

La educación cívica a debate: análisis del discurso de directores y profesores en el contexto escolar

Rafael López-MeseguerUniversidad Internacional de La Rioja (UNIR) (España) ✉ **José Luis Aparicio-Herguedas**Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) (España) ✉ <https://dx.doi.org/10.5209/rced.89074>

Recibido: Septiembre 2023 • Evaluado: Octubre 2023 • Aceptado: Noviembre 2023

ES Resumen: INTRODUCCIÓN. La educación cívica ha sido objeto de controversia a lo largo de los últimos 20 años en España. En este tiempo el foco del debate se ha centrado, por un lado, en el modo de organizar curricularmente la materia y, por el otro, en los valores que habrían de inspirar una educación de este tipo, que daría lugar en la práctica a la preferencia por unos contenidos u otros. Siendo así, este trabajo se propone analizar los discursos de directores y profesores españoles sobre los principales debates acerca de la educación cívica en la institución escolar, pues al fin y al cabo son los encargados de llevar a la práctica educativa cualquier iniciativa al respecto. MÉTODO. Siguiendo una metodología cualitativa y una estrategia de análisis sociológico del discurso, se han llevado a cabo 14 entrevistas a directores y 14 a profesores de la asignatura de valores éticos y cívicos buscando la mayor heterogeneidad posible en cuanto a su selección. RESULTADOS. Los resultados apuntan hacia la presencia de tales debates en el discurso de los directores y profesores entrevistados, emergiendo una pluralidad de perspectivas sobre los fines o valores de la educación cívica y evidenciándose un amplio consenso en cuanto a su modo de organización curricular. CONCLUSIÓN. Finalmente, se presentan una serie de consideraciones en torno a posibles mejoras relativas a la organización curricular y a la mejora en la provisión de formación del profesorado en cuestiones de ciudadanía.

Palabras clave: educación política; educación cívica; ciudadanía; competencia ciudadana

ENG Debates on civic education: discourse analysis of principals and teachers in the school context

Abstract: INTRODUCTION. Civic education has been the subject of controversy over the last 20 years in Spain. During this time, the focus of the debate has centred, on the one hand, on how to organise the subject in terms of curriculum and, on the other, on the values that should inspire an education of this type, which would give rise in practice to a preference for certain contents or others. Thus, this paper aims to analyse the discourses of Spanish principals and teachers on the main debates about civic education in schools, since, after all, they are the ones in charge of carrying out any initiative in this respect into educational practice. METHOD. Following a qualitative methodology and a sociological discourse analysis strategy, 14 interviews were carried out with head teachers and 14 with teachers of the subject of “ethical and civic values”, guaranteeing the greatest possible heterogeneity in terms of their selection. RESULTS. The results point to the presence of such debates in the discourse of the interviewed principals and teachers, with a plurality of perspectives on the aims or values of civic education emerging and a broad consensus on the way in which they are organised in the curriculum. CONCLUSION. Finally, a number of considerations are presented regarding possible improvements in the curricular organization and in the provision of teacher training in citizenship issues.

Keywords: political education; civic education; civics; citizenship competence

Sumario: 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados. 4. Discusión. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: López-Meseguer, R.; Aparicio-Herguedas, J. L. (2024). La educación cívica a debate: análisis del discurso de directores y profesores en el contexto escolar. *Revista Complutense de Educación*, 35(4), 775-784.

1. Introducción

El interés por el fomento de la educación cívica ha ido ganando terreno en el ámbito internacional: distintas instituciones europeas, junto con otros organismos supranacionales como la UNESCO (2014), llevan algo más de dos décadas impulsando iniciativas sobre este particular (Olster y Starkey, 2006; Bozec, 2016). Este esfuerzo conjunto, especialmente en el entorno de la Unión, ha contribuido a que todos los países integren curricularmente la materia (de forma ordinaria o transversal) y que se lleven a cabo evaluaciones sistemáticas sobre la eficacia de los mecanismos que favorecen el aprendizaje de conocimientos, conductas y actitudes ciudadanas (Schulz et al., 2019).

Tampoco resulta sorprendente que, en el momento en que comienza a hablarse de crisis de la democracia, la educación cívica sea objeto de un renovado interés (García Guitián, 2008). Esto se observa en una cierta coincidencia de grupos políticos, educadores y académicos en torno a la necesidad de una educación cívica que, ya sea mediante una perspectiva individual (Arendt, 1993) o como mecanismo de refuerzo de la democracia (Dahl, 1992; Dewey, 2004), ha de estar presente en el contexto escolar. El debate estriba, por tanto, en cómo dar forma a esa necesidad educativa y sobre los valores que habrían de inspirar una educación de este tipo. Ambos aspectos constituirían la parte nuclear y adyacente de los discursos sobre la educación cívica (López-Meseguer y Martínez Rivas, 2023). A continuación, se examina en mayor detalle los dos elementos constitutivos de este debate.

En cuanto al primero de ellos —la organización curricular de la educación cívica—, ya se ha puesto de manifiesto que la mayoría de países europeos han trabajado en torno a su integración curricular, tal y como reflejan algunos informes internacionales al respecto (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017; Schulz et al., 2019). En todos ellos se señalan como prioridades educativas algunos conocimientos, actitudes y destrezas definidos dentro del marco de la competencia social y cívica (ahora denominada competencia ciudadana). No obstante, su modo de institucionalización es diversa, existiendo tres formas básicas: (i) como materia separada, (ii) como parte integrante de otras materias tales como ciencias sociales o lengua, o (iii) siendo un objetivo curricular a desarrollar transversalmente. La mayoría de los sistemas educativos apuestan por su organización transversal, junto con una menor atención en los primeros niveles educativos, aumentando su intensidad a medida que se avanza de nivel (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017).

En España, por su parte, la actual materia de Valores Éticos y Cívicos es la materialización más reciente de la denominada Ética, introducida como alternativa a la de Religión en los años setenta, sustituyendo a su vez a otra tentativa de materia obligatoria relativa a la educación cívica como fue Educación para la Ciudadanía, impulsada en el año 2006. Tras unos años donde existía la posibilidad de elegir alternativamente entre Religión y Valores Éticos, la actual normativa educativa (Ley de Educación, 2020) ha vuelto a fijar como obligatoria la materia, desplazando a la religión a una posición optativa. Esto ha dado lugar a innumerables debates sobre la manera de integrar la materia en el currículum, tanto a nivel nacional como internacional: hay quienes abogan por su inclusión como materia específica (Kahne y Sporte, 2008) como materia transversal (Rosales, 2019) o en una perspectiva integral implicando a toda la comunidad educativa (Kerr, 2002; Arbués y Naval, 2020).

Más allá de los argumentos a favor y en contra de su organización curricular, tampoco existe un consenso académico claro sobre la mayor o menor efectividad de una u otra fórmula organizativa. Así, por ejemplo, los estudios de corte politológico de Campbell (2019) y Hoskins y Janmaat (2019) apuntan hacia la existencia de una cierta efectividad en la adquisición de competencias ciudadanas al cursar este tipo de materias; el trabajo de Hernández y Galais (2021), circunscrito al caso español, pone de manifiesto lo contrario: este tipo de materias no tendría efectos significativos.

Otro aspecto a debate lo constituyen los contenidos (conocimientos, actitudes y destrezas) que habrían de inspirar una educación de este tipo. La penúltima edición del *International Civic and Citizenship Study* pone de relieve esta cuestión (Schulz et al., 2019): encuestados los directores de centros de educación secundaria acerca de los objetivos de aprendizaje más importantes de una educación de este tipo, un 64% consideró que la prioridad habría de ser el fomento de la autonomía y el pensamiento crítico; para un 61% promover el conocimiento de los derechos y responsabilidades; y un 57% se decantó por el desarrollo de competencias orientadas a la resolución de conflictos. Los profesores, por su parte, coincidieron con los dos primeros objetivos de aprendizaje (61% y 57% respectivamente), mientras que en tercer lugar surgió la promoción del respeto y cuidado del medio ambiente (51%). Se observa, pues, la existencia de una pluralidad de fines a los que podría aspirar una educación de este tipo, lo que daría lugar, a su vez, a distintas visiones sobre el contenido de la asignatura. Y todo ello se refleja, además, en los sucesivos intentos de operacionalización del concepto de competencia ciudadana y de educación cívica (Naval et al., 2022).

Desde un plano académico, como ya pusieron de manifiesto Joel Westheimer y Joseph Kahne (2004) en su célebre y pionero trabajo *What Kind of Citizen: The Politics of Educating for Democracy*, la mayor o menor eficacia de la educación cívica dependerá, en último término, de aquello que entendamos por buen ciudadano o, lo que es lo mismo, de los fines a los que orienta tal tipo de educación. En dicha investigación consideraban que toda forma de educación cívica estaba atravesada por tres concepciones ideales de ciudadanos que conformar: los que buscan educar ciudadanos responsables, los que buscan formar ciudadanos participativos, y los que buscan orientar a los individuos hacia la justicia. Kerr (2002) afirmaba la existencia de programas de educación cívica minimalistas y maximalistas. Leenders y Veugelers (2006), propusieron categorías distintas, aludiendo a la existencia de programas de educación cívica orientados a la educación de una ciudadanía adaptativa, una ciudadanía individualista, o una ciudadanía crítica y democrática. También, López-Meseguer y Martínez Rivas (2023) han apuntado recientemente hacia la existencia de cuatro ideales

de ciudadano en los discursos sobre la educación cívica: la educación de ciudadanos comunitarios, responsables, autónomos, y emancipados.

Finalmente, desde una perspectiva más teórica, las discusiones a propósito del liberalismo, republicanismo y comunitarismo también tuvieron una incidencia importante en los debates en torno a la educación cívica, y todavía hoy continúan vigentes (Hoskins et al., 2012; Naval, 2000). Avanzando en la línea temporal, y en un plano orientado a las preocupaciones sociales contemporáneas, la educación cívica ha ido apareciendo relacionada con conceptos tales como el feminismo (Pérez et al., 2017), el ecologismo (Díaz-Salazar, 2020), o el movimiento LGTBI (Butler, 2019). En lo referente a la globalización, han ido emergiendo ideas en torno a educar en valores cosmopolitas, promover una noción de ciudadanía global o la educación en derechos humanos (Nussbaum, 2005; UNESCO, 2014).

Son precisamente esas disonancias valorativas, junto con la idea de que las concepciones y creencias de los educadores condicionan la educación que imparten, las que han propiciado la aparición de distintos estudios que indagan sobre aspectos concernientes a la ciudadanía en el discurso de los educadores (Carr, 2008; Estellés, 2017). Y también han cobrado suma importancia en los últimos años los estudios que analizan el abordaje de temas controvertidos en el aula por parte del profesorado (Conrad, 2020; Garrett y Alvey, 2021; Cassar et al., 2023), cuestión que atañe especialmente a lo que en sentido amplio hemos venido a englobar dentro de la educación cívica, y de manera muy particular en España, tal y como se verá en la discusión.

Se observa, por tanto, que el campo de estudio de la educación cívica está compuesto por los aportes realizados desde diversas disciplinas. Así pues, tomando como referencia la revisión teórica hasta aquí realizada, en este trabajo se pretenden analizar los discursos de directores y profesores españoles (en calidad de colectivo específico de “educadores”) sobre los principales debates acerca de la educación cívica en la institución escolar. Ello permitirá poner en relación tales discursos con el conocimiento científico disponible sobre tales debates, y con ello extraer una serie de reflexiones en clave educativa.

2. Metodología

Tal y como se ha puesto de manifiesto en la introducción de este trabajo, la educación cívica es un objeto de investigación que ha suscitado el interés de diversas disciplinas: las ciencias de la educación en sentido amplio, la filosofía, la sociología, la ciencia política o el derecho. Y es por eso que resulta necesario optar por una aproximación metodológica que permita conciliar la influencia de distintas áreas de conocimiento en torno a una visión multidisciplinar del tema estudiado. Así, el presente estudio se circunscribe dentro de la corriente del análisis sociológico del discurso (Ruiz, 2009). En particular, lleva a cabo un análisis de contenido de los debates a propósito de la educación cívica desde la perspectiva del argumento (Palonen, 2000). Dicha perspectiva, junto a la idea de que las concepciones de los agentes sociales motivan en gran medida la acción social (Schutz, 1974), entiende que los discursos son también actividad, y por tanto indisociables del contexto social donde tales discursos son producidos (Martínez Rivas y Lanzas Zotes, 2020). Así pues, junto a la dimensión textual de estos, se examinará también el modo particular en que las funciones asignadas por la institución escolar contribuyen a la formación de tales percepciones y generan creencias compartidas.

2.1. Participantes

La muestra cualitativa, a partir de un criterio de intencionalidad, flexibilidad y heterogeneidad o variación (Flick, 2015), se conformó a partir de 28 informantes procedentes de distintas escuelas públicas (10), concertadas (2) y privadas (2) de distintas Comunidades Autónomas (Madrid, Castilla La Mancha y Murcia) y con características diversas en razón de su titularidad, tamaño, nivel socioeconómico de las familias y porcentaje de inmigración. La razón que motivó la selección de dichas escuelas fue que 10 de ellas, de carácter público, participaron en el proyecto ACT (*ACTIVE citizenship projects to enhance pupil's social and civic competences*, ERASMUS+), de igual forma que uno de los investigadores. Las otras 4 escuelas se seleccionaron posteriormente para cubrir el espectro de la escuela privada y concertada. En particular, en el presente estudio participaron 14 directores con edades comprendidas entre los 38 y 64 años y un promedio de 10 años de experiencia de liderazgo educativo. Entre ellos, 6 recibieron formación en el ámbito de las ciencias naturales, 5 en ciencias sociales, y 3 en humanidades, impartiendo docencia en asignaturas del ramo. Además, participaron 14 docentes de secundaria con destino en los mismos centros educativos con edades comprendidas entre los 39 y 61 años y un promedio de 20 años de experiencia en la docencia. La mayor parte de ellos (10) se formaron en humanidades (filosofía, filología y música) y solo 4 en ciencias sociales. Todos ellos, excepto uno de los casos, eran los responsables de la asignatura de Valores Éticos en el momento de realizar la entrevista. Con todo, esta caracterización de ambos grupos permitió asegurar la heterogeneidad en su selección (Robinson, 2014).

2.2. Instrumentos y análisis de la información

El instrumento de recogida de información fue la entrevista semiestructurada, haciendo un enfoque de preguntas abiertas centradas en el objeto de investigación y permitiendo así aportar a los participantes los aspectos que encuentran importantes en torno a la educación cívica (Holstein y Gubrium, 2020). En este contexto profesional se entendió como el mejor instrumento para conseguir una interacción en clave de acercamiento del entrevistador con los informantes basado en la interrogación cuidadosa y la escucha con el último fin de obtener y construir conocimiento. Así, se realizaron 28 entrevistas con una duración de 60

minutos cada una de ellas, indagando con los directores y docentes en su percepción sobre el desarrollo de la educación cívica en sus contextos educativos. Para los centros públicos, fueron realizadas entre los meses de septiembre y diciembre de 2019. Para los centros concertados se optó por el mismo arco de tiempo, pero en 2020. Las entrevistas, debidamente transcritas, supusieron los documentos primarios objeto de análisis mediante el software ATLAS.ti (v.9) (Friese, 2012).

Acomodados los documentos primarios, se desarrolló un proceso de codificación en dos ciclos (Saldaña, 2013) asegurando la lectura inicial de la información recabada, la codificación a partir del objetivo del estudio, el refinado de los códigos y el establecimiento de categorías o ejes temáticos; este último aspecto, abordado ya en un segundo ciclo de codificación (Miles et al., 2014). El proceso de codificación se abordó tanto desde una perspectiva deductiva, corroborando la presencia en los datos de los debates sobre la educación cívica aludidos anteriormente, como inductiva, descubriendo otros conceptos, características o dimensiones emergentes de la propia realidad educativa (Psillos, 2009). Ello se llevó a cabo a través de una estrategia de codificación exploratoria y elemental fundamentada en códigos de tipo descriptivo (Saldaña y Mallette, 2016), lo que supone el primer encuentro con los datos, permitiendo registrar los conceptos principales a partir de los pasajes de texto seleccionados, así como su frecuencia. La siguiente tabla (1) muestra las categorías iniciales empleadas para caracterizar los debates acerca de la educación cívica junto con los descriptores de las mismas.

Tabla. 1. Categorías iniciales en torno a los debates de la educación cívica

Categorías	Descriptor
Necesidad de educación cívica	Argumentos de los directores y profesores acerca de la necesidad (o no necesidad) de educación cívica en la escuela.
Organización curricular de la educación cívica	Argumentos de los directores y profesores sobre la manera de organizar curricularmente la educación cívica en la escuela, incluidos aquellos que abogan por su exclusión curricular.
Ideales de ciudadanía en la educación cívica	Argumentos de los directores y profesores sobre los fines a los que habría de aspirar la educación cívica en términos de ideales de ciudadanía normativamente diferenciados.

Nota: Esta tabla muestra las categorías principales en torno al debate de la educación cívica.

A fin de asegurar el rigor y la integridad en el análisis de los datos, se estableció un trabajo de contraste mediante el juicio crítico de un investigador independiente. Este pudo mostrar las coincidencias y las discrepancias en el proceso analítico realizado, en un proceso de triangulación entre expertos que contrastaron la información analizada, la discutieron y consensuaron (Creswell y Miller, 2000). Además, ambos aseguraron que los resultados obtenidos representaran el conjunto de datos mediante la selección de evidencias de todos los participantes, recogiendo descripciones suficientemente densas y ricas en significados y contribuyendo así también en la credibilidad del análisis (Denzin y Lincoln, 2011).

3. Resultados

Atendiendo a su frecuencia discursiva (Harding, 2013) se encontraron 182 evidencias en torno a 18 códigos y 3 ejes temáticos presentes en el discurso de los educadores. Dicha frecuencia se expresa en los siguientes porcentajes, destacando un eje principal, sobre los ideales de ciudadanía (fuertemente presente en un 53% del discurso de directores y docentes entrevistados y 13 códigos). A ello le sigue un segundo eje, sobre el modo en que habría de articularse curricularmente, ocupando un 26% del discurso y recogido en tres códigos. Y, finalmente, se observa un tercer eje, en clave de necesidad de la educación cívica en la escuela (21% del discurso de directores y docentes y dos códigos) (tabla 2).

Con relación a la temática principal, (1) los ideales de ciudadanía, de los 13 códigos encontrados, se observan seis en los primeros puestos ocupando el 76% del discurso sobre esta temática: la prioridad es educar ciudadanos tolerantes, activos, críticos, capaces, deliberativos y consecuentes. Así, se plantea en primer lugar un ideal de ciudadano tolerante, respetuoso con los demás, con sus formas de vivir, circunstancias y contextos. En este sentido, una de las directoras entrevistadas expresaba la necesidad de asentar estas bases de la siguiente forma:

Yo creo que lo primero de todo es el respeto: respetar espacios y respetar situaciones, cada uno con su vida y, te guste o no te guste, hay mucho instituto para que estéis todos felices y ni os veáis. Y en el aula respetáis igual que tenéis que respetar en un trabajo, en la calle, en el supermercado y en cualquier sitio (director 4, 38 años, mujer).

En el mismo sentido se considera que educar ciudadanos tolerantes permite comprender y convivir en la diferencia de perspectivas y en la diversidad de perfiles sociales, de tendencias, de iniciativas y libertades. Profesores y directores se expresaban en este sentido: “educar en la tolerancia requiere hacer entender que los conflictos no se resuelven violentamente” (profesora 4, 39 años, mujer); o “es necesario ayudar a vencer los clichés sobre la diversidad, por ejemplo, en relación al colectivo gay o el trato con el otro género” (director 14, 46 años, hombre).

Tabla. 2. Análisis de la frecuencia discursiva

Categorías	Códigos asociados	Número total de códigos	Porcentaje
Ideales de ciudadanía	Ciudadanos tolerantes	13 códigos	53%
	Ciudadanos activos		
	Ciudadanos críticos		
	Ciudadanos capaces		
	Ciudadanos deliberativos		
	Ciudadanos consecuentes		
	Ciudadanos serviciales		
	Ciudadanos cosmopolitas		
	Ciudadanos tradicionales		
	Ciudadanos no homófobos		
	Ciudadanos no machistas		
	Ciudadanos no utilitaristas		
	Ciudadanos agradecidos		
Organización curricular	Materia transversal	3 códigos	26%
	Materia obligatoria		
	Exclusión parcial o total		
Necesidad de educación cívica	Necesidad social	2 códigos	21%
	Necesidad individual		

Nota: En esta tabla se muestran las categorías, el número de códigos asociados y la expresión de estos en forma de porcentajes.

También emerge en los discursos examinados la educación de un ciudadano activo y comprometido con las instituciones democráticas, insistiendo en la idea de “capacitar a los ciudadanos para ser personas responsables desde el punto de vista de la participación y de su compromiso con la democracia” (profesora 12, 54 años, mujer).

Además, se reconoce la necesidad de ayudar al alumnado a pensar por sí mismos, de forma crítica y provechosa, de tal forma que se vayan conformando ciudadanos críticos. Este ideal lo expresa uno de los directores entrevistados de esta forma: “el objetivo es que cuando el chaval salga de aquí tenga inquietudes, tenga una visión crítica, pero constructiva. O sea, no nos vale la crítica. No: tiene que ser una crítica constructiva, fundamentada” (director 11, 54 años, hombre).

Igualmente se valora la necesidad de formar ciudadanos capaces y competentes para desenvolverse en las esferas personal, laboral y social de la vida. En palabras de una de una de las directoras: “irse siendo un ciudadano responsable, un ciudadano que se sepa desenvolverse en la actividad personal y laboral que tiene que desarrollar luego, cuando sea adulto. Estar preparado para la vida y para saber desenvolverse en la vida” (directora 9, 60 años, mujer).

Del mismo modo se aprecia el horizonte de educar un ciudadano deliberativo, capacitado para lidiar con las exigencias comunicativas derivadas de la convivencia en sociedad. Otro de los directores entrevistados indicaba en este sentido: “es necesario para muchísimas cosas: desde como hablar en público, dirigirse a los demás, intentar solucionar conflictos, evitar malentendidos en la comunicación” (director 1, 57 años, hombre). Por otro lado, también se considera importante la promoción de ciudadanos consecuentes con sus actos, responsables de lo que dicen y hacen.

A mí el tema de la responsabilidad, responder de tus actos, de responder de tus palabras, de tus hechos, que las cosas tienen su trascendencia y puede ser positiva o puede ser negativa, depende de lo que tú hagas. A mí esto me parece muy importante (director 7, mujer, 59 años).

Junto a estos seis ideales de ciudadanía emergen otros tres más, que los profesores y directores entrevistados también consideran que serían fines susceptibles de promoción en el contexto escolar: la educación de ciudadanos serviciales, cosmopolitas y tradicionales. Estos están recogidos en un 15% del discurso sobre esta temática. Así, por ejemplo, se entiende que la educación de la ciudadanía ha de servir para formar ciudadanos serviciales. La idea de servicio, entendida como subsumirse dentro de un fin colectivo mayor, es explicada de la siguiente forma:

Es necesario ir ayudando, poco a poco, a que ellos se vayan desarrollando en el sentido de responsabilidad en relación a su entorno, las personas que están a su lado, su familia, su clase... Esa idea de que

pueden contribuir positivamente, de que ellos también tienen que ser mejores para que sea mejor lo que hay alrededor (director 14, 46 años, hombre).

También se ha hecho hincapié en la educación de ciudadanos cosmopolitas en el contexto de una ciudadanía global, interconectada, y donde muchos de los desafíos de la ciudadanía se desarrollan en contextos multinivel. Uno de los directores se expresaba en estos términos: “es necesario unos mínimos de valores democráticos, de competencias como ciudadanos. Ciudadanos no solamente en el país, sino ciudadanía global incluso” (director 12, 52 años, hombre).

Sin embargo, la educación de este ciudadano global convive con la educación de un tipo de ciudadano tradicional, que no pierde de vista los valores humanos de la comunidad de la que forma parte. En este sentido algunos docentes indicaban: “al final, una ética cristiana, si la construyes bien, sobre todo con lo que tiene que ver con valores humanos y virtudes, es formar un buen ciudadano” (profesor 14, 39 años, hombre); o “aquí no queremos formar maleantes, sino todo lo contrario, necesitamos formar gente buena y válida” (profesora 11, 51 años, mujer).

Finalmente se tipifican cuatro ideales de ciudadanía más a educar en el contexto escolar; estos son: la formación de ciudadanos no homófobos, no machistas, no utilitaristas y agradecidos. Cabe señalar, no obstante, que estos ideales de ciudadanía no están tan ampliamente representados en los docentes y directores entrevistados (tan solo en un 9% del discurso sobre esta temática). La educación de ciudadanos no homófobos se defiende desde una concepción del centro educativo favorable a la diversidad. Una de las directoras lo expresaba claramente: “somos un centro abierto al colectivo LGTBI y, si usted piensa que no quiere que su hijo vea a otro compañero de la mano, no me lo traiga aquí” (directora 2, 64 años, mujer).

En relación a la educación de ciudadanos no machistas, se entiende desde los primeros momentos de la escolarización como un importante objetivo que favorezca comportamientos y actitudes igualitarias, no machistas, por ejemplo, partiendo de iniciativas que enseñen la colaboración en el hogar.

Me planteo una serie de objetivos que se trabajan en casa dentro de un plan de igualdad. Un plan de igualdad pensado entre hombre y mujer, de igualdad efectiva. Para uno de mis alumnos de primero, con seis años, uno de los objetivos que nos planteamos es que ayude a recoger los platos, que se preocupe por dejar recogida su ropa, que saque a pasear a la mascota, si la tiene (directora 4, 38 años, mujer).

Finalmente, se hace alusión a la educación de ciudadanos no utilitaristas, colaborativos y desprendidos del ambiente social individualista, cuyas raíces en ocasiones se pueden encontrar en la propia socialización familiar. Una profesora explicaba en este sentido: “aquí se educa sobre todo en la cooperación, pero hay mucho niño con esa idea y creo que viene muy de familia, como que está muy arraigado el tienes que luchar solo por ti” (profesora 11, 51, mujer).

En relación a la temática (2), organización curricular de la educación cívica, con carácter general, se puede señalar que existe cierto acuerdo en su incorporación y tratamiento curricular. Específicamente, emergen dos formas de institucionalización de la materia complementarias: por un lado, se alude a un modo de articulación transversal, incorporada en el currículo de cada una de las materias obligatorias de la educación secundaria obligatoria; por otro lado, se menciona también la posibilidad de configurar una materia específica y obligatoria para todo el alumnado. Uno de los directores de centro expresaba este acuerdo en la primera de las perspectivas: “sería como un conjunto de elementos que tendrían que estar repartidos en distintas áreas o en distintas materias” (director 1, 57 años, hombre). También en la segunda perspectiva:

Desde mi punto de vista, nunca jamás entenderé que pueda ser una materia optativa; creo que debe ser una materia común y que deben darla los profesores de filosofía, y que deben darlo en hora reglada y establecida con un currículum igual para todos los alumnos de secundaria (directora 6, 56 años, mujer).

Si bien todos los entrevistados se muestran favorables a algún tipo de inclusión curricular de la materia, de los análisis se desprende una tercera posición sobre algunos aspectos de la educación para la ciudadanía y su no incorporación en la organización curricular como materia, considerando desacertado imponerlos. Tal es el caso del género. Uno de los profesores lo argumentaba de la siguiente manera: “desde el Estado ha habido un intento de imponer determinadas perspectivas, sobre todo en el tema de género. Yo no he visto a nadie quejarse por otra razón. Y entonces ahí ya es más matizable” (profesor 14, 39 años, hombre).

Finalmente, sobre la temática (3), en alusión a la necesidad de la educación para la ciudadanía en la escuela, aparecen dos líneas discursivas en estrecha relación: por un lado, se parte de una necesidad individual o vital, que es la de formarme como personas. En palabras de una de las profesoras entrevistadas: “yo creo que es una toma de conciencia de la misión como persona, y para eso hay que entender bien qué es la persona y toda la fundamentación antropológica” (profesora 14, 39 años, mujer). Por otro lado, esa necesidad vital de formarse como personas conecta con una necesidad social, que es la de convivir en sociedad: “nuestra obligación es formar a personas; más allá de los contenidos académicos, es formar a personas que sean capaces de vivir y convivir en sociedad” (directora 5, 51 años, mujer). E igualmente: “yo creo que al final de lo que se trata es que en el fondo se hagan buenas personas y puedan crear una buena sociedad el día de mañana” (profesora 11, 51 años, mujer).

4. Discusión

En la introducción del trabajo se han caracterizado los discursos sobre la educación cívica a partir de los debates a propósito de su organización institucional (necesidad y función social de la educación cívica), y

sobre los debates en cuanto a los ideales de ciudadanía a los que tal tipo de educación habría de aspirar. Dicha caracterización se ha mostrado consistente con los resultados obtenidos en el estudio realizado.

En un plano de abstracción mayor, mediante la realización de este trabajo se ha podido evidenciar que la determinación de la organización curricular y de los fines de la educación cívica constituye un debate de naturaleza política intrínsecamente ligado a las distintas visiones acerca de lo que constituye un “buen ciudadano” y un orden social justo (López-Meseguer y Martínez Rivas, 2023). Coherentemente con lo anterior, este trabajo muestra la existencia de distintas perspectivas ideológicas en los discursos sobre la educación cívica de los directores y profesores entrevistados; y también evidencia la concurrencia de ciertos rasgos comunes. En ese sentido, tales perspectivas se ajustan en mayor medida a los marcos analíticos propuestos por Kerr (2002) López-Meseguer y Martínez Rivas (2023) y Westheimer y Kahne (2004), cuyas categorías se asemejan más a los códigos lingüísticos empleados en la institución escolar. Y en menor medida a las cosmovisiones clásicas de ciudadanía (liberalismo, republicanismo, comunitarismo), cuya validez en este contexto es más bien limitada (Pykett et al., 2010). A ello habría que añadir la aparición de algunas de las preocupaciones hodiernas tales como la globalización, el movimiento LGTBI o el ecologismo en el discurso de los educadores, aunque con una presencia limitada.

En cuanto al contenido de los discursos analizados, llama la atención que algunos de los conceptos examinados en los trabajos académicos sobre la educación cívica son reproducidos por los profesores entrevistados, si bien es cierto que de una manera menos edificada y más ajustados a la “práctica” de la educación cívica. En ese sentido, se puede afirmar la existencia de una cierta homología y continuidad (Pérez Díaz, 1980) entre unos y otros discursos (los académicos y los de los profesores). Ello comporta que los directores y profesores tienen claras sus preferencias sobre los debates a los que se viene haciendo referencia, es decir, priorizan o jerarquizan unos valores cívicos sobre otros; aunque también se evidencia que sus argumentos no alcanzan el grado de fundamentación de los ideales de ciudadanía que conforman el debate en un plano académico.

Tal circunstancia es coherente con lo enunciado años atrás por Robert Dahl (1992), quien, a propósito de estos debates, afirmaba que para el mantenimiento de la democracia la cuestión no estriba en cómo educar buenos ciudadanos, sino ciudadanos suficientemente buenos. O, en términos más ajustados a nuestros días, ciudadanos competentes. Y se aleja de la postura de otros autores como Biesta (2016), quienes entienden que esta noción de educación cívica basada en la transmisión de una serie de comportamientos, valores y actitudes sería una forma disimulada de socialización hacia el cuerpo político futuro que no comporta subjetivación (verdadero aprendizaje cívico mediante el involucramiento actual con el experimento de la democracia). Compartiendo la idoneidad de ambos argumentos, para los autores de este trabajo la cuestión fundamental estriba en que para que exista la posibilidad de alcanzar cotas más altas de subjetivación ciudadana primero es necesario facilitar un cierto grado de competencia al conjunto de la población.

Otro aspecto destacable se manifiesta en la reticencia de los educadores a manifestarse sobre los aspectos más polémicos del debate y alejarse de concepciones que suelen ser moralmente controvertidas. Ello puede deberse, en coherencia a lo afirmado por Dahl, a la adopción de una perspectiva pragmática a la hora de conducirse educativamente en estos temas, escudándose en el código deontológico: los educadores priorizan su rol de educadores por encima de las perspectivas ideológicas que sostienen. Así, se ha evidenciado que los discursos de los profesores tienden hacia valores más neutros, destacando conceptos relacionados con la autonomía y la responsabilidad (educar en la tolerancia, en la ciudadanía activa y el compromiso democrático, en la perspectiva crítica, en la capacitación personal y cívica, en el ejercicio de la deliberación pública y en la asunción de responsabilidades); y dejan de lado y prefieren no pronunciarse sobre aspectos relacionados con la política identitaria (machismo, xenofobia, etc), medidas que siembran la desconfianza en la labor del profesorado como el PIN parental, y posturas con ciertas derivadas nacionalistas (educación en el servicio, la tradición), cuya presencia en los discursos examinados es apenas perceptible a pesar de su amplia resonancia en la arena pública. Una segunda interpretación, más arraigada en el ámbito académico, es que la elusión de aspectos moralmente controvertidos manteniendo una posición neutral enmascara un apoyo tácito al mantenimiento del statu quo (Mortenson, 2021). Sea como fuere, los discursos examinados no se compadecen demasiado con quienes consideran que, quienes imparten esta clase de materias, han de tener una mayor conciencia y activismo político (Giroux, 1997; Carr, 2008); ni tampoco con aquellos otros que consideran que la escuela es un terreno de ideologización que requiere de algún tipo de sobreprotección parental, como sugieren algunos partidos políticos. Y apunta más bien hacia la necesidad de formar al profesorado en lo relativo al tratamiento a asuntos moralmente controvertidos, algo que se viene poniendo de manifiesto por parte de los estudiosos de esta materia (Garrett y Alvey, 2021).

En cuanto a la necesidad de educación cívica, en un plano teórico, hay quienes sostienen que la necesidad de educación cívica radica en el individuo, en referencia al desarrollo de una sociabilidad natural que le es inherente (Arendt, 1993); mientras que otros la piensan más bien referida a ciertos condicionamientos o problemas sociales como, por ejemplo, el sostenimiento de la democracia (Dewey, 2004). A partir de los resultados obtenidos se puede inferir que los educadores comparten ambas perspectivas y saltan de la una a la otra de manera natural. Ello refrenda lo señalado por algunos autores cuando afirman que la educación del carácter es indisoluble de la formación ciudadana (Naval et al., 2017). Y a ello se le podría sumar la necesidad, mencionada anteriormente, de que la educación cívica ha de tener un compromiso actual y no futuro con la sociedad, pues lo contrario supondría una cierta condena del presente (Arendt, 1993; Biesta, 2016).

Finalmente, en lo relativo a la organización curricular de la asignatura, al comienzo se han identificado tres estrategias para su institucionalización educativa (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017; Schulz

et al., 2019): como materia específica, como parte de varias materias, y como materia transversal. Los resultados obtenidos han arrojado una preferencia clara y mayoritaria por su inclusión curricular, ya sea como materia transversal o específica; y dicha inclusión solo se pone en entredicho cuando los educadores perciben que se está haciendo un uso político de la materia. En el caso de España, es razonable pensar que esta desconfianza en la materia puede deberse a las cinco décadas de vicisitudes políticas y legislativas que pesan sobre este tema (Arbués y Naval, 2020).

5. Conclusiones

La principal aportación de este trabajo es haber hecho emerger del discurso de profesores y directores entrevistados trece ideales de ciudadanía normativamente diferenciados con respecto al debate sobre los fines de la educación cívica; tres direcciones discursivas en cuanto a su institucionalización educativa; y dos direcciones en lo relativo a los argumentos sobre la necesidad de educación cívica.

Estos hallazgos nos permiten reflexionar sobre una triple contribución del trabajo presentado: metodológica, política y formativa. Desde la perspectiva metodológica, las aportaciones de este trabajo contribuyen de manera significativa a la posible mejora de las encuestas que, con carácter nacional e internacional, vienen realizándose tanto a directores como profesores sobre tales cuestiones. Dichas encuestas, como se ha visto en la introducción de este trabajo, solo establecen cinco fines hacia los cuales se podría orientar la educación cívica, mientras que en este trabajo se han establecido 13 posibles. Ello supone una reducción y simplificación del campo de acción de la educación cívica. También en esta línea, este estudio puede animar la realización de análisis profundos que examinen los discursos de otras colectividades sociales en relación con los debates sobre la educación cívica (alumnos, progenitores, expertos en la materia, opinión pública, partidos políticos) para poder contrastar y comprender mejor este fenómeno y su trascendencia educativa. Todo ello puede contribuir, en definitiva, al intento de dotar de mayor precisión a los conceptos de competencia ciudadana y de educación cívica, cuyo significado continúa siendo objeto de controversia académica.

En cuanto a las contribuciones de naturaleza política, no cabe duda de que corresponde al legislador establecer las condiciones esenciales de la educación cívica en términos de conocimientos, actitudes y acciones relativas a la ciudadanía (currículo básico). No obstante, dada la diversidad de concepciones sobre la ciudadanía existentes, los poderes públicos deben salvaguardar la pluralidad de fines y proyectos educativos que pueden articularse en torno a esta cuestión, privilegiando nociones amplias de ciudadanía y no restringidas. Eso es precisamente lo que garantiza la legitimidad del sistema educativo, que sigue una lógica distinta a la del sistema político. De lo que se trata, por tanto, es de garantizar y proteger el necesario pluralismo de nuestro sistema educativo. Y para ello existen dos vías no excluyentes entre sí: en primer lugar, promover un pluralismo “externo” garantizado por la diversidad de proyectos cívicos encarnados en la identidad de cada centro educativo; y, en segundo lugar, favorecer un necesario pluralismo “interno”, de manera que cada centro sea reflejo de esa pluralidad y contribuya a ampliar los horizontes cívicos de cada alumno y alumna (especialmente de aquellos dotados con un menor capital cultural de origen). A ello puede contribuir, sin duda, una buena organización curricular de la educación cívica.

Finalmente, desde una perspectiva formativa, este trabajo ha identificado una cierta distancia entre los debates en torno a la ciudadanía que se producen en el terreno académico y el fundamento cívico de los discursos de los educadores. Si bien se ha señalado, por el contrario, que esta distancia es en cierta medida natural y, además, que existe una cierta homología y continuidad entre unos y otros discursos. Con todo, los procesos de formación inicial del profesorado deberían suscitar la reflexión en torno a estas cuestiones, facilitando ampliar, contrastar y profundizar en la diversidad de concepciones sobre la ciudadanía, salvaguardando el pluralismo que ha de asistir el abordaje de estos temas. Y ha de prestar especial atención a la formación específica en el debate sobre asuntos moralmente controvertidos. Todo ello contribuirá sin duda a optimizar el desarrollo de las competencias docentes en la formación de profesores, en aras de llevar a las aulas una perspectiva más fundamentada de la educación cívica.

6. Referencias bibliográficas

- Arbués, E., y Naval, C. (2020). La Educación Cívica En España. Cinco Últimas Décadas De Vicisitudes Legislativas. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 2(29), 92-103. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.07>
- Arendt, H. (1993). La crisis de la educación. *Cuaderno Gris*, (7), 38-53.
- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21-34. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003>
- Bozec, G. (2016). *Education à la citoyenneté à l'école, Politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves*. Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire. http://www.cnesco.fr/wpcontent/uploads/2016/09/Rapport_education_citoyennete.pdf
- Butler, J. (2019). The backlash against “gender ideology” must stop. *NewStatesman*, 21, January.
- Campbell, D. E. (2019). What social scientists have learned about civic education: A review of the literature. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 32-47. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.155360>. Carr, P. (2008). Educating for democracy: With or without social justice. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 117-136.
- Cassar, C., Oosterheert I. y Meijer, P. (2023). Why teachers address unplanned controversial issues in the classroom. *Theory & Research in Social Education*, 1-31, <https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2163948>
- Creswell J. y Miller D. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2

- Dahl, R. (1992). The Problem of Civic Competence. *Journal of Democracy*, 3(4), 45-59.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Díaz-Salazar, R. (2020). *Ciudadanía global en el siglo XXI. Educar para que otro mundo sea posible*. SM.
- Estellés, M. (2017). Imágenes sobre la educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (1), 39-53. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.39>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Narcea.
- Friese, S. (2012). *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. Sage.
- García Guitián, E. (2008). Educación y competencias cívicas. En R. Del Águila, S. Escámez-Navas y J. Tudela Aranda (Ed.). *Democracia, tolerancia y educación cívica* (pp. 79-96). Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Garrett, H.J. y Alvey, E. (2021). Exploring the emotional dynamics of a political discussion. *Theory & Research in Social Education*, 49(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1808550>
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture and schooling*. Westview Press.
- Harding, J. (2013). *Qualitative data analysis from start to finish*. Sage
- Hernández, E. y Galais, C. (2021). The long-lasting effects of citizenship education, *West European Politics* 45(5), 1130-1152. <https://doi.org/10.1080/01402382.2021.1917153>
- Holstein, J.A., y Gubrium, J.F. (2020). Interviewing as a form of narrative practice. *Qualitative research*, 69-85
- Hoskins, B. y Janmaat, J. (2019). *Education, Democracy and Inequality: Political Engagement and Citizenship Education in Europe*. Springer.
- Kahne, J. y Sporte, S. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on pupils' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), 738-766. https://doi.org/10.1163/9789460910258_010
- Kerr, D (2002). An International Review of Citizenship in the Curriculum: The IEA National Case Studies and the INCA Archive. En G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta y J. Schwille (Ed.), *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship*. Emerald Group Publishing Limited
- Leenders, H. y Veugelers, W. (2006) Different perspectives on values and citizenship education, *Curriculum and Teaching*, 21, 5-20. <https://doi.org/10.7459/ct/21.2.02>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340 de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>.
- López-Meseguer, R. y Martínez Rivas, R. (2023). Tipos ideales de educación cívica: una aproximación desde la teoría política. *Revista De Estudios Políticos*, 200, 71-97. doi: <https://doi.org/10.18042/cepc/rep.200.03>.
- Martínez Rivas, R. y Lanzas Zotes, I. (2020). Formas de estudiar en teoría política: Concepto, significado y argumento en los discursos políticos. *Revista De Estudios Políticos*, 188, 41-69.
- Miles, M., Huberman, M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Sage.
- Mortenson, L. (2021). White TESOL instructors' engagement with social justice content in an EAP program: Teacher neutrality as a tool of white supremacy. *BC TEAL Journal*, 6(1), 106-131. <https://doi.org/10.14288/bctj.v6i1.422>
- Naval, C., (2000) *Educar ciudadanos: la polémica liberal-comunitarista en educación*. Eunsa.
- Naval, C., Bernal, A. y Fuentes, J. L. (2017). Educación del carácter y de las virtudes. Diccionario Interdisciplinar Austral. http://dia.austral.edu.ar/Educación_del_carácter_y_de_las_virtudes
- Naval, C., Villacís, J.L. e Ibarrola-García, S. (2022). The Transversality of Civic Learning as the Basis for Development in the University. *Education Sciences*. 12, 240. <https://doi.org/10.3390/educsci12040240>
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós
- Olster, A. y Starkey, H (2006). Education for democratic citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 21 (4), 433-466. <https://doi.org/10.1080/02671520600942438>
- Palonen, K. (2000). Two Concepts of Politics, Two Histories of a Concept? *ECRP Joint Sessions of Workshops*. ECRP Joint Sessions.
- Pérez, A., Nogueroles, M. y Méndez, A. (2017). Editorial: Una educación feminista para transformar el mundo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 5-10. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.001>
- Pérez Díaz, V. (1980). *Introducción a la sociología: Concepto y método de la ciencia social en su historia*. Alianza Editorial.
- Pykett, J., Saward, M. y Schaefer, A. (2010). Framing the good citizen. *The British Journal of Politics and International Relations*, 12(4), 523-538.
- Psillos, S. (2009). An Explorer Upon Untrodden Ground: Peirce on Abduction. En D. Gabbay (Ed.), *The Handbook of the History of Logic* (pp. 10-117). Elsevier.
- Robinson, O. (2014). Sampling in Interview-Based Qualitative Research: A Theoretical and Practical Guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), 25-41. <https://doi.org/10.1080/14780887.2013.801543>
- Rosales, C. (2019). ¿Cuáles son los ámbitos de transversalidad educativa?. *Innovación Educativa*, 29, 109-123. <https://doi.org/10.15304/ie.29.6023>

- Ruiz, J. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), 26. <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902263>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative research*. Sage
- Saldaña, J. y Mallette, L. (2016). Environmental Coding: A New Method Using the SPELIT Environmental Analysis Matrix. *Qualitative Inquiry*, 1-7. <https://doi.org/10.1177/1077800416679143>
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Amorrotu.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. y Friedman, T. (2019). *ICCS 2016 International Report. Becoming citizens in a changing world*. IEA.
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*. UNESCO.
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>