

Trabajo Fin de Grado

La educación para la ciudadanía en España:
evolución histórica y situación actual

Autor

Vanesa Luna Pinilla

Director

Agustín Malón Marco

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2015

Índice

1. Introducción.....	4
2. Evolución histórico-legislativa del tratamiento de la educación para la ciudadanía.....	5
3. La educación para la ciudadanía en la LOE (2006).....	19
3.1. Concepto de educación para la ciudadanía.....	19
3.2. Origen de la materia curricular Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos	22
3.3. Los responsables de la educación para la ciudadanía.....	23
3.4. La enseñanza de la educación para la ciudadanía en las aulas.....	25
3.5. La materia EpC en el currículo de la LOE (2006).....	26
4. Principales controversias sobre la EpC en la LOE (2006).....	30
5. Valores Sociales y Cívicos, la nueva área curricular de la LOMCE	47
6. Conclusiones.....	50
7. Referencias Bibliográficas.....	52

La educación para la ciudadanía en España: evolución histórica y situación actual

- Elaborado por Vanesa Luna Pinilla.
- Dirigido por Agustín Malón Marco.
- Depositado para su defensa en diciembre de 2015.

Resumen

La materia curricular *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* (LOE, 2006) tuvo como objetivo fundamental la educación de los más jóvenes en los valores democráticos y los Derechos Humanos con el fin de formar ciudadanos, asegurando así la convivencia democrática de los mismos. En este trabajo se lleva a cabo un recorrido histórico de la evolución y desarrollo de la idea de la educación para la ciudadanía, haciendo énfasis en el sistema educativo español y su posterior implantación como materia específica de conocimiento. De la misma manera, se analiza cuáles fueron las controversias que más debates generaron en torno a la asignatura *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, siendo posteriormente los principales argumentos de su reforma y las modificaciones que se llevaron a cabo para dar paso a una nueva área curricular vigente en la actualidad, la denominada *Valores Sociales y Cívicos* (LOMCE, 2013).

Palabras clave

Adoctrinamiento, educación cívica, educación para la ciudadanía, educación en los Derechos Humanos, formación moral, democracia.

1. INTRODUCCIÓN

Con este Trabajo Fin de Grado se va a tratar de estudiar, fundamentar e informar sobre uno de los grandes planteamientos educativos del momento, la educación para la ciudadanía, y sus distintas influencias, así como su tratamiento en el currículo escolar en distintos momentos históricos que van desde el siglo XVIII hasta la actualidad.

El objetivo fundamental de este documento es el de investigar y conocer en sentido amplio un tema que cada vez adquiere un mayor grado de importancia en los sistemas educativos, la educación para la ciudadanía, así como los grandes debates que se generaron en torno a una de las mayores modificaciones curriculares en España al proponer una educación para la ciudadanía (LOE, 2006) con grandes atribuciones educativas.

En el segundo punto, “Evolución histórico-legislativa del tratamiento de la educación para la ciudadanía” se muestra cómo la educación cívica se ha ido desarrollando y tratando en las distintas leyes educativas, marcadas por periodos históricos que ejercieron grandes dosis de influencia en cuanto a la educación cívica y las pretensiones a través de la misma, hasta llegar a la conocida como educación para la ciudadanía, impulsada especialmente a través de las últimas reformas educativas.

El tercer punto del proyecto, “La educación para la ciudadanía en la LOE”, se encuentra compuesto por diversos apartados que nos llevan directamente a conocer qué se entiende por educación para la ciudadanía, puesto que el término suscita diversas y variadas connotaciones que pueden llevar a confusión, además de que el currículo de la LOE no hace una exposición clara y concreta sobre su significado. En este mismo punto del trabajo se trata también sobre quiénes deberían ser los responsables de esta educación para la ciudadanía, ya que se tiene la convicción de que la educación solamente es objeto de la escuela y en un menor grado de los padres, y se expone cómo ha sido la enseñanza de la educación para la ciudadanía, ya que no solamente se estableció como materia curricular para su desarrollo escolar. Asimismo, nos acercamos a cuales fueron los orígenes de la materia educativa dando respuesta a por qué fue una de las grandes implantaciones en el currículo de educación. Además, se explican los contenidos y objetivos de la asignatura *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, acercándonos al conocimiento sobre la fundamentación de la misma.

Más adelante, nos encontramos con uno de los puntos más significativos del trabajo, “Controversias sobre la EpC en la LOE (2006)”. En dicho punto, veremos cuáles fueron los mayores debates generados en torno a la materia, así como los argumentos tanto de sus detractores como de sus defensores en cuanto a su eliminación del currículum o en cuanto a su mantenimiento en el mismo.

En el siguiente apartado del Trabajo Fin de Grado, denominado “Valores Sociales y Cívicos, la nueva área curricular de la LOMCE”, se describe la situación actual de la educación cívica en nuestro país tras las controversias que generó la materia por parte de grandes sectores sociales y tras la implantación de la última ley educativa conocida como LOMCE (2013).

En último lugar, se encuentra el apartado de conclusiones finales, en los que se muestra una serie de reflexiones personales tras la elaboración del trabajo en cuestión. Asimismo, se comentará lo que ha supuesto realizar un proyecto de tal envergadura como último paso en nuestro periodo de formación como Maestros de Educación Primaria.

2. EVOLUCIÓN HISTÓRICO-LEGISLATIVA DEL TRATAMIENTO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

La formación moral en el contexto escolar no es algo propio de la actualidad ni de las leyes educativas que han acontecido durante las últimas décadas, aunque tanto la concepción de dicha formación moral como su desarrollo en las aulas se han ido modificando con el paso del tiempo hasta la actualidad. Para comprender como ha evolucionado esta educación moral en función de las diferentes etapas históricas de los últimos siglos, es importante que analicemos las diferencias existentes entre dos términos; cívico y ciudadano:

Según la Real Academia Española (RAE) el concepto “cívico” haría referencia a ciudadano, en el sentido de pertenencia a la ciudad o a los ciudadanos. También representaría a lo patriótico, relativo al patriota o a la patria. Por último, también lo encontramos definido como perteneciente o relativo al civismo, es decir, “celo por las instituciones e intereses de la patria o comportamiento respetuoso del ciudadano con las normas de convivencia pública”.

El concepto de “educación cívica” tiene como meta u horizonte el logro de un sujeto patriota, cortés y sociable. La palabra “cívica” significa, respeto a la ciudad “civis” polis...pues siempre ha existido la necesidad de sostener la división de clases sociales e imponer la ideología que protegiera los intereses de las clases dominantes que ostentan el poder. (Quiroz y Jaramillo, 2009, p. 129)

De esta manera, podría decirse que la educación cívica haría referencia por un lado al patriotismo y por otro a la cortesía con el que los individuos deben comportarse en la sociedad, siendo por un lado respetuoso con las normas y el orden establecido en su país, y por otro conocedores de los comportamientos sociales en los que deben basar su conducta, así como sus derechos y deberes.

Según la Real Academia Española, el concepto “ciudadano” podría ser definido como natural o vecino de una ciudad, o, en términos más generales, perteneciente o relativo a la ciudad; otra acepción sería la de una persona considerada “miembro activo de un Estado, siendo titular de derechos políticos y sometida a sus leyes”. Además, la RAE también se refiere al término “ciudadano” como hombre “bueno” y como habitante “libre de las ciudades antiguas”.

El concepto de “formación ciudadana”, por su parte, indica que la meta formativa pretendida con los estudiantes es el logro de personas con clara conciencia de sus derechos, deberes y de la importancia de su articulación y participación en la dinámica del contexto social y político...Ser ciudadano significa tener valores, actitudes y comportamientos democráticos: libertad, pluralidad, respeto, participación, identidad, y crítica argumentada, actividad transformadora, sensibilidad y emotividad social y aquellos que demanda el momento y contexto histórico y social. (Quiroz y Jaramillo, 2009, p. 131)

Desde esta perspectiva, la educación ciudadana iría más allá de la formación en un conjunto de normas de comportamiento que regulan la vida social, así como el conocimiento de los deberes cívicos y la aceptación de leyes, sino que fomentará la participación ciudadana. “De esta manera, se concibe como ciudadano aquel que es participativo desde su juicio político frente a lo intolerable y diferente, con capacidad reflexiva y crítica” (Quiroz y Jaramillo, 2009, p. 132).

En este sentido resulta relevante explicar el origen de la ciudadanía así como su desarrollo durante diferentes etapas históricas, ya que la educación para la ciudadanía, una educación más bien moral, es la que a fin de cuentas nos ha impulsado en la construcción de nuestra propia identidad, de nuestras formas de actuación en sociedad, variando de un momento histórico a otro, de un extremo a otro, en definitiva, de una educación *cívica* a una educación para la *ciudadanía*.

Algunos autores como Argibay et al. (2009) encuentran el origen de la ciudadanía en la construcción ética, jurídica, filosófica y administrativa en las Ciudades-Estado Grecolatinas, durante los siglos V y VI a.C., ante la visión de ciudadanos que participan en la construcción de la polis. Sin embargo, el gran impulso de la educación para la ciudadanía se produjo a finales del siglo XVIII durante el transcurso de un movimiento cultural, político, social, económico y educativo denominado Ilustración, que sentó las bases de las ciencias sociales y actuó como disolvente del orden social y político existente en aquel momento propio del considerado como Antiguo Régimen.

Centrando mi atención en el contexto de España, fueron los ilustrados Baltasar Gaspar Melchor María de Jovellanos y Francisco Cabarrús a finales del siglo XVIII y principios del XIX quienes defendieron la educación cívica dentro del Sistema Educativo Español. Jovellanos, además de manifestar ideas precursoras respecto a la educación, defendiendo asimismo la Instrucción Primaria laica para todas las clases sociales, “consideraba fundamental que la juventud conociese sus deberes y obligaciones sociales y políticas como miembro de la sociedad en la que estaba inmersa” (Esteban, 2009, p. 2). Por su parte Cabarrús creía en la instrucción cívica como parte de las enseñanzas; además consideraba que la enseñanza religiosa debía estar al margen de los sistemas educativos, siendo responsabilidad de la familia o de la propia Iglesia, y proponiendo de esta manera la creación de un “catecismo político” como respuesta a la necesidad manifiesta en la sociedad de una enseñanza cívica, traducándose en la idea de no crear solamente catecismos religiosos sino también patrióticos. Así, el autor, en su obra *Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad pública*, expone:

Haya, pues, en cada lugar una o más escuelas, según su población, destinadas a enseñar a los niños a leer, escribir, contar, los primeros elementos de la geometría

práctica, y un catecismo político, en que se comprendan los elementos de la sociedad en que viven, y los beneficios que reciben de ella. (Cabarrús, 1808, p. 78)

Sin embargo, la ideología predominante en la educación de la infancia durante estos años fue la recogida posteriormente en la obra *Catón español político cristiano* de Pedro Alonso Rodríguez (1816). “Se basaba en la religión católica, las ciencias, artes y oficios en general y en un conocimiento muy sucinto de geografía y política de Europa y España, describiendo, además, la organización del Estado y la Administración” (Esteban, 2009, p. 3).

La Constitución de 1812, nacida de las Cortes convocadas por la Junta Central en la Guerra de Independencia, representó un símbolo tanto en el constitucionalismo decimonónico como en el liberalismo español frente a posiciones absolutistas. Aun así, en dicha Constitución se recoge que “la religión de la nación española es y será perpetuamente la católica, apostólica, románica, única verdadera” (1812, p. 3). En dicha Constitución se dedicaba el título IX a la enseñanza pública, en la que además se hacía mención a la educación cívica, basada únicamente en el conocimiento de los deberes por parte de los ciudadanos, haciendo de la religión católica un único modelo válido a seguir para la educación moral del alumnado, lo que supuso un adoctrinamiento en la moral cristiana:

En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, a escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles. (Constitución Española, 1812, p. 46)

En 1814 fue redactado el “Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción pública”, llamado Informe Quintana, considerado como un documento imprescindible en la historia de la educación española, siendo transformado en el Reglamento de la Instrucción Pública en 1821. Sus contenidos respondían a la ideología liberal en cuando a materia educativa. Respecto a la primera enseñanza, en el Artículo 10 del Título III de dicha Ley se expone lo siguiente:

En estas escuelas, conforme al citado artículo 366 de la Constitución, aprenderán los niños...un catecismo religioso y moral, que comprenda brevemente los dogmas de la Religión y las máximas principales de buena conducta y buena crianza, y otro político en que se expongan del mismo modo los derechos y obligaciones civiles.

Siguiendo a Santiago Esteban (2009), a través de breves catecismos se intentó adoctrinar a los niños en los dogmas de la religión cristiana para que cuando llegaran a la adolescencia esta moral fuera algo natural, más que un aprendizaje y una elección personal. Asimismo, dicha Ley contempló que la educación cívica debía ser enseñada también en la educación secundaria. Los alumnos debían aprender e instruirse en los principios de moral, del derecho político y en las normas y leyes del régimen, consagrándose la religión católica como la moral predominante. En la nombrada ley se expone lo siguiente:

Adornados con ella, cautivados con estudio tan grato, y acostumbrados a la exactitud de las matemáticas, pueden ya los jóvenes pasar al de las ciencias políticas y morales, cuyo conocimiento es provechoso en todas las naciones, y absolutamente necesario en las que disfrutan una justa libertad, difícil de conservarse sus virtudes públicas y domésticas. El estudio de la moral y del derecho natural debe ocupar el primer término en tan magnífico cuadro: el conocimiento de las obligaciones del hombre con respecto a su Creador, a sí mismo y a sus semejantes, la deducción de estos deberes, que se derivan inmediatamente de la naturaleza del hombre, los derechos que nacen de estos propios deberes, y las varias relaciones que ligan al hombre según los diversos estados que puede tener en la sociedad, son quizá los objetos más nobles a que pueden dedicar los jóvenes sus meditaciones y estudio. (Quintana, 1814)

Esta educación cívica no solo contemplaba una formación moral de carácter adoctrinador, sino que los alumnos debían aprender los principios del derecho político y las reglas y leyes del régimen, para después aplicarlos a su patria. En definitiva, “piensan que se puede amar por convencimiento propio lo que deben respetar por obligación” (Esteban, 2009, p.4).

Durante el trienio liberal, de 1820 a 1823, se tomó conciencia de la importancia de la educación cívica de los ciudadanos para la construcción del Estado, siendo esta impulsada por la oligarquía existente en el momento. Resulta significativo nombrar el Real Decreto de 24 de abril de 1820, por el cual los sacerdotes debían instruir al pueblo

en la constitución política los domingos y días festivos en un intento de los liberales por crear una nueva sociedad formada por personas instruidas en el ámbito constitucional.

La Ley de Instrucción Pública, conocida como Ley Moyano, incorporada en 1857, mantuvo su esquema educativo vigente hasta la segunda mitad del siglo XX, concretamente hasta la promulgación en 1970 de la Ley General de Educación (LGE). A través de esta ley se introdujeron ciertos avances como el carácter público de las enseñanzas, la uniformidad mediante la gratuidad educativa para quienes no pudieran financiársela y un avance hacia la secularización.

La educación moral aparece en varios de los artículos que componen la Ley Moyano, relacionándola en todos ellos con la doctrina cristiana. De esta manera, uno de los objetivos educativos tanto en la primera como en la segunda enseñanza fue la formación del alumnado en la moral cristiana. Este impulso por instruir a los alumnos en el cristianismo también se extendió al profesorado, a quienes se exigía para poder ejercer como tales “justificar buena conducta religiosa y moral” (Ley Moyano, 1857, p. 24), lo que supuso un adoctrinamiento en las ideas católicas.

En 1837 empieza a extenderse la corriente republicana hasta institucionalizarse en 1873. Los republicanos apostaron por la educación pública, extendiéndola asimismo a las clases populares, de manera que se consiguiera un progreso social, consagrándose como defensora de los derechos sociales y la libertad política. El objetivo de los republicanos fue avanzar a nivel cultural e instruir a los ciudadanos en la democracia como fórmula para habilitarlos hacia la participación en la vida pública, y en definitiva, para hacer de los mismos personas cultas; era una formación más encaminada a la educación para la ciudadanía, en un intento por abrir las puertas para el ejercicio de una ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica. Las mayores dificultades con las que se encontraron fueron la oposición de la iglesia católica y la sociedad conservadora, considerados como la gran fuerza ideológica del momento, al declarar la nación como laica y desacralizada.

En este marco legal resulta esencial destacar el papel de la Institución Libre de Enseñanza, que introdujo la renovación cultural y pedagógica entre los siglos XIX y XX en España. La Institución Libre de Enseñanza no contemplaba la educación cívica como materia curricular puesto que el plan de estudios marcado por el Estado tampoco lo

hacía. Asimismo resulta relevante citar al principal mentor y dirigente de la Institución Libre de Enseñanza, Francisco Giner de los Ríos (1839-1915), quien impulsó una educación moderna capaz de formar a las minorías para que fuesen “personas útiles al servicio de la humanidad y de la Patria”, con el fin de elevar el nivel socioeconómico del país. El catedrático nombrado no planteó el tema de la educación cívica directamente, aunque en algunos de sus artículos incluidos en la obra *Educación y Enseñanza*, habla sobre la necesidad de este tipo de formación para el desarrollo general de la persona como ciudadano. De esta manera el autor Esteban expresa lo siguiente:

Contempla el desarrollo de la personalidad física, intelectual, moral y afectiva: la génesis del carácter moral, el cuidado del cuerpo, el desarrollo de la personalidad individual, la severa obediencia a la ley, el sacrificio ante la vocación, el amor al trabajo, el odio a la mentira, el espíritu de equidad y tolerancia. (2009, p. 6)

Pero una vez más se toparon con la oposición de los sectores eclesiástico y conservador por su condición ideológica a la vez que adoctrinadora en cuanto a su visión sobre la educación, lo que llevó a que los planteamientos de la Institución Libre de Enseñanza fueran denostados.

La restauración borbónica (1874-1931) supuso ciertas modificaciones educativas en función de los ideales monárquicos y la normativa regulada en la Ley Moyano. Se suprimieron del plan de estudios las materias que estuvieran relacionadas con la educación cívica, ya que durante el siglo XIX no se contempló en el currículo escolar, sino dentro de los contenidos de otras materias. Y aunque la Iglesia por su parte adquiría cada vez más fuerza en el ámbito educativo, es en este periodo cuando empiezan a aparecer pequeños símbolos que vaticinan la progresiva implantación de la educación cívica en la enseñanza.

A mediados del siglo XIX las enseñanzas de Urbanidad o de buenas costumbres fueron implantadas en las escuelas para formar a los alumnos según la moralidad que se hacía eco en aquel momento, por la cual se enseñaban las virtudes y ciertas normas de protocolo e higiene personal, contenidos principales respecto a la educación cívica que recibían los alumnos. Los contenidos en los que se formaba a los niños y niñas variaban según el sexo, condicionante en cuanto a los roles que ocupaban en la sociedad.

Al inicio del siglo XX el ministerio dispuso un plan de estudios en los que se incluyó la educación moral y cívica con el objetivo de preparar a los escolares para ser personas honradas y patriotas, al margen de las enseñanzas morales que ciertamente aparecían ligadas al catecismo religioso. Los alumnos debían ser formados tanto en el patriotismo como en sus deberes como ciudadano con su país, leyes y autoridades.

Con la Real Orden de 28 de mayo de 1911 se incluyó la educación cívica en la escuela. Dicha norma argumentaba que debía existir, con carácter propio y como uno de los objetivos principales de la enseñanza primaria, una clase de educación moral y cívica para adoctrinar al alumnado, enseñándoles a ser personas honradas y amantes de su país. “En la escuela debía inculcarse las virtudes referidas, la firmeza, el valor, la templanza, el orden, la integridad, el patriotismo y los principales deberes del ciudadano para con su país, sus leyes y sus autoridades” (González, 2012, p. 8).

Al final, la Orden recomienda que cuando se reforme la primera enseñanza se cree una clase de educación moral y cívica, en la que se enseñen los deberes del ciudadano para con su patria, materia importantísima que no cabe omitir en ningún plan adecuado de enseñanza primaria. Sin perjuicio de esto, procede que, desde luego, los inspectores de las escuelas recomienden a los maestros que atiendan con especial cuidado el inculcar en el corazón de los niños las virtudes y deberes del hombre y del ciudadano. (Esteban, 2009, p. 8)

En 1918 se editó en España el primer manual de educación cívica y política, *La Educación del Ciudadano* de Joan Palau Vera, “el objetivo del libro fue la educación del ciudadano en sentido amplio...para ayudar al desarrollo moral, físico e intelectual y lograr buenos ciudadanos, sanos y útiles a la comunidad” (González, 2012, p. 8). De esta manera sus contenidos se orientaban a la formación del alumnado en la vida social, haciéndoles conocedores de sus derechos y deberes.

En la Constitución promulgada el 9 de diciembre de 1931, Constitución Republicana, se hizo referencia a la educación cívica, aunque más bien basada en una educación para la ciudadanía ya que “tenía el objetivo de formar a ciudadanos responsables, conocedores de sus derechos y deberes hacia la sociedad, respetuosos con los derechos humanos y comprometidos activamente en el desarrollo de una sociedad democrática, plural, solidaria y tolerante” (González, 2012, p. 327).

Durante la Segunda República (1931-1936) se intentó extender la educación a todos los sectores de la población, así como mejorar la formación del magisterio y el desarrollo de las denominadas “Misiones pedagógicas”, creadas por el Decreto de 29 de mayo de 1931, siendo uno de sus objetivos el desarrollo de la educación cívica, por lo que se realizaron conferencias y reuniones de carácter público para que la población fuera conocedora de las instituciones republicanas y los principios democráticos.

Además, se editaron diversos libros para que los niños comprendieran los cambios que se produjeron en el momento, en cuanto a la sociedad y la política de España como nación. Una de las obras más destacadas fue *La moral en la vida. Libro de lectura*, de Aurelio Rodríguez Charentón, por ser seleccionada en 1932 como una de las lecturas escolares de la Segunda República. Dicho libro sustentaba la importancia de valores como la paz, igualdad, justicia, enseñanza laica, democracia, las naciones y la familia, entre otros. Asimismo, contaba con un tema sobre la nación y la patria, destacando los valores republicanos. En 1936 fue declarado como conspirador, por lo que fue censurado por el gobierno nacional.

Resultado del golpe de estado y la guerra civil de 1936 a 1939, se impuso un régimen dictatorial que se alejaba de todo signo progresista articulado en la etapa anterior. Las ideas fascistas, “la exclusión ideológica y el dominio del nacional-catolicismo, el patriotismo agresivo, el autoritarismo, el irracionalismo, el tradicionalismo, etc. así como la exaltación del dictador” (González, 2012, p. 328) y el catolicismo se extendieron rápidamente, lo que llevó a retroceder en conceptos como los derechos y libertades individuales para pasar a la ética del patriotismo, así como de los valores morales cristianos; es decir, la moral del nacional-catolicismo, moralidad en la que se intentó adoctrinar a la población.

El nacional-catolicismo fue la unión estrecha entre la política y la religión en el nuevo Estado. España y la religión católica debían ir unidas, es decir, el destino del país se identificaba con dicha fe. Un buen español era un buen católico. Los malos españoles no eran católicos, según el tradicional maniqueísmo franquista aplicado a la historia contemporánea. (Montagut, 2014)

En este sentido, se produjo un fomento de la xenofobia, es decir, del repudio a la diversidad cultural, reforzando el sentimiento por la unidad del Estado español, en un intento por transmitir y adoctrinar en los valores tradicionales (Dios, Patria y Caudillo).

Uno de los objetivos fue la adquisición de los valores que se identificaban con el concepto nacionalista de España característico del Movimiento Nacional. Su propósito era explícito desde la educación introduciendo los valores éticos para inocular las mentes infantiles y juveniles. (González, 2012, p. 329)

Las ideas del régimen franquista se introdujeron en las escuelas a modo de asignaturas específicas de las que se ocupaban miembros de la Falange para los alumnos y la Sección Femenina¹ para las alumnas, marcando de esta manera el carácter paramilitar de la educación de la época, patente en himnos y canciones, emblemas, gimnasia al estilo castrense, etc.

Durante los primeros años se formaba en la asignatura de *Falange* tanto a niños como a niñas en las escuelas, produciéndose así el adoctrinamiento en la ideología fascista desde las primeras edades. Con el paso del tiempo, dicha asignatura pasó a denominarse *Formación del Espíritu Nacional*, haciéndola de la misma forma obligatoria tanto en bachillerato como en la universidad. En la universidad se instauró desde 1944 una materia denominada *Formación Política* con carácter obligatorio en todas las carreras universitarias, en un impulso por seguir alimentando el espíritu nacional. En 1952, estas enseñanzas pasaron a ser obligatorias en todos los niveles de formación profesional y en estudios superiores, desapareciendo progresivamente con la promulgación de la Ley General de Educación de 1970, aunque la formación patriótica y el adoctrinamiento de niños y niñas estuvo en muchos casos presente hasta la disolución de las instituciones falangistas, Falange Española Tradicionalista y Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista, en 1977.

Un elemento importante durante el franquismo fue el material didáctico utilizado en las aulas. Los contenidos que aparecían en los libros que se editaron iban en consonancia con los ideales del nacional-catolicismo. Uno de los más destacados por su obligatoriedad en las escuelas fue el *Catecismo Patriótico Español*, escrito por el obispo

¹ La Sección Femenina fue constituida en 1934 como rama femenina de Falange Española. Estuvo dirigida desde sus comienzos hasta 1977, fecha de su disolución, por Pilar Primo de Rivera, hermana de José Antonio Primo de Rivera, fundador del partido.

fray Albino González Menéndez-Reigada y publicado en 1939 en Salamanca, coincidiendo con el año en el que fue declarado como texto obligatorio ante su aprobación oficial. “El propósito de la obra era instruir en la fe cristiana y en el convencimiento de los postulados de la dictadura franquista, identificando religión y política” (González, 2012, p. 330). Entre las ideas más destacadas del libro y de obligado aprendizaje por los niños aparecían las siguientes:

La Guerra Civil fue "una lucha contra el bolchevismo internacional y la antipatria"; define a España como "una, grande, libre, católica, imperial y madre de veinte naciones"; señala como los siete enemigos de la patria "el liberalismo, la democracia, el judaísmo, la masonería, el capitalismo, el marxismo y el separatismo"...Franco quedaba fijado en la memoria de estos niños como "el Caudillo, hombre providencial, puesto por Dios para levantar a España". (El País, 2003)

En la Ley de Educación Primaria de 17 de Julio de 1945, se hizo mención a la educación cívica en varios artículos:

Art. 1.b. Formar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño en orden al cumplimiento del deber y a su destino eterno. Art. 1c. Infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea del servicio a la Patria, de acuerdo con los principios inspiradores del Movimiento. Art. 6. Es misión de la educación primaria, mediante una disciplina rigurosa, conseguir un espíritu nacional fuerte y unido e instalar en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la Patria, de acuerdo con las normas del Movimiento y sus Organismos. Art. 8. La educación primaria fomentará obligatoriamente la adquisición de hábitos sociales necesarios para la convivencia humana. Asimismo, mediante prácticas adecuadas, ejercitará a los alumnos en el ahorro, la previsión y el mutualismo.

En la escuela española existía segregación por sexos, tal y como señala la Ley de Educación Primaria de 17 de Julio de 1945 en su Artículo 14 “El Estado por razones de orden moral y de eficacia pedagógica, prescribe la separación de sexos y la formación peculiar de niños y niñas en la educación primaria”. En los centros educativos prevalecían ideales sexistas en un intento por adoctrinar a los niños para que en un futuro fueran trabajadores al servicio de la Patria y mantenimiento de su familia, y las niñas fueran buenas esposas y madres.

La Ley General de Educación de 1970 (Ley 14/1970, de 4 de agosto, BOE de 6 de agosto de 1970) (LGE) constituyó el inicio de la renovación hacia una sociedad democrática, por la cual se unificó el currículum y desaparecieron las materias de carácter sexista. Aunque no fue hasta la muerte de Francisco Franco y la transición cuando se produjo el reconocimiento de los derechos de ciudadanía. Las progresivas transformaciones condujeron finalmente hacia la restauración de la democracia, iniciándose así la idea de una ciudadanía democrática y de la educación para la misma.

En un principio los contenidos de Ética aparecían en los libros de Ciencias sociales. Más tarde se editaron libros de Ética, convirtiéndose esta última en materia curricular basada en la educación en valores y en las reglas de urbanidad, una educación más bien cívica que no recibió la debita atención desde el ámbito educativo. Durante el periodo de transición (1975-1978) también se impartió una asignatura denominada *Convivencia en democracia*, que desarrollaba contenidos sobre ciencia política, destinada a los alumnos del último curso de la etapa obligatoria (8º de EGB). Posteriormente, en 1979 se incluyó la asignatura de *Historia de España*, en la que se trataban contenidos de la Constitución española de 1978.

Con la aprobación en 1990 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, conocida como LOGSE, apareció por primera vez el concepto de enseñanzas transversales con la finalidad de educar en valores mediante todas las asignaturas pero sin ser estas evaluables. Los núcleos temáticos principales que se trabajaron de manera transversal, recogidos en la Resolución de 7 de septiembre de 1994, fueron “la educación para la paz, la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación para la salud, la educación del consumidor y la educación vial” (1994, p. 29263).

La nombrada educación para la ciudadanía estuvo representada desde el preámbulo de la LOGSE en el que se expone lo siguiente:

En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. (1990, p. 1)

La educación en valores, a la cual nos podemos referir en términos de educación para la ciudadanía, tuvo como objetivo principal formar a los alumnos en los principios establecidos en la Constitución de 1978. Así, tal y como se añade en el preámbulo de la LOGSE, “con el apropiado conocimiento del conjunto de principios y valores que contiene nuestra Constitución, así como de la estructura institucional de nuestra sociedad, recibirán la formación que les capacite para asumir sus deberes y ejercer sus derechos como ciudadanos” (1990, p. 7).

En este sentido podemos añadir que mediante la LOGSE se intentó educar en ciertos valores que fundamentaran las libertades, los derechos y los deberes como parte de una educación que debían recibir todos los ciudadanos.

La educación en valores también estuvo presente en la siguiente ley educativa aprobada en el 2002, la Ley Orgánica de Calidad de la enseñanza (LOCE), aunque en dicha normativa no apareciera el término “transversal” tal y como se presentó en la LOGSE. Según autores como González y Tabernero en referencia a la LOCE, “la educación en valores se traduce en objetivos y contenidos identificables en las enseñanzas comunes, tanto en los principios y objetivos generales como en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de cada una de las áreas” (s.f., p. 3). En este sentido una de las finalidades de la educación respecto a la educación en valores del alumnado fue “formarlos para que asuman sus deberes y ejerzan sus derechos como ciudadanos responsables” (R.D. 831/2003 de 27 de junio de 2003, p. 25683). Así, tal y como añaden las autoras González y Tabernero, el currículo de la LOCE sería comparable con el de la LOGSE en cuanto a la educación en valores, siendo la organización y el funcionamiento del sistema educativo la principal modificación destacable a través de esta ley educativa, LOCE.

En 2006 se promulgó una nueva ley de educación. La principal diferencia entre esta nueva ley, la Ley Orgánica de Educación (LOE), y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo y la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza, fue la cuestión de la formación en valores que se adoptó en lo referente a la educación. Esta gran reforma se pone de manifiesto desde el Preámbulo de la ley donde se afirma que “la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas” (LOE, 2006, p. 1).

Esta nueva concepción sobre los valores en las aulas afectó a las asignaturas conocidas como *Ética y Filosofía*, pasando a denominarse *Educación ético-cívica* en 4º curso de Educación Secundaria y *Filosofía y Ciudadanía* en Bachillerato respectivamente.

Una de las principales novedades, desarrollada en puntos posteriores de este trabajo, fue la implantación de la materia curricular conocida como *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* (EpC), la cual, tal y como se dicta en el Preámbulo de la Ley Orgánica de Educación, no sería una alternativa a la enseñanza de Religión y sus objetivos y contenidos deberían ser desarrollados también de manera transversal dentro de las actividades escolares. Asimismo, sería competencia de las Comunidades Autónomas fijar en uno de los dos últimos cursos de tercer ciclo de Educación Primaria dicha materia, así como su establecimiento en uno de los tres primeros de Educación Secundaria Obligatoria. La implantación de la materia en cuestión tuvo como finalidad principal:

Ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global. (LOE, 2006, p. 9)

El cambio de gobierno que supuso la entrada del Partido Popular tras ganar las elecciones de 2011, llevó a la puesta en marcha y posterior implantación de una nueva ley educativa, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013 (LOMCE). Dicha ley modificó tanto contenidos como objetivos y criterios de evaluación de la materia curricular *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, pasando a denominarse *Valores Sociales y Cívicos*, configurándose como un elemento de carácter transversal la *Educación Cívica y Constitucional*. Dicha materia, en la que se profundizara posteriormente, se configura de la siguiente manera:

Se orienta a los alumnos para comprender la realidad social, resolver conflictos de forma reflexiva, dialogar para mejorar, respetar los valores universales, crear un sistema de valores propios y participar activamente en la vida cívica de forma pacífica y democrática. (LOMCE, 2014, p. 19415)

Otra de las principales modificaciones que se produjeron con la implantación de la nueva ley de educación fue la disposición de la materia *Valores Sociales y Cívicos* como una alternativa a la asignatura de *Religión*, lo que priva el derecho de todo alumnado que curse esta segunda área a cursar también la primera y viceversa, como si en ambas se trataran contenidos que pudieran ser equiparables.

3. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LA LOE (2006)

En los últimos años la educación para la ciudadanía desarrollada con la LOE ha estado en el punto de mira de diversos sectores sociales y políticos por su posible carácter adoctrinador, habiendo sido potenciada en su desarrollo por una gran teorización de carácter filosófico y político, y habiéndose configurado así como una de las grandes innovaciones en materia educativa, viéndose reflejadas en su implantación como materia curricular por la nombrada ley educativa. Por ello es importante conocer en profundidad cual ha sido el origen de la asignatura *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, la cual consiguió suplantarse a la ya conocida educación cívica, entendida como la formación en un conjunto de normas de comportamiento y en el conocimiento de deberes y aceptación de leyes, así como sus diversos significados y los elementos que la conforman y que han contribuido a su desarrollo y puesta en práctica.

3.1 Concepto de educación para la ciudadanía

La creación de la materia curricular de EpC viene impulsada, como veremos posteriormente, por el Consejo de Europa. Desde el Comité de Ministros, órgano con el poder de decisión dentro del Consejo de Europa, se han ido confeccionando una serie de informes y dictámenes que han impulsado la idea de que en los centros docentes debe existir la asignatura de EpC. Así, en su Recomendación 12 del año 2002, el Consejo de Europa otorga una definición sobre qué debe entenderse por educación para la ciudadanía:

La educación para la ciudadanía democrática abarca toda actividad educativa, formal, no formal o informal, incluida la de la familia, que permite a la persona actuar, a lo largo de toda su vida, como un ciudadano activo y responsable, respetuoso de los derechos de los demás. La educación para la ciudadanía democrática es un factor de cohesión social, de comprensión mutua, de diálogo intercultural e interreligioso, y de solidaridad, que contribuye a promover el principio de igualdad entre hombres y

mujeres, y que favorece el establecimiento de relaciones armoniosas y pacíficas en los pueblos y entre ellos, así como la defensa y el desarrollo de la sociedad y la cultura democráticas. (Consejo de Europa, 2002, p. 3)

Mediante este tipo de recomendaciones podemos encontrar claves que nos ayuden a deducir lo que significa la educación para la ciudadanía, así como pistas sobre cómo se debería llevar a cabo una asignatura de estas características.

Asimismo, resulta relevante conocer las diversas connotaciones que puede tener el término de “ciudadanía”, tal y como expone el informe de la Red Eurydice de 2005. Esta Red adopta el concepto de “ciudadanía responsable” y lo asocia al de “educación para la ciudadanía”, “que es educar a los jóvenes para que se conviertan en “ciudadanos responsables”. En este sentido:

La noción de "ciudadanía responsable" lleva a cuestiones relativas a la sensibilización y al conocimiento de los derechos y deberes. Asimismo, está estrechamente relacionada con los valores cívicos, como la democracia y los derechos humanos, la igualdad, la participación, el asociacionismo, la cohesión social, la solidaridad, la tolerancia a la diversidad y la justicia social. La educación para la ciudadanía...hace referencia a la educación que los jóvenes reciben en el ámbito escolar, cuyo fin es garantizar que se conviertan en ciudadanos activos y responsables, capaces de contribuir al desarrollo y al bienestar de la sociedad en la que viven. (Eurydice, 2005, p.10)

El término “ciudadanía” comporta diversos significados en función del contexto en el que se dé su uso. En varios países el concepto de “ciudadanía” expresa “la relación jurídica entre el ciudadano y el Estado” (Eurydice, 2005, p.13). El significado de este término también difiere en otros países en los que “se refiere al papel social de los ciudadanos en la sociedad en la que coexisten” (Eurydice, 2005, p.13).

El concepto de “ciudadanía” no se define de manera explícita en la mayoría de fuentes legislativas, aunque se puede dar con su significado partiendo del estudio de varios documentos oficiales. Ciertos países utilizan otros conceptos para lo que inicialmente se ha determinado como “ciudadanía responsable”; así, Letonia y Rumanía la denominan “participación cívica”, Polonia “actitudes cívicas” o “conciencia cívica”,

Rumanía “compromiso cívico” y Alemania, Lituania, Países Bajos y Reino Unido-Escocia “derechos y deberes cívicos”.

La educación para la ciudadanía debe contribuir a la formación de ciudadanos competentes cívicamente y comprometidos con las responsabilidades colectivas. La base de dicha materia se debería sustentar en los Derechos Humanos y en la Constitución, formando de esta manera ciudadanos conocedores de las mismas. Debe tenerse en cuenta que la ciudadanía puede resultar un factor clave de integración en una sociedad en la que cada vez más existe una creciente multiculturalidad. De este modo, Mery López afirma que:

La educación para la Ciudadanía se asienta en la visión de un ciudadano capaz de reconocer y de reconocerse en el otro como un igual, defensor y promotor de los derechos humanos y formado para actuar en la sociedad según las normas, pautas y valores consensuados en su seno; en definitiva, preparado para convivir con los demás de acuerdo a las normas de convivencia democrática. (2008, p. 352)

En este sentido, tal y como resalta esta autora en su tesis doctoral “La educación para la ciudadanía y los derechos humanos: Una asignatura orientada a favorecer la convivencia”, la escuela debe tener en cuenta que los alumnos solamente aprenderán a ser ciudadanos si aprenden y ejercitan los valores propios de la ciudadanía. Asimismo, la escuela deberá dar ejemplo para que esto ocurra, por lo que deberá comprometerse en una gestión democrática.

A su vez, el legislador señala que la introducción del área de EpC sirve como ampliación a los hábitos y prácticas cívicas que el alumnado ha ido adoptando a lo largo de toda la etapa escolar. De esta manera, tal y como señala el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria:

El aprendizaje de esta área va más allá de la adquisición de conocimientos, para centrarse en las prácticas escolares que estimulan el pensamiento crítico y la participación, que facilitan la asimilación de los valores en los que se fundamenta la sociedad democrática, con objeto de formar futuros ciudadanos responsables, participativos y solidarios. (R.D. 7 de diciembre de 2006, p. 43080)

Por lo tanto, a la propuesta anterior del Ministerio de Educación y Ciencia podríamos añadir, tal y como se afirma en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación que la finalidad con la que se creó la materia en España fue principalmente:

Ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global. (LOE, 2006, p. 17163)

En definitiva, la asignatura de Educación para la Ciudadanía debería dar respuesta a los déficits éticos, cívicos y políticos con los que se encuentran los ciudadanos, problema que se viene arrastrando de manera histórica al no haber sabido situar y desarrollar dentro del currículum la educación para la ciudadanía.

3.2 Origen de la materia curricular Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos

La asignatura establecida en el currículum de la LOE, denominada *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, nació, entre otras razones, como respuesta a la demanda que el Consejo de Europa vino haciendo desde 1997. Pero sobre todo como respuesta a la ya citada Recomendación 12 del Comité de Ministros del Consejo de Europa del año 2002 en la que se recuerda que en la Segunda Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno del Consejo de Europa que se celebró en Estrasburgo en 1997, se decidió llevar a cabo un plan de acción educativo para el desarrollo de la ciudadanía democrática. Asimismo, también cabe mencionar la celebración del 50 aniversario del Consejo de Europa en Budapest, en el cual el Comité de Ministros acogió la declaración y el programa sobre la Educación para la Ciudadanía. Finalmente, en la 20ª Sesión de la Conferencia Permanente de los Ministros Europeos de Educación celebrada en el año 2000 en Cracovia, se aprobó el Proyecto de Educación para la Ciudadanía Democrática, y en septiembre de 2002 en Estrasburgo se celebró la conferencia final por la que:

Recomienda a los Gobiernos de los Estados miembros, dentro del respeto de sus estructuras constitucionales, de sus situaciones nacionales o locales y de su sistema educativo: que hagan de la educación para la ciudadanía democrática un

objetivo prioritario de las políticas y reformas educativas. (Consejo de Europa, 2002, p. 3)

Asimismo, el Consejo de Europa acordó declarar el año 2005 como el “Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación” en su afán por impulsar el establecimiento de dicha materia curricular, así como promover una ciudadanía que no carezca de información, presente responsabilidades y se haga partícipe de asuntos colectivos para aprender de esta manera a vivir en una plena democracia.

El gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero, impulsado por tales recomendaciones, decidió implantar dicha asignatura en el Sistema Educativo Español de la misma forma que 16 países pertenecientes a la Unión Europea. De esta manera, la influencia de dicha recomendación pudo verse reflejada desde el preámbulo de la LOE donde ya se dio gran importancia a la transmisión de valores:

También ocupa un lugar relevante, en la relación de principios de la educación, la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común. (LOE, 2006, p. 17162)

3.3 Los responsables de la educación para la ciudadanía

Siguiendo las recomendaciones del Comité de ministros del Consejo de Europa, la educación para la ciudadanía no debería ser objeto de una única área curricular, aunque esta fuera un referente principal en el desarrollo de la misma. Así, tal y como señala Bolívar (2008, p. 1) “además de la asignatura...es tarea de todo el centro escolar, a través de su Proyecto Educativo; pues es obvio que el primer ámbito de educación para la ciudadanía son las relaciones y experiencias educativas vividas en la escuela”. Por último, debemos destacar la importancia que han adquirido en la actualidad las interacciones de los centros educativos con el entorno y la participación de la comunidad en los mismos. Por lo que la Educación para la Ciudadanía se convertiría de esta manera en una tarea no solo de los colegios sino de toda la comunidad.

Los centros educativos han sido un blanco fácil de críticas procedentes de diversos colectivos, quienes les han exigido demasiadas responsabilidades sin ayudar a dar una mejor respuesta a todas las demandas que reivindicaba la sociedad. El enfoque que se ha

pretendido dar a través de la educación para la ciudadanía cuenta con la implicación de la comunidad en el ámbito educativo, superando las barreras que separan educación y comunidad en cuanto a espacio y tiempo.

Resulta insuficiente educar ciudadanos solamente en el ámbito escolar mediante la nombrada asignatura, de manera transversal o en la comunidad, si no cooperan unos agentes con otros, si estas actuaciones se siguen produciendo de manera aislada. Frente a la tendencia a trabajar la ciudadanía de manera individual, debemos indicar que el aprendizaje significativo de la democracia se produce en la sociedad, en los diferentes ámbitos sociales en los que se desenvuelven los jóvenes. Este sería uno de los principales motivos por los que no debe ser solamente objeto del ámbito escolar, sino que debe verse reflejada en los diferentes ambientes en los que se desenvuelven los alumnos.

La ciudadanía, como la democracia, es entonces un proceso, un modo de interacción entre los ciudadanos, una vida comunitaria en todos los ámbitos. Esto implica que debe darse una cierta congruencia, no discontinuidad, entre el aprendizaje experiencial que el alumno/a tiene fuera de la escuela y la creación de comunidades democráticas en el centro escolar. Por eso la educación ética y cívica no debe quedar recluida a los centros escolares. (Bolívar, 2008, p. 7)

Desde las aulas deben favorecerse climas de diálogo y discusión, sumamente relevantes para el desarrollo de habilidades cívicas, y por consiguiente para la formación de ciudadanos. Asimismo, el alumnado puede ser un punto clave en la evolución y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por ello se debería permitir al alumnado expresarse sobre tales procesos en primera persona, dando a conocer de esta manera sus demandas y objetivos, favoreciendo así el desarrollo de habilidades cívicas como puede ser la participación y el compromiso.

Tal y como señala Victoria Camps y David De la Fuente (2007) en su obra *Educación para la Ciudadanía*, la educación para la ciudadanía debería ser una tarea compartida, en la que deberían participar no solo escuela y familia, sino también la ciudad, entendida como administración local y los medios de comunicación audiovisuales, siendo uno de los principales culpables de la deficiente socialización cívica. No todos ellos tienen las mismas responsabilidades y por lo tanto su nivel de actuación debe ser

diferente, aunque todos ellos deben contribuir a la formación ciudadana mediante los recursos y ventajas de los que disponen. Como se ha podido observar en la sociedad actual, los medios de comunicación generan grandes dosis de influencia ante jóvenes y adultos, por lo que deberían de contribuir más especialmente en el ámbito educativo, dejando en un segundo plano sus intereses económicos.

3.4 La enseñanza de la educación para la ciudadanía en las aulas

Centrando nuestra atención en el contexto escolar, uno de los principales ámbitos en los que recae la responsabilidad de educación para la ciudadanía, resulta un aspecto necesario abordar la cuestión sobre cómo se produjo en las escuelas la enseñanza de la educación para la ciudadanía, caracterizada por diversos sectores como un elemento adoctrinador dentro de las aulas. Según señala Bolívar en su artículo “La educación para la ciudadanía en el currículo de la LOE” (2008), un cierto grado de transversalidad es necesario para tratar los aspectos sobre los que se fundamenta la denominada EpC, pero para que las ideas individuales de un docente no sean expuestas a los alumnos sin ser estas un objetivo propio del currículo, pudiendo producirse el adoctrinamiento del alumnado, o sin haber sido consensuadas mediante un trabajo conjunto, resulta conveniente reforzarla con una materia o asignatura, abriéndose así un espacio de reflexión y análisis de diversos contenidos.

De la misma manera, existen núcleos temáticos que se tratan exclusivamente de manera transversal puesto que resultaría ilógico que la materia EpC abarcara una gran disparidad de temas que no son propios de las demás materias curriculares, como pueden ser la educación ambiental o la educación para la salud entre otras, ya que como apunta Martín-Cortés:

Es importante evitar que la EpC acabe siendo un cajón de sastre que abarque todos aquellos temas en los que se percibe que existe un déficit en la sociedad...sin negar la importancia evidente que tienen estos temas y la necesidad de que sean abordados en la escuela, es dudoso que estén relacionados con el ejercicio de una ciudadanía democrática y con el respeto a los derechos humanos. (2006, p. 46)

Asimismo, debemos destacar los problemas que ha supuesto trabajar de manera transversal en los centros docentes. De esta manera, debemos reseñar el trabajo añadido del propio profesorado para introducir los contenidos en el Proyecto Curricular, ya que

no son fácilmente integrables. En otros casos, la transversalidad no está relacionada con los contenidos de cada área, por lo que exigía un tratamiento específico.

Esta ardua tarea en la introducción de temas transversales en cada área ha supuesto aun así que ciertos grupos interesados en el desarrollo de temas transversales en el currículum hayan introducido innovaciones dentro de la práctica educativa y hayan gestionado nuevos métodos para abordar dichas materias curriculares, dando una mejor respuesta a las características socioculturales del alumnado.

Frente a la transversalidad que se hizo eco con la LOGSE como única opción para tratar aquellos temas que en la familia o sociedad no se gestionaban, resultó loable la creación de una materia específica para ello. De esta manera, podemos añadir que otra de las cuestiones por las que se originó la asignatura de Educación para la Ciudadanía, además, fue para poder profundizar en diversos temas que son importantes a la hora de formar ciudadanos y que con la anterior ley de educación se trataban solamente de manera transversal. Aun así, en la misma se señala “Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa...la educación en valores se trabajarán en todas las áreas” (LOE, 2006, p. 43054).

Del mismo modo, Gómez Llorente, después de manifestar que todos los docentes educan en valores aun no siendo conscientes de ello, expone:

Nada de cuanto va dicho impide que además exista un horario específico, y un personal docente especializado en la impartición sistemática, programada, para todos los alumnos, y en todos los centros, de la EpC. Es falso plantear la EpC como una alternativa a la formación transversal en valores. Por el contrario, es su complemento y refuerzo. (2005, p. 59)

3.5 La materia EpC en el currículo de la LOE (2006)

La existente preocupación por la educación para la ciudadanía, como hemos visto ya manifestada por ciertos organismos internacionales como Naciones Unidas o el Consejo de Europa, produjo la incorporación de la asignatura EpC como materia independiente del currículo. Dicha área curricular sufrió una extensa campaña de oposición liderada por la Iglesia así como ciertos grupos políticos y conservadores, por considerar a la EpC adoctrinadora en cuanto a la ideología de la izquierda. Por lo tanto, siguiendo la línea

anterior centrada en el ámbito educativo, resulta importante conocer tanto las competencias como los contenidos que propuso el MEC para el desarrollo de la materia curricular EpC, en su intento por “adoctrinar” al alumnado en los centros educativos españoles.

Con la LOE se introdujo el término de competencias y con ellas la denominada “competencia social y ciudadana”, estrechamente relacionada con el ejercicio de la ciudadanía democrática. Esta competencia, como el resto, no es obligación de una sola materia, sino que todas deben contribuir al desarrollo de las mismas, puesto que para llegar a ser un ciudadano sin riesgo de exclusión social, resulta necesaria la adquisición de dichas competencias. Tal y como afirma Bolívar, “la Educación para la Ciudadanía comprende todo aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la integración y participación activa en la vida pública, que todos los ciudadanos deben poseer al término de la escolaridad obligatoria” (2008, p. 8); es decir, para integrarse en la vida colectiva es fundamental el desarrollo de cada una de las competencias, ya que ser competente implica saber resolver diversas situaciones mediante el uso de diversos recursos. En este sentido, podemos añadir, tal y como expresa Bolívar (2008), que la ciudadanía consiste en formar a los ciudadanos para que ejerzan como tales, lo que implica dos aspectos: una serie de hábitos y comportamientos, indispensables para garantizar la convivencia ciudadana, y la adquisición de un conjunto de conocimientos y el desarrollo de competencias para aspectos referentes a la participación en la comunidad y el ámbito profesional.

En definitiva, es necesario que todo el alumnado se convierta en un ciudadano capacitado; es decir, con un conjunto de conocimientos, valores, competencias y participación en la comunidad. Por ello, es necesario asegurar el derecho a la educación de todos los alumnos, así como la adquisición de las competencias básicas, sobre todo en aquellos alumnos con riesgo de exclusión.

Haciendo referencia a los contenidos, la introducción de la materia EpC en tercer ciclo de Educación Primaria viene respaldada, según Camps y De la Fuente (2007), por la concepción de que a esa edad los niños y niñas están en óptimas condiciones de obtener una perspectiva más amplia en cuanto a poner en práctica habilidades cívicas adquiridas, así como reconocer y comprender en mayor grado los derechos humanos. Asimismo, en la preadolescencia, las relaciones afectivas sufren determinados cambios

en cuando a la ampliación de las mismas, por lo que esta asignatura se convierte en un elemento fundamental para preparar a los jóvenes en la transición a la Educación Secundaria Obligatoria así como en el ámbito de las relaciones sociales.

Los contenidos de esta materia en el tercer ciclo de Educación Primaria están organizados en tres bloques:

- Bloque 1, Individuos y relaciones interpersonales y sociales, trata lo personal: la autonomía, la identidad, la dimensión emocional, y el reconocimiento y aceptación de las diferencias, así como la igualdad de derechos.
- Bloque 2, La vida en comunidad: trata la convivencia y las formas de abordarla, valores democráticos y los derechos y deberes dentro de los grupos de pertenencia.
- Bloque 3, Vivir en sociedad: se tratan las normas y principios que establece la Constitución, así como el conocimiento de los servicios públicos y los bienes comunes y las obligaciones colectivas.

La Educación para la Ciudadanía en Educación Secundaria Obligatoria está compuesta por dos materias: *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* en uno de los tres primeros cursos, y *Educación Ético-Cívica* en cuarto curso. Ambas materias parten de lo más próximo y personal hasta aspectos más generales.

Los contenidos de la materia *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* se encuentra estructurada en cinco bloques:

- Bloque 1, Contenidos comunes: trata de desarrollar la autonomía mediante habilidades como la reflexión y participación, así como el entrenamiento del diálogo y debate, la valoración de la diversidad personal y cultural, y fomentar la valoración crítica hacia las desigualdades.
- Bloque 2, Relaciones personales y participación: se tratan aspectos referentes a las relaciones humanas como el respeto por los demás, la igualdad de derechos, el rechazo a la discriminación y la solidaridad, y el compromiso y participación en la comunidad.
- Bloque 3, Deberes y derechos ciudadanos: se trata el conocimiento y reflexión de principios de textos internacionales, de situaciones en las que se violan los derechos humanos y en la actuación ante dichas situaciones.

- Bloque 4, Las sociedades democráticas del siglo XXI: se tratan contenidos sobre la diversidad social y el funcionamiento de los estados democráticos, centrándose en el modelo español.
- Bloque 5, Ciudadanía en el mundo global: se tratan las desigualdades en la sociedad actual, la globalización, y los principales conflictos en el mundo actual así como el papel de los organismos internacionales.

Los contenidos referentes a la materia de *Educación Ético-Cívica* en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria se encuentran estructurados en seis bloques:

- Bloque 1, Contenidos comunes: se tratan contenidos como saber razonar y argumentar, reconocer sentimientos propios o saber evaluar críticamente informaciones procedentes de medios de comunicación, así como actitudes básica de la convivencia.
- Bloque 2, Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional: se tratan valores como la identidad, la libertad y la responsabilidad.
- Bloque 3, Teorías éticas. Los derechos humanos: se trata de un análisis de las grandes líneas de reflexión ética.
- Bloque 4, Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales: se trata la democracia y participación ciudadana, así como el funcionamiento de las Instituciones democráticas y los valores constitucionales.
- Bloque 5, Problemas sociales del mundo actual: se tratan los grandes problemas morales de la actualidad desde la perspectiva de los derechos humanos.
- Bloque 6, La igualdad entre hombres y mujeres: se tratan aspectos como la igualdad y dignidad de la mujer, causas y factores de discriminación, y la prevención y protección de la violencia de género.

En cualquier caso, el temario propuesto por el Ministerio de Educación y Ciencia ha sido altamente contestado, e incluso algunas Comunidades Autónomas gobernadas por el PP han llegado a omitir en sus currículos ciertos enunciados como pueden ser el rechazo de la discriminación afectivo-sexual, los tipos de familias, etc. Asimismo, resulta relevante nombrar el tratamiento que realizan los libros de texto sobre los contenidos. Así, Jesús Jares en un análisis de siete libros de texto concluye que se da una:

Gran disparidad en los contenidos en función de su orientación ideológica, llegando en algunos casos a alterar sustancialmente los contenidos y valores de la asignatura, además de errores conceptuales graves, deformaciones de determinados conceptos o hechos sociales y ausencia de informaciones clave, llegando a desvirtuar el sentido de la asignatura y, en su caso, se acerca a un adoctrinamiento puro y simple. (2008, p. 94)

4. PRINCIPALES CONTROVERSIAS SOBRE LA EPC EN LA LOE (2006)

Como hemos nombrado anteriormente, la materia EpC tuvo un gran número de detractores que mostraron disparidad de argumentos en contra de la misma. Así, tal y como anunció el ministro de educación José Ignacio Wert, el curso académico 2011-2012 se convirtió en el último para la asignatura EpC, nacida en 2006 e impulsada por el Partido Socialista, al ser considerada por el Partido Popular y ciertos sectores sociales y eclesiásticos como un instrumento para “el adoctrinamiento ideológico”, convirtiéndose éste en una de las principales controversias generadas ante la implantación de la materia EpC.

Algunos de los sectores que cuestionaron ampliamente la asignatura fueron parte del Episcopado, la Concapa², la organización de Profesionales por la Ética³, PROFAM⁴ y el Foro Español de la Familia⁵, entre otras, alegando que los contenidos albergaban en su trasfondo la ideología, la moral y la ética del partido de izquierdas, lo que requería una respuesta inmediata, la cual no tardó en llegar de la mano de la derecha, del Partido Popular, que afirmó que la materia solamente estaría en vigor un curso, hasta que ganaran las elecciones de 2008. Tales expectativas no llegaron a cumplirse, y tanto la materia de EpC, como *Educación ético-cívica* y *Filosofía y Ciudadanía* continuaron con su progresiva implantación en los centros escolares.

Podemos añadir que la polémica que se generó en torno a la asignatura en cuestión fue utilizada en campañas electorales, fomentada por los medios de comunicación y

² Concapa: Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y padres de Alumnos. Nace en 1929 para promover los intereses de la familia y lograr que sus hijos reciban, en la vida escolar, una formación acorde con sus propias creencias y convicciones.

³ Profesionales por la ética: es una iniciativa de la sociedad civil, de carácter independiente y sin ánimo de lucro, cuyo nacimiento tuvo lugar en Madrid en 1992. Su misión es promover en la vida pública la dignidad de la persona y sus derechos fundamentales, desde una perspectiva interprofesional.

⁴ PROFAM: Foro Marileño de la familia.

⁵ Foro Español de la Familia: es una asociación civil española que defiende a la familia tradicional. Se constituyó en 1999.

ampliamente cuestionada por una parte de la sociedad, quienes seguramente desconocían sus objetivos y contenidos, así como las recomendaciones del Consejo de Europa para su implantación y algunos de los artículos de la Constitución Española, de la que podemos destacar el 27.2 en el que se afirma que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia” (1978, p. 6). En este sentido, tal y como afirma García Roca sobre la oposición de diversos sectores hacia la materia EpC, “cuestiona uno de los grandes consensos educativos, las mismas finalidades de la educación e incluso la legitimidad de sus actores, siempre bajo la sospecha del adoctrinamiento” (2007, p. 5).

Según algunos sectores sociales como el Foro Español de la Familia, tanto los temas como los objetivos y criterios de evaluación hacen apología de contenidos que enmarcan un discurso político oculto a primera vista. De esta manera se expone:

En el Anexo II del RD que comentamos se definen como objetivos, contenidos y criterios de evaluación de EpC temas hoy sometidos al debate político partidista, más propios del Pleno del Congreso de los Diputados que de una enseñanza básica común sobre los valores comunes de la convivencia. Se incentiva así una politización indeseable de esta asignatura y una manipulación de las conciencias de los escolares menores de edad. (Blanco y García, 2007)

Reafirmandose en su postura, dicho Foro Español de la Familia expone una serie de contenidos, objetivos y criterios de evaluación que sustrae del Real Decreto 1631/2006, de 9 de diciembre. Para este Foro, un claro ejemplo de la ya nombrada intromisión política en las escuelas lo encontraríamos en el bloque 5 de contenidos en el que se exponen “los conflictos en el mundo actual: el papel de los organismos internacionales y de las fuerzas armadas de España en misiones internacionales de paz. Derecho internacional humanitario. Acciones individuales y colectivas en favor de la paz”. Según los autores Blanco y García, “basta recordar los debates políticos recientes sobre nuestro papel en Irak para comprender que la política entra en la escuela descaradamente” (2007). Dichos planteamientos no fomentarían educar a los ciudadanos sino politizar las escuelas, formando a los alumnos en las ideas de quienes plantean y concluyen qué debe enseñarse en las aulas.

La preocupación de ciertos sectores de la sociedad española por la implantación de la materia curricular EpC vino impulsada, entre otras cuestiones, por su carácter obligatorio, convirtiéndose esta obligatoriedad en otra de las principales controversias que suscitaron el cuestionamiento de asignatura EpC. Así, tal y como afirma Rouco Varela⁶ “podría habérsela concebido muy bien como optativa, en relación, por ejemplo, con la clase de Religión y Moral Católica...que se define en la Ley Orgánica de Educación y en su desarrollo normativo como optativa” (2007, p. 3).

La Iglesia tiene la convicción de que la asignatura EpC se introdujo con carácter independiente y obligatorio y no como instrumento pedagógico, concibiéndola como adoctrinadora en función de cómo debe ser la persona en el ámbito personal y social. De esta manera, la materia en cuestión adopta los conceptos de ciudadanía democrática y ciudadano responsable, dejando a un lado los conceptos de persona y su responsabilidad moral intransferible. Ciertos sectores eclesásticos tienen la convicción de que no debería haber sido así, según los fines y principios dispuestos en la LOE, relacionados con la personalidad y moral humana, puesto que no tenían por qué estar enfocados en una materia de carácter obligatorio e independiente, sino que podría haberse integrado dentro de otra con contenidos similares o haberse tratado de manera transversal. Tal y como apunta Rouco Varela:

El principio de “la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común” y el fin del “pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos fundamentales y de la igualdad afectiva entre hombres y mujeres...” se explican en el Preámbulo y se fijan en los artículos correspondientes a la regulación de las enseñanzas primarias, secundarias y bachillerato en el cuerpo de la ley como apartados separados de la definición y ordenación de los principios generales y de los objetivos de la educación para la ciudadanía. (2007, p. 4)

No obstante, en los Reales Decretos se desarrollan los formulados principios a través de la materia curricular conocida como EpC.

⁶ Rouco Varela es cardenal elector español y miembro de la Real Academia de Doctores de España. En la actualidad, y desde octubre de 2014, es el arzobispo emérito de la Archidiócesis de Madrid. Fue arzobispo de Santiago de Compostela y presidente de la Conferencia Episcopal Española.

Rouco define la asignatura como una teoría general sobre el hombre y los principios éticos sobre los que deben basarse sus actuaciones. Esta doctrina, sobre la que se asienta la educación integral del alumnado, rehúye, según el autor, aspectos relevantes que deberían ser tratados como la dimensión trascendente del hombre y la sociedad así como la perspectiva filosófico-teológica que la enmarca. Tanto por la supresión de contenidos como los nombrados anteriormente como por su carácter obligatorio, cabe cuestionar el trasfondo ideológico de la materia, así como su legitimidad ética y jurídica.

Rouco por su parte afirma que, tal y como recoge la Constitución Española en su artículo 27, “Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones” (1978, p. 6). Por lo tanto, según Rouco Varela, la asignatura de EpC no debería ser introducida por el Estado como obligatoria en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, en primer lugar porque a través de la materia en cuestión se produce la formación moral del alumnado, contradiciendo uno de los artículos de la Constitución, y en segundo lugar, porque dicha materia supone el adoctrinamiento del alumnado a través de sus contenidos, proporcionando una concepción del hombre y de la vida que compite con la materia de religión que el alumnado ha elegido libremente, cuando con la materia de EpC no se ha permitido dicha opción.

Por lo tanto, esta formación moral del alumnado que caracteriza a dicha asignatura, además de por su carácter obligatorio, supondría excluir el derecho de los padres a la libertad de enseñanza de sus hijos, es decir, se atentaría contra la libertad educativa, produciéndose así otra gran controversia en materia de oposición a la asignatura al dejar que el Estado defina la moral de cada ser humano, así como los elementos que deben conformar a su juicio el desarrollo íntegro de cada persona. Asimismo, supondría el incumplimiento del artículo 27 de la Constitución Española, y una contradicción doctrinal sobre los derechos de libertad ideológica, religiosa y de culto expuestos en el artículo 16, por el que se expresa lo siguiente:

Se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades sin más limitación, en sus manifestaciones, que la necesaria para el mantenimiento del orden público protegido por la ley... Los poderes públicos tendrán en

cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones. (1978, p. 4)

Rouco propone una EpC basada en una enseñanza jurídico-cívica, enfocada a una formación en el ordenamiento jurídico positivo, y no una formación basada en el adoctrinamiento del alumnado sobre pautas ético-morales que han de regular su manera de actuar, su manera de ser, comparables según el mismo autor con periodos históricos del siglo XX, alegando que:

La historia de las ideas políticas y la historia de los hechos políticos enseñan al unísono que, cuando el Estado se propone y quiere actuar y actúa como educador de la sociedad y de la nación y no digamos como educador del hombre, se coloca en la peligrosa pendiente jurídico-política de caer en la tentación de un totalitarismo radical, más o menos encubierto. (Rouco, 2007, p. 11)

La Conferencia Episcopal Española, acompañada de organizaciones católicas de padres de familia y de padres de alumnos, destacaba como inaceptable la intromisión de los poderes públicos en la educación moral de los alumnos y más particularmente en la moral sexual, alegando que las principales responsables en esta tarea debían ser la familia y la escuela, ya que implica que los poderes públicos se entrometan en cuestiones de convicción religiosa y moral.

La Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española, tras darse a conocer los Reales Decretos en los que se exponía el desarrollo del área curricular en cuestión, concluía lo siguiente:

Esta “Educación para la ciudadanía” de la LOE es inaceptable en la forma y el fondo: en la forma, porque impone legalmente a todos una antropología que sólo algunos comparten y, en el fondo, porque sus contenidos son perjudiciales para el desarrollo integral de la persona. (Conferencia Episcopal Española, 2007)

En este sentido, ¿qué derechos se les otorga a los padres en cuanto a la formación tanto religiosa como moral de acuerdo a sus creencias? La Constitución Española contempla dos planos; por un lado, el correspondiente a la familia y en el que se aseguran las libertades de conciencia y religión individuales; y, por otro lado, el plano social, de las instituciones públicas, en el que deben convivir pacíficamente las distintas convicciones morales y creencias religiosas de cada individuo, sin imponerse unas sobre

las otras. Todo ello nos lleva a la necesidad de educar a los ciudadanos mediante unos valores éticos que deben ser comunes, independientemente de la moral y creencias individuales, sin ser contradictorios con las mismas. Por ello, tanto la sociedad como las instituciones y servicios públicos son necesarios para garantizar esta convivencia, así como la escuela debe educar mediante la competencia social y ciudadana para asegurar dicha convivencia, y de esta manera el bienestar de la ciudadanía.

En un sistema democrático las creencias de tipo religioso han de ser respetables, pero, tal y como afirma Mayoral “es evidente que la fuente de legitimidad de las decisiones no puede estar en las creencias religiosas, ni en las doctrinas de los dirigentes confesionales” (2008, p. 3). Este argumento se encuentra respaldado por las disposiciones de los poderes públicos mediante las sentencias del Tribunal Constitucional. Asimismo, la Constitución Española de 1978 fijó la separación de Iglesia y Estado, destacando su artículo 16.3 en el que se introduce la aconfesionalidad, entendida como laicidad positiva.

Otro de los sectores que más se hicieron eco al oponerse a la materia EpC fue el Foro Español de la Familia, cuyo argumento principal en contra del área curricular en cuestión fue el siguiente:

Suponen una intromisión en el derecho constitucional de los padres a educar a sus hijos conforme a sus convicciones morales y, en su caso, religiosas (art. 27.3 en relación al 16.1 de la Constitución española) en un Estado que hace del pluralismo uno de los valores superiores de su ordenamiento jurídico (Art 1.1. de la Constitución). (Blanco y García, 2007)

Algunos sectores sociales, como este Foro Español de la Familia, han desacreditado el valor constitucional de la materia en cuestión tachándola de inadmisibile por ser esta falsamente propuesta como una formación en los Derechos Humanos y en la Constitución cuando sus contenidos atacan todas las dimensiones personales, al margen del derecho constitucional de los padres como se expone en el Artículo 27.3 de la Constitución Española.

Otro de los argumentos expuestos por el Foro Español de la Familia en línea con lo anterior fue que el Estado tiene la convicción de la existencia de una ética cívica que debe ser enseñada en los centros docentes y que se sitúa al margen de la dimensión

personal y al margen del derecho de los padres en lo que respecta a la formación moral de sus hijos, viéndose de esta manera la ética como algo objetivo y común para todos los ciudadanos. De esta manera, se pasaría de una “ética personal” a una “ética común”, en la que los contenidos que se enseñarían al alumnado estarían solamente ante la convicción de la izquierda, surgiendo así un adoctrinamiento en las ideas de dicho partido político.

El Foro Español de la Familia reclama que no se debería anteponer esta “ética común”, sustentada en la “ética de los derechos humanos”, a la “ética privada”, puesto que los españoles no deberían ser educados bajo tales planteamientos de manera obligatoria, sino en las convicciones morales de la familia.

Junto con los argumentos que el Foro Español de la Familia ha venido exponiendo en una postura de oposición ante la materia en cuestión, cabe añadir que dicho sector crítico además subraya que, en relación a las ideas anteriores, esta “ética común”, la “ética de los derechos humanos”, haciendo referencia al Real Decreto 1631/2006, de 9 de diciembre, es presentada como cambiante y relativa, en función del momento histórico. De esta manera, se critica que en la actualidad, concretamente de España, se estén produciendo reformas legales que acojan una nueva ética universal, reinterpretándose de esta manera la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. En esta nueva ética universal se recogen expresiones como el aborto o el matrimonio entre personas del mismo sexo, lo que desbancaría principalmente el modelo tradicional de familia, cuestión que desarrollaremos posteriormente. ¡Todo ello resultado de la obligatoriedad de una asignatura de tal envergadura en las escuelas españolas!

Autores como Fernández García creen que la democracia y la política son necesarias para la convivencia, pero no creen en una “concepción omnicomprendensiva de la democracia” (2010, p. 45); es decir, que todas sus decisiones puedan aplicarse a la vida social en todos los ámbitos de la misma. De esta manera, afirma que las decisiones democráticas deberían tener límites y que las decisiones políticas no deberían entrometerse en ciertos aspectos de la vida y conducta humana. Este mismo autor afirma que uno de los aspectos debatibles de la materia EpC es el intento de abarcar excesivas temáticas, exigiendo al ámbito educativo trabajar aspectos que van más allá de la educación cívico-política y los derechos humanos.

Fernández García señala además diversos riesgos que existen en torno a la implantación de dicha materia. En primer lugar hace referencia al papel del profesorado, ya que pueden darse casos de una ideologización y politización por parte de los mismos en un intento de formar a un ciudadano de manera total y no solamente centrarse en formar a los alumnos en buenos ciudadanos. En segundo lugar, la materia en cuestión puede convertirse en un medio significativo de adoctrinamiento de carácter político, bajo los intereses del partido gobernante.

Finalmente, este autor plantea que la materia en cuestión no debe ser el único objetivo de un cambio general en la educación, sino que se debe recoger la idea de que hay ciertos aspectos que se deben mantener y otros que se deben cambiar; esa debe ser la filosofía principal en cuanto a la implantación y desarrollo de la materia. “Por tanto una educación cívica que tuviera como horizonte único el cambio y la transformación social, marginando la tradición sería incorrecta, además de ineficaz” (Fernández, 2010, p. 47).

Esta intromisión en el derecho de las familias a educar a todos los alumnos en una determinada moral a través de una asignatura de carácter obligatorio llevó a que ciertos sectores sociales y políticos se opusieran a la materia curricular EpC. Dos ejemplos que originaron y fomentaron diversos debates y críticas por su tratamiento en las aulas, al margen de que dichos sectores se opusieran por contradecir su moral individual, fueron el núcleo temático sobre la familia y el de la homosexualidad. Esta imposición de una moral particular se convierte así en otra de las grandes controversias que sacudieron a la materia EpC.

El epígrafe dedicado a la familia aparecía dentro del primer bloque de la materia en cuestión, EpC. La gran mayoría de sus detractores destacan la “teoría del género” como trasfondo ideológico en cuanto al concepto de familia española tal y como se aborda en la materia. Según su opinión dicha teoría ataca a la familia actual, puesto que intenta modificar la familia tradicional bajo los conceptos de igualdad y tolerancia.

Autores como Rouco Varela destacan la alusión a la denominada “teoría del género” en el criterio de evaluación 5 referente al área de Educación Primaria, en el que se señala lo siguiente: “reconocer y rechazar situaciones de discriminación, marginación e

injusticia e identificar los factores sociales, económicos, de origen de género o de cualquier otro tipo que las provocan” (LOE, 2006, p. 43082).

Bajo el supuesto adoctrinamiento con el que el Foro Español de la Familia se refiere a la materia curricular EpC, el tema en el que más énfasis se dispuso en términos de oposición y rechazo a la asignatura en cuestión fue el de la supuesta apología que la misma hacía sobre la teoría del género, apareciendo en reiteradas ocasiones en citas como la orientación afectivo-sexual, homofobia, etc. Este sector social, reacio a la implantación y puesta en práctica de la materia en cuestión, defiende que las distintas ideologías no son compartidas por todos los ciudadanos, por lo que no comprenden que todos los escolares españoles tengan que formarse en una ideología de género.

Para entender estos argumentos, mediante los cuales se alude a un adoctrinamiento en cuanto a la imposición de la teoría del género en las aulas en contra del modelo tradicional de familia, debemos reflexionar sobre qué significa familia tradicional y qué nos pretende transmitir la denominada “teoría del género”.

La familia tradicional, también considerada como familia patriarcal, habría supuesto un orden social y un modelo unívoco sobre numerosas familias hasta hace pocos años. El éxito del sistema patriarcal se habría sustentado en dos ideas:

Por una parte la jerarquización de las personas en el seno familiar y la asignación de tareas/roles en función de esta jerarquización donde la categoría edad, pero fundamentalmente género, eran los elementos estructurantes. Se trataba, por tanto, de una construcción cultural que proponía un modelo de hombre y de mujer en función de la organización social, lo que se entendía que era propio del mundo masculino se asignaba al macho, entendido desde el punto de vista fisiológico, mientras se hacía lo propio con la identificación hembra-feminidad. En segundo término, el sistema se mantenía a través de una red de pequeñas células familiares entrelazadas en un universo cultural, simbólico, religioso y moral que daba sentido a la organización social, condenando cualquier desviación que pudiera entenderse como un atentado contra el orden comunitario. (Peinado, 2008, p. 3)

Diversas editoriales, como Oxford Educación, han tratado en los libros de texto aspectos como la incorporación masiva de la mujer al trabajo y la igual correspondencia en las tareas domésticas del hombre y la mujer, debida principalmente a dicha evolución

respecto a la integración laboral de las mismas, respaldadas por la producción de leyes como la Ley de Conciliación o la Ley Integral contra la violencia de género.

Esta cuestión ha provocado que en las aulas se proponga un nuevo modelo de familia denominado “familia democrática” diferente al sistema patriarcal, sobre todo en lo que respecta a la jerarquización en función del género. Esto permite a los alumnos reflexionar sobre la discriminación que se ha venido produciendo en el seno de las familias, de manera que ellos mismos sean los principales protagonistas de un cambio en la erradicación de estas desigualdades que siguen existiendo en la sociedad actual. La teoría del género, explicada a continuación, sigue esta línea, siendo apoyada por todas las investigaciones que se han realizado en el ámbito de las Ciencias Sociales.

El término género ha sido objeto de un profundo debate terminológico y filosófico. Haciendo una mirada retrospectiva del siglo XX, ciertas investigaciones ya separaban el concepto sexo biológico, que alude a los rasgos fisiológicos y biológicos por ser macho o hembra, y el término género, refiriéndose a la construcción social de las diferencias sexuales. Así, podemos decir que el primero se hereda y el segundo se adquiere a través de la cultura; es decir, la identidad sexual no estaría condicionada por el componente biológico.

En los años 60 se produce un auge en el movimiento feminista. Se reivindicaba la elaboración de una teoría que explicara la situación de opresión en la que se encontraban las mujeres, lo que sirvió para que académicas norteamericanas utilizaran el término “género” en los años 70 para identificar el origen de las desigualdades entre hombres y mujeres. Así, tal y como afirma Molina (2010), el feminismo como movimiento intelectual habla sobre el concepto de género, que es el que marca la diferencia entre sexos, por lo que resulta necesario diferenciar lo que resulta de la naturaleza y lo que resulta de lo social en relación a los sexos.

Varios estudios referentes al género han investigado las principales diferencias entre sexos, viéndose reflejadas en el papel exclusivo de la mujer en el cuidado de los hijos y la realización de las tareas domésticas. Otra de las principales diferencias se encuentra en el estatus sexual que las personas aprenden y las conductas que deben adquirir en relación con el mismo, dependiendo de si eres mujer u hombre. Esta distinción de papeles que se otorga a mujeres y hombres en distintas instituciones sociales, políticas,

económicas y religiosas provienen de las actitudes, valores y expectativas que la sociedad ha adquirido hacia la figura femenina y masculina.

Las personas generalmente están de acuerdo con el estatus asignado, pero en ocasiones alguna persona no lo está. Por ello, debemos destacar dos evidencias que resultan primordiales:

Algunos individuos no pueden ser clasificados en machos o hembras desde el punto de vista del dimorfismo sexual porque poseen los caracteres sexuales secundarios poco marcados; otras personas que morfológicamente se encuentran bien definidas sexualmente, declaran sentirse en un cuerpo equivocado. (Molina, 2010, p. 4)

La sociedad es la que habría marcado distintas normas en función del sexo, poniendo a muchas personas en contradicción con sus deseos. En este sentido, tal y como añade Molina:

El género es el conjunto de características sociales, culturales, políticas, psicológicas, jurídicas, económicas asignadas a las personas en forma diferenciada de acuerdo al sexo. El género está estrechamente vinculado tanto al factor cultural como al social; este último está referido a los aspectos socioeconómicos que participan en los procesos de producción y reproducción de género, tales como las diferencias salariales, que las mujeres sean las máximas responsables de las tareas domésticas...el primero comprende todo el simbolismo relacionado con el ser mujer o ser hombre, presente en cada cultura y época histórica. (2010, p. 7)

La perspectiva de género pretende construir una nueva concepción del mundo mediante una reinterpretación de las mujeres en la historia, la sociedad, la cultura y la política, de manera que la sociedad reconozca la diversidad de género, pero, sobre todo, la diversidad individual. Esta teoría da respuesta a las diferencias existentes; propone seguir promoviendo el cambio así como comprender la diversidad. En definitiva, y según plantea Molina (2010, p. 13) “la teoría de género se posiciona en el debate teórico sobre el poder, la identidad y la estructuración de la vida social”.

Una vez desgranado el concepto de teoría de género, y volviendo a la controversia que se generó en torno a la misma por la consideración de adoctrinamiento que ciertos sectores sociales contemplaban por su supuesta aparición en los manuales de EpC, tal y como afirma Peinado:

Si partimos del convencimiento de que diferenciar sexo en tanto que componente biológico del individuo y género como construcción cultural es fomentar y compartir la teoría de género, efectivamente, todos los manuales hacen apología de la misma, pues tratan de explicar al alumno cómo los modelos de hombre y mujer son construcciones culturales y, por tanto, convencionales. (2012, p. 4)

Tal y como señala Peinado en su artículo “En torno a la asignatura “Educación para la Ciudadanía”, la teoría del género ha sido rechazada por no presentarse a favor del papel tradicional que ha cumplimentado durante siglos la mujer, considerada primero como esposa y madre, ya que el matrimonio no es una obligación, al igual que la principal función reproductora que se daba como finalidad exclusiva a dicha unión, sino un derecho.

La familia tradicional que ciertos colectivos ven amenazada, deriva del matrimonio entre una mujer y un hombre; es decir, una unión heterosexual, fruto de la cual se tiene descendencia. Este único modelo familiar existente para cierta parte de la sociedad se ha ido desmitificando para dar paso de la misma manera a otros tipos de familia. Desde esta perspectiva, las relaciones entre personas del mismo sexo atentan contra la naturaleza humana, por lo tanto no se reconocen como familia las personas homosexuales con hijos, tampoco las familias que tras su divorcio conviven con los hijos de su nueva pareja, las familias cuyos progenitores no están casados o las madres y padres solteros. En este sentido, ¿sería sostenible este debate en torno a un único sistema de familia válido teniendo en cuenta que cada vez coexisten un mayor número de familias con una composición diferente a la considerada familia tradicional?

Otro de los puntos más conflictivos que se generó en base a la materia EpC, y que posteriormente fue eliminado por el Partido Popular tras ganar las elecciones de 2011, fue el tema de la homosexualidad, en el que únicamente se hacía referencia en el decreto 1631/2006.

A partir del conocido como régimen patriarcal, modelo de imposición del hombre sobre la mujer, la homosexualidad ha sido reconocida como una instancia denostada. Estas prácticas homosexuales, pudiendo ser definidas como “las relaciones sexuales entre personas del mismo género cuando a partir de ellas la persona construye una identidad particular” (Peinado, 2008, p. 1) han sido consideradas como inmorales,

patológicas o desviadas durante décadas por gran parte de la sociedad. Desde este punto de vista, la sexualidad ha llevado a determinar la identidad de cada persona, produciendo estereotipos que han marcado la “normalidad” y la “no normalidad” en función de la denominada orientación sexual.

En contra de lo que algunos sectores sociales opinan sobre la ideologización del alumnado en cuanto a la teoría del género y con ella a la orientación afectivo-sexual, surge otro sector social, la Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (FELGTB), que reclama de manera activa la escasa y casi inexistente formación en el respeto a la diversidad afectivo-sexual, aunque en el preámbulo de la LOE se establezca como uno de los objetivos “el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual” (LOE, 2006, p. 17162). Según dicha Asociación, la educación para la ciudadanía lo que realmente intenta es desarrollar el Artículo 27 de la Constitución Española, en el que se añade que “la Educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y deberes fundamentales” (1978, p. 6). De esta manera, las pretensiones en torno a la materia en cuestión serían las de lidiar con dicha carencia.

Para ello, según la Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales, el Ministerio de Educación dispuso solamente dos contenidos para trabajar dicha diversidad en uno de los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (R.D. 1631/2006, de 29 de diciembre, p. 716):

- Bloque 2. Relaciones interpersonales y participación: la familia en el marco de la Constitución Española.
- Bloque 2. Relaciones interpersonales y participación: valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sociales racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas y homófobos.

La Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales, reivindican con urgencia la formación en la diversidad afectivo-sexual en las aulas, debido principalmente a los casos de homofobia o transfobia que cada vez más se hacen eco en los medios de comunicación, produciéndose situaciones de marginación o agresión que en muchos casos conllevan a otras situaciones de exclusión. Aun así, debemos añadir que no es propio de la sociedad actual, sino que se han ido produciendo históricamente,

aunque los ciudadanos de hoy en día sean más conscientes de dichos sucesos. De esta manera, la FELGTB propone trabajar el respeto a la diversidad afectivo-sexual sobre todo por dos motivos:

Primero, porque está probado que hablando y trabajando esta realidad se reduce considerablemente el nivel de homofobia y transfobia. Segundo, porque si los adolescentes LGTB cada vez están menos escondidos y reclaman más abiertamente su derecho a vivir abiertamente su afectividad y su identidad sexual, están expuestos a situaciones de peligro si no se asegura el respeto a su diferencia. (2008, p. 5)

Asimismo, dicha asociación reclama, entre otras cuestiones, el tratamiento de diversos contenidos que en diversos manuales se suprimen, como es la posibilidad de que dos personas del mismo sexo contraigan matrimonio, tema que ha sido un tabú en editoriales como Anaya, Edebé, Santillana o SM. Esto puede ser debido a que el Ministerio de Educación ha permitido que a través de los contenidos mínimos propuestos para la materia EpC, se pueda generar un margen para que las editoriales puedan interpretar dichos contenidos a su manera, por cuestiones propiamente ideológicas o incluso por miedo a la pérdida de clientes.

Otro de los puntos a tener en cuenta, demandado por la FELGTB, ha sido la omisión de palabras como lesbiana, transexual o bisexual por la gran mayoría de editoriales, excepto por Octaedro-Praxis y Pearson Alhambra y por Algaida en el caso de la bisexualidad, las cuales además han sido las únicas en visualizar imágenes sobre la diversidad afectivo-sexual. Esta preocupación por los nombrados conceptos, tiene como fondo la invisibilidad de lesbianas, bisexuales y transexuales en la sociedad actual, y el desconocimiento de la diferenciación entre los conceptos “orientación sexual”, “identidad de género”, “sexo biológico” e “identidad sexual”. Aunque dicha Federación también resalta aspectos positivos en torno a los manuales escolares:

Como aspecto positivo es posible destacar que, al menos, la existencia de diferentes orientaciones sexuales ya aparece de forma explícita en una materia escolar. La diversidad sexual, aunque tímidamente en la mayor parte de los casos, toma carta de naturaleza en el sistema educativo. (2008, p. 9)

Según Matilde Peinado en su artículo “Educación para la ciudadanía y homosexualidad: elementos para un debate”, cada vez existe una mayor aceptación del

colectivo homosexual, cambio social que únicamente podrá seguir avanzando en contextos con una tolerancia progresiva por parte del Estado. De esta manera, el matrimonio homosexual se ha ido consolidando como una alternativa, cada vez más visible, al sistema de patriarcado, cuyo modelo familiar se asienta bajo la dimensión heterosexual. Este último sistema, el patriarcal, resulta imprescindible para comprender la historia de Occidente, pero en la historia continuamente se producen cambios, por lo que no podemos seguir aceptando un modelo lineal y estático como único modelo familiar válido; y todavía menos achacar al colectivo homosexual, entre otros, la decadencia del modelo tradicional, cuando es él mismo el que está promoviendo su propia autodestrucción.

En este sentido, la homosexualidad ha supuesto hasta el momento un rechazo por una parte de la sociedad. Se podría añadir que la raíz del problema no es otra que la expuesta a continuación:

Su condición contra-natura, considerando así las prácticas que desperdiciando el semen tienen como fin último el placer y no la reproducción: es decir, las prácticas homosexuales imposibilitan una de las funciones fundamentales que tradicionalmente se han asignado a la familia: la función reproductora. (Peinado, 2008, p. 3)

Ciertamente, en diversos manuales de EpC se propone un modelo familiar que difiere del modelo patriarcal. El objetivo fue que los alumnos reflexionaran sobre la discriminación que supone la jerarquización en función del género, lo que pudo situar a muchos de ellos en contra de este sistema.

Siguiendo esta línea, ¿qué se plantea en la LOE acerca de la homosexualidad en la materia de EpC? Haciendo referencia al Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, dentro del Bloque 2. Relaciones interpersonales y participación, de la materia *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, correspondiente a los cursos de primero a tercero de Educación Secundaria Obligatoria, se concluye el siguiente contenido, “valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sociales racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas y homófobos”. Dicho contenido no trata sobre el matrimonio homosexual ni hace un elogio a dicha orientación sexual, aunque ha bastado para que asociaciones como la CONCAPA y otros colectivos como PROFRAM o el Foro Español de la Familia, se posicionen, entre

otras cuestiones, en contra de la asignatura, puesto que según su criterio se acepta la teoría del género y dicha teoría los matrimonios homosexuales, a los que estos sectores se oponen.

La cuestión sobre cuál es el considerado como verdadero matrimonio sigue haciendo mella en ciertos sectores de la sociedad, que se oponen al desarrollo de la materia EpC, ya que según los mismos, además de que las editoriales aluden al matrimonio entre personas del mismo sexo, cuando no en todas ellas aparece tal contenido, reconociendo dicho matrimonio llegamos a otra cuestión que genera un mayor grado de preocupación para los defensores del modelo patriarcal: la separación de los conceptos de matrimonio y familia. Así, tal y como afirma Peinado “el debate nos sitúa de nuevo ante la defensa de un modelo familiar único que ya no se sostiene, no desde el punto de vista ideológico o doctrinario, sino desde la realidad que está en la calle” (2008, p. 6).

Esta asignatura cuestiona un modelo cultural en el que hombres y mujeres ejercían roles diferentes, planteando que el propio individuo es el que debe decidir sobre cómo vivir su masculinidad o feminidad. Esta cuestión llevó a algunos manuales a tratar las diferencias entre una persona heterosexual y una persona homosexual, sin hacer apología de la misma, a no ser que esta sea considerada como la explicación que se da sobre cómo las personas homosexuales han sido juzgadas durante la mayor parte de la historia, así como la consideración del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, sobre la “igualdad de derechos y diversidad. Respeto y valoración crítica de las opciones personales de los ciudadanos”.

Llegados a este punto resulta interesante reflexionar sobre el concepto de tolerancia, puesto que en base al mismo se pueden generar diversas actitudes que encierren una discriminación todavía más comprometida. En diccionarios como el de la Real Academia Española encontramos dicho concepto definido como “respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias”. Mientras que otros sectores han mostrado su desaprobación en cuanto a la asignatura en cuestión, como profesionales para la Ética, al señalar que la tolerancia “consiste en soportar un mal por el respeto debido a la persona que yerra, siempre y cuando ese mal no atente contra los derechos fundamentales o el bien común” (2006, p. 3). Dicha idea explicita que las opiniones que son diferentes a la mía son erróneas, aunque dichas ideas, siguiendo la Declaración de los Derechos Humanos, deban ser aceptadas para

reconocer la dignidad de la persona, por lo que la tolero, pero es una idea equivocada. De esta manera, relacionándolo con la línea de la homosexualidad, para muchos sectores esta orientación sexual no es la correcta ni la adecuada, aunque la puedan tolerar.

En definitiva, los objetivos de la asignatura *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* se concretaron en la necesidad de crear un pensamiento crítico en el alumnado hacia actitudes discriminatorias como el sexismo o la homofobia, y partiendo de dichas directrices las editoriales fueron concretando los diferentes manuales que pudieron trabajarse en las aulas, con el objetivo de que el alumnado comprenda y respete las preferencias sexuales de cada uno, sin ser estas consideradas mejores o peores, y reconociendo al fin y al cabo la libertad e igualdad que a toda persona corresponde.

En las últimas décadas en España hemos asistido a una evolución en cuanto en cuanto al reconocimiento de los derechos de las personas homosexuales. Asimismo, se produjo uno de los grandes logros institucionales para muchos como fue la aprobación del matrimonio homosexual. Pero tal y como afirma Peinado:

Si bien es cierto que el reconocimiento del matrimonio homosexual fue un logro institucional, la verdadera transformación social, la que debe de producirse en el imaginario cultural e ideológico, no se refleja aún en el sistema educativo, porque aún no se ha producido en nuestro país. (2008, p. 9)

Sin duda, el aspecto que más nos ha llamado la atención de los diferentes sectores sociales y políticos nombrados es cómo no priorizan la formación del alumnado como ciudadano, sino que parece que el objetivo prevaleciente es el de boicotear las leyes educativas emergentes, impulsadas por partidos políticos con ideologías que difieren de la suya. Sin duda alguna, esta cuestión acaba desfavoreciendo continuamente al mismo colectivo, quienes al parecer no tienen el derecho a elegir sobre su propia educación, su propia formación como ciudadano: el alumnado.

5. VALORES SOCIALES Y CÍVICOS, LA NUEVA ÁREA CURRICULAR DE LA LOMCE

En el año 2011 se produjo un cambio de gobierno. Uno de los principales opositores a la materia curricular EpC, el Partido Popular, ganó las elecciones, lo que supuso la eliminación de la materia EpC en sustitución de la denominada *Valores Sociales y Cívicos*. Aunque para algunos autores como Prats (2012) dicho partido político no ha resuelto el debate generado sobre la necesidad de incorporar en el sistema escolar la educación para la ciudadanía, si no que al parecer ha agudizado dicha cuestión.

La educación para la ciudadanía ha sufrido en los últimos años tanto situaciones de progreso como de retroceso. De la integración con carácter transversal pasamos a la creación de una asignatura específica, para pasar a la modificación de dicha materia, generando la eliminación de contenidos y una nueva designación de la misma, consagrándose como *Valores Sociales y Cívicos*, así como *Educación Cívica y Constitucional* para su tratamiento transversal.

La polémica que se generó en base a la materia EpC en la sociedad española entre los años 2005 y 2011, fue más partidista que pedagógica. Muchos de los sectores que se oponían a la materia EpC por considerarla adoctrinadora en la ideología de izquierdas exigían neutralidad, cuando en educación los límites de lo ideológico nunca han estado bien definidos, y mucho menos tratándose de un área curricular que conlleva una carga ideológica mayor que las otras materias.

Tanto PSOE como el Partido Popular han marcado dos caminos diferenciados en cuanto a la implantación y puesta en práctica de las dos asignaturas nombradas. El PSOE por su parte adoptó un modelo en consonancia con la educación para la ciudadanía, mientras que el modelo seguido por el Partido Popular estaría estrechamente relacionado con la educación cívica. En este sentido:

El modelo 1 invocaría la necesidad de apostar por un sistema educativo capaz de formar ciudadanos comprometidos con los valores constitucionales, pero no apegados a un texto nacional sino para intentar construir un concepto de ciudadanía habermasiano, es decir, de carácter cosmopolita... Este modelo estaría más en sintonía con descriptores tales como educación democrática o para la democracia, educación en derechos humanos, educación para la ciudadanía democrática, necesariamente desde un enfoque crítico y transformador. El modelo 2 se ceñiría, por su parte, a un entrenamiento en

aquellas habilidades que se consideran imprescindibles para el buen gobierno de lo público, con un marcado carácter jurídico-institucional. (Prats, 2012, p. 4)

Así, tal y como afirmó el Partido Popular en su programa electoral de 2011, “elevaremos la formación cívica de los alumnos, sustituyendo la asignatura EpC por otra cuyo contenido esté basado en el aprendizaje de los valores constitucionales y en el conocimiento de las instituciones españolas y europeas”. (Partido Popular, 2011)

Según el Partido Popular, la materia curricular *Valores Sociales y Cívicos*, a diferencia de EpC, además de no suscitar controversias ha erradicado totalmente el adoctrinamiento en las aulas. Según Wert, su función principal no es otra que “conseguir formar a ciudadanos libres y responsables, con capacidad para ser sujetos activos de nuestra sociedad democrática. Sin duda esta nueva Educación Cívica y Constitucional servirá a tal fin, y no a ningún otro” (2012).

El Partido Popular decidió cambiar el nombre de la materia EpC así como su modificación en la nueva ley educativa (LOMCE), siendo sus contenidos revisados y modificados siguiendo la línea de las propuestas de la Conferencia Episcopal Española. Las principales reformas en la asignatura han sido, en primer lugar, la supresión de contenidos procedentes de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, como son el reconocimiento de los diversos modelos de familia y la orientación sexual. También se eliminan contenidos como las causas por las que se violan los derechos humanos y las desigualdades existentes a nivel mundial, en especial la desigualdad de género. En su lugar, se añaden contenidos sobre las funciones de la economía privada en la sociedad, se relaciona la ciudadanía con la pertenencia jurídica al Estado en el que vivimos y se abre un debate sobre la biotecnología y las pautas morales.

Según Prats (2008) las justificaciones sobre la eliminación de la asignatura EpC y la posterior implantación de *Valores Sociales y Cívicos*, se fundamentarían, no solo en el grado de consecución de objetivos que se buscaron para su creación, sino en variados argumentos con un posible carácter ideológico como son datos objetivos sobre el abandono y el fracaso escolar, bajos resultados en el informe PISA, altas cifras de paro juvenil y los excesivos costes por cada alumno.

La tendencia sobre la que recaía la materia de EpC fue según Prats “un constitucionalismo de orden cosmopolita” (2012, p. 8), basado en desarrollar la

capacidad crítica y en el reconocimiento de los derechos humanos. El Partido Popular en contrapartida proponía, según Prats, “un constitucionalismo de mirada estrecha” (2012, p. 8), destacando el patriotismo y alejándose de los principios establecidos en la Constitución en cuando al tratamiento específico de los mismos. Este planteamiento supone un mayor distanciamiento de las prácticas democráticas a nivel europeo, puesto que abordar contenidos como el papel económico-financiero en nuestra sociedad no nos ayudará al fin principal del área curricular en cuestión como es la formación del alumnado en la ciudadanía, algo que parece tan simple pero que ha resultado ser una compleja tarea.

Asimismo, resulta relevante hablar sobre una de las principales diferencias de la materia EpC y *Valores Sociales y Cívicos*, dado el carácter optativo que se le concedió a esta última, convirtiéndose así en la materia optativa a Religión. Algunos autores como Victorino Mayoral Cortés, presidente de la Fundación Cives, se refieren a la implantación de la asignatura *Valores Sociales y Cívicos* en los siguientes términos:

Cuya mera existencia se hace derivar de las exigencias de su otra asignatura alternativa, la clase de Religión, subordinándose a una función de refuerzo de la dimensión académicamente evaluable que se quiere otorgar a la enseñanza confesional, aplicando la interpretación más favorable de las posibles a los privilegios concedidos por el Acuerdo sobre Educación suscrito en 1979 entre el Estado español y el Vaticano.

El aspecto que más nos sorprende es que según el Partido Popular la materia *Valores Sociales y Cívicos* tiene una gran trascendencia para la convivencia en la sociedad así como la vida en democracia y sus instituciones, por lo que creemos que adolece de incoherente que un gran número de alumnos no puedan cursarla por el mero hecho de asistir a las clases de *Religión*.

Por el contrario, los alumnos que cursan la materia de *Religión* solamente podrán recibir las enseñanzas acordes con las doctrinas y moral de su confesión, como si esta formación confesional fuera equiparable a la que reciben los alumnos que no cursan esta materia, o tal y como expone Mayoral (s.f.) “habría que pensar que los alumnos asistentes a clase de Religión pretendieran por alguien ser puestos a cubierto de las enseñanzas civiles y los principios seculares...de un currículo que no es controlado por las autoridades religiosas” (2015). En este sentido nos preguntamos ¿cuál fue el objetivo

de que el gobierno dispusiera dos tipos de educación moral en un mismo sistema educativo?

6. CONCLUSIONES

Este trabajo se ha elaborado con la idea de realzar la importancia de la educación para la ciudadanía en cuanto al grado de consecución de las competencias básicas y la formación del alumnado, habilitándolos de esta manera para la convivencia democrática. Durante la elaboración del mismo hemos constatado en varias ocasiones que la educación para la ciudadanía ha quedado desplazada a un segundo plano desde sus inicios en el sistema educativo español quitando importancia a la formación del alumnado en esta área curricular. Sin embargo, se trata de una formación que desarrolla valores y actitudes que son clave para la vida en sociedad.

El primer paso ha consistido en el desarrollo de la evolución histórica sobre los conceptos educación cívica y educación para la ciudadanía en cuanto a la educación moral del alumnado en el contexto español. Hemos estudiado las diferentes causas y finalidades que se atribuyeron a la educación cívica desde el impulso de la misma en el siglo XVIII, estableciéndose en los primeros momentos como un eje adoctrinador en el proceso de formación moral de los alumnos. De esta manera, realizamos una evolución de las distintas leyes educativas en cuanto al tratamiento de la formación cívica hasta llegar a la considerada como educación para la ciudadanía, impulsada mediante las más recientes leyes de educación.

Posteriormente, investigamos sobre la materia *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* (LOE, 2006), en un intento por comprender lo que se pretendía transmitir con la implantación de la asignatura en cuestión, así como el tratamiento de la educación para la ciudadanía en el sistema educativo español en el marco de la LOE, puesto que no se trató solamente de una única materia, sino que debía tratarse también de manera transversal, sin obviar que todas las competencias debían contribuir a la misma. Asimismo, se estudió el origen de la misma, en un intento por conocer su supuesto fin adoctrinador en las ideas de la izquierda, concretamente del Partido Socialista, por lo que también se hizo un estudio del currículum tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria Obligatoria, dejando patentes cuales habían

sido núcleos temáticos que se pretendían tratar en las aulas ante su supuesto fin adoctrinador en la moral de la izquierda.

Consecutivamente se trataron los aspectos que más fueron sometidos a debate por parte de sectores que se oponían a la materia en cuestión, principalmente por su carácter adoctrinador, entre los que además podemos destacar la obligatoriedad de la asignatura, lo que cuestiona el derecho de los padres a elegir la formación moral del alumnado, calificando a la materia como un atentado contra la libertad educativa, así como la imposición de una moral particular realizando una supuesta apología en cuanto a la Teoría del Género, en un intento por desbancar la familia tradicional como modelo único y válido y la aceptación de otros tipos de familia, haciendo sobre todo referencia a las familias cuyos progenitores son homosexuales.

Finalmente, se ha llevado a cabo un estudio sobre la situación actual de la materia, habiendo sido eliminada por uno de los mayores opositores de la misma, el Partido Popular, quien además impulsó una nueva área curricular en sustitución a la EpC, la denominada *Valores Sociales y Cívicos*, configurándose a diferencia de la anterior como evaluable y optativa a Religión.

Tras la realización de este estudio hemos detectado un vacío en relación a la materia EpC en cuanto a aportaciones constructivas por parte de distintos sectores sociales y políticos, que al parecer apoyan en cierto sentido la iniciativa pero con duras críticas por su supuesto carácter adoctrinador. Por lo que nos preguntamos: ¿no sería más sencillo por parte de todos y cada uno de los sectores opositores a la asignatura aunar esfuerzos en la elaboración de una materia de tal envergadura? La respuesta al parecer contiene una negativa en toda regla, atendiendo a una única solución, la eliminación de contenidos por parte de la oposición. A lo que se nos plantea una nueva cuestión: ¿cuál es entonces la finalidad de suprimir y ocultar contenidos cuando se presentan continuamente en la realidad del alumnado?, ¿crear moralidades opuestas a la realidad cambiante de la sociedad? Y por último, ante las eminentes elecciones que se desarrollarán este mismo año ¿qué ocurriría si hay un nuevo cambio de gobierno? ¿Se fomentaría la educación para la ciudadanía, la educación cívica o se podría produciría la eliminación de ambas?

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía, algo más que una asignatura*. Barcelona: GRAÓ.
- Bolívar, A. (2008). La Educación para la Ciudadanía en el currículum de la LOE. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 9, 1-15.
- Cabarrús, F. (1808). *Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad pública*. EMD. Recuperado de: <http://www.memoriadigitalvasca.es/handle/10357/1360>
- Camps, V. y De la Fuente Ramírez, D. (2007). *Educación para la Ciudadanía*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Carrillo, I. (2011). La educación en valores democráticos en los manuales de la asignatura Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, Extra 1, 137-159.
- Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española. (2007). Consultado el 15 de octubre de 2015. Recuperado de: <http://www.conferenciaepiscopal.es/documentos/Conferencia/LOE2007.htm>
- Constitución Española de 8 de diciembre de 1978. BOE núm 311.
- Constitución política de la monarquía española, 19 de marzo de 1812. Cádiz.
- Esteban, S. (2009). Una revisión necesaria para entender el presente: políticas favorecedoras de la Educación Cívica en la España contemporánea. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 10.
- Eurydice. (2005). Consultado el 6 de octubre de 2015. Recuperado de: <http://www.oei.es/valores2/055ES.pdf>
- Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales. (2008). Consultado el 18 de septiembre de 2015. Recuperado de: <http://www.felgtb.org/temas/familias/documentacion>
- Fernández, E. (2010). Algunas aporías de la Educación para la Ciudadanía. *Revista de filosofía, derecho y política*, 12, 43-48.
- Fontana, J. y Villares, R. (2007). *Historia de España. La época del liberalismo*. Barcelona: CRÍTICA.
- Foro de la familia. (2007). Consultado el 9 de octubre de 2015. Recuperado de: <http://www.forofamilia.org/articulos/educacin-para-la-ciudadana-los-contenidos-inaceptables/>

- Fundación CIVES*. (s.f.). Consultado el 9 de noviembre de 2015. Recuperado de: <http://www.fundacioncives.org/comunicacion-articulos-opinion-devaluacion-valores-civicos.php>
- Fundación FAES*. (2007). Consultado el 4 de septiembre de 2015. Recuperado de: http://www.fundacionfaes.org/file_upload/publication/pdf/20130521164129el-catecismo-del-buen-socialista.pdf
- Gómez, L. (2005). La educación ético-cívica. *Fundación Sistema*, 122, 27-30.
- González, T. (2012). El valor de la ética cívica o la configuración ideológica de una materia curricular. La educación para la ciudadanía. *History of Education & Children's literature*, VII, 2, 319-340.
- González, T. (2014). La Educación Cívica en España: retrospectiva y perspectiva. *História da Educação*, 42, 115-130.
- Instituto de estudios sobre desarrollo y cooperación internacional. (s.f.). Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos. País Vasco: Hegoa.
- Jares, J. (2008). Educación para la ciudadanía. Los libros de texto. Cuadernos de Pedagogía, 380, 54-69.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE núm 187.
- Ley de Instrucción Pública, 17 de Julio de 1857.
- Ley de 17 de Julio de 1945, de Educación. BOE núm 199.
- Ley Orgánica 1/1990, 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE núm 238.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm 106.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm 295.
- López, M. (2011). *La Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: una asignatura orientada a favorecer la convivencia*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Los temas transversales y la educación en valores dentro del marco legislativo estatal* (s.f.). Consultado el 14 de noviembre de 2015. Recuperado de: <http://cienciadeporte.eweb.unex.es/congreso/04%20val/pdf/c69.pdf>
- Martí, J.M. (2007). La Educación para la Ciudadanía. Ley Orgánica 2/2006, de Educación. *Anuario de derecho eclesiástico del Estado*, 23, 211-255.

- Martín, I. (2006). *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Mayoral, V. (2008). Controversia española sobre Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 6, 72-78.
- Mayoral, V. (2015). Escuela laica para una sociedad democrática. *Fundación Sistema*, 246, 24-26.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (s.f.). Consultado el 18 de noviembre de 2015. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/discursos/2012/01/20120131-comparecencia-edu-dep-congreso.pdf?documentId=0901e72b8122bb8d>
- Molina, Y. (2010). *Teoría de Género*. Contribuciones a las Ciencias Sociales. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/10/ymb2.htm>
- Montagut, E. (2014). *El nacionalcatolicismo*. Nuevatribuna. Recuperado de: <http://www.nuevatribuna.es/opinion/eduardo-montagut/nacionalcatolicismo/20140228094855101259.html>
- Nuevo, P. (2006). La introducción de la asignatura “Educación para la Ciudadanía” y la concepción constitucional del pluralismo político. *Cuadernos Constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol*, 56, 61-79.
- Peinado, M. (2008). Educación para la ciudadanía y homosexualidad: elementos para un debate. *Revista iberoamericana de Educación*, 1.
- Peinado, M. (2012). En torno a la asignatura “Educación para la Ciudadanía”: Balance de una polémica (2007-2011). *Revista de antropología experimental*, 12, 277-286.
- Populares. (s.f.). Consultado el 26 de octubre de 2015. Recuperado de: <http://www.pp.es/actualidad-documentos-descarga.php?nomArchivo=5742-20111031195458.pdf>
- Prats, E. (2012). ¿Educación cívica o educación para la ciudadanía? lo que acontece en Europa. En J.C. González (coord.). Huelva: Universidad de Huelva.
- Profesionales por la ética. (2006). Consultado el 12 de noviembre de 2015. Recuperado de: [file:///C:/Users/vane1_000/Downloads/ProfesionalesEtica_comogobierno%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/vane1_000/Downloads/ProfesionalesEtica_comogobierno%20(1).pdf)
- Quintana. (1814). Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública de 7 de marzo de 1814. Consultado el 9 de septiembre de

2015. Recuperado de:
<http://www.ub.edu/ciudadania/hipertexto/evolucion/textos/infquintana.htm>

Quiroz, R.E. y Jaramillo, O. (2009). Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 123-138.

Ramos, M. (29 noviembre 2003). El Catecismo patriótico español. *El País*. Recuperado de:

<http://www.unidadcivicaporlarepublica.es/documentosrep/el%20catecismo.htm>

Real Academia Española. (s.f.). Consultado el 3 de noviembre de 2015. Recuperado de:
<http://www.rae.es/>

Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria.

Real Decreto 1513/2006, de 8 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE núm 293.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE núm 5.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE núm 52.

Recomendación (2002) 12 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática. Consultado el 25 de septiembre de 2015. Recuperado de:

<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=2183563&SecMode=1&DocId=1380998&Usage=2>

Resolución de 7 de septiembre de 1994, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes. BOE núm 228.

Rouco, A.M. (2007). *La Educación para la Ciudadanía*. Real Academia de Ciencias Morales y Políticas. Recuperado de
<http://www.diocesisdeteruel.org/pdf%20y%20otros/Pastoral%20de%20la%20Enseñanza/educacion%20ciudadania/LA%20EDUCACION%20CIUDADANIA%20LA%20CIUDADANIA%20Card%20Rouco.pdf>

Valencia, R. (2009). La asignatura de Educación para la Ciudadanía y su implantación en la enseñanza española. *Anuario de la Facultad de Derecho*, vol. XXVII, 95-112.