



VOLUMEN II

# EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDITORES

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ  
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ  
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ



ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES





# EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDITORES

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ  
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ  
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

VOLUMEN II



ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

**EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA  
DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Volumen II**

*Derechos reservados:*



©Asociación Universitaria de Profesorado  
de Didáctica de las Ciencias Sociales



©Diada Editora, S. L.  
Urb. Los Pinos, Bq. 4, 4º D, 41089 Montequinto. Sevilla  
Tel. +34 954 129 216  
WEB: [www.diadaeditora.com](http://www.diadaeditora.com)

*Editores:*

**NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ**  
**FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ**  
**ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ**

Imagen de cubierta: “Ya no somos la voz dormida” de Paula. Con licencia **Creative Commons**  
Dirección editorial y realización: **Paloma Espejo Roig**

**Impreso en España**

Primera edición, marzo 2012

ISBN: 978-84-96723-29-0

Depósito legal: SE-1654-2012

FINANCIADO POR EL MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN.  
ACCIÓN COMPLEMENTARIA DE REFERENCIA EDU2011-14941-E

## **LA LIBERTAD Y LA DISCIPLINA: VALORES DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS**

**Eva Ortiz Cermeño, Pedro Miralles Martínez y Antonio de Pro Bueno\***

*Universidad de Murcia*

### **INTRODUCCIÓN**

Para estudiar la presencia de unos tópicos, como los que abordamos en nuestro trabajo, en los manuales, libros de texto o materiales utilizados en las aulas de los centros de formación inicial de maestros (Escuelas de Magisterio, Escuelas de Formación del Profesorado de Educación General Básica, Facultades de Educación o Pedagogía) es preciso realizar unas consideraciones previas en relación con la educación cívica, entre otras razones porque en el currículo del mismo de la titulación no figura ninguna disciplina específica con una u otra denominación del tipo “valores de participación ciudadana”, “libertad y disciplina”... u otras similares. No se trata, pues, de analizar un campo de conocimiento acotado como tal sino de una serie de cuestiones, valores, ideas, contenidos, actitudes y temas que de un modo u otro corresponden al ámbito de la educación cívica del profesorado pero que pueden abordarse en una u varias disciplinas. No obstante, en nuestro contexto educativo, hemos de decir que este contenido no ha sido prioritario en los programas oficiales ni en los concretados en las universidades. No ha estado habitualmente presente en ninguna de las materias de Didáctica de las Ciencias Sociales; de hecho, el tratamiento del tema se ha realizado en la asignatura Teoría e Instituciones Contemporáneas de la Educación, materia dependiente de otra área de conocimientos. Y, probablemente por ello, tampoco han proliferado muchas propuestas concretas que puedan trasladarse a las aulas de Educación Primaria.

La formación docente en este ámbito no es algo interesante, sino una necesidad. A medida que se incrementan los problemas sociales y disminuye la capacidad educativa de la familia y otras instancias socializadoras, más se demanda a la escuela que contribuya a solucionar los problemas que nos aquejan. Esto supone hacer de la escuela un proyecto, como acción educativa común, donde además es preciso conjugar la lógica disciplinar de las áreas o materias con aquellas dimensiones sociales actuales, moralmente relevantes, ante las que la escuela no debiera inhibirse. De este modo, se pone de manifiesto que la enseñanza es un quehacer cívico en un doble sentido: el profesorado desempeña un papel relevante en la formación de las nuevas generaciones, y, por su propia naturaleza,

---

\* Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo. 30100. Murcia. E-Mails: evaortiz@um.es; pedromir@um.es; nono@um.es.

el oficio de enseñar implica tomar decisiones cívicas en situaciones de incertidumbre. Si la enseñanza no es simplemente una tecnología aplicada, el profesor tiene que entrar continuamente en las cuestiones de los valores. Por ello, la formación docente debe incluir el desarrollo en competencias para educar en valores, al tiempo que una deontología profesional puede contribuir a reafirmar el sentido de profesión de la enseñanza.

En los países hispanoamericanos se ha generalizado en la última década, por influencia sajona, la expresión “educación en valores”, frente a la más habitual entre nosotros de “educación cívica”. Haydon (1999) dice que, aunque no hay una distinción firme y sistemática entre ambos términos, el primero quiere abarcar todos los valores susceptibles de educación, por lo que incluye los llamados temas transversales. Desde esta perspectiva, la escuela no debe adoctrinar en valores (entendiendo esto como una aceptación acrítica, con algún tipo, directo o indirecto, de coerción), sino que debe capacitar al estudiante a pensar y decidir por sí mismo, de acuerdo con la tradición liberal de la autonomía moral. En esta línea el diálogo constructivo y el debate se convierten en medios privilegiados para construir una educación cívica. Sin embargo, paradójicamente existe un predominio de enfoques técnico-academicistas y una ausencia generalizada de desarrollo del carácter en los programas de formación del profesorado. Este hecho no sólo no favorece la inclusión de los conocimientos comentados sino que, de hecho, los cuestiona o los pone en un segundo plano. Para justificar estas afirmaciones se realizará un recorrido que nos aclare el significado de los valores cívicos insertos en la sociedad democrática.

## VALORES DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA

Las cualidades de valor, como también las físicas, son innumerables. El ser humano va teniendo una creciente experiencia, tanto de unas como de las otras, a lo largo de la historia. Una de las más sugestivas investigaciones que la nueva teoría inspira es la reconstrucción de la historia como proceso de descubrimiento de los valores. Cada grupo cultural y cada época parecen haber tenido una peculiar sensibilidad para determinados valores y han padecido, en cambio, extraña ceguera para otros. Esto invita a fijar el perfil estimativo de los pueblos y de los grandes períodos históricos. En los últimos tiempos se ha puesto de moda el tema de la educación en valores, porque éstos son un ingrediente indispensable de la vida humana, inseparable de nuestro ser personas. Resulta imposible imaginar una vida sin ellos. Y esto es lo que sucede concretamente con los valores cívicos.

Cortina (1997) sostiene, siguiendo a Ortega y Gasset, que los valores valen realmente; que su manera de existir no es ser, sino valer; pero que este valer es objetivo, pertenece a la realidad y no es una mera proyección o construcción nuestra. Se consideran buenas aquellas cosas que son portadoras de un valor, como una melodía bella o una propuesta liberadora. No le fijamos nosotros el valor, sino que se lo descubrimos. Oscar Wilde dijo que el cínico es aquel que conoce el precio de todas las cosas y el valor de ninguna, porque obviamente el precio sí es un indicador que fijamos los seres humanos, en virtud de la oferta y la demanda, pero en cambio el valor lo podemos conocer o desconocer, pero no lo fijamos nosotros, sino que es preciso descubrirlo con entrenamiento y esfuerzo, como se aprende a degustar un buen vino o a disfrutar de una buena sinfonía.

Pero también es verdad que la realidad no es estática, sino dinámica, y contiene un potencial de valores latente que sólo la creatividad humana puede ir descubriendo. Los valores valen realmente porque nos permiten acondicionar el mundo para que podamos vivir en él plenamente como personas. Por eso tenemos que encarnarlos en la realidad creativamente. De igual modo, el mundo de los valores es espinoso porque se presta al desacuerdo, a la discrepancia y al enfrentamiento. Pero ello no impide que podamos y debamos explorarlo y realizarlo en la medida de nuestras posibilidades, de modo que cada generación está llamada a aportar su grano de arena en el descubrimiento y en la realización creativa de los valores.

En cuanto a la formación del profesorado en la educación cívica, su objetivo fundamental es la construcción, transformación (mediante procesos de ampliación, modificación y sustitución) y consolidación de esquemas de decisión ante las necesidades reales que plantea la práctica profesional. La formación debe entenderse no sólo como instrumento para compensar deficiencias, ni sólo para estar al día ante nuevos retos y enfoques; la formación debe entenderse como una constante que forma parte del desarrollo profesional del profesorado.

De acuerdo con Martínez y Bujons (2001), la formación inicial y continua recibida por el profesorado también favorece la adquisición de información y conocimiento que influirán en la práctica como docente, y, de manera especial, en los aspectos éticos y morales de su tarea. Igualmente, con frecuencia las propuestas de formación del profesorado, en general, están orientadas a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los de evaluación. Es necesario, por tanto, intensificar las propuestas orientadas a reformular la disciplina y la libertad como valores de participación ciudadana de la escuela, a la elaboración por parte de equipos de profesorado de proyectos educativos de centro que integren propuestas de educación cívica, la formación para el ejercicio de la tutoría y la consolidación de estilos docentes justos y democráticos.

Según Pagès (2005), uno de los objetivos de la nueva educación cívica y ciudadana es que los jóvenes aprendan a participar de manera responsable en la vida política de sus comunidades. De esta forma, formar a la ciudadanía -la finalidad propia de los estudios sociales- se transforma en preparar a la gente joven para que posea el conocimiento, las habilidades y los valores necesarios para su participación activa y democrática en la sociedad. Las aportaciones que, en opinión de este autor, realiza o debería realizar la Didáctica de las Ciencias Sociales a la formación de los ciudadanos son las siguientes:

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

La Historia y otras asignaturas que forman parte del área de Ciencias Sociales son, sin duda, las que más pueden hacer para conseguir una ciudadanía bien formada y bien

informada. Los profesores de esta área deberían enseñar a los estudiantes los contenidos, las habilidades intelectuales y los valores cívicos necesarios para alcanzar el desarrollo de la ciudadanía y de la participación democrática, para posicionarse y actuar ante los retos del presente y del futuro.

A través de la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia, los jóvenes pueden aprender que la política es el proceso por el que los ciudadanos, con intereses y opiniones variadas, pueden negociar las diferencias y clarificar su posición cuando hay conflicto de valores. Pueden desarrollar el pensamiento crítico, el análisis social y la reflexión. Pueden establecer relaciones entre el pasado y el presente y participar en la construcción de su futuro personal y social.

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

Esta labor de formar ciudadanos, que se inicia en las primeras fases de la educación, debe continuar, a juicio de Martínez Marín (2006), en la Universidad, ya que una de sus principales funciones es de carácter ético. Para que la formación universitaria sea de calidad debe incorporar, de forma sistemática y rigurosa, situaciones de aprendizaje ético y formación ciudadana. De acuerdo con Prats (2011), la formación para la ciudadanía en la Universidad es una clara prioridad, según la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI de la UNESCO. Como se afirma en su artículo primero, el sistema universitario debe contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los principios en que reposa la ciudadanía democrática. También en las Recomendaciones del Consejo de Europa se señala que la enseñanza superior desempeña un papel esencial en la transmisión de la cultura democrática y la responsabilidad de enseñar a cada generación a renovar y a desarrollar las actitudes, valores y competencias necesarias para traducir estos compromisos en hechos.

## LA LIBERTAD Y LA DISCIPLINA PARA LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS

Hay una gran variedad de valores en relación a la ciudadanía, entre ellos, la libertad. A la participación en lo público, Constant (1988) lo denominó libertad de los antiguos. No obstante, en la sociedad civil, no está muy elevado el afán por participar en los ámbitos públicos, como en la Universidad, la sanidad, la empresa, etc. A pesar de ello, la participación en lo público sigue siendo un valor del ciudadano, y conviene educar en ella.

A la independencia, Constant la llamó libertad de los modernos, que trata de la dedicación a los negocios y ocios propios de la vida privada. Si no se complementa con la participación en lo público puede dar lugar a un individualismo egoísta: cada uno exige

que se respeten sus derechos, pero nadie está dispuesto a dejarse la piel para conseguir que se respeten los ajenos. Sin embargo, un individuo se ve legitimado para reclamar sus derechos cuando está dispuesto a exigirlos para cualquier otra persona. De ahí la defensa kantiana de la universalidad: podemos trasladar el imperativo categórico al ámbito de los derechos pero ello supone que exijas para ti únicamente aquellos derechos que estarías dispuesto a reclamar para todo ser humano.

De igual modo, la autonomía entendida en el sentido de ser libre no es hacer lo que a uno le venga en gana, sino darse a sí mismo sus propias leyes, leyes que le humanizan. De ahí que la disciplina y la libertad estén cohesionadas entre sí. No obstante, lo habitual es sumarse a las leyes que imponen las mayorías o los líderes de opinión. Por tanto, sigue siendo necesario cultivar la libertad como autonomía, lo que exige esfuerzo, cultivo y aprendizaje. Así pues, como comenta Tiana (2000), se enseña que la educación, la escuela y el estudio son importantes; pero el aprendizaje es un proceso largo en el tiempo, que requiere esfuerzo. Hay que educar la personalidad, la voluntad, la inteligencia y el cuerpo; hay que hacerlo desde niños, a base de esfuerzo, obediencia y disciplina. Hay que educarse el máximo posible.

La libertad puede ser entendida como ser y sentirse libre con el estilo de vida que llevemos y que, con nuestra forma de ser y de vivir, seamos capaces de afrontar y resolver nuestros problemas del día a día. Asimismo, la libertad es una tarea o conquista personal y social que implica responsabilidad con nosotros mismos y con los otros. Por tanto, el fin de la educación para la libertad, según Ortega y Mínguez (2001, p.111), no puede ser otro que “la formación de personas atentas a la realidad social que decidan libremente sus conductas y sean capaces de asumir también sus responsabilidades”. De ahí que haya que fomentar en el educando el pensamiento crítico, es decir, que debatan, opinen, analicen situaciones, etc. Por tanto, los valores que hay que trabajar para la libertad son entre otros: el reconocimiento del otro, el trato justo, el reconocimiento de la identidad cultural y ser responsable del otro.

## **METODOLOGÍA**

El estudio se enmarca en una propuesta de investigación cualitativa de tipo descriptivo e inductivo, ya que busca conocer los fenómenos desde la perspectiva de los propios individuos (Mella, 2003). La fortaleza de la investigación cualitativa está en su dinamismo y flexibilidad para comprender los fenómenos estudiados (Cáceres, 2003); por tanto se encuadra en un paradigma humanístico-interpretativo o constructivista. Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo de esta investigación se centra en analizar la presencia, en manuales de enseñanza habituales en la formación inicial de maestros de Educación Primaria, de la libertad y la disciplina como valores cívicos en la participación ciudadana.

### **Informantes clave**

Los informantes clave de esta investigación son los manuales universitarios (del periodo 1990-2000) que se han seleccionado. Para esta selección se ha tenido en



cuenta, por un lado, los planes de estudio vigentes y, por otro, a los autores del ámbito de la pedagogía más prestigiosos e influyentes en su especialidad y en la asignatura concreta en la que se enmarca este estudio: Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación.

## Procedimiento

En primer lugar, se recopilaron los planes de estudios y se elaboraron tablas para situar los manuales que iban a ser objeto de estudio, como se muestra en la Tabla 1.

Plan de estudios de 1994. Maestro Especialidad Educación Primaria. Plan 1. (BOE núm. 252, viernes 21 octubre 1994).
Plan de estudios de 1998. Maestro Especialidad Educación Primaria. Plan 2. (BOE núm. 60, miércoles 11 marzo 1998).
Plan de estudios de 2002. Maestro Especialidad Educación Primaria. Plan 3. (BOE núm. 120, lunes 20 mayo 2002).

Tabla 1: Planes de estudio contemplados en la investigación. Fuente: Elaboración propia.

Basándose en dichos planes, se localizaron los manuales habituales en la materia “Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación”. Se comprobó si, en las referencias bibliográficas, los autores seleccionados se citaban entre ellos para ver la relación entre autores y, efectivamente, se pudo verificar que entre ellos se hacían alusión. La selección definitiva para realizar el estudio en profundidad, el análisis de los textos, la categorización e interpretación y elaboración de resultados se refleja en la Tabla 2:

Colom, A. J., Lluís, J., Domínguez, E. y Sarramona, J. (1997). <i>Teorías e instituciones contemporáneas de educación</i> . Barcelona: Ariel.
Carreño, M. (ed.) (2000). <i>Teorías e Instituciones contemporáneas de educación</i> . Madrid: Síntesis Educación.
Negrín, O. y Vergara, J. (2003). <i>Teorías e Instituciones contemporáneas de educación</i> . Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Tabla 2: Manuales universitarios de la asignatura “Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación” estudiados en la investigación. Fuente: Elaboración propia.

La recogida de información de los manuales de la asignatura se llevó a cabo accediendo a la Biblioteca Nacional de Madrid para ver los ejemplares que había de cada autor en función de la asignatura objeto de estudio y del año de edición. La asignatura “Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación” se imparte actualmente en la titulación de Grado de Educación Primaria en las universidades españolas.

## Análisis de datos

Con el programa ATLAS.ti se han llevado a cabo tres actividades fundamentales: reducción de datos, disposición y transformación de los mismos, y obtención y verificación de conclusiones. Cada una de estas tareas tiene algunas operaciones particulares que están en constante interacción a lo largo de todo el procedimiento analítico, tal y como lo llevan a cabo, por ejemplo, Rodríguez, Gil y García Giménez (1996) y Pérez (1994). La búsqueda en los textos de las citas, usando categorías, es una de las herramientas más poderosas del ATLAS.ti y es muy útil cuando se tiene mucho material informativo. Tener a la vista, en un instante, todos los textos o citas categorizadas en una misma categoría permite captar información que sería complejo de imaginar con las citas dispersas. El uso dado a la técnica de los mapas conceptuales ha sido la de una técnica de codificación, un sistema de representación y un proceso de análisis del discurso.

Con arreglo al plan de trabajo desarrollado en esta investigación, una vez seleccionados los manuales, se ha realizado una revisión teórica sobre el tema objeto de estudio. Posteriormente, se estableció un sistema de categorías para el análisis textual de la interpretación y evolución de los valores cívicos utilizando el método inductivo mediante el programa informático ATLAS.ti versión 6.2. Finalmente, se analizaron los valores implícitos en las teorías o corrientes que aborda esta asignatura estableciendo unos códigos o etiquetas para identificar el texto seleccionado. Estos códigos a su vez están dentro de una gran familia, que son las corrientes o teorías elaboradas en los mapas conceptuales. En cada teoría o corriente estudiada se incide en los valores comentados, como queda recogido a modo de síntesis en la Tabla 3.

Autores	Teorías y corrientes educativas: valores
Bernabeu (1997), Colom (1997) y Carreño (2000)	Teorías marxistas: educación, formación, disciplina, formación del educando, responsabilidad cívica, actitudes.
Negrín y Vergara (2003)	Teorías contemporáneas: disciplina, libertad.
Carreño (2000) y Negrín y Vergara (2003)	El movimiento de la Escuela Nueva: libertad, disciplina.

Tabla 3: Teorías y corrientes educativas estudiadas. Valores de participación ciudadana. Fuente: Elaboración propia.

## Resultados: análisis y discusión

Los mapas conceptuales elaborados en este programa se integran en la metodología, no sólo como una forma de tomar apuntes o registro, sino como parte de un proceso interpretativo que permite construir relaciones y significados en los discursos representados. Maclay y Brown (2003) destacan que el valor en el empleo de mapas conceptuales como herramienta para obtener conjeturas radica en el ejercicio de evaluación que se deriva de la percepción de niveles jerárquicos o segmentos gráficos dentro del mapa. En la Figura 1 hemos recogido uno de ellos.

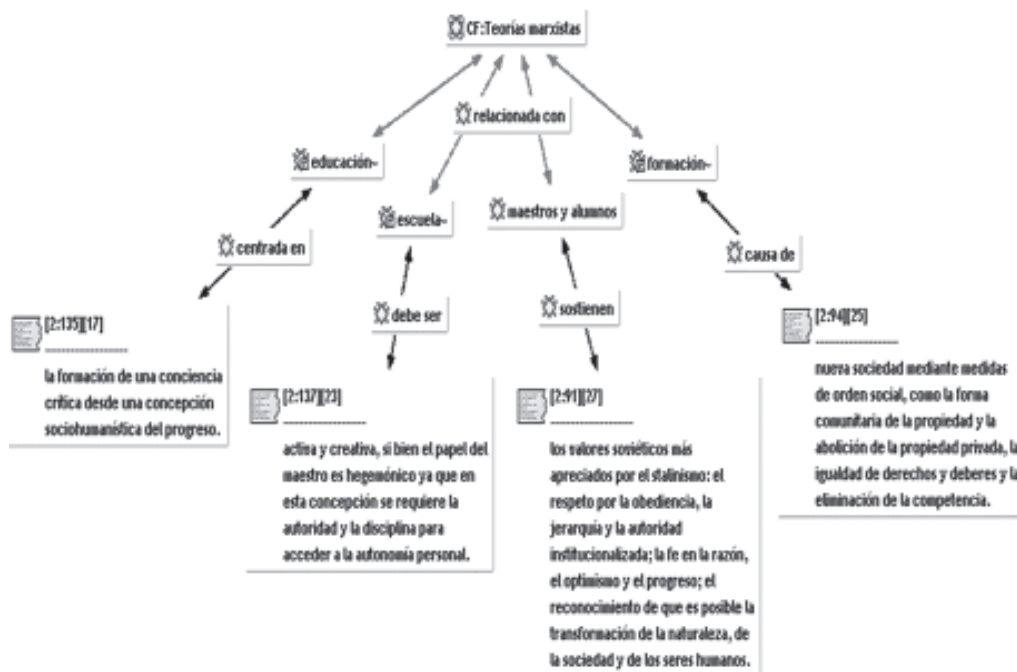


Figura 1: Ejemplo de mapas conceptuales de Atlas.ti en la investigación: Teorías marxistas. Fuente: Elaboración propia.

En las teorías marxistas, Bernabeu (1997) y Negrín y Vergara (2003) hacen referencia a Suchodolski, quien comenta que la educación debe ser contemplada no como mera adaptación para los cambios tecnológicos del progreso y el desarrollo, sino para la realización creadora del trabajo profesional y la participación activa en la vida social, con la consiguiente formación en valores cívicos y el desarrollo de una vida cultural.

Carreño (2000) y Negrín y Vergara (2003) aluden a Makarenko, que expone que la disciplina es un aspecto básico en la formación del educando y uno de los más controvertidos de la pedagogía de este educador. Sin embargo, éste pretendía que no se llevase a cabo sólo una disciplina por la disciplina; por el contrario, hablaba de “disciplina consciente”, que sería aquella que cada persona considera benéfica tanto para la colectividad como para sí. La disciplina está al servicio del colectivo, no es arbitraria sino que surge de las necesidades del grupo y se encamina al buen funcionamiento de éste. Makarenko considera lo colectivo por encima de lo individual.

En la Figura 2 hemos recogido otra representación del contenido recogido en relación con las teorías contemporáneas.

En las teorías educativas en los umbrales de la contemporaneidad, Otero (vid. Del Pozo *et al.*, 2009) hace referencia a Pestalozzi y comenta que algunos pensadores consideran que este autor era un kantiano sin saberlo y que corrigió a Rousseau uniendo lo que él había separado: la libertad de la naturaleza y el sentido del deber, pero al mismo tiempo no aceptó nunca que la disciplina social pudiera alcanzarse por medios coercitivos, como afirmaba Kant.

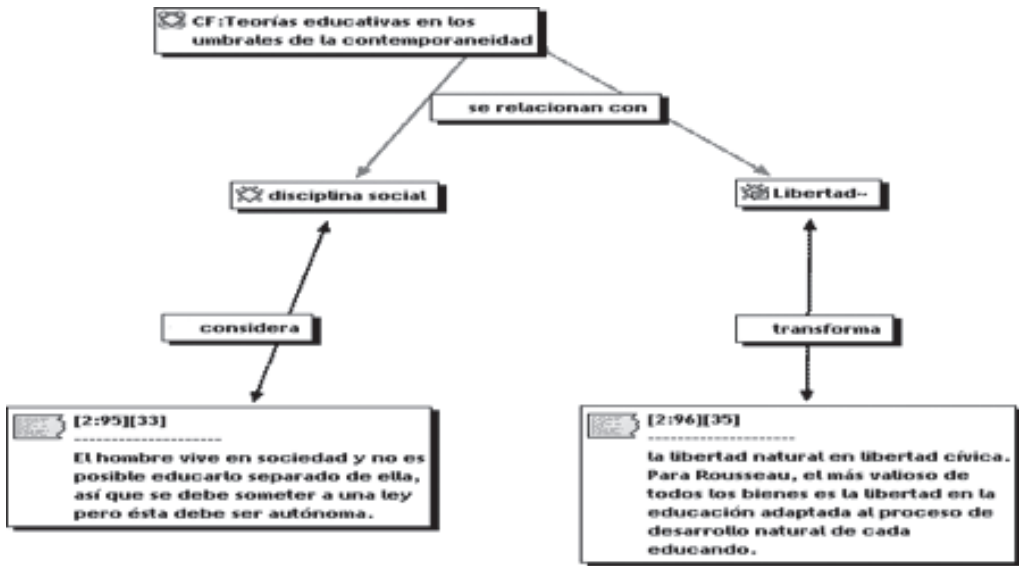


Figura 2: Ejemplo de mapas conceptuales de Atlas.ti en la investigación: Teorías contemporáneas. Fuente: Elaboración propia.

Negrín y Vergara (2003) hacen alusión también a Rousseau, quien en su obra *El Contrato Social* pretende transformar la libertad natural en libertad cívica.

En la Figura 3 (en la página siguiente), se recoge una representación del contenido relacionado con el movimiento de la Escuela Nueva.

En el movimiento de la Escuela Nueva, Carreño (2000) y Negrín y Vergara (2003) hacen referencia a Tolstoi quien comenta que la libertad está estrechamente vinculada al respeto a la individualidad del alumno. En la concepción de Tolstoi de la disciplina, el orden surge del desorden, al que llama “orden libre”, y lo considera el primer momento de un proceso que culmina en el orden. Si el desorden parece horrible a los maestros es, según este autor, porque han sido instruidos en un sistema autoritario y violento fundado en una mala interpretación de la naturaleza humana. Aunque el desorden parece que aumenta y crece por momentos, sólo basta esperar un poco y se extinguirá produciendo un orden más perfecto que el impuesto por el maestro. También, se fomenta la cooperación entre los niños. Se trata de no desarrollar al individuo en actividades aisladas, sino mediante trabajos en común con los demás y al servicio de los otros. Eso no significa, sin embargo, el olvido del respeto a la individualidad y a la personalidad infantil que conforman aspectos básicos de la Escuela Nueva.

## CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo ha sido analizar la presencia de la libertad y la disciplina como valores cívicos para la participación ciudadana en manuales docentes universitarios para la formación inicial de maestros de Educación Primaria. Para ello se han analizado



Figura 3: Ejemplo de mapas conceptuales de Atlas.ti en la investigación: El movimiento de la Escuela Nueva. Fuente: Elaboración propia.

los valores implícitos en las teorías o corrientes que abordan los manuales de la asignatura seleccionada: Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación.

En cada teoría o corriente estudiada se incide en los siguientes valores: la teoría marxista destaca lo colectivo por encima de lo individual, la escuela basada en los valores de autoridad y disciplina y la formación comunitaria (igualdad de derechos y deberes). Las teorías educativas en los umbrales de la contemporaneidad inciden en la libertad (adaptada al desarrollo natural de cada educando) y la disciplina (de forma autónoma). Las teorías y los métodos de la Escuela Nueva destacan la libertad del alumno en la escuela, y a diferencia de la teoría marxista no son autoritarias ni represivas; son partidarios de la formación, de la responsabilidad y del respeto de las actitudes y capacidades del alumnado. El movimiento de la Escuela Nueva alude a la democracia, la ciudadanía, la cooperación, la disciplina y la libertad para preparar al ciudadano en comunidad.

Colom (1997) emplea el término “cívico” en las teorías marxistas, relacionando dicho término con “valores cívicos”, valores tales como la igualdad, la libertad, la disciplina, la justicia social, la autonomía, la solidaridad y la diversidad, necesarios para que la persona

pueda formar todas sus facultades ya sean intelectuales, artísticas o morales, ya que el pleno desarrollo de la persona no puede adquirirse participando sólo con los demás en un ambiente de colectividad, sino que es necesaria la formación de unos determinados valores para que la persona pueda desarrollarse socialmente.

Carreño (2000) y Negrín y Vergara (2003) aluden a Makarenko que expone que la disciplina es un aspecto básico en la formación del educando y uno de los más controvertidos de la pedagogía de este educador. Asimismo, ambos autores hacen referencia a Tolstoi, quien comenta que la libertad está estrechamente vinculada al “respeto a la individualidad” del alumno. En la concepción de Tolstoi de la disciplina el orden surge del desorden, al que llama “orden libre”, y lo considera el primer momento de un proceso que culmina en el orden. De igual modo, Negrín y Vergara (2003) recogen el término “cívico”, relacionado con la “libertad”, concretamente con dos pensadores. Por un lado, con Rousseau, en su obra *El Contrato Social*, que pretende transformar la libertad natural en “libertad cívica”. Se trata de una relación ideal entre cada asociado y el conjunto de los asociados, puesto que para Rousseau el único soberano es el pueblo mismo. La naturaleza es referente educativo prioritario en la pedagogía de Rousseau, que se manifiesta contra la educación verbalista y libresca y plantea una nueva pedagogía y una nueva filosofía de la educación basadas en los intereses y necesidades del niño y en el desarrollo natural en libertad. Por otro lado, Ferrière se refiere a lo cívico como base fundamental de la Escuela Nueva. Se pretendía con ello una escuela activa, renovadora, participativa, abierta a la sociedad que fuera la base del desarrollo “cívico” y democrático que se necesitaba porque las ideas que representan este movimiento son que la escuela debe estar situada en la vida, girar en torno a los intereses del niño, ser activa, y una auténtica comunidad vital, siendo necesario revalorizar el papel del maestro.

Entre los autores, hay semejanzas de pensamiento en la mayoría porque coinciden en reafirmar los mismos valores o muy parecidos aunque traten distintas teorías. Y entre un mismo autor y sus diferentes ediciones no ha habido apenas diferencias significativas que se puedan destacar, aunque ha sido relevante analizar las distintas ediciones a veces en un mismo autor por si variaban los valores en dichos manuales. En general, la comprensión de los libros analizados y sus autores ha sido clara y fácil.

Unos libros han sido más enriquecedores que otros en cuanto al contenido en relación a los valores objeto de estudio; los que más han sido, los de Negrín y Vergara (2003) y Del Pozo *et al.* (2009). El libro que menos ha aportado en general ha sido el de Carreño (2000). Se puede deducir, por tanto, que cuanto más nos acercamos a la actualidad, más importancia se da a los valores en el desarrollo de los temas, aunque la mayoría de los autores estructuran y tratan las teorías y corrientes de una forma muy similar.

La educación cívica despierta bastante interés, tanto en el ámbito de la reflexión como en el de la práctica, pero son escasos los estudios que tratan de analizar la función, el papel, las concepciones y el peso de las mismas en la formación del profesorado. Nuestra idea es ampliar el análisis comparativo con más manuales universitarios de esta misma asignatura para ver la evolución de los valores a lo largo del tiempo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUXARRAIS, M.R. y MARTÍNEZ, M. (2009). Educación en valores y educación emocional: propuestas para la acción pedagógica. En: ORTEGA, I. y FERRÁS, C. (coord.). *Alfabetización Tecnológica y desarrollo regional*. En: <<http://www.usal.es/~teoriaeducacion/revnumero1002/n1002buxarraismartinez.pdf>> (Consulta, 10 de enero de 2012).
- CÁCERES, P. (2003). Análisis Cualitativo de Contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psico-perspectivas*, 2(1), pp. 53-82.
- CARREÑO, M. (ed.) (2000). *Teorías e Instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- COLOM, A.J.; LLUÍS, J.M.; DOMÍNGUEZ, E. y SARRAMONA, J. (1997). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Barcelona: Ariel.
- CONSTANT, B. (1988). *De la libertad de los modernos comparada con la libertad de los antiguos*. Madrid: Tecnos.
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza.
- DEL POZO, M.M.; ÁLVAREZ, J.L.; LUENGO, J. y OTERO, E. (2009). *Teorías e Instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- HAYDON, G. (1999). *Values, virtues and violence. Education and the public understanding of morality*. Oxford: Blackwell.
- MACLAY, M. y BROWN, M. (2003). Using concept mapping to evaluate the training of primary school leaders. *International Journal Leadership in Education*, 1(6), pp. 73-87.
- MARTÍNEZ, M. y BUJONS, C. (coords.) (2001). *Un lugar llamado escuela: en la sociedad de la información y la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- MARTÍNEZ, M. (1992). Educación en valores y educación moral: un ámbito de diseño y construcción curricular para el profesorado. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, pp. 13-18.
- MARTÍNEZ, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, pp. 85-102.
- MELLA, O. (2003). *Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación: orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación*. Santiago: Primus.
- NEGRÍN, O. y VERGARA, J. (2003). *Teorías e Instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- PAGÈS, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44, pp. 45-56.
- PÉREZ, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- PRATS, J. (2011). Educación para la ciudadanía en la Universidad. *Escuela*, 387, p. 3. En: <<http://www.ub.edu/histodidactica/debate/universidad%20y%20ciudadania.pdf>> (Consulta, 13 de enero de 2012).
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- TIANA, A. (2000): *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED.