



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898474*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.
<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

Año: IV. Número: 3. Artículo no.18 Período: Febrero – Mayo, 2017.

TÍTULO: La adquisición de valores para la formación de los maestros en Educación Primaria.

AUTORA:

1. Dra. Eva Ortiz Cermeño.

RESUMEN: Este artículo parte de una investigación realizada desde 1945 con la Ley de Educación Primaria, hasta la actual Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), en base a los planes de estudio de magisterio en España. Se trata de concretar de qué manera valores como la libertad, la participación, la cooperación, la responsabilidad, la disciplina, la igualdad, la justicia y el respeto están presentes en la asignatura “Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación”, en tercer curso del Grado de Educación Primaria. La metodología utilizada ha sido cualitativa y descriptiva. Se concluye que la enseñanza de estos valores puede tener beneficios en la formación de los futuros maestros porque contiene temáticas relevantes para la vida en Democracia.

PALABRAS CLAVES: valores, formación, Sistema educativo, planes de estudio, España.

TITLE: The acquisition of values for the training of teachers in Primary Education.

AUTHOR:

1. Dra. Eva Ortiz Cermeño.

ABSTRACT: This article is part of a research carried out since 1945 with the Primary Education Law, until the current Organic Law for the improvement of educational quality (LOMCE sp., 2013), based on the study plans of teachers in Spain. It is a question of specifying what way values like freedom, participation, cooperation, responsibility, discipline, equality, justice and respect are present in the subject "Contemporary Theories and Institutions of Education", in the third year of the degree of Primary Education. The methodology used has been qualitative and descriptive. It is concluded that the teaching of these values can have benefits in the training of future teachers because it contains relevant themes to life in democracy.

KEY WORDS: values, training, educational system, plans of study, Spain.

INTRODUCCIÓN.

En primer lugar, se ha hecho un recorrido histórico de los diferentes planes de estudios de 1950, 1967, 1971, 1994 y 2002, que se han seguido para la formación de los futuros maestros en España, y en segundo lugar, se realizó una selección de manuales en relación al contexto legislativo educativo vigente y los planes que se imparten y trabajan los docentes en las diferentes universidades españolas, en concreto en la asignatura: "Teorías e instituciones contemporáneas de Educación", para ver de qué manera los valores (libertad, participación, cooperación, responsabilidad, disciplina, igualdad, justicia y respeto) se adquieren y se integran en dicha disciplina, no solo para la enseñanza de los maestros de las generaciones venideras, que tendrán que educar día tras día en sus aulas y transmitir explícita e implícitamente en sus diversas materias, sino también para que los estudiantes adquieran destrezas, habilidades y actitudes para instruirse como plenos ciudadanos en la sociedad en la que están inmersos. Un aprendizaje innato, el tema de los valores, pero también adquirido, tan importante a tener en cuenta a través de los siglos y de las diferentes civilizaciones de nuestro planeta.

En la figura 1, se muestran las leyes de Educación en España en las que se ha basado esta investigación.

Figura 1. Leyes de Educación en España.

Ley de Educación Primaria de 1945.

Ley General de Educación 1970.

Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990.

Ley Orgánica de Calidad Educativa de 2002.

Ley Orgánica de Educación de 2006.

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013.

Fuente: Elaboración propia.

DESARROLLO.

Planes de estudios impartidos en las enseñanzas de magisterio.

Los planes de estudio desde 1950 hasta 2002 han sido los que han estado vigentes en España desde la década de los años 50 del siglo XX hasta el siglo XXI. El análisis realizado ha pretendido conocer las alusiones que los diferentes autores y pensadores hacen sobre los valores y la formación. Estos planes abarcan todo lo que conforma el Magisterio de Educación Primaria hasta su reciente implantación y cambio de denominación por el Grado de Educación Primaria, cuya finalidad consiste, fundamentalmente, en la formación inicial de maestros, capacitados para ejercer en la etapa de Educación Primaria de manera coherente con las finalidades de este sistema educativo y con lo legislado sobre esta profesión.

Entre sus objetivos está dotar a estos futuros maestros de los conocimientos académicos y profesionales que les permitan completar su formación intelectual, y abordar con un alto nivel de compromiso las diferentes funciones de su vida profesional, así como prepararles para afrontar los actuales y novedosos retos que conlleva la enseñanza en los colegios.

Se analizaron los siguientes planes de estudio para ver sobre qué parámetros se rigen en función de la época y cómo han sido tratados los valores y los tópicos a seguir en esta investigación.

Decreto de 7 de Julio de 1950. Reglamento de las Escuelas de Magisterio. Plan de Estudios del 50. Maestro de Primera Enseñanza.

Este decreto resalta la característica esencial que recoge la vigente Ley de Educación Primaria de 1945 inspirada en la clásica pedagogía cristiana, según la cual el maestro debe ser, ante todo, un ministro de la verdad, que es vida en Dios (Plan de estudios de 1950. BOE, 6 y 7 de agosto, 1950, p. 998).

El capítulo 1 del plan de estudios de 1950, que se refiere a las Enseñanzas del Magisterio, recoge entre sus artículos lo siguiente:

Artículo 1º. Las Escuelas del Magisterio serán no sólo Centros docentes, sino fundamentalmente formativos y educativos, donde el alumno encuentre como otro hogar en que se capacite para la vida social y profesional. La educación física, intelectual, moral y religiosa, político-social, patriótica, artística, profesional, y cultivo y fomento de la educación, debe ser la gran tarea de estos Centros, a los que España encomienda misión tan trascendental como lo es la de moldear a los que han de ser, a su vez, educadores de la niñez (Plan de estudios de 1950. BOE, 6 y 7 de agosto, 1950, p. 998).

Artículo 5º. La preparación de los aspirantes al Magisterio Primario debe abarcar: a) Formación religiosa y moral; b) Formación político-social; c) Formación física; d) La cultura general; e) La formación profesional teórica y f) La formación profesional práctica (Plan de estudios de 1950. BOE, 6 y 7 de agosto, 1950, p. 998).

Buchón (1953) en su obra en esta época se centra en los valores morales del educador. Considera que con el juego se puede formar al educando en valores, porque a través del juego se mejora el carácter y la manera de obrar.

Orden de 1 de junio de 1967. Plan de estudios de 1967. Maestro de Primera Enseñanza.

Buchón y Valdivia (1968) sostienen que hay que formar a la juventud en valores, la educación es un auténtico valor. Estas autoras afirman que el juego es valioso en la educación, porque fomenta la alegría, el buen humor, y forma espíritus decididos; igual ocurre, por ejemplo, con el ejercicio físico, como explica Buchón y Valdivia (1968), porque al practicarlo se trabajan diferentes valores, se mejora la alegría, la docilidad y el orden.

Plan de Estudios de 1971 de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Educación General Básica de esta Universidad (no ha sido publicado en el Boletín Oficial del Estado), denominado “experimental” y se realiza la reestructuración del plan de estudios de 1971 con la Resolución de 18 de octubre de 1989 de la Universidad de Murcia.

Se recogen las disciplinas que se imparten en el primer, segundo y tercer curso en la especialidad de Filología, Ciencias Humanas, Ciencias y Preescolar. En las tres primeras especialidades citadas, se oferta la asignatura de Religión de forma voluntaria, y en Preescolar se da a elegir entre Religión o Ética.

Sanjuán (1974) destaca el aprendizaje de los valores a lo largo de toda la vida. El autor comenta que hay que trabajar éstos en la escuela, para formar la personalidad de los estudiantes. Destaca que los valores deben ser jerarquizados en tipos y categorías; por ejemplo, Sanjuán (1974) explica, que con el ejercicio físico se mejora el carácter. Al igual que Marín (1988), que manifiesta que el juego es un valor que permite estudiar la maduración del sujeto; Schiller (cit. Marín, 1988) afirma, que el hombre es pleno tan sólo cuando ejercita el valor del juego. Richter (cit. Marín, 1988) comenta, que este valor no debe ser impuesto. Fröbel (cit. Marín, 1988) considera, que con el juego se trabaja de forma colectiva. Claparède (cit. Marín, 1988) argumenta, que con este valor se desarrollan las facultades y destrezas del sujeto.

García Hoz (1978) explica, que cada vez hay más agnosticismo por parte de la juventud en lo que concierne a los valores. Spranger (cit. Ferrández y Sarramona, 1980) explica, que al educar se reciben y forjan valores para sí mismo y para relacionarse con los otros. Kerchensteiner (cit. Ferrández y Sarramona, 1980) comenta que la educación organiza los valores de las personas en relación a la conciencia y forma de ser.

Plan de estudios de 1994 conducente al título de Maestro. Especialidad Educación Primaria (Plan 1): “Descriptor: teorías contemporáneas de educación; movimientos e instituciones educativas contemporáneas; evolución histórica del sistema escolar; instituciones, agentes educativos y la educación no formal” (p. 403).

Suchodolski (cit. Colom y otros, 1997 y 2002) hace referencia a los valores focalizados en el desarrollo social de la persona. Makarenko (cit. Colom y otros, 1997 y 2002) se centra en los valores y la formación cívica, concretamente en la comunidad y en la sociedad. Gramsci (cit. Colom y otros, 1997 y 2002) desarrolla valores centrados en la autodisciplina y la autonomía cívica para poder conseguir una formación académica y personal. Los marxistas enfatizan los valores soviéticos, considerados por el estalinismo con una considerable carga ideológica.

Blonskij (cit. Colom y otros, 1997 y 2002) concibe la libertad en la Escuela de Trabajo de forma natural desde la cooperación, sin represiones ni mandatos impuestos establecidos por una sociedad de clases. Sarramona (cit. Colom y otros, 1997 y 2002) afirma, que el educador debe trabajar en clase valores que comparta y los aplique en la actividad educativa. Estos forman parte de la educación junto a las estrategias y los principios del centro. Ryanz (cit. Colom y otros, 1997 y 2002) destaca el valor de la sinceridad en el profesor.

Bernabeu (cit. Colom y otros, 1997 y 2002) considera, que con la educación, los educandos adquieren valores con fines valiosos y que forjan el carácter; destaca, que debe haber una jerarquía de valores. El autor resalta que la familia contribuye a formar la identidad, las actitudes y la personalidad de uno mismo aprendiendo los valores y poniéndolos en práctica.

Plan de estudios de 1998, de la Universidad de Murcia, por la que se hace público el plan de Maestro-Especialidad en Educación Primaria. (Plan 2).

Iyanga (1998) argumenta, que la crisis de los valores produce una desorientación en las personas por la falta de los mismos. Tratan también este tema Spranger, Böhler, Entralgo y Cariacedo (cit. Iyanga, 1998). Makarenko (cit. Carreño, 2000, 2002; y Negrín y Vergara, 2003, 2006)) destaca valores centrados en la comunidad y la sociedad.

Gramsci (cit. Carreño, 2000, 2002) desarrolla valores centrados en la autodisciplina y la autonomía cívica para poder conseguir una formación académica y personal. García Benítez (2001) hace alusión al valor de la multiculturalidad y la educación intercultural para trabajar con los estudiantes las competencias cívicas y culturales.

Plan de estudios de 2002, de la Universidad de Murcia, por la que se hace público el plan de estudios de Maestro-Especialidad en Educación Primaria (Plan 3).

Marx y Engels (cit. Del Pozo y otros, 2004 y 2009) relacionan los valores con las creencias. Negrín y Vergara (2003) dan su opinión al comentar el cambio que ha habido en la concepción de los valores tras el paso del tiempo.

Ilich (cit. Negrín y Vergara, 2003; Del Pozo y otros, 2004 y 2009) se centra en los valores de la niñez y en los valores sociales, estando en contra del sistema escolar como mecanismo de adoctrinamiento y jerarquía, sin libertad de pensamiento y realización en los educandos.

Mounier (cit. Negrín y Vergara, 2003; Del Pozo y otros, 2004 y 2009) alude a los valores que sean elegidos libre y responsablemente por las personas, comprometiéndose estas a llevarlos a cabo en las etapas de sus vidas. Igualmente, Del Pozo y otros (2004, 2009) comentan que los personalistas destacan la transmisión de valores basados fundamentalmente en el compromiso.

Luengo (cit. Del Pozo y otros, 2004 y 2009) afirma que los valores son necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y deben formar parte del currículo escolar. Asimismo, son organizados los valores, según este autor, siguiendo un orden jerárquico y una escala de valores. Álvarez (cit. Del

Pozo y otros, 2004 y 2009) alude a los valores sociales, como derecho de las personas en la formación de la ciudadanía.

Los planes de 1998 y 2002 recogen los mismos descriptores que el plan de estudios de 1994 en la asignatura “Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación”, añadiéndole dos descriptores más: procesos de la educación y cuestiones actuales de la educación.

Contextualización del sistema educativo español y la relevancia de los valores en la enseñanza.

La configuración del Nuevo Estado nacido en 1939, apoyado por la Falange, la Iglesia y el Ejército refleja la inspiración del fascismo italiano, fundida con una tradición española que negaba la herencia liberal y democrática. En el plano económico, la elección autárquica comportó pobreza y crisis (Di Febo y Juliá, 2005).

La ordenación de la educación primaria abordada por la ley de 17 de julio de 1945 coloca bajo el control de la Iglesia y del Movimiento Nacional, la educación elemental de los españoles. El Estado, de acuerdo con el principio de subsidiariedad, declarará que el derecho docente primario corresponde a la Iglesia y a la familia. Mayordomo (1998, p. 98) afirma que: *La importante ley de educación primaria de 1945 asignaba a la escuela la misión de ser “esencialmente española”, supeditando la función docente a los intereses supremos de la Patria, y trabajando por “unificar la conciencia de los españoles” en el servicio de la misma.*

Este autor resalta, que cuando la ley de 1945 organiza la enseñanza en materias o grupos de conocimiento, el artículo 37 de la citada ley incluye, que la Geografía y la Historia de España quedan integradas en el ámbito de la “formación del espíritu nacional”, introducido en los currículos con carácter obligatorio, cuyo control se encomienda a los párrocos y a los jefes locales del movimiento. Se trata de un modelo basado en la confesionalidad del Estado, y en los postulados programáticos del nacional-catolicismo.

Igualmente, la característica esencial de esta ley de 1945 se hacía explícita en su preámbulo: “*la nueva Ley invoca entre sus principios inspiradores, como el primero y más fundamental, el religioso. La Escuela española, en armonía con la tradición de sus mejores tiempos, ha de ser ante todo católica*” (Puelles, 2007, p. 109).

El ministro Ruiz Jiménez afrontó en febrero de 1953, *la nueva Ley de Ordenación de la Enseñanza Media*, que venía a ofrecer un nuevo marco a este decisivo sector del sistema educativo. La Iglesia mantenía la potestad de inspeccionar todos los centros docentes en lo relativo a la moral y a la religión. La inspección del Estado podía examinar las condiciones de sus establecimientos antes de ser autorizados y reconocidos.

El nuevo régimen necesitó para su asentamiento social dismantelar las estructuras creadas por la República y erradicar cualquier signo de pedagogía liberal o socialista, al mismo tiempo que tuvo que instaurar sus propios aparatos ideológicos y sus instituciones (Escolano, 2002).

El autor destaca la idea de patria como unidad cívica y no como mero agregado de individuos que conviven en un espacio. El franquismo muestra que sus rasgos políticos-culturales y pedagógicos son semejantes. El patriotismo, el nacional-catolicismo y la exclusión de todo tipo de oposición ideológica, la exaltación carismática del caudillo, la alianza con los poderes fácticos (las oligarquías, los militares, la Iglesia) y el autoritarismo son atributos del nuevo régimen, que se proyectan de forma directa en todos sus programas y estilos de educación.

De acuerdo con Puelles (2010), hemos heredado del franquismo tres problemas principalmente: *el problema de la escolarización* (en el año 1960, el analfabetismo alcanzaba al 11 por 100 de la población total); *el problema de la calidad de la educación* (las tasas de escolarización se encontraban lejos de las cotas europeas, de los países industrializados) y *el problema de la democratización de las instituciones educativas* (no se abogaba por una pedagogía democrática que garantizara ciudadanos libres y responsables).

La educación se inspirará, en todos sus niveles, en el concepto cristiano de la vida y en los principios del Movimiento Nacional; preparará a la juventud para el ejercicio responsable de la libertad y fomentará la integración social, la unidad y la convivencia, respetando y cultivando los valores regionales que enriquecerán la unidad nacional española.

La Ley General de Educación de 1970 fue precedida un año antes de un documento elaborado, conocido como “Libro Blanco”, que en realidad llevaba el título de *La Educación en España: Bases de una política educativa*. El *Libro Blanco* comportaba un importante esfuerzo por fundamentar las bases de la reforma, en un análisis riguroso del sistema educativo, y de sus relaciones con el contexto económico y social. Suponía también una consideración global de toda la estructura escolar y la apertura de un proceso crítico de consulta social limitada, para instrumentar una nueva política educativa más eficiente y más justa. El documento reconocía que la organización de la educación en España suscitaba serios reparos. Se denunciaba el tradicionalismo de nuestra escuela, difícilmente conciliable con una sociedad en pleno proceso de industrialización y desarrollo (Escolano, 2002).

Con la ley de 1970 se promulgan las “Nuevas orientaciones pedagógicas” aprobadas por una orden del 2 de diciembre de ese mismo año, donde el tratamiento didáctico de los temas formación cívica queda integrado dentro del área Social y Cultural, que a su vez forma parte de las llamadas áreas de Experiencia. Sanjuán (1974, p. 93) recoge varios artículos de la Ley General de Educación de 1970, que hacen mención al concepto formación cívica y moral. Así, el artículo 14.1 recoge: *La educación preescolar comprende juegos, actividades de lenguaje incluida, en su caso, la lengua nativa, expresión rítmica y plástica, observación de la naturaleza, ejercicios lógicos y prenuméricos, el desarrollo del sentido comunitario, los principios religiosos y actitudes morales*. El artículo 16 de la Educación General Básica (EGB), según Sanjuán (1974, p. 94) explica, que: *La formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación,*

observación y reflexión, a la adquisición de nociones y hábitos religiosos-morales, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido de la formación cívica-social y de la capacidad físico-deportiva.

En lo que concierne a la escuela primaria, Carreño (2000, 2002) interpreta, que en todos los países, esta etapa educativa se encamina a enraizar la identidad nacional y a poner el énfasis en *la instrucción cívica*, o en la enseñanza de la religión. Los currículos son el reflejo de las distintas opciones adoptadas en relación con el conflicto Iglesia-Estado por el control de la enseñanza.

Estos conflictos, con diferentes grados de intensidad, han continuado durante el siglo XX en muchos sistemas, y la balanza se ha inclinado del lado del Estado, en la mayoría de ellos, lo que se ha traducido en una progresiva secularización de la enseñanza y en un fuerte incremento del sector público respecto al privado. Los objetivos de la escuela primaria -explica Carreño- se dirigen al desarrollo de la personalidad de los escolares en todas sus vertientes, así como a su preparación en los conocimientos y destrezas básicas.

Es necesario, además del currículum común, introducir temáticas actuales, como las nuevas tecnologías de la información, y al menos, un idioma extranjero; además de un conjunto de materias transversales que tienen cada vez más importancia, vinculadas a la problemática del mundo y al comportamiento en la formación cívica. De acuerdo con Vaillant (2008, pp. 3-4): *Los valores que cementan una sociedad democrática se aprenden -o no se aprenden- a través de un proceso de socialización en el que intervienen varios agentes. [...]. La educación para la ciudadanía no debería reducirse a un conjunto de valores éticos y cívicos, sino que cabe entenderla mejor como el “currículum básico” indispensable que todos los ciudadanos han de poseer al término de la escolaridad obligatoria (capital cultural mínimo y de competencias necesarias para moverse e integrarse en la vida colectiva), lo que comprende también -sin dudas- los comportamientos y actitudes propios de una ciudadanía activa.*

En la primera etapa de la EGB, se hacía una iniciación a las ciencias sociales que pretendía, entre los fines, despertar actitudes de convivencia, el sentido de pertenencia a la comunidad y la responsabilidad. La segunda etapa del área adquiriría una mayor amplitud, constituyéndose no sólo por las enseñanzas de geografía, historia y educación cívica, sino por nuevos aspectos de economía, sociología, política, antropología, etc. El área, dice el documento, según Mayordomo (1998, p. 103): *Favorece la formación de actitudes cívicas que estimulen el sentido de pertenencia activa a la comunidad nacional e internacional y debe llegar a poner al alumno en condiciones de asumir una función y de participar en la realización del bien común de los distintos grupos en que se inserte.*

Según Mayordomo (1998), el área Social y Cultural intentaba cubrir objetivos específicos, como la actitud de tolerancia y comprensión al apreciar las diferencias y semejanzas entre los pueblos, el desarrollo de un espíritu crítico ante los hechos sociales, la actitud cívica en el cumplimiento de los deberes familiares y profesionales, el reconocimiento del valor de las instituciones y leyes, así como despertar y desarrollar la participación activa en la vida social, con el deseo de contribuir a mejorar la sociedad.

Simultáneamente, la enseñanza secundaria se ve sometida a una transformación profunda, pasando de constituir una etapa de contenido humanístico, minoritaria en número de educandos y encaminada generalmente a la realización de estudios superiores, a convertirse en una etapa generalizada para el conjunto de la población, al menos en sus niveles iniciales, con opciones diversas, en las que se refuerza la presencia de contenidos de carácter científico, y aplicado. Este cambio supone una reformulación de la enseñanza secundaria, de sus funciones y objetivos, en la totalidad de los países. El artículo 22 de Bachillerato afirma: *En el Bachillerato se concederá una atención preferente a la formación del carácter, al desarrollo de hábitos religioso-morales, formación cívica-sociales, de estudio, de trabajo y de autodomnio, y a la educación física y*

deportiva. Todo ello, en un ambiente que propicie colaboración con los demás y el entrenamiento progresivo en actividades y responsabilidades sociales (Sanjuán, 1974, p. 95).

Según Puelles (2007), las grandes aportaciones de la Ley General de Educación de 1970 (LGE) fueron, sin duda, las siguientes: la ruptura de la vieja concepción de la educación como barrera para unos y como promoción para otros, la incorporación temprana de la comprensividad, una enseñanza común para todos los niños españoles desde los seis hasta los catorce años de edad (de esta enseñanza común se va a establecer su obligatoriedad y su gratuidad), la superación de la dualidad del Bachillerato aspirando a preparar para los estudios superiores, y tener la suficiente entidad para facilitar la incorporación a la vida activa. Asumió una concepción moderna de la Formación Profesional Industrial centrada en el aprendizaje de un oficio.

Para Pérez (1987 y 1993), pasar del franquismo a la democracia es el resultado de una tradición liberal democrática en la sociedad civil, que combinada con una nueva cultura política, hizo posible la consolidación del nuevo régimen democrático. La sociedad civil retornó en el tardofranquismo y se convirtió en el protagonista de un impulso liberal democrático que constituiría el factor decisivo para el éxito de la transición.

En España, la democracia se inicia con la aprobación de la Constitución de 1978, resultado de la transición política (1975-1981). Desde el final del franquismo, las instituciones propias del sistema democrático se han puesto en marcha, se han consolidado y han probado su estabilidad en la renovación de los gobernantes, a través de sucesivas elecciones legislativas, autonómicas y locales.

La democratización de la educación era, quizá, uno de los problemas más urgentes y prioritarios de la transición. Suponía la democratización de los contenidos de la enseñanza. La educación debe proporcionar al futuro ciudadano los elementos suficientes y la preparación necesaria para que pueda enjuiciar los acontecimientos políticos, económicos, sindicales, etc., y pueda decidir plenamente sobre los asuntos diversos de la comunidad en la que vive. La democracia es una

forma de vida basada, fundamentalmente, en la tolerancia como virtud cívica y en el espíritu de convivencia, de diálogo y de respeto a la opinión ajena. Tales virtudes cívicas deben enseñarse y transmitirse, tanto en la familia como en la escuela. Los escolares aprenderán así a convivir, a tolerarse unos a otros, a respetar la opinión de los demás y a buscar soluciones de diálogo (Puelles, 2010).

Para Giroux (1990), la educación para la ciudadanía contiene cuestiones que son normativas y políticas. Para él, la pregunta fundamental es si la sociedad debería ser cambiada, y en caso afirmativo cómo puede hacerse el cambio. Este modelo, Bailey (2000) lo llama: *educación para la ciudadanía crítica*. La Constitución de 1978, como recoge Mayordomo (1998, p. 181): “Propugna unos ideales fundamentales que son la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político, y ellos han de servir en nuestro caso como esa pauta última en la que encuentre referente teórico y práctico nuestro aprendizaje en la formación cívica [...]”.

La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de 1985 (LODE) proseguía con firmeza la política iniciada por la ley del 70, de rescatar el papel de la iniciativa pública en la educación. Hay dos aspectos de la LODE, según Puelles (2007), que hay que destacar. Por un lado, la consideración de la educación como un amplio servicio público, que permite la colaboración de la iniciativa privada, y por otro, la adopción de un modelo de financiación, que con rango de ley, ha dado estabilidad y seguridad jurídica a la enseñanza privada, hasta el punto que la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 pretendió modificar aspectos sustanciales de la LODE y dejó intacto el régimen de conciertos.

Los derechos básicos que se reconocen a los alumnos son: el derecho a la educación básica, obligatoria y gratuita; la formación necesaria para la realización de actividades útiles a la sociedad, y la que asegure el pleno desarrollo de su personalidad; la valoración objetiva de su rendimiento; el respeto a la libertad de conciencia, así como sus convicciones religiosas y cívicas; el respeto a su integridad y dignidad, etc.

También, como deber básico, se establece el estudio y el respeto a las normas de convivencia. La LOPEG, como las anteriores (LODE y LOGSE) está animada por la firme voluntad de conseguir el acceso de todos los jóvenes españoles, para formarse en calidad, con vistas a una participación comprometida, responsable e ilustrada, en las *tareas* sociales, *cívicas* y laborales, que puedan corresponderles en la vida adulta. Explica Domínguez (cit. Colom y otros, 1997:282) que: *Se intenta simultanear los derechos de «enseñar» y «aprender» en libertad, eliminando toda discriminación por razones ideológicas, económicas o sociales. Los derechos y libertades se extienden desde la creación de centros y elección de una determinada formación religiosa y moral, hasta la libertad de conciencia, libertad de cátedra y el derecho de los profesores, padres y alumnos a intervenir en el control y gestión de todo centro escolar sostenido con fondos públicos. Enseñar en libertad tiene como contrapunto aprender en libertad, respetando los derechos y libertades constitucionales.*

Domínguez (cit. Colom y otros, 1997) y Vicente (2002) comentan, que los hitos más importantes que se han conseguido para la escuela, desde la perspectiva legal, han sido: el reconocimiento del derecho a la educación, como derecho fundamental de los ciudadanos, que se desarrolla en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985), la reforma estructural del sistema educativo, que se organiza en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), y el afán de promover la calidad de la enseñanza, la mejora de los centros docentes, y la garantía de la evaluación permanente del sistema educativo, mediante la Ley Orgánica de Participación y Evaluación del Gobierno de los Centros Escolares (LOPEG, 1995).

Mayordomo (1998, p. 185) resalta en cuanto a la socialización de las personas, el fomento de una convivencia democrática y el desarrollo de hábitos, actitudes y comportamientos propios de la tolerancia, la cooperación, la participación y la solidaridad. La LODE (1985), en su art. 1 recoge: *La formación en el respeto de los derechos y libertades, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia; la preparación para*

participar activamente en la vida social y cultural; la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos. Y cuando se fijan los principios para la actividad educativa (art. 2) se menciona el fomento de los hábitos de comportamiento democrático.

Más tarde, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) venía tras los veinte años de vigencia de la Ley General de Educación de 1970 a reestructurar todo el sistema escolar en sus principios y en su organización. En estas dos décadas, vividas ya en su mayor parte en democracia, la educación española había conocido un importante impulso, dejando atrás las carencias del pasado (Escolano, 2002).

Vicente (2002, p. 204) comenta, que con esta ley el sistema educativo ofrecerá oportunidades para la incorporación a los estudios sistemáticos de quienes, habiéndolos interrumpido por incorporarse al trabajo desearan proseguirlos, e incluirá instituciones y servicios de adultos y de extensión cultural, que proporcionen los medios necesarios para la promoción profesional y social mediante la educación. Recoge de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) que: *Los profesores de la escuela de hoy ya no son únicamente responsables de la transmisión de contenidos, sino que tienen que preocuparse de la educación de los sujetos y trabajar con sus alumnos los contenidos procedimentales, valores y normas, a través de los temas transversales y de la función tutorial (Vicente, 2002, p. 214).*

La Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes de 1995 (LOPEG) fue una norma revisionista que buscaba reorientar la reforma desde una hipotética armonización entre democracia y calidad, autonomía y control, igualdad y profesionalidad. Una reforma bien concebida e intencionada, pero gestionada con precariedad de recursos y en una sociedad con contradicciones (Escolano, 2002).

La LOPEG (1995) trató de modificar determinados aspectos, produciendo una revisión parcial de la LOGSE (1990); entre ellos destacan: dar mayor autonomía a los centros docentes, reforzar la figura del director del centro, mejorar la formación del profesorado, y promover la evaluación de los centros escolares, de los profesores y de los directores, incluso de la gestión ministerial.

En cuanto a la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) había toda una obsesión por el rendimiento escolar, medido en gran parte por los conocimientos adquiridos, muy propia de concepciones tradicionales; desde luego, una educación básica de calidad no se reduce a adquirir sólo conocimientos, sino que la calidad estriba en garantizar a toda la población una cultura común, tan relevante y significativa como sea posible, a fin de proporcionar a todo el alumnado una comprensión del mundo en el que va a transcurrir su vida, un desarrollo de sus aptitudes y destrezas, una adquisición de valores, la formación cívica y un aprendizaje democrático que le prepare para ser ciudadano.

La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) persigue la estabilidad del sistema educativo, poniendo orden y claridad en las múltiples reformas y contrarreformas habidas. Es una ley-puente, que asume principios, criterios y estructuras de las leyes que deroga (LOGSE, LOPEG y LOCE), aportando, sobre esa base conciliadora, nuevas soluciones a los problemas detectados por la comunidad educativa.

Los principios que preside la LOE son, según su preámbulo: proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos que intervengan conjuntamente: profesorado, alumnado, familias, centros docentes, poderes públicos y la sociedad en su conjunto, y alcanzar los objetivos planteados por la Unión Europea, metas que tienden a unos logros que se desean generalizar en todos los países miembros, y a una cierta convergencia de los sistemas educativos (Puelles, 2010). Asimismo, la LOE (2006) aportaba, como novedad, la incorporación curricular de la Educación para la Ciudadanía y se volvía al criterio de la LOGSE (1990) sobre la enseñanza de la religión obligatoria en los centros docentes, y voluntaria en el alumnado (Puelles, 2009).

El Ministerio de Educación y Ciencia, en el Proyecto de la ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013) considera esencial esta ley para la preparación de la ciudadanía activa, y la adquisición de las competencias sociales y cívicas, recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente. En el contexto del cambio metodológico, que esta ley orgánica propugna, se aborda esta necesidad de forma transversal al incorporar la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se potencie de esa forma a través de un planteamiento conjunto, su posibilidad de transferencia y su carácter orientador.

Con la LOMCE (2013) desaparece del sistema educativo el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, que se impartía en un curso de Primaria, dos cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y uno de Bachillerato. En las etapas de Educación Primaria, como en ESO, se trabajará la educación cívica y constitucional. Se establece una nueva asignatura específica denominada: *Valores Sociales y formación cívica en Primaria* y *Valores Éticos en ESO*. Ésta tiene el mismo rango académico que la Religión y podrá elegirse como alternativa, aunque también podrán escogerse ambas materias. Los contenidos de Valores Sociales y formación cívica y Valores Éticos no formarán parte de la evaluación final de etapa prevista en la LOMCE (2013).

En otros países, como por ejemplo en México, explica Vaillant (2008), los cursos que se imparten sobre educación cívica no producen una socialización mayor ni un incremento del aprendizaje significativo entre los estudiantes, a pesar de insistir en conceptos tan relevantes como “Formación cívica y ética”. En el caso de Chile, destaca este autor, que la formación en valores se lleva a cabo en la asignatura “Comprensión del Medio” en la educación básica e “Historia y Ciencias Sociales” en la enseñanza media, produciendo igualmente un escaso efecto entre el alumnado, lo que ha

provocado un replanteamiento en general sobre la importancia de insistir en estos conceptos tan importantes para la socialización de nuestros escolares dentro y fuera de las aulas.

A diferencia de Colombia, que llevan a cabo programas pilotos: “Escuela Nueva” que han resultado exitosos en sus prácticas llevadas a cabo con unos buenos resultados entre el alumnado. Igualmente se establecen “programas nacionales transversales”, como ocurre en Guatemala, ofertados de educación en valores cívicos, para trabajar y potenciar una ciudadanía democrática, haciendo partícipes a los estudiantes de un pensamiento crítico tan necesario en la sociedad en la que vivimos, o en Venezuela se ha buscado instituir el programa: “República Escolar”.

Dewey (1978), uno de los más influyentes pedagogos del siglo XX, era sumamente consciente de que en la educación para la ciudadanía, la forma de impartir el profesor las clases es tan importante como el contenido.

Procedimiento metodológico para el análisis de los datos.

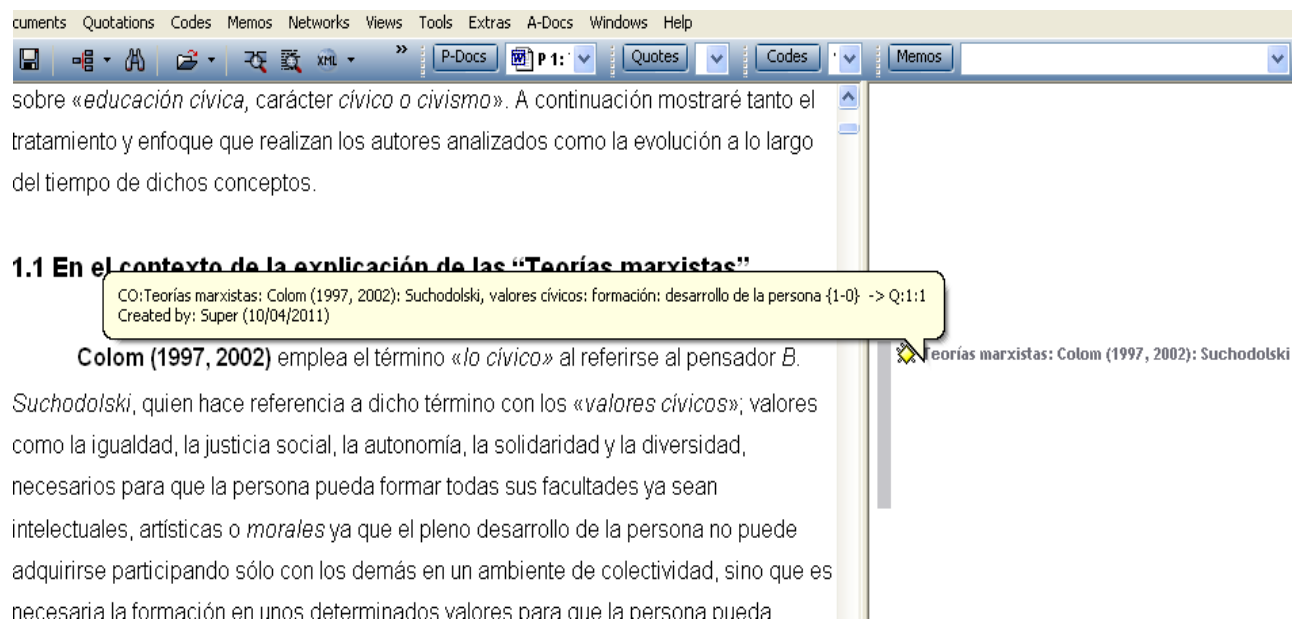
De acuerdo con Trinidad, Carrero y Soriano (2006), la metodología de análisis que se ha llevado a cabo para el tratamiento de la información se ha centrado en la “*Teoría fundamentada*”, porque parte del análisis interpretacional, es decir, constructor de una teoría (*Grounded Theory*), en el que son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

La interpretación se ha realizado en base a las teorías y los temas específicos que hay en la asignatura: *Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación*, en concreto sobre los valores y la formación, llevando a cabo un análisis descriptivo/interpretativo sobre las categorías y códigos seleccionados al revisar y profundizar en los textos de dichos manuales. Como los textos que se han analizado son numerosos, hemos seleccionado como programa de trabajo el ATLAS.ti, porque nos permite descomponer una gran cantidad de textos. Primeramente, hay que empezar por

crear una unidad hermenéutica con los datos que se van a analizar, y se introducen en el programa mediante la asignación de unos documentos primarios.

Para obtener esto, todo el texto que previamente se ha trabajado se introduce en el programa para poder seleccionar los textos mediante unas categorías en función de los tópicos elegidos. Este programa ayuda al investigador, principalmente, a que la observación y los datos sacados hagan un recuento de todas aquellas variables que estamos analizando. En la figura 2 se muestra un ejemplo recogido del análisis de esta investigación con el ATLAS.ti.

Figura 2. Selección de textos.



Fuente: Elaboración propia.

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

Si nos centramos en la evolución de los valores investigados (valores, libertad, participación, cooperación, responsabilidad, disciplina, justicia, igualdad y respeto) relacionados con la legislación actual cronológicamente, y los planes de estudios de 1950, 1967, 1971, 1994, 1998 y 2002, ubicados en los manuales, desde mediados del siglo XX a principios del siglo XXI, podemos ver el tratamiento que los autores hacen tanto en las diferentes teorías y corrientes tratadas encontrando que los tópicos se recogen de la siguiente forma a modo de síntesis:

- ✚ Las teorías marxistas mencionan los valores en general, la libertad, la responsabilidad, la disciplina, la cooperación, la participación, la justicia y la igualdad.
- ✚ La Escuela Nueva recoge los valores de libertad, responsabilidad, disciplina, justicia, cooperación, participación y el respeto.
- ✚ Las teorías educativas contemporáneas abordan los valores en general, la libertad y la disciplina.
- ✚ Las teorías de la postmodernidad y la educación se centran en los valores en general.
- ✚ Las corrientes críticas de la escuela hacen referencia a los valores en general, la libertad, la responsabilidad, la disciplina, la cooperación, la justicia, la igualdad y el respeto.
- ✚ Las teorías antiautoritarias recogen los valores de la libertad, la disciplina y la igualdad.
- ✚ Las teorías personalistas tratan los valores en general, y los valores de la libertad, la disciplina, la justicia y el respeto.

Como se muestra en el gráfico I, en la asignatura: “Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación”, el tópico que más se menciona en las teorías y corrientes educativas son los valores en general (138 veces), la libertad (67), la responsabilidad (29), la disciplina (25), la igualdad (18), muy igualada a la justicia (17), porque ambos valores son tratados sinónimamente, al igual que ocurre con los valores de la cooperación (12) y la participación (11), puesto que estos dos últimos también se trabajan a la par por los autores. El valor, que menos se menciona, pero que también es recogido, es el respeto (6 veces).

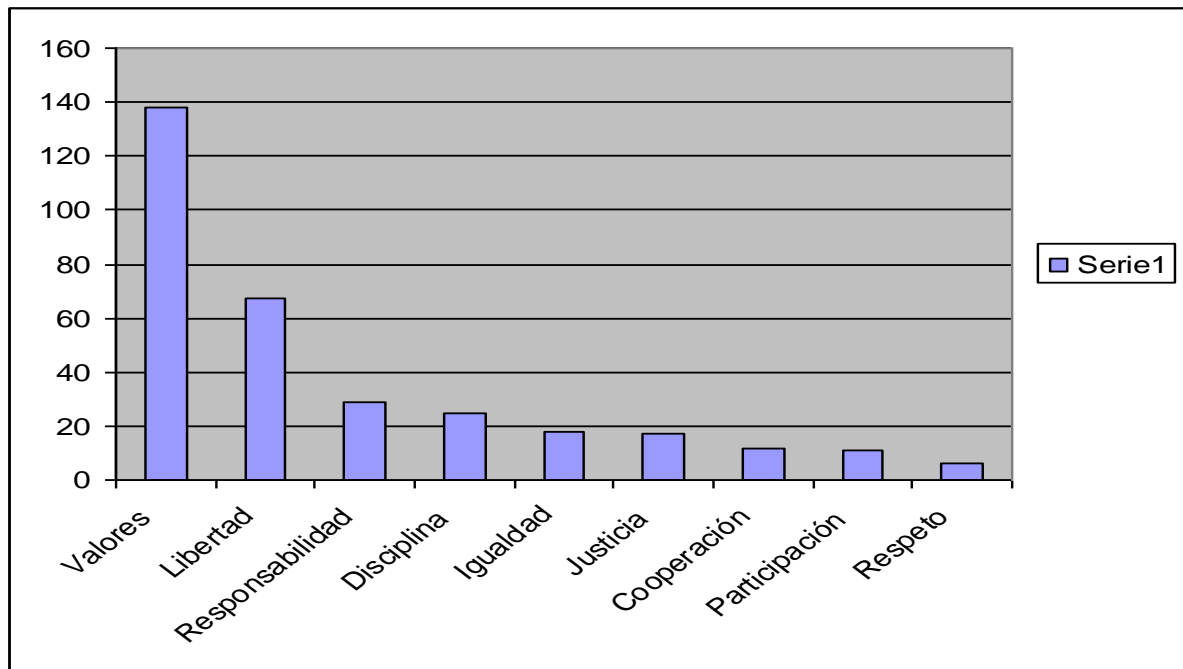


Gráfico I. Tópicos cuantificados en las teorías y corrientes de la educación sobre la asignatura: Teorías e instituciones contemporáneas de la educación.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la evolución de los valores analizados en la legislación y planes de estudios, se observó que con la ley de 1945 y los planes de estudios de 1950 y 1967, los manuales relacionados con esta legislación, como es el caso de la obra de Buchón (1953 y 1964) y Buchón y Valdivia (1968), tratan en su manual el desarrollo de sus temas, teniendo muy presente a la Iglesia y a la familia centrados, fundamentalmente, en resaltar el valor formación cívica, la patria y la nación. Se abogaba, en esta época, por la formación del espíritu nacional-católico basado en un estado confesional, donde el valor de la disciplina y la responsabilidad en la sociedad estaban muy representados.

Con la Ley General de Educación de 1970 y el plan de estudios de 1971, encontramos ubicados los manuales de Buchón y Valdivia (1971), Sanjuán (1974), García Hoz (1978), Ferrández y Sarramona (1980) y Marín (1988). Se abogaba, con esta ley, y así se refleja en los manuales, por una escuela más equitativa, justa e igualitaria para todos, donde todos podían tener acceso a la misma. Aprendizaje de valores a lo largo de la vida. El valor de la libertad es un factor beneficioso

para la maduración, el desarrollo y el crecimiento del estudiante, estimulando la responsabilidad, la disciplina, la cooperación y la participación, mediante el reparto de tareas conjuntas entre compañeros de clase.

En cuanto a la Ley General del Sistema Educativo de 1990, relacionado con el plan de estudios de 1994 y 1998, los manuales relacionados son los de Colom y otros (1997 y 2002), Iyanga (1998), Carreño (2000, 2002) y García Benítez (2001). Se destaca que los profesores no tienen que ser solamente transmisores del conocimiento, sino que tienen que poner en práctica el saber aprendido, a través de juicios de valor y estimulando el pensamiento positivo y creativo. ¿Cómo hacerlo?, enseñando valores, normas y actitudes en las materias formativas, para que los estudiantes adquieran una formación general básica en su ámbito personal y profesional.

En la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002, se ubica el plan de estudios de 2002, y quedan insertados los manuales de Negrín y Vergara (2003, 2006) y Del Pozo y otros (2004, 2009). Se destaca un aprendizaje democrático para todos, desarrollando actitudes, destrezas y la adquisición de valores de formación cívica para la formación del ciudadano en la sociedad.

Con la Ley Orgánica de Educación de 2006, se aboga por la participación activa y la cooperación, fundamentalmente de todos los sectores implicados en la educación (familia, escuela y sociedad) para conseguir una educación de calidad entre todos. De igual modo, con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013), se trabaja para conseguir una ciudadanía activa y potenciar los valores y la formación cívica a través del carácter orientador del profesor como guía del conocimiento por medio de la participación y la cooperación, así como la libertad de pensamiento y acción por parte de los estudiantes.

CONCLUSIONES.

La formación de los maestros no debe ser estática sino activa, ir más allá de la escuela. Hay que trabajar con los estudiantes no sólo el entorno próximo, sino aplicar el aprendizaje de forma global, traspasando todas las fronteras, nacional e internacionalmente para que se integren en la

sociedad, y entiendan su país y el resto de comunidades participando activamente en la sociedad como ciudadanos de plenos derechos y deberes.

Tener un conocimiento profundo, no sólo teórico sino práctico de las materias que se enseñan, así como la calidad en el aprendizaje es vital para que las nuevas generaciones que terminan sus estudios universitarios tengan una formación integral en todos los sentidos, tanto en su aspecto personal como profesional. Tanto los profesores como los formadores de profesores deben ser conocedores de la gran influencia que tiene saber aplicar bien los contenidos teóricos y el significado que tiene un buen saber aprendido para el futuro.

Marchesi (2000, p. 148), uno de los hombres en cuyas manos gravitó la responsabilidad de la importantísima reforma educativa llevada a cabo en nuestro país (LOGSE, 1990) dice a este respecto: *He de reconocer que la participación del alumnado es a veces muy complicada, lleva mucho tiempo y no consigue de forma inmediata los efectos deseados. Sin embargo es una de las estrategias más positivas para conseguir crear escuelas de ciudadanía, en las que el alumnado se sienta respetado y con la obligación de respetar a otros.*

El acto de tolerar no lleva a la pasividad, ni al desinterés, ni a la indiferencia; sí a convencer, acordar y conceder. La tolerancia también contribuye a incrementar la autonomía, la libertad individual y social. Al ejercer la tolerancia no es admisible un maestro poseedor de la verdad absoluta y definitiva, es decir, intolerante. Educar y ser tolerantes van inextricablemente unidos (Ibarra, 1998).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Bailey, R. (2000). Values and citizenship. London: UK. Kogan Page.
2. Buchón, C. (1953). Pedagogía (1.^a ed.). Bilbao: Escuelas gráficas de la Santa casa de Misericordia.

3. Buchón, C. (1964). Curso de pedagogía (18.^a ed.). Madrid: S.n.
4. Buchón, C., y Valdivia, C. (1968). Curso de pedagogía (25.^a ed.). Madrid: Iter.
5. Buchón, C., y Valdivia, C. (1971). Pedagogía (30.^a ed.) (2.^a Reimpr.). Madrid: Narcea.
6. Carreño, M. (Ed.). (2000 y 2002). Teorías e Instituciones contemporáneas de educación. Madrid: Síntesis Educación.
7. Colom, A., Bernabeu, J. L., Domínguez, E., y Sarramona, J. (1997 y 2002). Teorías e instituciones contemporáneas de educación. Barcelona: Ariel.
8. Del Pozo, M^a M., Álvarez, J. L., Luengo, J. J., y Otero E. M. (2004 y 2009). Teorías e Instituciones contemporáneas de educación. Madrid: Biblioteca Nueva.
9. Dewey, J. (1978). Democracia y educación. Buenos Aires: Losada.
10. Di febo, G., y Juliá, S. (2005). El franquismo. Barcelona: Paidós.
11. Escolano, A. (2002). La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas. Madrid: Biblioteca Nueva.
12. Ferrández, A., y Sarramona, J. (1980). La educación. Constantes y problemática actual. Barcelona: Ediciones CEAC.
13. García Benítez, A. (2001). Teorías e Instituciones de la educación. Una aproximación axiológica. Sevilla: Padilla Libros Editores y Libreros.
14. García Hoz, V. Principios de pedagogía sistemática (1978). (9.^a ed. corr. y aum). Madrid: Rialp.
15. Giroux, H. (1990). Curriculum Discourse as Postmodernist Critical Practice. Geelong: Deakin University Press.
16. Glaser, B., y Strauss, A. (1967). The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research. New York: Aldine Publishing.

17. Ibarra, L. R. (1998). La tolerancia y el buen maestro. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 3(6). Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id_14000604
18. Iyanga, A. (1998). *La Educación Contemporánea. Teorías e Instituciones*. Valencia: Nau Llibres.
19. Ley General 14/1970, de 4 de agosto, de educación (LGE). En BOE, nº 187, de 6 de agosto de 1970.
20. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación (LOCE). En BOE, nº 307 de 24 de diciembre de 2002.
21. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE). En BOE, nº 106 de 4 de mayo de 2006.
22. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG). En BOE, nº 278, de 21 de noviembre de 1995.
23. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (LOGSE). En BOE, nº 238, de 4 de octubre de 1990.
24. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). En BOE, nº 295, de 10 de diciembre de 2013.
25. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, del derecho a la educación (LODE). En BOE, nº 159, de 4 de julio de 1985.
26. Marín, R. (1988). *Principios de la educación contemporánea*. Madrid: Rialp.
27. Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
28. Mayordomo, A. (1998). *El aprendizaje formación cívica*. Barcelona: Ariel.
29. Negrín, O., y Vergara, J. (2003, 2006). *Teorías e Instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

30. Pérez, V. (1987). La emergencia de la España democrática: la invención de una tradición y la dudosa institucionalización de una democracia. Madrid: centro de estudios avanzados en ciencias sociales.
31. Pérez, V. (1993). La primacía de la sociedad civil. Madrid: Alianza.
32. Puelles, M. (2007). Política y educación de la España Contemporánea. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
33. Puelles, M. (2009). Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-2008). Valencia: Tirant lo Blanch.
34. Puelles, M. (2010). Educación e ideología en la España Contemporánea. Madrid: Tecnos.
35. Sanjuán, M. (1974). Ciencias de la educación. I. Pedagogía Fundamental. Zaragoza: Librería General.
36. Tesch, R. (1990). Qualitative Research: Analysis types and software tools. Basingstoke: Falmer.
37. Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. (2006). Teoría Fundamentada “Grounded Theory”. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. Madrid: Editorial CIS.
38. Vaillant, D. (2008). Cohesión social en América Latina: Bases para una nueva agenda democrática. Educación, socialización y formación de valores cívicos. San Pablo, Brasil y Santiago de Chile: iFHC/CIEPLAN.
39. Vicente, U. (2002). La educación: Teorías e Instituciones contemporáneas. Almería: Universidad de Almería.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Puelles, M. (2009). Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-2008). Valencia: Tirant lo Blanch.

DATOS DE LA AUTORA.

1. Eva Ortiz Cermeño. Doctora en Pedagogía cum laude por unanimidad por la Universidad de Murcia. Premio extraordinario fin de carrera. Profesora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales de la Facultad de Educación y Orientadora pedagógica. Completó su formación con una estancia predoctoral en el “Institute of Education” de la Universidad de Londres. Realizó Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria, y el curso de especialización universitaria “Investigación, Gestión y Docencia en Educación Superior”. Correo electrónico: evaortiz@um.es

RECIBIDO: 10 de abril del 2017.

APROBADO: 28 de abril del 2017.