativo. Así pues, el autor considera necesario concienciar a los estudiantes en la escuela (reflejo de la sociedad) de los valores de la justicia (tolerancia e igualdad) y el respeto, a través de la multiculturalidad, haciendo valer el derecho a ser, a pensar, a actuar y a poder expresarse de manera diferente, respetando en todo momento las acciones y los pensamientos del otro, aunque sean posturas que no coincidan, o no sean muy afines a las nuestras.

El autor considera la familia necesaria para contribuir a lo comentado anteriormente y hace una distinción entre la familia tradicional, con un claro rol paterno, autoritario, con un disciplinado orden formación cívica de lo que se debe hacer, prototipo de familias de ambiente agrícola, y la familia nuclear, con más libertad para actuar cívica y socialmente, prototipo del ambiente industrial. A través de la familia, el niño adquiere pautas, normas de conducta y sentimientos necesarios para su crecimiento y desarrollo como persona.

Un ejemplo para socializarse, según García Benítez (2001) son los centros formación cívica que contribuyen a la formación integral de los adultos, a través de la orientación sobre diversas cuestiones de ámbito personal y profesional. Se propicia el valor de la participación activa de los ciudadanos en dichas actividades, así como el valor de la responsabilidad, el civismo y el

sentido crítico. Igualmente, el autor sostiene que a través de la educación permanente se pueden conseguir estos propósitos, ya que ésta abarca todas las dimensiones de la persona y las etapas de la vida.

- En el manual de Vicente (2002) se aboga porque el profesor transmita la educación no como mero instructor del conocimiento, sino como orientador del saber, encaminado a guiar al alumno para descubrir y elaborar el conocimiento a partir del pensamiento crítico y reflexivo. Asimismo, hay que profundizar en aspectos prácticos a partir de la teoría, e intentar que el estudiante alcance su espíritu más resolutivo para desenvolverse en la sociedad, mediante una escuela dinámica y flexible en colaboración con todos los profesionales de la educación, así como con las familias que tienen que participar e integrarse en los asuntos que se lleven a cabo en la escuela.

El autor hace referencia al art. 27 de la Constitución española, ya que en este se recoge “el derecho a la educación” y reconoce la igualdad para todos de acceder a la misma sin distinción de raza o sexo pudiendo elegir libremente, profundizar y ampliar las creencias religiosas o cívicas, en base a las propias convicciones de cada uno, dado que como expresa Vicente (2002, p. 204) «[...] *La educación se considera como un instrumento compensador de las desigualdades socioculturales*».

- Por último, en el manual de Del Pozo (ed. 2004), la educación es vinculada a los valores, ya que con éstos el estudiante desarrolla actitudes, comportamientos y va formando su forma de ser y su personalidad. Se comenta que los valores deben ser enseñados siguiendo un orden establecido, jerarquizados según la afinidad de los mismos para conseguir una escala de valores que nos permita diseñar estrategias para trabajar, en clase y fuera de ésta, nuestras creencias, pautas, normas aprendidas, estándares de aprendizaje, así como fomentar la socialización con los demás a través de la integración y la convivencia con los otros para poner en práctica los puntos de vista del otro, como los nuestros.

Álvarez (cit. Del Pozo, 2004, p. 101) explica que:

«el planteamiento de la educación como un derecho sólo puede hacerse desde unos valores sociales de igualdad, tolerancia respeto, comprensión y paz, que son precisamente las orientaciones que guiaron la redacción de la Declaración Universal de Derechos Humanos [...]».

Para este autor, la educación permanente permite la formación de la persona de forma integral trabajando democráticamente valores como la igualdad y la formación cívica.

En cuanto al *tercer objetivo*: Comprobar la evolución que ha mostrado el tratamiento de los valores y la formación cívica a lo largo del tiempo en función de los textos investigados. Se formuló el problema de investigación 3:

¿Cómo han evolucionado los valores y la formación cívica en la normativa y los manuales de la asignatura Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación?

En este sentido, afirmamos que existe una evolución positiva de los valores y de su importancia para la formación de los estudiantes. Podemos decir, en general, que en relación a los planes de estudio de cada época, los autores se basan en los descriptores establecidos. Se constata que existe una estrecha relación con los valores investigados en cada tema abordado. La enseñanza de estos valores en la asignatura “*Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación*” puede tener importantes beneficios en la formación de los futuros maestros, porque contiene temáticas relevantes para la vida en democracia que van más allá del contenido textual, como la participación y los Derechos Humanos.

Esta visión amplia de los valores y de la formación de maestros no debe ser estática sino activa, va más allá de la escuela, como se enseña en Ciencias Sociales hay que trabajar con los estudiantes no sólo el entorno próximo o

cercano, sino aplicar el aprendizaje de forma global, traspasando todas las fronteras, nacional e internacionalmente para que se integren en la sociedad, y entiendan su país y el resto de comunidades participando activamente en la sociedad como ciudadanos de plenos derechos y deberes.

Tener un conocimiento profundo, no sólo teórico sino práctico de las materias que se enseñan, así como la calidad en el aprendizaje es vital para que las nuevas generaciones que terminan sus estudios universitarios tengan una formación integral en todos los sentidos, tanto en su aspecto personal como profesional. Tanto los profesores como los formadores de profesores deben ser conocedores de la gran influencia que tiene saber aplicar bien los contenidos teóricos y el significado que tiene un buen saber aprendido para el futuro.

Si nos centramos en la evolución de los valores investigados (valores en general, formación cívica, libertad, participación, cooperación, responsabilidad, justicia, igualdad y respeto) relacionados con la legislación actual cronológicamente y los planes de estudios de 1950, 1967, 1971, 1994, 1998 y 2002, ubicados en los manuales, desde mediados del siglo XX a principios del siglo XXI, podemos ver el tratamiento que los autores hacen tanto en las diferentes teorías y corrientes como en los temas educativos específicos, encontrando que los valores se recogen de la siguiente forma a modo de síntesis.

- Las teorías marxistas mencionan los valores en general, la libertad, la formación cívica, la responsabilidad, la disciplina, la cooperación, la participación, la justicia y la igualdad.

- La Escuela Nueva recoge los valores de libertad, la formación cívica, responsabilidad, disciplina, justicia, cooperación, participación y el respeto.

- Las teorías educativas contemporáneas abordan los valores en general, la libertad, lo formación cívica y la disciplina.

- Las teorías de la postmodernidad y la educación se centran en los valores en general y en el valor formación cívica.

- Las corrientes críticas de la escuela hacen referencia a los valores en general, lo formación cívica, la libertad, la responsabilidad, la disciplina, la cooperación, la justicia, la igualdad y el respeto.

- Las teorías antiautoritarias recogen los valores de la libertad, lo formación cívica, la disciplina y la igualdad.

- Las teorías personalistas tratan los valores en general, y los valores de la libertad, lo formación cívica, la disciplina, la justicia y el respeto.

En la tabla 6.1 recogemos a modo de resumen las teorías y los valores que más se trabajan en los manuales:

Tabla 6.1. Valores que destacan en las teorías y corrientes educativas
Fuente: elaboración propia

Teorías marxistas	Escuela Nueva	Teorías educativas contemporáneas	Teorías de la Postmodernidad y la educación	Corrientes críticas de la escuela	Teorías antiautoritarias	Teorías personalistas
Disciplina, responsabilidad, formación cívica, cooperación y participación	Libertad, formación cívica, igualdad, participación, cooperación y valores en general y el valor formación cívica		El valor formación cívica	Formación cívica, cooperación, justicia e igualdad	Libertad, formación cívica, disciplina e igualdad	Los valores en general, formación cívica, libertad, disciplina y el respeto

En todas las teorías y corrientes educativas a grandes rasgos el valor que más predomina en las etapas históricas investigadas son los valores en general, y el valor que menos se recoge el respeto. La evolución en las teorías o corrientes educativas podemos afirmar que ha sido positiva porque como explicamos al principio de esta tesis y así lo seguimos ratificando, da igual en qué período de la historia nos encontremos, lugar o circunstancia, los valores se siguen aplicando, se adquieren, se desarrollan y ponen en práctica a lo largo de la vida.

Además, en la evolución de las corrientes educativas conforme hemos ido avanzando históricamente, podemos observar que los valores se han ido aplicando de forma más flexible, acercándose cada vez más a las demandas y necesidades del estudiante, y este rasgo ha influido favorablemente para la puesta en práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje y para la relación entre el docente y el discente.

En cuanto a los temas educativos específicos:

- La Iglesia y el Estado. Hace referencia al valor de la libertad y la igualdad.

- La educación de las funciones tendenciales (los juegos, los hábitos y el ejercicio físico) tratan los valores en general, y los valores y la formación cívica, la disciplina, la justicia, la cooperación y el respeto.

- Los sistemas de educación se centran en los valores en general, y los valores de libertad, lo formación cívica, responsabilidad, disciplina, igualdad, y respeto.

- Los principios de educación. El maestro formador. Tratan el valor formación cívica y los valores de la responsabilidad, la disciplina y la justicia.

- La familia hace referencia principalmente a los valores en general y al valor formación cívica.

- La educación recoge los valores en general, lo formación cívica, la libertad, la disciplina, la responsabilidad, la justicia, la cooperación, la participación y el respeto.

- La educación de adultos se centra en los valores en general y los valores y la formación cívica, responsabilidad, justicia y participación.

- La educación y la vocación hace hincapié en el valor de la libertad.

A grandes rasgos podemos decir que en los temas específicos, los valores en general son los más mencionados por los autores, y el valor de la igualdad el que menos.

Finalmente, en cuanto a la evolución de los valores analizados en cuanto a la legislación y planes de estudios, hemos observado que con la ley de 1945, y los planes de estudios de 1950 y 1967, los manuales relacionados con esta legislación, como es el caso de la obra de Buchón (1953 y 1964) y Buchón y Valdivia (1968), tratan en su manual el desarrollo de sus temas, teniendo muy presente a la Iglesia y a la familia. Centrados fundamentalmente en resaltar el valor formación cívica, la patria y la nación. Se abogaba en esta época, como hemos comprobado en el tratamiento que hace la autora, por la formación del espíritu nacional-católico basado en un estado confesional, donde el valor de la disciplina y la responsabilidad en la sociedad estaban muy representados.

Con la Ley General de Educación de 1970, y el plan de estudios de 1971, encontramos ubicados los manuales de Buchón y Valdivia (1971), Sanjuán (1974), García Hoz (1978), Ferrández y Sarramona (1980) y Marín (1988). Se abogaba con esta ley, y así se refleja en los manuales, por una

escuela más equitativa, justa e igualitaria para todos, donde todos podían tener acceso a la misma. Aprendizaje de valores a lo largo de la vida. El valor de la libertad es un factor beneficioso para la maduración, el desarrollo y el crecimiento del estudiante, estimulando la responsabilidad, la disciplina, la cooperación y la participación, mediante el reparto de tareas conjuntas entre compañeros de clase.

En cuanto a la Ley General del Sistema Educativo de 1990, relacionado con el plan de estudios de 1994 y 1998, los manuales relacionados son los de Colom (coord. 1997), Iyanga (1998), Carreño (2000) y García Benítez (2001). Se destaca que los profesores no tienen que ser solamente transmisores del conocimiento, sino que tienen que poner en práctica el saber aprendido, a través de juicios de valor y estimulando el pensamiento positivo y creativo. ¿Cómo hacerlo?, enseñando valores, normas y actitudes, en las materias formativas, para que los estudiantes adquieran una formación general básica en su ámbito personal y profesional.

En la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002, se ubica el plan de estudios de 2002, y quedan insertados los manuales de Negrín y Vergara (2003) y Del Pozo (2004). Se destaca un aprendizaje democrático para todos, desarrollando actitudes, destrezas y la adquisición de valores formación cívica para la formación del ciudadano en la sociedad.

Con la Ley Orgánica de Educación de 2006, se aboga por la participación activa y la cooperación, fundamentalmente de todos los sectores implicados en la educación (familia, escuela y sociedad) para conseguir una educación de calidad entre todos. De igual modo con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013) se trabaja para conseguir una ciudadanía activa y potenciar los valores y la formación cívica a través del carácter orientador del profesor como guía del conocimiento, por medio de la participación y la cooperación, así como la libertad de pensamiento y acción por parte de los estudiantes.

Esta ley ha suprimido la educación para la ciudadanía, pero sin embargo incorpora la nueva alternativa a la religión en educación primaria con la asignatura, valores sociales y formación cívica; y en secundaria, valores éticos. Se han recibido posturas en contra de esta asignatura de que en vez de formar ciudadanos se trata de formar mano de obra para el mercado laboral y de adoctrinar. Pero con este cambio pensamos que no surgirán tantas polémicas, si efectivamente había imposición de creencias y pensamientos, según transmitían los padres y estudiantes, no siendo neutrales los profesores en la enseñanza de estos conocimientos. Esperamos que con este cambio se haga hincapié en trabajar aquellos valores compartidos y derechos constitucionales que rigen nuestra convivencia, y posibilite el conocimiento de los mismos, la libre construcción de proyectos personales de vida mediante el pensamiento creativo, crítico y reflexivo.

Reflexiones finales

He aprendido con la investigación en esta tesis doctoral que un maestro en su formación en ciencias sociales, como en el resto de disciplinas, es eficaz si es flexible, abierto y con destrezas comunicativas, con una actitud positiva hacia el cambio. Con capacidad de innovación, reflexión y crítica del trabajo diario. Debe de haber una renovación metodológica y pedagógica dando respuesta a todo el alumnado.

El aprendizaje en ciencias sociales considera todos los contextos en los que se encuentra inmersa la persona (la comunidad, la familia, el trabajo, el ocio y el tiempo libre, etc.). Una educación vinculada a los valores y la formación cívica democráticos como la emancipación, la libertad, la responsabilidad, la participación o la inclusión. La disciplina de las ciencias sociales debe preparar a las personas para participar activamente en la vida social y cultural, para seguir avanzando en el conocimiento, y que éstas adquieran una mayor integración en la sociedad en la que vivimos, mediante la adquisición de

diferentes destrezas y habilidades cognitivas, afectivas, humanas y sociales teniendo muy en cuenta las competencias cívicas y sociales.

Es necesario que el profesor forme en actitudes y valores al alumnado, para ser capaces de participar activamente en la sociedad de la que forman parte. Se deben potenciar estrategias de trabajo para ser capaces de acceder a nuevos conocimientos y capacidades, de adquirirlos, procesarlos y asimilarlos, reflexionando críticamente sobre los fines y el objetivo del aprendizaje. De los profesionales de la educación, se espera que sean personas autónomas y disciplinadas en el aprendizaje, pero también que sean capaces de trabajar en equipo, participar en grupos diversos y heterogéneos y de compartir lo que hayan aprendido.

Toda actitud positiva debe basarse en la motivación y la confianza, para iniciar y culminar con éxito el aprendizaje a lo largo de la vida. Aplicar lo aprendido y lo vivido anteriormente, interesarse por aumentar el aprendizaje, y buscar nuevas oportunidades para aprender y ponerlo en práctica, en diversos contextos, es esencial en la formación de los maestros.

La tarea del profesor deberá consistir en ir ampliando su ámbito de explicación y su capacidad de reflexión. Hay que partir de la realidad que conoce el sujeto. La formación que hay que proporcionar en las escuelas tiene que constituir un entrenamiento sistemático en el pensamiento crítico.

Entrenarse en el pensamiento exige una disciplina, dentro de la que se incluye aprender métodos de trabajo, exponer las propias ideas para que sean comprensibles por otros, entender lo que otros dicen, y analizar el sentido de los textos. Todo esto es un trabajo sistemático, que tiene que trabajarse desde la escuela, y que los alumnos deberían alcanzar todas estas capacidades al terminar sus estudios.

Significado personal y profesional. Limitaciones

Los valores y la formación cívica despiertan bastante interés, tanto en el ámbito de la reflexión como en el de la práctica, pero pese a ello son escasos los estudios que tratan de analizar la función, el papel, las concepciones y el peso de los mismos en la formación del profesorado. Estos estudios se centran en el ámbito escolar y, dentro del mismo, en el de los libros de texto utilizados por los alumnos.

En esta investigación, no se ha tratado de analizar un campo de conocimiento o disciplinar acotado como tal, sino de una serie de cuestiones, valores, ideas, actitudes y temas que de un modo u otro corresponden al ámbito de la educación cívica del profesorado.

La convergencia de expectativas entre los teóricos, los historiadores y los prácticos ha dado origen a un nuevo campo intelectual en el mundo de la investigación educativa, atribuyéndole el nombre de *manualística escolar*. La manualística, tras afirmarse como práctica académica e investigativa, tiende hoy a configurarse como un verdadero campo intelectual pluridisciplinar, en torno a todas las dimensiones que abarcan la cultura de la escuela, y de las relaciones de ésta con el mundo de la vida. El manual escolar es seguramente el texto más universal en las comunidades letradas, y por tanto uno de los instrumentos básicos de la sociabilidad cultural de todos los individuos y grupos.

La aparición de varias publicaciones importantes sobre la historia de los manuales o de algunos aspectos relacionados con ellos, la oferta de un programa específico de doctorado en la UNED, la presentación de varias tesis doctorales (entre las que se incluye la presente) y otros trabajos académicos, confirman el interés que algunos investigadores comenzaron a mostrar por este campo hace algunos años, y ha dado paso a planes más sistemáticos de estudio que van dando sus primeros frutos.

No obstante, aunque el balance general sea esperanzador, hay que reconocer que aún queda mucho campo por explorar. En términos generales, puede afirmarse que la investigación actual sobre los manuales escolares está aún en una fase inicial, sobre todo en lo que se refiere a la formación del profesorado, caracterizada por la realización de estudios menores, de alcance limitado, y referido más a la enseñanza primaria que a la secundaria, aunque ya deja entrever la tendencia hacia la realización de investigaciones de mayor envergadura y hacia la interrelación de esos estudios parciales.

Personalmente, parto del hecho de que esta investigación que se ha realizado no queda terminada aquí, sino que como investigadora, y a lo largo de la experiencia que seguiré adquiriendo en el transcurso del tiempo, pretendo ampliar estos conocimientos. Se requieren más estudios de caso y pretendo profundizar en sucesivas investigaciones en lo que sucede en el aula con los profesores, acerca de las cosmovisiones y creencias de los profesores y estudiantes, porque el mejor modo de aprender es a través de la práctica, llevaremos a cabo estudios de caso, entrevistas y cuestionarios. Investigaciones de este tipo pueden ayudarnos a conocer los tipos de interacción que propician los docentes al hablar de temas tan inmersos en cada uno de nosotros como son los “valores formación cívica”. Se necesita elaborar material innovador y apropiado para abordar estos temas en clase.

Nuestra investigación, por tanto, tiene amplias proyecciones. En primer lugar, porque la didáctica de las ciencias sociales tiene un largo camino por recorrer y, en segundo lugar, porque siempre es necesario en el ámbito educativo proyectar propuestas de enseñanza, que ayuden al docente a alcanzar sus objetivos y a los estudiantes a formarse como personas y ciudadanos.

Por último, podemos decir que nuestra tesis no sólo ha logrado cumplir con los objetivos planteados y ha dado respuesta a las preguntas de

investigación, sino que además nos ha ayudado a profundizar más en nuestra historia, en la enseñanza en el franquismo, durante la transición y la democracia, a través de los valores que acontecen, como también nos ha permitido entender las posibilidades que ofrece la investigación cualitativa y la complejidad del mundo escolar, en sus diferentes épocas.

De cara al futuro pretendo ampliar los conocimientos que he adquirido ahora. Seguiré trabajando día a día en estos conceptos que he analizado para ver cómo evolucionan, no sólo desde los autores seleccionados y desde esta asignatura concreta, “Teoría e instituciones contemporáneas de educación”, sino también pretendo seguir investigando en otras áreas relacionadas con dicha temática.

Este trabajo se ha estructurado de esta manera y abordado con unos determinados autores, en una determinada asignatura y campo concreto, así como con unas concepciones y teorías éticas y cívicas. Podían haber sido otras diferentes, pero había que acotar el estudio desde la selección de lo más relevante. Espero que el objetivo principal de ver con amplitud cómo los valores y la educación cívica han evolucionado en el tiempo, así como la formación que adquiere el profesor en estos conceptos haya sido cumplido satisfactoriamente.

Referencias bibliográficas

AA. VV. (1969). *El Libro Blanco. La Reforma Educativa de 1970. La Educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: Ministerio De Educación y Ciencia.

AA. VV. (1993). Conferencia mundial de derechos humanos. París: Unesco.

AA. VV. (1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. París: Unesco.

AA. VV. (2008). *XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación*. Zaragoza: Sociedad española de pedagogía.

Abukhayran, A. (2013). *La representación de la identidad palestina en los libros de texto de educación cívica y nacional*. Granada: Universidad de Granada.

Aceituno, D. (2012). *La enseñanza de la transición. Dictadura-democracia en Chile. Un estudio sobre el profesorado de historia de 2º medio*. (Tesis doctoral inédita, Universidad de Valladolid).

Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1019>

Aisenberg, B., y Alderoqui, S. (1998). *Didáctica de las ciencias sociales. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós.

Alegret, J. L. (1993). *Análisis de la presentación racialista de la diversidad étnica en los libros de texto de EGB, BUP y FP utilizados en Cataluña en la década de los 80*. (Tesis doctoral inédita, Universidad de Barcelona).

Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/17575>

- Álvarez, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Annete, J., y Mayo, M. (2010). *¿Taking part?: Active learning for active citizenship and beyond*. United Kingdom: Niace.
- Apple, M. W. (1989). Dewey, Pierce and the Learning Paradox. *American Educational Research Journal*, 36(1), 77-81.
- Aranguren, J. L. (1990). *Ética*. Madrid: Alianza.
- Aristóteles (1989). *Ética a Nicómaco*. Madrid: C.E.C.
- Armas, X. (2004). Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. En F. Salvador, J. L. Rodríguez, y A. Bolívar (dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (pp. 161-174). Málaga: Aljibe.
- Aspin, D. (2000). Clarificación de términos clave usados en la discusión de la moralidad y en el uso de los valores. En M. Leicester, C. Modgil, y S. Modgil (Eds.), *Educación moral y pluralismo* (pp. 16-31). Londres y Nueva York: Falmer Press.
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. París: Institute National de Recherche Pédagogique, INRP.
- Bailey, R. (2000). *Values and citizenship*. London: UK. Kogan Page.
- Bendito, M.^a T., Cervellera, A., y Souto, X. M. (2000). Los manuales escolares y la didáctica de la geografía entre 1950 y 1990. En A. Tiana (Ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 63-85). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Benito, J. (2006). Educación y Ciudadanía. *Eikasia. Revista de Filosofía*, II(6), 1-17. Recuperado de <http://revistadefilosofia.com/educacionyciudadania.pdf>
- Benito, J. (2008). Educación social para la igualdad. En M. Hernández (coord.), *Exclusión social y desigualdad* (pp. 79-104). Murcia: Universidad de Murcia.
- Benso, C. (2000). La enseñanza de la urbanidad o el ideal de «niño educado» en el siglo XIX. En A. Tiana (Ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 207-238). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Berlín, I. (1974). Libertad y necesidad en la historia. *Revista de occidente*, 133-180.
- Berríos, L. (2007). *Estudio descriptivo sobre la influencia de la sociedad de consumo en los valores y hábitos de los adolescentes de la provincia de Barcelona*. (Tesis doctoral inédita, Universidad de Barcelona). Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/43063>
- Blanco, A. (2008). *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria*. (Tesis doctoral inédita, Universidad de Barcelona). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/1334>
- Bolívar, A. (2000). La escuela pública y los valores en el nuevo siglo. *Revista de los centros de profesorado de Andalucía*, 3, 1-23.
- Bolívar, A. (2007). *La educación para la ciudadanía algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.

- Borre, E. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Bouché, J. H. (2009). Justicia y educación en el discurso etnográfico. En J. A. Ibáñez (Coord.), *Educación, conocimiento y justicia* (pp. 247-261). Madrid: Dykinson.
- Brown, G., y Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.
- Boyd, C. P. (2000). *Historia patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875- 1975*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Buchón, C. (1953). *Pedagogía* (1.^a ed.). Bilbao: Escuelas gráficas de la Santa casa de Misericordia.
- Buchón, C. (1964). *Curso de pedagogía* (18.^a ed.). Madrid: S.n.
- Buchón, C. y Valdivia, C. (1968). *Curso de pedagogía* (25.^a ed.). Madrid: Iter.
- Buchón, C. y Valdivia, C. (1971). *Pedagogía* (30.^a ed.) (2.^a Reimpr.). Madrid: Narcea.
- Buxarrais, M.^a R. y Martínez, M. (2009). Educación en valores y educación emocional: propuestas para la acción pedagógica. *Revista Electrónica Teoría de la Educación, Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2). Recuperado de <http://www.usal.es/teoriaeducacion>
- Camps, V. (1990). *Virtudes Públicas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Camps, V. y Giner, S. (1998). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.

- Capel, H. (1988). *El libro de geografía en España: 1800-1939*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Carreño, M. (1989). *La oratoria sagrada como medio de educación cívica en los inicios del liberalismo español*. (Tesis doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/41919?show=full>
- Carreño, M., (Coord.) (2000). *Teorías e Instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- Carreño, M. (2014). *Base de producción investigadora del departamento de teoría e historia de la educación (2001-2010)*. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/the/basedatos/Descripcion4ConexionGrupos.php>
- Carreño, M. (1990-2013). *Publicaciones realizadas*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1843025>
- Casares, P. (2000). Valores y currículo. En E. Gervilla y A. Soriano (Coord.), *La educación hoy. Concepto, interrogantes y valores* (pp. 85-106). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Castles, S., y Davidson, A. (2000). *Citizenship and Migration: Globalisation and the Politics of Belonging*. London: MacMillan.
- Centre for Narratives and Transformative Learning. (2005). *Developing Citizenship in Schools*. Reino Unido: University of Bristol.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
- Choppin, A. (1992). *Los manuales escolares: Historia y actualidad*. París: Hachette.

- Cifuentes, L. M. (2008). La educación y los valores y la formación cívica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 9, 1-6.
- Colom, A. J. (2000). *La pedagogía Institucional*. Madrid: Síntesis. Recuperado de <http://www.casadellibro.com/libros-ebooks/antoni-j-colom/23162>
- Colom, A. J., Domínguez, E., y Sarramona, J. (2011). *Formación básica para los profesionales de la educación*. Barcelona: Ariel. Recuperado de <http://www.casadellibro.com/libro-formacion-basica-para-los-profesionales-de-la-educacion/9788434413504/1865870>
- Colom, A. J., Lluís, J., Domínguez, E., y Sarramona, J. (1997). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Barcelona: Ariel.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del Mundo*. Madrid: Alianza.
- Cortina, A., Escámez, J., y Pérez, E. (1996). *Un mundo de valores*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Crick, B. (1998). *Education for Citizenship and the teaching of Democracy in Schools: Final report of the advisory group of citizenship and the teaching of Democracy in schools*. London: Qualifications and curriculum authority.
- Crick, B. (2002). *Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.

- Dávila, A. (1995). Las perspectivas metodológicas cuantitativa y cualitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxiológicas. En D. Aceituno (Ed.), *La enseñanza de la transición. Dictadura-democracia en Chile. Un estudio sobre el profesorado de historia de 2.º medio*. (Tesis doctoral inédita, Universidad de Valladolid).
Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1019>
- Del Pozo, M.^a del M., Álvarez, J. L., Luengo, J., y Otero E. (2004). *Teorías e Instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Delgado, C. (2005). La formación de los ciudadanos en la enseñanza obligatoria. Una propuesta didáctica. *Íber*, (44), 36-44.
- Delval, J. (2012). Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. En De Alba., García Pérez, F.º F., y Santisteban, P. (Eds.) (Vol. I). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 37-46). Sevilla: Díada.
- Dewey, J. (1978). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Di Febo, G., y Juliá, S. (2005). *El franquismo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, E. (2000). *Ética pública y Estado de derecho*. Madrid: Fundación Juan March.
- Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia*, 22.^a edición.
Recuperado de <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>
- Domínguez, C. (1999). *Los textos escolares y la enseñanza de la historia en la II República*. Huelva: Diputación Provincial de Huelva.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la*

exclusión. Madrid: Trotta.

Eco, H. y Fabbri, P. (1978). Análisis Semiótico del Discurso. En J. M. Delgado. y J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (pp. 430-431). Madrid: Síntesis.

Escámez, J. (2002). *La educación de la ciudadanía*. Madrid: Editorial CCS.

Escolano, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Escolano, A. (2006). *Currículum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedia y cultura de la escuela*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Escolano, A. (dir.) (1997-1998). *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rupérez.

España. Anteproyecto de la Ley Orgánica de Educación. Dictamen del consejo de Estado 1125/2005. LOE, 14 de julio de 2005.

España. Ley de Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 17 de julio de 1945, núm. 199, p. 385.

España. Ley General de Educación. Boletín Oficial del Estado, 6 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12525 a 12546.

España. Constitución española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424.

España. Ley Orgánica de Reforma Universitaria. Boletín Oficial del Estado, 1 de septiembre de 1983, núm. 209, pp. 24034 a 24042.

España. Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, 3 de julio de 1985, núm. 159, pp. 21015.

España. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 3 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927 a 28942.

España. Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. Boletín Oficial del Estado, 21 de noviembre de 1995, núm. 278, p. 33.651.

España. Ley Orgánica de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, 24 de diciembre de 2002, núm. 307, pp. 45188 a 45220.

España. Ley Orgánica de Educación. Boletín Oficial del Estado, 3 de mayo de 2006, núm. 106, p. 17158.

España. Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, p. 97858.

España. Plan de estudios de 1950. Maestro de Primera Enseñanza. Decreto 7 de julio de 1950. Boletín Oficial del Estado, 7 de agosto de 1950, núm. 219, p. 3470.

España. Plan de estudios de 1967. Maestro de Primera Enseñanza. Orden 1 de junio de 1967. Boletín Oficial del Estado, de 8 de junio de 1967, núm. 136, p. 7955.

España. Plan de estudios de 1971 no fue publicado en el Boletín Oficial del Estado, denominándose “experimental”.

España. Resolución de 18 de octubre de 1989 de la Universidad de Murcia, por la que se publica la reestructuración del plan de estudios de 1971.

España. Real Decreto 1440/1991. Directrices propias de los Títulos de Maestro. Se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades, y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. Boletín Oficial del Estado, 11 de octubre de 1991, núm. 244, pp. 33003 a 33018.

España. Resolución de 26 de abril de 1994, de la Universidad de Murcia, por la que se hace público el plan de estudios de Maestro-Especialidad en Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 21 de octubre de 1994, núm. 252, pp. 33063 a 33063.

España. Resolución de 17 de febrero de 1998, de la Universidad de Murcia, por la que se hace público el plan de estudios de Maestro-Especialidad en Educación Primaria. Boletín oficial del Estado, 10 de marzo de 1998, núm. 59, pp. 8341 a 8353.

España. Resolución de 11 de abril de 2002, de la Universidad de Murcia, por la que se hace público el plan de estudios de Maestro-Especialidad en Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 20 de mayo de 2002, núm. 120, pp. 18020 a 18036.

Eurydice (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Recuperado de <http://bit.ly/Kt1t96>

Fernández, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>

Ferrández, A. (1943-2001). *Fons de Tesis Doctorals Adalberto Ferrández*.

Recuperado de <http://www.uab.cat/web/la-recerca/fons-adalberto-ferrandez-1290411814777.html>

Ferrández, A., y Sarramona, J. (1980). *La educación. Constantes y problemática actual*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Ferrer, U. (2002). *¿Qué significa ser persona?*. Madrid: Palabra. Recuperado de <file:///C:/Documents%20and%20Settings/eva/Mis%20documentos/Downloads/munoz.pdf>

García Benítez, A. (2001). *Vicerrectorado de investigación*. Recuperado de http://investigacion.us.es/sisius/sis_showpub.php?idpers=5137

García Benítez, A. (2001). *Teorías e Instituciones de la educación. Una aproximación axiológica*. Sevilla: Padilla Libros Editores y Libreros.

García de Rivera, M.^a. A., y Sánchez Palomar, H. (2000). El proyecto MANES y el soporte informático microsis MANES/ISIS 1.0. En A. Tiana (Ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 429-438). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

García del Dujo, Á., & Mínguez, R. (2011). Competencias mediadas. *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 14(2), 263-284.

García Hoz, V. (1978). *Principios de pedagogía sistemática* (9.^a ed. corr. y aum). Madrid: Rialp.

García López, R., Sales, A., Moliner, O. & Ferrández, R. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría de la educación*, 21(1), 199-221.

- García Pérez, F. (Ed.) (1991). *Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Estado de la cuestión*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- García Puchol, J. (1993). *Los textos escolares de historia en la enseñanza española (1808-1900). Análisis de su estructura y contenido*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- García Ponce, O., Montero, V., y Aguilar, M. F. (2004). Mapas Conceptuales aplicados al análisis de discurso de grupos en la universidad. En Cañas, A. J. Cañas., J. D. Novak., y González, F. M. (Ed.), *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping* (pp. 181-184). Pamplona: Universidad Pública de Navarra. Disponible en <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-214.pdf>
- García Ponce de León, O., Montero, V., y Aguilar, M. F. (2004). Diagramas de redes aplicados al análisis del discurso de grupos en la universidad. En A. J. Cañas., J. D. Novak., y F. M. González (Eds.), *Mapa conceptual: Teoría, metodología y tecnología. Primera conferencia internacional en el procedimiento de los mapas conceptuales* (pp. 181-184). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
Recuperado de <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-214.pdf>
- García Ruiz, A. L. (1996). Principales líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *El saber en el espacio didáctico. Jornadas de Didáctica de las Ciencias Sociales, Experimentales y Matemáticas* (pp. 25-62). Jaén: Universidad de Jaén.
- Gervilla, E. (1992). *Los valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dikynson.

- Giroux, H. (1990). *Curriculum Discourse as Postmodernist Critical Practice*. Geelong: Deakin University Press.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing.
- Godás, A., Santos, M. A. & Lorenzo, M. (2009). ¿Qué es lo que importa en educación para la ciudadanía? Evaluación de un cuestionario para profesores. *Teoría de la educación*, 21(2), 95-129.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2005). Tendencias en la educación ciudadana en el siglo XXI. *Íber*, 44, 7-15.
- Gómez, Rodríguez, F. (2000). La introducción de los conocimientos científicos en el currículo escolar de la enseñanza primaria. En A. Tiana (Ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 202-206). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gonzalo, A. (1995). Análisis Semiótico del Discurso. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (pp. 427-463). Madrid: Síntesis.
- Goodson, I. F. (1991): La construcción social del currículo. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículo. *Revista de Educación*, 295, 7-37.
- Grass, J. (1995). *Values and virtues*. Chile: Citibank NA.
- Gual, A. (1996). *La adquisición de valores en la enseñanza de la religión católica*. (Tesis doctoral inédita, Universidad Jaime I de Barcelona). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/10452>

- Guelpi, E. (1992). *Los valores y la educación: una perspectiva desde la UNESCO*. Madrid: MEC.
- Guereña, J. L. (2000). El mercado de los manuales de urbanidad. En A. Tiana (Ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 239-252). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gutiérrez, M. C., y Arana, D. M. (2012). *La formación inicial de docentes en educación para la participación*. En N. De Alba., García Pérez, F. F., y Santisteban, P. (Eds.) (Vol. II), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 437-442). Sevilla: Díada.
- Gutmann, A. (1999). Ciudadanía democrática. En M. C. Nussbaum, y M. J. Cohen (Edit.). *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y ciudadanía mundial* (pp. 83-90). Barcelona: Paidós.
- Gutmann, A. (2001). *La Educación Democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
- Heather, D. (1990). *Citizenship: the civic ideal in world history, politics and education*. London: Longman.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998) *Metodología de la Investigación*. Colombia: McGraw-Hill.

- Henao, C. L. (2008). Continuidad y cambio en los valores, concepciones y prácticas de socialización en familias inmigradas de origen latinoamericano en Barcelona. (Tesis inédita, Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4772/clha1de1.pdf?sequence=1>
- Hill, M., y Bramley, G. (1986). *Analysing Social Policy*. London: Blackwell.
- Ichilov, O. (1998). *Citizenship and Citizenship Education in a Changing World*. London. Portland: Or. The Woburn Press.
- Ibarra, L. R. (1998). La tolerancia y el buen maestro. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 3(6). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000604>
- Issit, J. (2004). Reflections on the study of textbooks. *History of Education*, 33-36, 683-696.
- IV Congreso Internacional de Filosofía de la Educación (2000). *Revista española de Pedagogía*. LVIII(216), 381-384.
- Iyanga, A. (1998). *La Educación Contemporánea. Teorías e Instituciones*. Valencia: Nau Llibres.
- Iyanga, A. (2001). *Historia de la Universidad en Europa*. Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.casadellibro.com/libro-historia-de-la-universidad-en-europa/9788437042626/775042>
- Iyanga, A. (2004). *Política de la educación y la globalización neoliberal*. Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.casadellibro.com/libro-politica-de-la-educacion-y-la-globalizacion-neoliberal/9788437057880/944227>

- Iyanga, A. (2011). *Naturaleza, historia, dimensiones y componentes actuales*. Universidad de Valencia: Nau Llibres. Recuperado de <http://www.casadellibro.com/ebook-politica-educativa-naturaleza-historia-dimensiones-ebook/9788476428160/2117914>
- Iyanga, A. (2011). *Política educativa. Naturaleza, historia, dimensiones y componentes actuales*. Barcelona: Nau Llibres. Recuperado de <http://www.casadellibro.com/ebook-politica-educativa-naturaleza-historia-dimensiones-ebook/9788476428160/2117914>
- Johnsen, E. B. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio: estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Kant, I. (1795). *Sobre la paz perpetua*. Madrid: Alianza.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Clarendon Press.
- Kymlicka, W. (2001). Educación para la ciudadanía. En F. Colom (Ed.), *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo* (pp. 251-282). Barcelona: Anthropos.
- Lacruz, M. (2000). Inculcación ideológica en los manuales escolares de lengua española en la Ley de Educación Primaria de 1945 (cartillas, libros de lectura y manuscritos). En A. Tiana (Ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 87-96). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Lázaro, A. J. (2000). La forma de estudiar en los manuales de estudio. En A. Tiana (Ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias*

pedagógicas (pp. 269-282). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Lebrero, M.^a P. (2000). *Libros escolares de iniciación a la lectura y escritura*. En A. Tiana (Ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 97-114). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Levstik, L. S. y Tyson, C. A. (Eds.) (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York / London: Routledge.

Liceras, A. (2004). La investigación sobre la formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1), 1-14.

Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.

Lockwood, N. R. (2003). Work/life Balance: Challenges and Solutions, *HR Magazine*, 48(6), 2-10.

López Aranguren, J. L. (1994). *Ética*. Trotta.

López De Dicastillo, N. (2006). *La Competencia social en el marco de la educación cívica; estudio descriptivo en profesorado de Pamplona*. (Tesis doctoral inédita, Universidad de Navarra). Recuperado de <http://www.unav.es/fyl/tesisnldc.htm>

López Facal, K. (1999). *O concepto de nación no ensino da Historia*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Santiago de Compostela.

- López Lorca, H. (2005). *Pautas de transmisión de valores en el ámbito familiar*. (Tesis doctoral inédita, Universidad de Murcia). Recuperado de <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/9703/3/LopezLorcaHortensia.pdf.txt>
- López, Facal. R., & Valls, R. (2011). ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la historia?: Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 10, 75-86.
- López, Facal. R., y Valls, R. (2012). La necesidad cívica de saber historia y geografía. En N. De Alba; García Pérez, F.º F., y Santisteban, P. (Eds.) (Vol. I). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 185-192). Sevilla: Díada.
- Lorenzo, M. (2000). La investigación en torno a la dirección de centros y el liderazgo. En M. Lorenzo et al. (Coords.), *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Actas del VI Congreso Interuniversitario y de las V Jornadas Andaluzas de Organización de Instituciones Educativas* (185-219). Granada: Grupo editorial universitario.
- MacIntyre, A. (1994). *Justicia y racionalidad*. Barcelona: Eiusa.
- Maclay, M., & Brown, M. (2003). Using concept mapping to evaluate the training of primary school leaders. *International Journal Leadership in Education*, 1(6), 73-87.
- Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
- Marín, R. (1922- 1999). *Biografía*. Recuperado de http://es.wikipedia.org/wiki/Ricardo_Mar%C3%ADnIb%C3%A1%C3%B1ez

Marín, R. (1988). *Principios de la educación contemporánea*. Madrid: Rialp.

Marina, J. A. (1995). *Ética para Náufragos*. Barcelona: Anagrama.

Mark Halstead, J., y McLaughlin, T. (1999). *Education in Morality*. London and New York: Routledge.

Marker, G., y Mehlinger, H. D. (1992). Social studies. En P. Jackson, (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 830-851). New York: Macmillan.

Martín, C. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure-investigación*, 26. Recuperado de http://www.nureinvestigacion.es/ficheros_administrador/f_metodologica/f_metodologica_26.pdf

Martínez i Álvarez, P. V. (2008-2011). *El proyecto de cooperación. Jornadas Educación y Ciudadanía con Perú, Bolivia, Ecuador y Paraguay*.

Recuperado de

[http://books.google.es/books?id=PYYdr7gIKkIC&pg=PA136&lpg=PA136&dq=las+Recomendaciones+del+Consejo+de+Europa+\(%E2%80%9CD+eclaraci%C3%B3n+de+Estrasburgo%E2%80%9D+de+2006](http://books.google.es/books?id=PYYdr7gIKkIC&pg=PA136&lpg=PA136&dq=las+Recomendaciones+del+Consejo+de+Europa+(%E2%80%9CD+eclaraci%C3%B3n+de+Estrasburgo%E2%80%9D+de+2006)

Martínez Echeverri, L. y Martínez Echeverri, H. (1998) *Diccionario de Filosofía Ilustrado*. Bogotá, Colombia: Editorial Panamericana, LTDA.

Martínez Marín, M. (1992). Educación en valores y educación moral: un ámbito de diseño y construcción curricular para el profesorado. *Comunicación, lenguaje y educación*, 15, 13-18.

Martínez Marín, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de educación* 42, 85-102.

- Martínez Martín, M. (2011). Educación valores y democracia. *Revista de educación*, número extraordinario.
- Martínez Navarro, E. (1999). *Solidaridad liberal. La propuesta de John Rawls*. Granada: Comares.
- Martínez Navarro, E. (2010). *Ética profesional de los profesores*. Bilbao: Desclée.
- Martínez Risco, L. (1994). *O ensino da Historia no Bacharelato franquista (1936-1951). A propagação do ideário franquista a través dos libros de texto*. Sada (A Coruña): Edicións do Castro.
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Martínez, M. (Ed.) (2008). *Aprendizaje, servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos*. Barcelona: Octaedro.
- Mayordomo, A. (1998). *El aprendizaje formación cívica*. Barcelona: Ariel.
- Mayring, P. H. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (7th edition). Weinheim: Deutscher Studien Verlag. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm>
- Medina, R. (2001). In Memoriam Ricardo Marín Ibáñez. *Revista Educación XXI*, (2). Recuperado de <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/marin.htm>

- Melcón, J. (2000). Currículo escolar y lecciones de cosas. En A. Tiana (Ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 135-160). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2.ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miralles, P., Molina, S. & Ortuño, J. (2011). Balance y perspectivas de futuro de la investigación en didáctica de las ciencias sociales en España. *Educatio siglo XXI*, 29(1), 149-174.
- Molero, A. (2000). Los manuales de historia de la Educación y la formación de los maestros (1900-1930). *Historia de la educación: revista interuniversitaria*, 19, 121-139.
- Morales, F. (2007). *La comunicación planificada: estudio cualitativo de las variables estructura, gestión y valores en la comunicación de las organizaciones*. (Tesis doctoral inédita, Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4131/fms1de1.pdf?sequence=1>
- Morales, L. C. (2010). Apuntes sobre epistemología e investigación en la enseñanza de los estudios sociales. *Revista Educación* 34(2), 61-74.
- Morales, F.^a (2006). *La comunicación planificada: estudio cualitativo de las variables estructura, gestión y valores en la comunicación de las organizaciones*. (Tesis doctoral inédita, Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4131/fms1de1.pdf?sequence=1>

Mounier, E. (1972). *Manifiesto al servicio del personalismo*. Taurus: Madrid

Muñoz, A. (2004). *Marroquíes en los libros de texto de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): valoraciones sobre la heterogeneidad cultural en educación*. (Tesis doctoral inédita, Universidad de Valencia). Recuperado de <file:///C:/Documents%20and%20Settings/eva/Mis%20documentos/Downloads/munoz.pdf>

Naval, C. (2003). Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual. *Revista de educación, número extraordinario ciudadanía y educación*, 169-189.

Naval, C. (2009). Una nueva ciudadanía y una nueva educación en la familia y la escuela. En J. A. Ibáñez (Coord.), *Educación, conocimiento y justicia* (pp. 45-61). Madrid: Dykinson.

Naval, C., Print, M., & Veldhuis, R. (2002). Education for Democratic Citizenship in the New Europe. Context and Reform. *European Journal of Education*, 37, Monográfico: Challenges for Citizenship Education in the New Europe, 107-128.

Negrín, O. (1979-2013). *Publicaciones realizadas*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=60668>

Negrín, O., y Vergara, J. (2003). *Teorías e Instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Norris, P. (2002). *Democratic Phoenix: reinventing political activism*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Novak, J. D., y González, F. M. (2000). (Eds.). *Proceedings of the first international conference on concept mapping* (pp. 109-116). Pamplona: Universidad pública de Navarra.
- Núevalos, C. P. (1997). *Desarrollo moral y los valores ambientales*. (Tesis doctoral inédita, Universidad de Valencia). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/10210>
- Ong, A. (1999). *Flexible Citizenship: The Cultural Logics of Transnationality*. London: Duke University Press, Durham.
- Ortega, P., y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortiz, E. (2011). Evolución e interpretación de los valores y la formación cívica en la asignatura Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación (2000-2011). (Trabajo fin de máster inédito). Universidad de Murcia.
- Ortiz, E., Miralles, M., y De Pro, A. (2012). La libertad y la disciplina: valores de participación ciudadana e la formación de los maestros. En N. De Alba., García Pérez, F.º F., y Santisteban, P. (Eds.) (Vol. II). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 371-389). Sevilla: Díada.
- Ortiz, E., y Miralles, P. (2012). ¿Cómo se pueden analizar y contrastar documentos mediante los diagramas de redes? En P. Miralles., y Mirete, A. B. (Eds.), *La formación del profesorado en Educación Infantil y Educación Primaria* (pp. 241-249). Murcia: Universidad de Murcia.
- Osler, A., y Starkey, H. (1996). *Teacher education and human rights*. London: David Foulton.

- Osorio, S. N. (2010). John Rawls: una teoría de justicia social su pretensión de validez para una sociedad como la nuestra. *Revista de relaciones internacionales, estrategia y seguridad*, 5(1), 137-160.
- Ossenbach, G., y Somoza, R. (2001). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-50.
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia. En Nicolás, E., y Gómez, J. A. (Coord.), *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 237-241) Murcia: Universidad de Murcia.
- Pagès, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. En Nuevos enfoques de la educación cívica y de la educación política. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (44), 45-55.
- Paredes, E., y Ribera, D. (2006). *Educación en valores*. Barcelona: Tibidabo.
- Pérez, J. A. (1996). *Claves humanitarias para una educación democrática: de los valores humanos al hombre como valor*. Madrid: Anaya.
- Pérez, V. (1987). *La emergencia de la España democrática: la invención de una tradición y la dudosa institucionalización de una democracia*. Madrid: centro de estudios avanzados en ciencias sociales.
- Pérez, V. (1993). *La primacía de la sociedad civil*. Madrid: Alianza.

- Pérez, A. (2001). *Educación en valores y el valor de educar*. Caracas: San Pablo.
- Prats, J. (2002). La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad española, *Revista de Educación*, 32, 81-96.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Historia y Ensino. Revista do Laboratorio de Ensino de Historia*, 9, 1-25.
- Prats, J. (2011). Educación para la ciudadanía en la Universidad. *Escuela* 3, (387). Recuperado de <http://www.histodidactica.es/debate/universidad%20y%20ciudadania.pdf>
- Proenca, M.^a C. (2000). Los manuales escolares: reflejo de influencias pedagógicas e intenciones políticas. Una reflexión desde la experiencia portuguesa. En A. Tiana (Ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 319-326). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Puelles, M. (2007). *Política y educación de la España Contemporánea*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Puelles, M. (2009). *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-2008)*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Puelles, M. (2010). *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- Puig, M., Domene, S., & Morales, J. A. (2010). Educación para la ciudadanía: referentes europeos. *Teoría de la educación*, 22(2), 85-110.
- Pujol, I., y Luz, I. (2003). *Valores para la convivencia*. Santander: Parramón.

- Putnam, R. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- Pujol, E., y Luz, I. (2003). *Valores para la convivencia*. Barcelona: Parramón.
- Rabazas, T. (2000). La política educativa y su repercusión en la pedagogía normalista de la segunda mitad del siglo XIX. En A. Tiana (Ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 283-306). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ramió, A. (2005). *Estudio de la práctica profesional de enfermería en Catalunya*. (Tesis doctoral inédita, Universidad de Barcelona).
Recuperado de
http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2867/ARJ_TESIS.pdf?sequence=1
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Redondo, E. (1999). *Educación y comunicación*. Barcelona: Ariel.
- Renkema, J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Robles, M.^a C. (2010). *Construcción de la ciudadanía en el ámbito escolar. Un estudio de la educación cívica en la costa granadina*. (Tesis doctoral inédita, Universidad de Granada). Recuperado de <file:///C:/Documents%20and%20Settings/eva/Mis%20documentos/Downloads/19120874.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

- Rosaldo, R. (1999). Ciudadanía cultural, desigualdad, multiculturalidad. *El bordo, retos de frontera*, (3). Recuperado de en: http://www.tij.uia.mx/elbordo/vol03/bordo3_ciudadania1.html.
- Rozalén, J. (2008). Educar ciudadanos para el siglo XXI. (A propósito de una asignatura). *Diálogo Filosófico*. 71, 287-296.
- Rubin, H. J., y Rubin, I. S. (1995) *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ruiz, M. (coord.) (2003). *Educación Moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona: Ariel educación.
- Salamanca, A. B., y Martín, C. (2007). El diseño en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, (26), 1-6. Recuperado de http://www.nureinvestigacion.es/ficheros_administrador/f_metodologica/f_metodologica_26.pdf
- Sá Markman, R. (2003). *La juventud y el simbolismo de la música mangubeat: valores y postmodernidad*. (Tesis doctoral inédita, Universidad de Barcelona). Recuperado de <file:///C:/Documents%20and%20Settings/eva/Mis%20documentos/Downloads/19120874.pdf>
- Sánchez Prieto, J. M.^a (1994). La transición o la recuperación de una España posible. *Studia historica-historia contemporánea*, 13, 173-190.
- Sánchez Valdivia, C. (1969-2010). *Artículos, colaboraciones en obras colectivas y libros*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=46947>
- Sánchez-Redondo, C. (2000). Política e ideología en los libros de lecturas escolares de la escuela primaria de los años sesenta. En A. Tiana (Ed.),

- El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 115-134). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sanjuán Nájera, M., y Sanjuán Álvarez, M. (2001). *Ortografía Ideovisual 1* (6-7 años). Recuperado de <http://www.casadellibro.com/libro-ortografia-ideovisual-1/9788487705540/788301>
- Sanjuán, M. (1974). *Ciencias de la educación. I. Pedagogía Fundamental*. Zaragoza: Librería General.
- Santisteban, A. (2011). *Formación de la ciudadanía y Educación Política*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. Facultad de las Ciencias de la Educación y Psicología.
- Santos, M. A., & Lorenzo, M.^a (2010). Dimensión cívica y desarrollo formativo de los estudiantes universitarios en el contexto español. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(1), 1-17.
- Sarramona, J. (2014). *La mirada d'un pedagog. Des del franquisme fins al camí de la illusió colectiva*. Barcelona: Editorial Barcanova. Recuperado de <http://www.sarramona.net/cast.2.html>
- Schmelkes, S. (1997). *The school and the formation valoral autonomous*. México: Graphos y Entornos.
- Schulz, W. (2012). Educación para la ciudadanía y participación ciudadana. Una presentación del estudio ICCS 2009 y sus resultados. En N. De Alba, García Pérez, F. F. y Santisteban, P. (Eds.) (Vol. I). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 47-62). Sevilla: Díada.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.

- Shaver, J. (Ed.) (1991). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York: Macmillan.
- Soriano, A. (2007). Los caminos de la educación formación cívica-moral. Un debate permanente. *Revista interuniversitaria. Teoría de la educación*. I Fórum (Online Journal). Recuperado de <http://www.qualitativeresearch.net/fqs/>
- Spaeman, R. (2000). *Personas. Acerca de la distinción entre algo y alguien*. Barañain: Eunsa.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis types and software tools*. Basingstoke: Falmer.
- Thornton, S. (1994). The social studies near century's end: Reconsidering patterns of curriculum and instruction. *Review of Research in Education*, 20, 223-254.
- Tiana, F. (2000). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED.
- Touriñán, J. M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica. El sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 64(234), 227-248.
- Touriñán, J. M. (2009). El desarrollo formación cívica como objetivo. Una propuesta pedagógica. *Teoría de la educación*, 21(1), 129-159.
- Touriñán, J. M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación* 7, 7-36.

- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. (2006). *Teoría Fundamentada “Grounded Theory”. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Editorial CIS.
- Valdivia, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *La Revue du Redif* 1, 15-22. Recuperado de <http://www.editorialyalde.com/ortografia/autor.htm>
- Valls, R. (1984). *La interpretación de la historia de España y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista (1938-1953)*. Valencia: ICE de la Universidad de Valencia.
- Valls, R. (2000). La historia enseñada en España a través de los manuales de historia (Enseñanza primaria y secundaria). En A. Tiana Ferrer (Ed.), *El libro escolar reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 48-62). Madrid: UNED.
- Valls, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 23-36.
- Valls, R. (2001). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de Historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 31-42.
- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinar*. Barcelona: Gedisa.

- Van Gunsteren, H. (1978). Notes on a theory of citizenship. En F. Dallmayr (Comp.). *En contract to community* (9). Nueva York: Marcel Decker.
- Varguillas, C. (2006). El uso de ATLAS.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido UPEL. Instituto Pedagógico Rural El Mácaro. *Laurus Revista de Educación*, 12, (Número Extraordinario), 73-87.
- Vera, M.^a I., y Pérez, D. (Eds.) (2004). *XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Alicante: Asociación universitaria del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Vergara, F. J. (2003). *Currículum vitae*. Recuperado de http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,689249&_dad=portal&_schema=portal
- Vergara, F. J. (2008). *Formación para la ciudadanía: un reto de la sociedad educadora*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?t=+Javier+Vergara+Ciordia&db=1&td=todo>
- Vicente, U. (2002). *La educación: Teorías e Instituciones contemporáneas*. Almería: Universidad de Almería.
- Villafranca, I., & Buxarrais, R. (2009). La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita. La propuesta de Nussbaum, en relación con la educación para la ciudadanía. *Revista española de pedagogía*, 242(67), 115-130.
- Villalaín, J. L. (1997). *Manuales escolares en España*. Madrid: UNED.
- Zvokey, D. (1990). Objectivity and moral judgment: Towards Agreement on a moral education Theory. *Journal of moral education*, 19(1), pp. 14-23. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ422027>

Wringe, C. (2006). *Moral Education. Beyond the Teaching of Right and Wrong*. K. Springer: Keele University, U.K.

XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía sobre Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación (2008). *Revista española de pedagogía*. Año LXVII (239), 153-155.

Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza.