



Universidad  
Rey Juan Carlos

Facultad de  
Ciencias Jurídicas y Políticas

**TRABAJO FIN DE GRADO**  
**GRADO EN CIENCIA POLÍTICA Y GESTIÓN PÚBLICA**  
**CURSO ACADÉMICO 2023/2024**  
**CONVOCATORIA: JUNIO**

**HACIA UNA EDUCACIÓN POLÍTICA INTEGRAL: PROPUESTA DIDÁCTICA  
PARA LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA POLÍTICA EN INSTITUTOS  
ESPAÑOLES**

AUTORA: Sánchez Soto, Inmaculada

TUTOR: Acosta Gallo, Pablo

En Madrid, a 12 de junio de 2024

## RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo realizar una revisión bibliográfica acerca de la necesidad de educar a los ciudadanos en Ciencia Política en un sistema democrático. De este modo, se pretenden analizar los motivos que respaldan la creación de una asignatura de Ciencia Política en los institutos españoles. Para ello, las preguntas centrales de la investigación son las siguientes: ¿Cuáles son las razones para considerar la creación de una asignatura de Ciencia Política? ¿Qué contenidos debería incluir para fomentar una mejora en la formación cívica y política de los estudiantes?

Diversos estudios demuestran que la desafección política, a nivel general, tiende a ser mayor entre los grupos etarios más jóvenes; el caso español confirma esta tendencia. A su vez, la experiencia más allá de las barreras nacionales ha demostrado, en otros sistemas educativos democráticos similares, las numerosas ventajas que la educación de la Ciencia Política en la etapa preuniversitaria es capaz de lograr. Esta investigación plantea cómo podrían extrapolarse estos beneficios al sistema educativo español, dadas sus características y necesidades.

**Palabras clave:** Educación, Ciencia Política, democracia, jóvenes.

## ABSTRACT

The aim of this Final Degree Project is to carry out a bibliographical review of the need to educate citizens in Political Science in a democratic system. In this way, we intend to analyze the reasons that support the creation of a Political Science subject in Spanish high schools. To this end, the central questions of the research are the following: What are the reasons for considering the creation of a Political Science subject? What contents should it include to encourage an improvement in the civic and political education of students?

Several studies show that political disaffection, in general, tends to be higher among younger age groups; the Spanish case confirms this trend. At the same time, experience beyond national barriers has demonstrated, in other similar democratic educational systems, the numerous advantages that political science education at the pre-university stage is capable of achieving. This research proposes how these benefits could be extrapolated to the Spanish educational system, given its characteristics and needs.

**Key words:** Education, Political Science, democracy, young people.

*«Lo único que interfiere con mi aprendizaje es mi educación»*

*- Albert Einstein*

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>5</b>
1.1.    Objetivos de la investigación.....	5
1.2.    Contextualización del tema a tratar.....	5
1.3.    Justificación del estudio.....	6
<b>2. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>8</b>
2.1.    La defensa de la educación política: De la Antigua Grecia a la Ilustración.....	8
2.2.    La educación cívica: concepto y evolución.....	11
<b>3. SISTEMAS EDUCATIVOS EN LAS DEMOCRACIAS CONTEMPORÁNEAS.....</b>	<b>13</b>
3.1.    El papel de la religión en las escuelas.....	13
3.2.    Particularidades del modelo español.....	15
<b>4. INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN CÍVICA Y POLÍTICA.....</b>	<b>18</b>
4.1.    Experiencias nacionales.....	18
4.2.    Experiencias internacionales.....	21
4.2.1.    La educación política en Estados Unidos.....	22
4.2.2.    La educación política en Alemania.....	28
<b>5. CURRÍCULO DE LA ASIGNATURA.....</b>	<b>33</b>
5.1.    Consideraciones previas.....	32
5.2.    Implantación de la asignatura y perfil docente.....	35
5.3.    Contenidos y metodología.....	37
<b>6. CONCLUSIONES.....</b>	<b>43</b>
<b>7. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>47</b>
<b>8. OTROS MATERIALES DE CONSULTA.....</b>	<b>55</b>
<b>9. ANEXOS.....</b>	<b>57</b>

## INTRODUCCIÓN

### 1.1. Objetivos de la investigación

**Objetivo general:** Analizar las razones para considerar la incorporación de una asignatura que verse en torno a la Ciencia Política en los institutos españoles.

**Objetivos específicos:**

- Revisar las experiencias pasadas de la educación cívica.
- Estudiar las necesidades específicas del sistema educativo español.
- Diseñar la propuesta de un programa de contenidos para la asignatura.

### 1.2. Contextualización del tema a tratar

La educación es un pilar esencial para el desarrollo de cualquier sociedad democrática, informada y participativa. Sin embargo, en la gran mayoría de los países europeos, los sistemas educativos pasan por alto la necesidad de educar a sus jóvenes en Ciencia Política a partir de una asignatura específica. Contrariamente, la tendencia general de las democracias contemporáneas consiste en integrar los conceptos políticos de manera transversal; bien al alinearlos con los valores de los centros de enseñanza, o bien al incluir sus contenidos en otros campos de las Ciencias Sociales. En España, la normativa vigente en el momento de elaborar este trabajo, materializada en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) hace honor a esta práctica. A partir de la disposición adicional cuadragésima primera, se aboga por la enseñanza de conceptos políticos como la historia de la democracia en el país y el contenido de los principios democráticos reflejados en la Constitución de 1978. Por omisión, se evidencia que la transmisión de estos contenidos políticos queda relegada al campo de la Geografía e Historia.

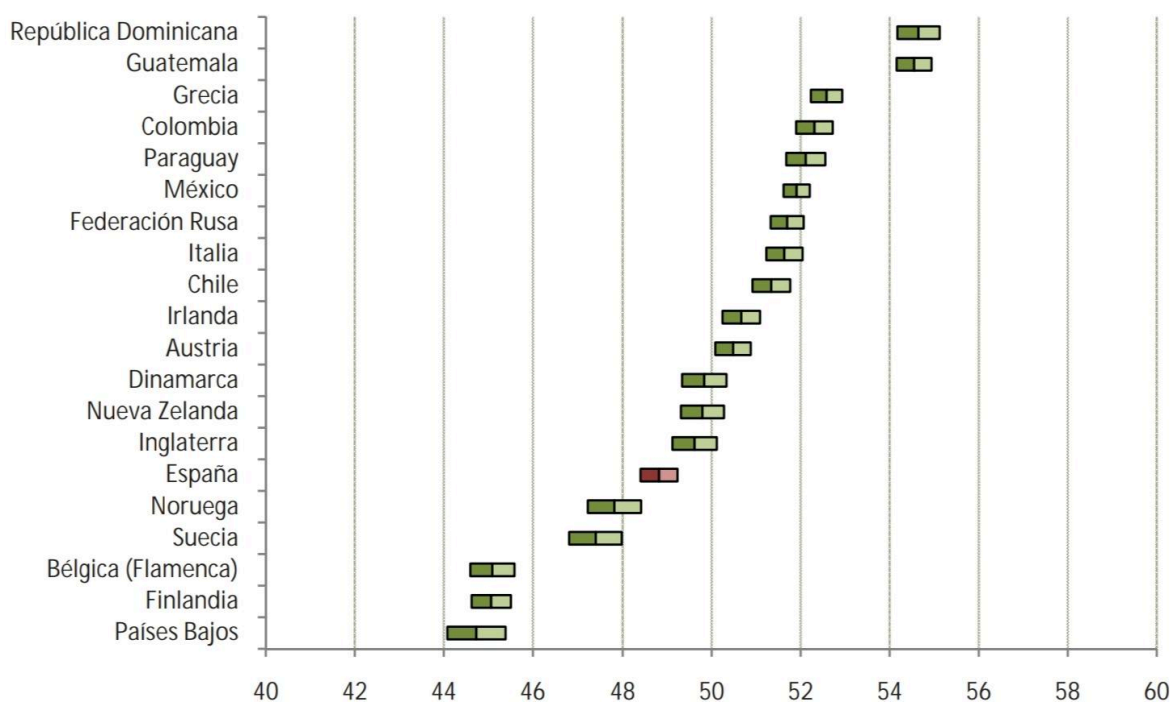
En los últimos años, tanto dentro como fuera de las fronteras españolas se han desarrollado diversos intentos por difundir la educación política. No obstante, esta tentativa se ha realizado a partir de un concepto más amplio del que se ha comprendido que la Ciencia Política forma parte: la llamada «Educación para la Ciudadanía Democrática» (EDC). El concepto apareció en el año 1997 durante la Segunda Cumbre de Jefes de Estado del Consejo de Europa. Desde su irrupción en el siglo pasado, la institución ha insistido en promover la formación ciudadana en los valores cívicos mediante varios textos legales. Entre ellos se encuentran la Recomendación a los Estados Miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática (2002) y la Carta sobre Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación en Derechos Humanos (2010). Seis años más tarde, en el contexto específico del terror islamista y, en buena medida, buscando responder a la alarma que su auge había causado, aparecieron los tres volúmenes que constituyen el Marco de Referencia de Competencias para la Cultura Democrática (Lenz, 2019), donde de igual manera se defiende la necesidad de educar para fomentar y mantener una cultura democrática.

Siguiendo las recomendaciones del Consejo de Europa, introducir asignaturas de educación cívica que se adaptaran a las necesidades de sus sistemas educativos fue la respuesta general de los países miembros; una iniciativa a la que, tal y como se desarrollará en capítulos posteriores, España decidió sumarse durante el gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero. Estas materias mostraban un gran contenido político, pues sus objetivos

«se centraban en desarrollar en los alumnos una cultura política, así como las actitudes y valores necesarios para convertirse en ciudadanos responsables y en fomentar la participación activa» (Arbués, 2014, p. 229). No obstante, la década de los noventa ya había sentado un precedente en el que cierto consenso académico había señalado que los resultados de la educación cívica no eran empíricamente fructíferos (Galston, 2001). En la actualidad, sus efectos están siendo evaluados por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) a partir de su pionero Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía (ICCS), del que España ha formado parte en dos de sus tres ciclos de evaluación.

### 1.3. Justificación del estudio

Los resultados de la primera edición del ICCS que se llevó a cabo en el año 2009 demostraron que, a nivel comparativo con el resto de países que constituyeron el estudio, los estudiantes españoles destacaban por su apoyo a los principios cívicos; en cambio, apenas mantenían conversaciones sociopolíticas y presentaban puntuaciones por debajo de la media en el interés del alumnado hacia las cuestiones políticas (ICCS, 2010). La edición más reciente de la investigación realizada dos años atrás confirma que, si bien la situación ha mejorado con respecto a 2009, en una escala del 0 al 50 los estudiantes españoles obtienen 16 puntos en la frecuencia con la que conversan acerca de cuestiones sociales y políticas con sus amistades; la media europea se sitúa en 24 puntos (ICCS, 2022).



**Figura 1.** Relación de los alumnos con la política en función del país (Fuente: ICCS 2009)

Por otro lado, al estudiar los niveles de abstención en las elecciones más recientes se pone de manifiesto que la opción de prescindir del derecho a voto es más común en la franja etaria más temprana. Se trata de una tendencia que suele cumplirse a nivel internacional, por lo que la preocupación no radica en ese dato, sino en el hecho de que, durante los dos últimos procesos electorales en el país, la abstención general se haya reducido en un 1.7% pero haya aumentado en un 2.9% entre los menores de 25 años en edad legal de votar, alcanzando el 19.9% (CIS, 2019), (CIS, 2023).

De los datos anteriormente citados podemos extraer que existe una cierta desafección política entre la juventud española. Cabe considerar que la causa tras este hecho no podría justificarse únicamente por la etapa vital en la que se encuentran quienes se abstienen, sino que existe un factor clave para dar una explicación a esta aparente apatía: la socialización política (Galais, 2012). Definida como «el proceso por el que los ciudadanos y ciudadanas adquieren opiniones políticas que posteriormente tendrán consecuencia en la vida política de la nación» (Dawson, 1996, citado en Santamaría, 2005, p. 88), la socialización política se construye a raíz de aquellas influencias a las que nos enfrentamos durante nuestra infancia, donde la familia y la escuela juegan un papel fundamental (Himmelweit, 1983).

Tal y como señala Galston (2001) toda la educación es, por definición, cívica. Si bien transmitir los valores de civismo debe ser uno de los objetivos de nuestros sistemas educativos, los datos arrojados por el ICCS muestran que la problemática nacional no parece situarse en estos contenidos, sino en el conocimiento e interés por los asuntos políticos *per se*. Por consiguiente, el presente trabajo conforma una propuesta que trata de mejorar la socialización política de aquellos que son el futuro de la democracia. Para ello, se defiende la creación de una asignatura no de educación cívica, sino de Ciencia Política, siguiendo las recomendaciones de Niemi & Junn (1998), que ya en el siglo pasado apuntaban que aquellas materias con el propósito de formar a la ciudadanía deberían contar con un enfoque centrado en la teoría democrática básica o los debates sobre controversias políticas contemporáneas.

Implementar una asignatura de Ciencia Política parte, a su vez, de la noción de que los discursos a su alrededor están contruidos de manera poco atractiva —quizás, siquiera accesible— para los más jóvenes. El lexicógrafo español José Martínez de Sousa en su Diccionario de redacción y estilo expone que el lenguaje diplomático es un «modo de hablar equívoco» (Martínez de Sousa, 2005, p. 277). Asimismo, el lenguaje político español comúnmente se presenta de manera metafórica, culta, técnica; en definitiva, «divorciado» del lenguaje cotidiano (González, 2008). Así pues, no resulta sorprendente que los grupos sociales marginados y desfavorecidos mantengan niveles de participación inferiores en comparación con otros grupos (Van Deth, 2016). Los valores que cimentan la democracia incluyen la libertad, la igualdad y la participación (Diamond & Morlino, 2004). En cambio, de ser incomprensible, la propia democracia se distancia de los valores que promueve; no acerca al pueblo al poder, sino que lo aleja de él. Apaciguar la dificultad léxica que entraña es una de las principales razones para la defensa de trasladar la Ciencia Política a la escuela pública, con el fin de alcanzar una democratización ciudadana más profunda.

En definitiva, los motivos para defender una asignatura de Ciencia Política desvinculada de la educación cívica son numerosos; las razones para estar en su contra, quizás más políticas que prácticas. Benjamin Ginsberg (1986) recoge esta crítica tesis al defender que la educación obligatoria ha supuesto una herramienta para «domesticar» a la opinión pública, haciendo olvidar a los ciudadanos otras vías de participación en la vida política más allá del voto, como la sociedad civil, las manifestaciones o las revueltas. Por ese motivo, la presente propuesta para los institutos españoles toma las consideraciones del pedagogo y psicólogo John Dewey acerca de la educación cívica en Estados Unidos y las traslada hacia la educación política en España, aspirando a «protegernos contra la idea de adiestramiento» (Dewey, 1995, p. 108).

## MARCO TEÓRICO

### 2.1. La defensa de la educación política: De la Antigua Grecia a la Ilustración

La propuesta de incorporar una asignatura de contenido político en el currículo preuniversitario dista mucho de ser una innovación, pues esta misma tesis ya fue defendida por diversos pensadores veinticinco siglos atrás. Al preguntarnos de dónde venimos en lo que a Ciencia Política se refiere, no es complicado que la respuesta nos traslade en tiempo y espacio hasta la antigua Grecia. Tanto es así que autores como Rovira-Reich (2019) consideran ya un tópico entre los académicos dedicados a la filosofía política la frase: «hoy en día, la única novedad son los clásicos». Por esta razón, cualquier programa que pretenda innovar en lo que a formación política se refiere quedaría incompleto de no considerar las reflexiones de los autores clásicos o inspirarse en ellas.

Al volver la vista atrás con un enfoque comparativo, nos encontramos con el hecho de que la palabra «democracia», tal y como se concibió en la antigua Grecia, difiere de la realidad efectiva con la que funcionan los sistemas democráticos contemporáneos. A día de hoy, todos los individuos en este modelo de gobierno tienen voz y voto en el ejercicio de la soberanía; pero se encuentran ciertamente alejados del poder. Esta realidad contradice de principio a fin la manera en que la democracia era entendida en la Grecia Clásica, donde la libertad de discurso y el debate abierto eran inherentes a ella. Ambas prácticas sentaban las bases del funcionamiento de la asamblea y la Ecclesia en las que la participación política era esencial —si bien mujeres, metecos y esclavos estaban excluidos de ella—. Ya desde Atenas «el descubrimiento de que la democracia se sustenta en la educación constituyó la esencia del legado democrático» (Lledó, 2018, p. 29), pues la formación se consideraba un paso previo a la participación en democracia.

Entre los autores de la época clásica más destacados por su defensa de la enseñanza de la Ciencia Política sale a relucir el nombre de Platón. Siguiendo las bases que su maestro Sócrates ya había sentado en torno al servicio público de la educación, el filósofo discutió en su obra la importancia de la misma para construir una ciudadanía culta. El fundamento de la idea platónica acerca de una educación orientada a lo político queda recogido en el siguiente extracto de su diálogo en *Las Leyes*:

«Pero nuestra argumentación no puede ser [...] sino la de los que piensan en la educación para la virtud desde la infancia, que hace al niño deseoso y apasionado de convertirse en un perfecto ciudadano, con saber suficiente para gobernar y ser gobernado en justicia». (Platón, 1999, citado en Rovira-Reich, 2019, p.182).

En contraposición, la confianza de Platón en las posibilidades del sistema educativo era ciertamente limitada. De esa limitación nacieron buena parte de las críticas que la academia ha desarrollado hacia el modelo defendido por el autor. Entre otros, el psicólogo y pedagogo John Dewey, a quien dedicaremos un análisis más profundo a lo largo del presente trabajo, ha extendido esta perspectiva al destacar que Platón no creía en la capacidad de la educación para transformar la sociedad; la veía exclusivamente como un instrumento para mantener el orden en un sistema utópico o ideal una vez este se hubiera alcanzado (Dewey, 1995).

Discípulo de Platón, Aristóteles teorizó análogamente acerca del funcionamiento del modelo educativo. Ambos pensadores coincidían en señalar la pedagogía, cuyo significado etimológico podría ser comprendido por el de «el arte de cuidar de los niños» (Láscaris, 1954), como una forma de oponerse a la demagogia y fomentar la democracia. Motivado, en



parte, por este precepto, Aristóteles fundó el Liceo como una institución educativa que, a diferencia de las escuelas privadas de la época, no limitaba su acceso a estudiantes selectos y adinerados. Desde este pionero centro de estudios superiores el estagirita abogaba, al igual que en la mayor parte de su producción filosófica, por una enseñanza que encontrase el término medio entre la teoría y la práctica.

Desde el Liceo, Aristóteles fomentó el estudio de disciplinas como la Ética, la Lógica y la Política, siendo esta última de particular importancia en su filosofía; tanto es así que su *Política*, aparecida en el siglo XIII, sentó las bases del pensamiento político contemporáneo. Aunado a lo anterior, el filósofo consideraba la Ciencia Política una pieza central de cualquier sistema educativo democrático. La entendía como una «ciencia madre» de la que emanaban otras en un plano subordinado, como podían ser la Retórica o la Economía. Justificaba esta jerarquía al garantizar que, en contraste con otras formas de asociación que podrían estar basadas en intereses particulares, la comunidad política se distinguía por perseguir fines que eran comunes y universales para todos sus miembros (Rovira-Reich, 2019).

La concepción aristotélica de la necesidad de una formación política por encima de otras ciencias perdió fuerza con la llegada de la Universidad Ilustrada. Tal y como se desarrollará en capítulos posteriores, la influencia de la religión en la enseñanza es un factor determinante, y a la altura del Siglo de las Luces el Protestantismo se había extendido en buena parte del continente europeo. La visión más extendida de la Historia nos habla de que la Reforma Protestante del siglo XVI trajo consigo un debate «democratizador» sobre la educación, que defendía la alfabetización de la ciudadanía para leer e interpretar la Biblia por sí mismos. A pesar de la aparente modernidad de la reforma luterana, el historiador italiano Alberto Melloni (2017) ha destacado en su obra homónima al teólogo que los pensamientos y acciones de Lutero estaban profundamente arraigados al pensamiento medieval. En realidad, en su reforma educativa:

«No había ninguna pretensión de crear un sistema escolar universal. No había condiciones financieras ni de personal para ello. El objetivo realista tanto de los reformadores como de los gobernantes era el restablecimiento de un sistema escolar latino, es decir, formar pastores y funcionarios». (Defreyne, 2004, p. 29).

Durante los años de la Ilustración se promovió un modelo educativo que Max Weber (2012) ha tachado de estar guiado por un «espíritu capitalista», en buena parte debido a las doctrinas marcadas por el Luteranismo y el Calvinismo. De este modo, en detrimento de la Ciencia Política, cobraron fuerza otras disciplinas como la Administración o la Economía; es decir, las predilectas del mundo burgués. Con todo, muchos fueron los pensadores ilustrados que colocaron a la Teoría Política en el centro de sus investigaciones, si bien el considerado como el padre del liberalismo clásico, John Locke, materializaba la influencia clasista de su época con la frase: «Al tratar de la educación, no tengo el propósito de hablar más que de lo que se refiere a un caballero» (Locke, 1986, p. 15).

Locke rompió no solo con las tesis de los pensadores grecolatinos, sino también con la posterior interpretación que la corriente escolástica había realizado de ellos conforme a la Biblia, tratando de reconciliar la fe cristiana con la razón filosófica. Sus contribuciones fueron las raíces para que una nueva corriente, el Empirismo, pudiera florecer, llevando a que tanto la ciencia como la sociedad, aún bajo la influencia medieval, se sintieran desafiadas (Montserrat, 2009). Este cambio de paradigma fue esencial para la defensa de la educación cívica y política, pues mientras la Escolástica abogaba por la existencia de realidades absolutas e ideas innatas en los individuos, el Empirismo partía de la creencia de que, en palabras del propio Locke, la mente debía ser entendida como una *tabula rasa*; es decir, una pizarra en blanco

dispuesta a adquirir conocimiento. Este principio fue expresado en su *Pensamientos sobre la educación* con la siguiente frase, de las que podemos deducir, contraria a la idea platónica, su confianza en la educación para conformar ciudadanos comprometidos con la sociedad:

«Creo poder asegurar que de cien personas hay noventa que son lo que son, buenas o malas, útiles o inútiles a la sociedad, debido a la educación que han recibido. Es ahí donde viene la gran diferencia de los hombres». (Locke, 1986, p. 15).

Posteriormente, el también filósofo ilustrado Jean-Jacques Rousseau profundizó en la relevancia de la educación política con principios que a día de hoy es complicado poner en valor, ya que muchas de sus contribuciones pedagógicas, entonces innovadoras, han sido asumidas y puestas en práctica en los modelos educativos contemporáneos (Fernández & Tamaro, 2004). Su producción filosófica gira en torno a la convención de que vivir en sociedad es una contradicción en sí misma, por tanto, recalca la importancia de inculcar valores cívicos en los ciudadanos para enseñar a vivir en comunidad, pues el objetivo último de la felicidad es para él el de alcanzar la voluntad general. El autor concibe al hombre como un buen ciudadano cuando este logra situar el bien común por encima del particular. Así, defiende el interés por inculcar el civismo a los ciudadanos al considerar que el hombre cívico venía siendo una corrección del hombre civil (Bernal, 1998). Para Rousseau, la educación no debería limitarse a la mera transmisión de conocimientos, sino que debería orientarse hacia el desarrollo moral y social del individuo; hacia la vida en comunidad; hacia la vida política.

Es preciso apuntar que la vocación de los autores ilustrados por difundir la educación, contradictoriamente, se desarrollaba bajo una concepción estamental de la sociedad que dificultaba proyectos que defendieran una instrucción común para todos. Sin embargo, dentro de las fronteras españolas cabe destacar el plan educativo que el escritor y jurista Gaspar Melchor de Jovellanos desarrolló en su *Memoria sobre educación pública, o sea, tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación a las escuelas y colegios de niños*. En ella defendió la creación de un nuevo centro en las Islas Baleares que debería quedar financiado por la Iglesia y cuyas características debían llevarlo a ser un centro «libre, abierto, válido para todo el mundo, gratuito y que tenga como objetivo formar buenos ciudadanos» (Jovellanos, 2013, p.30). De este modo, incorporaba la educación cívica con el fin de que los jóvenes pudieran conocer cuáles eran sus obligaciones y cuáles eran sus derechos al formar parte de una sociedad (González, 2014). A modo de síntesis, la esencia de su contribución se encuentra en que el Jovellanos del siglo XIX deja de entender la educación únicamente por su utilitarismo económico y pasa a concebirla como un derecho intrínseco a la persona.

Los autores clásicos y los ilustrados, enmarcados en dos contextos históricos muy diversos, compartieron la defensa de que la educación es el pilar sobre el que se sustentan el progreso y la reforma social y política. Si bien es cierto que la idea de una democracia plena y representativa, como hoy en día es entendida, no era un concepto universalmente aceptado entre todos los ilustrados, muchos pensadores de la Ilustración promovieron conceptos que son la base de las democracias modernas, como la separación de poderes, la igualdad ante la ley, y los derechos civiles; es más, defendieron, incluso, una cuestión central de cara al presente estudio: la educación pública.

Al extender la importancia del carácter público o privado de la educación, resulta clave el epítome que el catedrático e investigador Víctor Sampredo realiza al recoger que las fases de la democracia representativa quedan definidas a partir de la formación académica de la ciudadanía que, a su vez, marca la participación en la que Habermas reconoció como la «esfera pública»; un espacio de libre expresión, participación y deliberación (Velasco, 2003, p. 102). Siendo así, durante la Ilustración se primaba a aquellos con capital cultural

—reservado a su vez al capital económico— para participar en este espacio. La situación no mejoró con las democracias censitarias, que utilizaron el capital económico de nuevo para restringir el voto a unos pocos mientras otros muchos se veían forzados a votar conforme a las directrices de quienes acaparaban la propiedad privada. Solo la llegada de la educación obligatoria, que sentó los precedentes del libre acceso al capital cultural, trajo consigo una verdadera democratización que se manifestó en forma de sufragio masculino. Ambas ideas, la educación pública y el sufragio masculino, se extendieron en Europa en torno a la primera mitad del Siglo XX (Sampedro, 2021).

## 2.2. La educación cívica: Concepto y evolución

Tal y como se ha expresado con anterioridad, la educación política se ha comprendido históricamente como parte de la educación cívica, si bien este último concepto entraña cierta complejidad, puesto que sus significaciones presentan importantes diferencias en función del entorno en el que sea utilizado. La visión europea acerca de la educación cívica difiere en buena medida de la visión estadounidense, donde tal y como se expresará al tratar la educación política en Estados Unidos, se ha comprendido con unas implicaciones políticas mucho más marcadas. En el presente apartado, se analizará el concepto de educación cívica desde la perspectiva del continente europeo desde sus orígenes, remontándonos a los diversos estudios que han teorizado al respecto. Para ello, es preciso recordar que fueron los autores clásicos quienes ya dedicaron sus esfuerzos a discutir el asunto; más tarde los ilustrados retomaron el debate y lo trasladaron hasta nuestros días.

Como bien es sabido, las ideas de la Ilustración formaron el marco ideológico que gestó la Revolución Francesa, y a ella le debemos la Declaración de Derechos del Hombre y el Ciudadano publicada en 1789: es en este texto jurídico donde la idea de democracia comienza a vincularse con la idea de civismo. Su contenido no menciona de manera explícita el término «democracia», y aun así, el espíritu democrático se refleja en varios de sus artículos. Entre ellos, el Artículo 3 habla de que «el principio de toda soberanía reside esencialmente en la Nación». En cuanto a la idea de civismo, no solo puede ser extraída del título del texto, que concibe a los habitantes de una nación como «ciudadanos», sino que puede ser extraída del propio principio de soberanía nacional anteriormente señalado, ya que este garantiza a la ciudadanía la libertad de formar parte de la vida política (Borja, 2002, citado en Lizcano, 2012) e implica el compromiso cívico en la gestión del poder

En cierta medida tomando como ejemplo la Declaración de Derechos del Hombre y el Ciudadano, la Declaración Universal de Derechos Humanos publicada en el año 1948 amplió esta idea a un contexto más globalizado y extendido. El contenido de sus artículos es de vital importancia, ya que no solo se encargaron de recoger esa unión entre los conceptos de «democracia» y de «civismo», sino que además tuvieron una gran conexión con la idea de la educación. Tanto es así que el contenido de la declaración guardó una estrecha relación con la forma en la que los sistemas educativos europeos fueron concebidos, pues «el fundamento ético, político y jurídico [...] es común a todos ellos: los principios y valores contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos» (Cifuentes, 2011, p.1).

Más allá de los fundamentos legales, y a pesar de que sus raíces se encuentran en el Siglo XVIII, el concepto moderno de educación cívica comprendido del modo en el que lo conocemos a día de hoy comenzó a tomar forma dos siglos más tarde, donde la obra de John Dewey, *Democracy and Education* es considerada como pionera en su defensa. En ella el pedagogo estadounidense defiende abiertamente la necesidad de educar a los ciudadanos de la democracia en valores cívicos, ya que la que el propio autor considera como «eficacia cívica» hace al individuo «un compañero más agradable para la ciudadanía en el sentido político»

(Dewey, 1995, p. 108). De este modo, parece claro que las aportaciones de Dewey solapan la educación política y la educación cívica, en buena medida debido a la visión estadounidense de ambos conceptos en la que se profundizará más adelante. La influencia del autor en este campo ha llevado a que varios autores y educadores hayan sido influenciados por sus ideas, especialmente en lo que respecta a la intersección de la educación, la democracia y la ciudadanía (ver Rorty, 1999; Gutmann, 1999; Lipman, 2003).

Aplicadas al contexto español, podemos tomar algunas definiciones de la educación cívica que se han realizado en fechas más cercanas a nuestros días que la obra deweyana. En primer lugar, ya durante la época de la Dictadura Franquista José Antonio Pérez-Rioja hablaba de que «el objetivo primordial de la educación cívica consiste en educar a los ciudadanos de manera que sus actividades —consciente o inconscientemente, directa o indirectamente— se pongan al servicio de la comunidad —familia, grupo profesional, municipio, Estado— que ellos mismos constituyen» (Pérez-Rioja, 1967, p. 130). A día de hoy, el Instituto de la Juventud utiliza para definir el concepto las palabras del director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior, Francesc Pedró, quien lo expresó de la siguiente manera: «la educación cívica: debe de ser concebida como el conjunto de prácticas educativas que conducen al aprendizaje de la ciudadanía democrática, lo cual incluye tanto los conocimientos y las habilidades formales requeridas para el ejercicio de la ciudadanía en el sistema político como, en el terreno de los contenidos, los valores y las actitudes que fundamentan un comportamiento cívico sostenido en cualquier esfera de la vida social y política» (INJUVE, 2003, p. 239); así, consideraba que una educación cívica efectiva desde el punto de vista pedagógico debe reflejarse en la adopción de creencias y, especialmente, en la manifestación de comportamientos políticos consistentes y duraderos.

Durante el siglo que nos precede mucho se ha teorizado acerca de la educación cívica, especialmente tras la aparición de la anteriormente mencionada Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), cuyas investigaciones giraron en torno a ella. Cabe destacar la relevancia de su ya señalado Estudio Internacional sobre Civismo y Ciudadanía (ICCS), con el que la organización pretendía evaluar por primera vez en la historia los efectos de la educación cívica sobre los estudiantes. En concreto, buscaban medir «su conocimiento sobre principios democráticos fundamentales; su capacidad para interpretar la información política; sus actitudes hacia el gobierno y su predisposición para participar en actividades de tipo cívico» (García, 2006, p.4).

Los estudios de la IEA influyeron a buena parte de los sistemas educativos europeos, incentivando a integrar una educación enfocada a los valores cívicos. Fue a finales del siglo pasado cuando las organizaciones internacionales comenzaron a pronunciarse al respecto. En el año 1998 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) publicó *La educación cívica: un pasaporte hacia la paz*, donde se abogaba por contenidos de educación ciudadana en los programas educativos de las sociedades multiculturales con una amplia propuesta docente al respecto que tomaba forma en el programa *The New Civic* (Marina, 2005). Adicionalmente, en el año 2002 fue publicada la anteriormente citada recomendación a los Estados miembros por parte del Consejo de Europa en la que se proclamaba que «la educación para la ciudadanía democrática es fundamental» y que su incorporación a los modelos educativos urgía, entre otros motivos, «por los crecientes niveles de apatía política y cívica [...] y por proteger los derechos de los ciudadanos, sensibilizarlos sobre sus responsabilidades y fortalecer la sociedad democrática». Continuando y consagrando esta tendencia, el Consejo de Europa declaró al año 2005 como el año Europeo de la Ciudadanía (Mayordomo, 2008).

Herencia de esta etapa donde el interés por la Educación para la Ciudadanía estuvo en pleno auge en occidente fue la asignatura que apareció en el modelo español, «Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos», a la que se dedicará un análisis más profundo en capítulos posteriores. No obstante, gran parte de las propuestas internacionales en torno a la integración de la educación ciudadana a comienzos del siglo XXI se quedaron sobre el papel y, tal y como ha sucedido en España, muchas de ellas han acabado retirándose de los currículos escolares, dado que a pesar de que buena parte de los gobiernos europeos incorporaron la EDC en sus sistemas educativos, los resultados apenas se vieron reflejados en la práctica (Pagés, 2005).

## SISTEMAS EDUCATIVOS EN LAS DEMOCRACIAS CONTEMPORÁNEAS

### 3.1. El papel de la religión en las escuelas

La controversial relación entre la Iglesia y el Estado es una cuestión espinosa que, desde el nacimiento de la escuela pública, se ha reflejado en materia educativa. En la obra de Michael W. Apple (2006) *Teaching the «right» way* —paradójicamente traducida al español como *Enseñar «como Dios manda»*—, el pedagogo y sociólogo de la educación esboza un análisis en el que trata la relación entre el credo y la escuela en los Estados Unidos desde sus inicios hasta la fecha de publicación de sus escritos, donde Apple examinó el impacto educativo del auge de las derechas políticas, que ya se observaba como un fenómeno a escala mundial. En la obra queda expresado que, desde sus propios orígenes, existió una enorme y poderosa influencia del credo sobre la escuela estadounidense. Tanto es así que el primer libro de texto concebido para las colonias americanas, denominado *The New England Primer*, enseñaba el alfabeto a partir de proverbios bíblicos de la siguiente manera:

- «A: *A wise son makes a glad father, but a foolish son is the heaviness of his mother*».
  - «B: *Better is little with the fear of the lord than great treasure and trouble therewith*».
  - «C: *Come unto Christ all ye that labor and are heavy laden, and he will give you rest*».
- (Apple, 2006, p. 21)

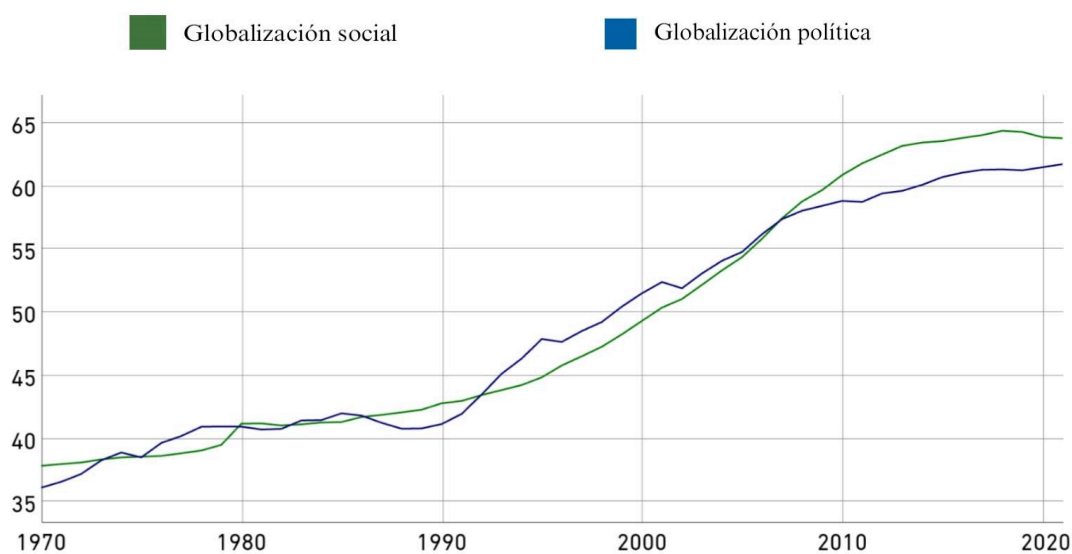
Asimismo, esta influencia eclesiástica se vio reflejada en el continente europeo, pues los sistemas educativos que se fueron conformando a partir del siglo XIX compartieron la educación política y la educación religiosa como una constante común a los sistemas educativos nacientes en Europa. La moral cristiana en sus diversas versiones y la formación política conformaron, por lo tanto, el eje ideológico sobre el que se construyeron las bases de la educación a lo largo del siglo decimonónico (González, 2014). A pesar de este punto de partida, tal y como ha quedado expuesto en previos apartados, el paso del tiempo ha debilitado la presencia de la educación política hasta quedar prácticamente desvanecida. En cambio, y aún como herencia de sus inicios, la educación religiosa continúa siendo prevalente en los currículos educativos y a menudo es asumida como la norma en gran parte de los países miembros de la Unión Europea (Ferrari, 2014).

Observar el modo en el que los valores y las creencias están integrados en un sistema educativo es esencial para comprender de dónde parte la socialización de sus jóvenes y cómo se conforman sus identidades políticas. En este aspecto, las dinámicas europeas alrededor de las enseñanzas morales —especialmente en aquellos países que cuentan con una fuerte tradición cristiana—, tienden a desarrollarse a partir de las asignaturas de contenido religioso impartidas en las escuelas; así, la ética estudiada comúnmente basa sus valores en los principios del Evangelio. Diversos autores se han posicionado contrarios a esta práctica al considerar que la religión se ha consagrado como la forma más eficaz de dominar a la

ciudadanía y que, por extensión, ciertas instituciones han nacido con el objetivo de combatir la libertad y el pensamiento crítico (Lledó, 2018). A modo de antítesis encontramos la visión de buena parte de la doctrina, que ha defendido el punto contrario: la enseñanza de la religión desarrolla la actitud reflexiva en el estudiantado, potencia el pensamiento crítico y forma parte ineludible de la libertad religiosa de los individuos (Lara et al., 2015).

La libertad de culto representa un precepto ampliamente reconocido por las democracias occidentales. A nivel internacional, en lo que a disposiciones legales se refiere, su garantía queda redactada en el Artículo 18 de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Se trata, además, de una pauta integrada en el ámbito pedagógico. En el año 1953 el Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales aplicó la libertad religiosa a las escuelas al configurar en su Artículo 9 el derecho de toda persona a manifestar su religión, específicamente, por medio de la enseñanza. Más tarde, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas, representó una considerable evolución en defensa de la educación religiosa al reflejar que los Estados adscritos al pacto se comprometían a «respetar la libertad de los padres [...] para garantizar que los hijos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones».

Tal y como se muestra en la Figura 2, desde la década de los años setenta, especialmente impulsada por el final de la Guerra Fría, la globalización es un fenómeno en aumento a nivel mundial, tanto en la esfera social como en la esfera política. En un contexto en el cual diferentes culturas aparecen ya entrelazadas, podría resultar contradictorio que los gobiernos no decidan optar por planes de estudio donde se incluyan los fundamentos religiosos de diversas corrientes. Al aumento de la globalización se suman las últimas recomendaciones europeas, que de igual forma apuestan por un conocimiento religioso más amplio, diverso y abierto hacia las diferentes confesiones. Entre otros, se ha planteado el interrogante de qué podrían aportar los estudios en torno a la religión y otras cosmovisiones no-religiosas a un modelo educativo multicultural (Jackson, 2015). A la luz de este escenario, diversos Estados han enfocado su derecho a la educación religiosa desde un plano plural; son los casos de Suecia, Noruega o Dinamarca, país este último donde se aborda la materia a partir de «Conocimiento de la Religión», una asignatura no confesional que pretende enseñar los fundamentos de varias culturas y diferentes creencias. Aunque existente, este enfoque educativo continúa conformando una minoría.



**Figura 2.** Índices mundiales de globalización (Fuente: [Centro de Investigaciones Económicas KOF](#))

Los estudios de Gabriel Almond, politólogo reconocido por sus investigaciones en torno a la cultura política, ofrecen un posible motivo tras la decisión mantenida por la amplia mayoría de las democracias occidentales: homogeneizar la enseñanza de la religión. El autor asevera que, para que un gobierno democrático pueda funcionar correctamente, es necesario que algunas «normas del juego» sean aceptadas por la mayor parte de su población. Una ciudadanía diversa, con idiomas, religiones y clases que difieren entre sí, enriquece la cultura de un país, pero también puede llegar a traducirse en una acusada inestabilidad política (Almond & Powell, 1966); desde esta perspectiva, la religión supone una valiosa herramienta unificadora. Académicos tales como King (2003) han desarrollado su carácter cohesionador, debido al impacto que la dimensión espiritual del individuo supone a la hora de definir su identidad, particularmente en la etapa educativa y la adolescencia, cuando el apego a una comunidad religiosa puede aumentar su valor.

Almond, junto a Sidney Verba, aplicó la teoría de la socialización política a sus contribuciones académicas. Los autores sostuvieron que, al conformar la identidad temprana de los individuos, las familias y las escuelas son, de manera respectiva, los dos agentes de socialización política que cobran una mayor influencia. En un sentido más específico, destacaron la relevancia gubernativa de la enseñanza de la religión al exponer que el modo en que los grupos educativos y religiosos se orientan hacia la estructura política es trascendental para la estabilidad de un sistema democrático. Ambos politólogos realizaron en conjunto un estudio comparado acerca de las actitudes políticas en cinco democracias; en él concluyeron que parte de la población británica se declaraba conservadora por motivos que atendían, en mayor medida, a razones religiosas que políticas (Almond & Verba, 1963). De este hecho podemos extraer que el modo en el que las cuestiones morales y religiosas son abordadas en los centros educativos supone una enorme relevancia política. Si bien suele ser común que las opiniones religiosas e ideológicas de los jóvenes concuerden con las de aquellos que componen su núcleo familiar, existen ocasiones en las que divergen, y los centros educativos juegan un papel fundamental para permitirlo, ya que son las escuelas quienes aportan ideas que, en ocasiones, pueden diferir de los valores familiares y conformar nuevas actitudes políticas en el estudiantado (Lalremruata, 2018).

### **3.2. Particularidades del modelo español**

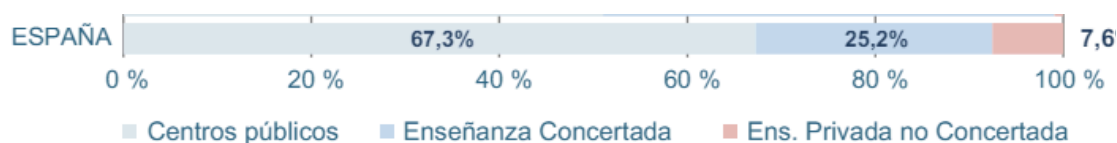
Al realizar un somero repaso por la historia reciente del sistema educativo español en clave de educación política, cívica y religiosa, cabe señalar el periodo de la Segunda República (1931-1939), donde mucho se ganó en materia de libertades y derechos sociales. A lo largo de este periodo, el pedagogo ciudadrealeño Lorenzo Luzuriaga fue destacado como uno de los grandes artífices de la modernización de la escuela republicana. Alineado con los valores que inspiraban la propia República, Luzuriaga defendía un proyecto de educación pública, laica y democrática, cuyo fin último, recogido bajo el nombre de «la escuela única», consistía en la aparición de centros educativos no excluyentes, donde los estudiantes no estuvieran diferenciados por razón de sexo, riqueza o religión (Maestro, 2007). Sin embargo, la polarización política, los constantes cambios en el gobierno, la desfavorable situación económica del país y la irrupción de la Guerra Civil (1936-1939) no permitieron la completa implementación de su propuesta.

Los avances del ambicioso, a la par que controversial, proyecto educativo republicano retrocedieron notablemente con la llegada de Francisco Franco al poder (1939-1975). Durante las cuatro décadas de la dictadura franquista la jerarquía eclesiástica negociaba abiertamente con las esferas políticas, y la Iglesia, como institución, ejercía una indudable presión sobre los dirigentes (Linz, 1964). Tal y como se estableció formalmente a partir del Artículo 6 del

Fuero de los Españoles, la religión católica era la oficial del Estado Español. De este modo, el programa educativo del franquismo ofrecía contenidos político-religiosos diseñados «a imagen y semejanza» del régimen. A partir del Frente de Juventudes y la Sección Femenina se fraguaron el control de la formación patriótica de los hombres y la domesticación de las mujeres (Caride, 2011). De esta manera, «el nacional-catolicismo se infiltró en las escuelas a través de las asignaturas patrióticas que, con una enseñanza segregada, pretendían modelar las mentes de niñas y niños» (González, 2014, p. 117).

Aún en la actualidad, una parte significativa de la población española vivió la dictadura o está familiarizada con sus efectos inmediatos en la política y la sociedad del país, dado que los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) apuntan que el porcentaje de los españoles que tienen 50 años o más es algo mayor al 40%. La dictadura de Francisco Franco compone un periodo con una cierta proximidad temporal a nuestros días, lo que lleva a que buena parte del ordenamiento jurídico nacional sea herencia de un momento histórico de transición hacia la democracia. En lo relativo a la educación religiosa, Adolfo Suárez, con el objetivo de sustituir al Concordato de 1953, firmó acuerdos de favor con la Iglesia Católica. Su contenido beneficiaba a la institución religiosa al ofrecer exenciones fiscales para la misma, subvenciones a los centros religiosos concertados, y la oferta de la religión católica en los colegios. Vigentes a día de hoy, el contenido de los acuerdos quedó dividido en cuatro partes: «Convenio sobre Asuntos Jurídicos», «Convenio sobre Asuntos Económicos», «Convenio sobre Asistencia Religiosa a las Fuerzas Armadas y el Servicio Militar del Clero» y «Convenio sobre Enseñanza y Asuntos Culturales». Este último relata en su primer artículo que «en todo caso, la educación que se imparta en los centros docentes públicos será respetuosa con los valores de la ética cristiana».

La firma de los citados documentos se produjo a fecha de 3 de enero de 1979, apenas unos días después de la puesta en vigor de la Constitución de 1978. Lejos de ser una casualidad fortuita, la cercanía entre ambas fechas estuvo planificada para mejorar la percepción de legitimidad de los Acuerdos con la Santa Sede, y dotarlos de ese modo de cierta apariencia constitucional (Rodríguez Jiménez & Nuñez de Prado Clavell, 2013). En aquel momento histórico, se podría haber argumentado la necesidad de ciertos aspectos acordados, especialmente la financiación de la escuela privada a partir de fondos estatales, debido a la falta de plazas en la escuela pública; lo que sorprende es que, a día de hoy, continúe en vigor este mismo sistema.



**Figura 3.** Distribución de alumnos matriculados en el curso escolar 2022/2023 en función de la titularidad del centro de estudios (Fuente: [Ministerio de Educación y Formación Profesional](#))

La profunda interrelación que guardan la religión y la educación en España va, no obstante, más allá del sistema de financiación de los centros educativos. Se manifiesta, sin ir más lejos, en el hecho de que buena parte de las editoriales que redactan los libros de texto en el país tengan una fuerte vinculación con el cristianismo: las siglas de la Editorial SM corresponden a «Sociedad de Marianistas»; Edelvives está vinculada a los Hermanos Maristas; otros grupos editoriales como Edebé y Ediciones Don Bosco están relacionadas con la congregación Salesiana. Del mismo modo, la propia configuración de los días festivos del calendario académico está intrínsecamente ligada a la moral cristiana y a sus tradiciones,



como se pone de manifiesto durante la Navidad, la Semana Santa o las festividades en honor a los Santos Patronos. En el ordenamiento jurídico, esta tradicional influencia religiosa aparece en la *carta magna*, donde el Artículo 27, en el que profundizaremos más adelante, es el encargado de regular el derecho a la educación. En su tercer apartado, especifica que «los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones».

Si bien la enseñanza de las Ciencias Sociales, y en concreto la de aquellos apartados que tratan los principios morales y cívicos, debería estar planteada para «relacionar el pasado, el presente y el futuro y construir una memoria común» (Audigier, 1999, citado en Pagès, 2003, p. 53), España cuenta con una población ciertamente dividida entre dos tendencias ideológicas extremadamente divergentes. Las confrontaciones entre izquierda y derecha política son tales que la *Marcha Real* es el único himno nacional de la Unión Europea que no cuenta con una letra, debido a las tensiones entre las distintas nacionalidades en España y otros factores de carácter político (Moreno & Nuñez, 2013). De este hecho podemos extraer la dificultad que entraña fabricar un relato común que identifique a la totalidad de la población; por extensión, se entiende la complejidad de elaborar una ley educativa.

Esta situación desemboca en una de las principales particularidades del sistema educativo español, que se encuentra en la escasa durabilidad de sus leyes orgánicas de educación. En los últimos años la superabundancia de las mismas «ha traído una notable y constante inestabilidad legislativa» (de Puelles, 2015, p. 15). Los principios constitucionales establecen que las leyes que se encarguen de desarrollar el Artículo 27 de la Constitución, dado que la educación conforma un ámbito que afecta directamente a los derechos y las libertades fundamentales de la persona, cuentan con el carácter de leyes orgánicas, por lo que es mandatorio que, para ser aprobadas, exista un acuerdo parlamentario capaz de traducirse en la mayoría absoluta (Berengueras & Vera, 2015). A pesar de ello, desde el comienzo de la etapa democrática, siete leyes orgánicas de educación han sido puestas en vigor en un lapso temporal menor a las cinco décadas.

Sumada a la fluctuación legal anteriormente expuesta, la tónica general de esta clase de legislación supone que la regulación educativa sea fruto de ciertas inercias históricas y exprese la beligerancia entre una y otra formación política (Carrillo, 2011). Tanto es así que no es una práctica fuera de la norma que aquellos partidos políticos que en cada legislatura conforman la oposición presenten recursos de inconstitucionalidad ante ellas. Por consiguiente, diferentes leyes orgánicas de educación han sido llevadas al Tribunal Constitucional para cuestionar la legitimidad de ciertos artículos o, en su caso, la totalidad de las mismas. Esta última fue la situación del recurso número 1760-2021, presentado por los 52 diputados de VOX ante la LOMLOE, donde uno de los aspectos centrales fue la enseñanza de la religión católica.

Como venimos discutiendo, no se trató de una novedad. Ya en años anteriores la constitucionalidad de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) fue cuestionada principalmente a raíz del carácter obligatorio de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, en la que profundizaremos en el próximo apartado. Posteriormente, la entrada en vigor de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) estuvo cargada de animadversión y llevó a la movilización de la sociedad civil a raíz de diversas huelgas generales en los meses de octubre y mayo. En esta ocasión, la oposición puso en duda la constitucionalidad del texto por haber reavivado el debate acerca de la financiación pública a las escuelas segregadas según el género del alumno y por incorporar las evaluaciones de ESO y Bachillerato, popularmente conocidas como las «reválidas», que fueron consideradas como un excesivo control por parte

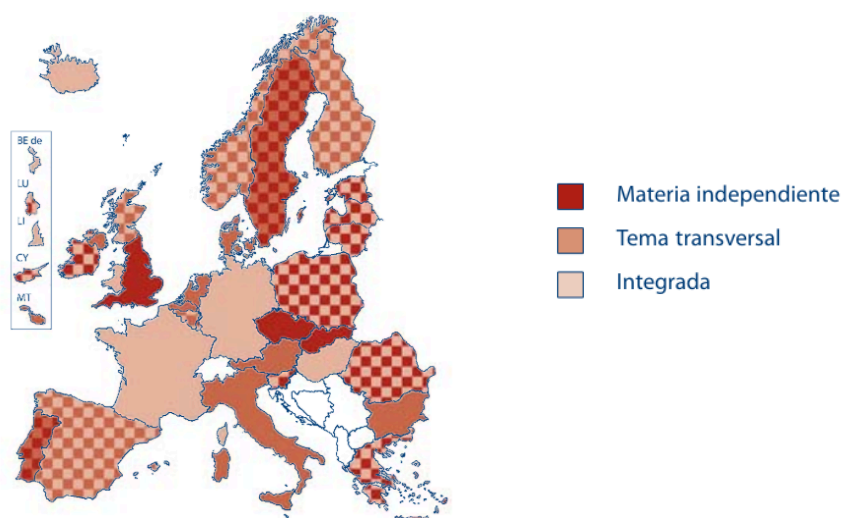
del Estado que interfería con las competencias autonómicas. En fechas más recientes, la constitucionalidad de la LOMLOE, vigente en el momento de realizar este trabajo, ha sido cuestionada por primar la escuela pública sobre la concertada y por la defensa de las lenguas cooficiales en detrimento del castellano en las Comunidades Autónomas bilingües.

Dada esta problemática falta de acuerdo, ante los cambios en la normativa buena parte de los educadores declaran moverse en su entorno laboral «bastante desmotivados, desilusionados, cansados, resistentes, apáticos. Es como si circulara por el subconsciente: otra vez no. Como si el pesimismo flotara en los pasillos de los centros y las salas de profesores» (Cortés, 2014, p. 30). Existe cierto consenso entre los sectores profesionales docentes que reitera la necesidad de un pacto político encargado de asegurar que las modificaciones no sean impuestas en función de las mayorías absolutas (Gómez & García, 2019) y de garantizar una mejora de la estabilidad educativa, esencialmente, desde el consenso (Berengueras & Vera, 2015). Ante esta coyuntura, la sugerencia se concretaría en una reforma constitucional que ampliase el Artículo 27 de forma que «impida la supremacía de los derechos de libertad sobre los derechos de igualdad, y viceversa» (de Puellas, 2016, p. 43).

## INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN CÍVICA Y POLÍTICA

### 4.1 Experiencias nacionales

Tal y como se ha argumentado en apartados anteriores, España no ha contado con una asignatura en la que se aborde la educación política de manera individual, sino que en gran parte de la historia reciente los principios democráticos y cívicos se han integrado de manera transversal en los programas educativos. Dicha transversalidad cuenta con ventajas e inconvenientes; entre estos últimos, se encuentran el factor de que no exista un docente a cargo de la formación político-cívica y la ausencia de unos contenidos concretos al respecto (INJUVE, 2003). En España, al igual que en Italia o Francia, los contenidos políticos han formado parte de un triunvirato compuesto por Historia, Geografía y educación cívica (Pagés, 2003). La materia referente al civismo, tal y como venimos apuntando, se incorporó al currículo a partir de la LOE, durante el gobierno del socialista José Luis Rodríguez Zapatero.



**Figura 4.** Tratamiento de la Educación para la Ciudadanía en la Educación Secundaria Inferior General durante el curso académico 2004/2005 (Fuente: Eurydice)

A la altura del año 2006, el fundamento de la asignatura venía respaldado por «un grave deterioro de la convivencia escolar, la aparición de brotes de violencia, el aumento de conductas de riesgo, el dramático incremento del fracaso escolar, los brotes de racismo, la indolencia política de los jóvenes y las violencias domésticas» que asaltaban al continente desde un plano supranacional (Marina, 2005, p. 11). De manera paralela, existe una visión más politizada del nacimiento de este tipo de asignaturas que asegura que constituía una iniciativa a nivel europeo que pretendía frenar «el auge de actitudes y comportamientos intransigentes que en algunos países ya habían encontrado eco en partidos populistas y de extrema derecha» (Galván, 2018, p. 30). En definitiva, fueron diversos los motivos que llevaron a la Unión Europea a situar la educación cívica como prioritaria a través de su programa de acción «Ciudadanos con Europa», cuyo fin último se situaba en la formación de una «ciudadanía responsable» (Eurydice, 2006), especialmente dirigida hacia aquellos países que, como España, formaban parte de la Red Europea de Información en Educación.

Mientras en otras democracias la implantación de asignaturas similares generó tensiones políticas y debates pedagógicos, la fuerte división ideológica existente en España ya apuntada en el apartado anterior inició la que José Torreblanca ha bautizado como «una contienda ideológica disparatada» (Torreblanca, 2007, p.1), que despertó una oposición sin precedentes. El grupo Profesionales por la Ética, independiente, aunque conocido por su posición conservadora, contradecía la opinión de Torreblanca al señalar las diferencias entre la asignatura española y las de sus países vecinos. Estas podían encontrarse no solo en el carácter obligatorio y evaluativo de la materia, sino también en sus contenidos «diseñados [...] para formar la conciencia de los niños, adentrándose en sus valores y en su intimidad personal y familiar» (Profesionales por la Ética, 2009, p. 3). Basándose en preceptos similares, Luis Carbonell, dirigente de la Confederación Católica de Padres de Alumnos (CONCAPA), comparaba la nueva asignatura con la impartida durante la dictadura de Francisco Franco, Formación del Espíritu Nacional (Gómez & García, 2019). La entonces presidenta de la Comunidad de Madrid, Esperanza Aguirre, suscribió esta misma opinión (Fernández, 2008).

La asignatura de carácter cívico implementada en España recibió tres denominaciones en función de la etapa educativa en la que se impartía: «Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos» fue su designación por excelencia, correspondiente a la educación primaria y comienzos de la Educación Secundaria Obligatoria; «Educación Ético-cívica» se utilizó para el cuarto curso de esta misma etapa y «Filosofía y Ciudadanía» para Bachillerato. Según los datos expuestos en el Boletín Oficial del Estado, mientras los contenidos de carácter político de «Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos» eran algo más ambiguos y se organizaban en torno al tercer y cuarto bloque de contenidos, bajo los nombres «Deberes y derechos ciudadanos» y «Las sociedades democráticas del siglo XXI», eran los contenidos de la asignatura «Educación Ético-cívica» los que quizás suponían una mayor carga política en el programa de manera explícita, al presentar uno de sus bloques con la etiqueta: «Ética y política, la democracia y los valores constitucionales».

Profesionales por la Ética y la CONCAPA, anteriormente mencionadas, formaron parte de las asociaciones más activas al mostrar su reticencia hacia la asignatura. A ellas habría que añadir otros sectores que se mostraron abiertamente contrarios a la educación cívica de la LOE, como buena parte del Episcopado, el Foro Español de la Familia y el Foro Madrileño de la Familia, conocido por las siglas PROFAM. Como los nombres de estas últimas señalan, entre los puntos en común de los cinco colectivos se encontraba la defensa de la «familia tradicional» que consideraban amenazada por la «teoría de género» que, estimaban, estaba presente a lo largo del nuevo programa educativo (Luna, 2015).

Tal y como apunta el catedrático de Teoría e Historia de la Educación, Juan Manuel Fernández Soria, ambos, los defensores y los detractores de la asignatura, basaban su posición en los principios constitucionales ordenados en torno al Artículo 27 de la Constitución. Aquellos a favor de la materia defendían la existencia de una ética pública al amparo del segundo punto del artículo, donde se sostiene que el objetivo de la educación financiada por el Estado se encuentra en «el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales». Quienes pretendían eliminar la asignatura basaban su posición en el apartado número tres del citado artículo que, como se expuso anteriormente, otorga el derecho a los padres a defender la formación moral de sus hijos según sus propias convicciones (Fernández, 2008). De este modo, y en aras a la libertad de enseñanza, ideológica, religiosa y de culto, opinaban que debía prevalecer la capacidad legal de las familias al mandato de cursar una asignatura que consideraban impuesta por el poder ejecutivo (Gómez & García, 2019).

El debate fue trasladado a la vía administrativa y judicial. En este terreno, la CONCAPA fue una de las principales promotoras de que los padres contrarios a educar a sus hijos conforme a lo dispuesto en el currículo presentasen recursos ante las autoridades educativas de sus Comunidades Autónomas. La asociación promulgó la objeción de conciencia, un argumento que se construía en base al Artículo 16.1 de la Constitución Española, por el cual «se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades». Si bien gran parte de los recursos al Tribunal Constitucional fueron desestimados, en el año 2010 el conflicto jurídico tomó una dimensión internacional, pues el grupo Profesionales por la Ética, que consideraba que se estaban produciendo tanto «un asalto a la libertad de educación y conciencia» (Profesionales por la ética, 2009) como «una invasión ilegítima de competencias» (Profesionales por la ética, 2012), denunció la materia ante el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas en Ginebra y ante el Tribunal Europeo de Derechos Humanos en Estrasburgo (González, 2014).

Las disputas comenzaron a amainar tras las elecciones generales celebradas en noviembre de 2011, que trajeron consigo la llegada del Partido Popular al gobierno. La campaña electoral de Mariano Rajoy había prometido modificar la asignatura para eliminar el «contenido ideológico» y alinearla con los valores constitucionales. La reforma se llevó a cabo, en primer lugar, a partir del Real Decreto 1190/2012 que modifica el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, que establecía las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, así como el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, que establecía las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO. El cambio pretendía la creación de una asignatura de «Educación Cívica y Constitucional», donde las principales variaciones con respecto a la asignatura anterior mucho tuvieron que ver con las áreas que más polémica habían suscitado: la concepción de la familia, la moral sexual y el matrimonio.

A finales del año 2013 la aprobación de la LOMCE supuso, en cierto modo, una vuelta al pasado, dado que el civismo dejó de abordarse a través de una materia de carácter obligatorio y comenzó a concebirse de nuevo como un aspecto transversal. No obstante, la aún fuerte influencia de las recomendaciones europeas ya mencionadas llevaron al Partido Popular a no erradicar todo precedente: se optó por establecer respectivamente para la educación primaria y secundaria las asignaturas de «Valores Sociales y Cívicos» y «Valores Éticos» que, si bien es cierto que construían materias específicas para abordar la EDC, fueron concebidas como optativas alternativas a la religión (Agúndez, 2015). El doctor en Filosofía Valentín Galván ha mostrado su desacuerdo con esta decisión al señalar que la ética y la religión son disciplinas diferenciadas, donde una no necesariamente implica la otra. Mientras las cuestiones de fe han de ser un producto de libre elección, el civismo no puede ni debe

serlo, dado que «la religión afecta a la esfera privada del individuo, mientras que el ejercicio de la ciudadanía tiene repercusiones sobre todos los que comparten un mismo espacio público» (Galván, 2018, p. 32).

Como conclusión, la LOMCE frenó buena parte del debate legislativo, pues remarcó cuál era el límite entre las competencias del Estado y la familia al establecer el carácter no mandatorio de la asignatura, por el cual daba prioridad a los padres en la orientación moral de la educación de sus hijos; su consecuencia directa fue una batalla perdida para la educación cívica en el contexto español. En esta línea cabe señalar el estudio comparado realizado por Sebastián Sánchez y Miriam Vargas, donde se analizó en profundidad el tratamiento didáctico de la polémica asignatura a partir de los libros de texto de seis grupos editoriales diferenciados. Los autores concluyeron que «la desaparición de la asignatura Educación para la Ciudadanía supone un importante freno para la formación en los valores fundamentales relacionados con la cultura de paz» (Sánchez & Vargas, 2017, p. 115), los cuales quedaron ordenados a partir de los seis índices que se muestran a la izquierda de la Figura 5.

Indicadores	Profundidad y extensión de su tratamiento en cada libro					
	1	2	3	4	5	6
Cambio social y participación activa	PA	PA	PA	PA	PA	PA
Igualdad y dignidad	SB	PA	PA	PA	PA	PA
Promoción de los derechos humanos y la democracia	SA	SA	PA	SA	PA	PA
Promoción del desarrollo	SB	PA	PA	PA	PB	PA
Protección ambiental	SB	PA	PA	SB	SB	SB
Resolución pacífica de los conflictos	PA	SB	PA	SB	PA	PB

A: Ausencia de variables | SB: Superficial breve | SA: Superficial amplio | PB: Profundo breve | PA: Profundo amplio  
Libro 1: Edebé | Libro 2: Pearson Alhambra | Libro 3: Santillana | Libro 4: Ediciones Octaedro | Libro 5: SM | Libro 6: Everest

**Figura 5.** Tratamiento de diferentes indicadores en función del libro de texto (Fuente: Sánchez & Vargas, 2017)

El fin de la vigencia de la LOMCE se produjo en 2020, año en el que fue reemplazada por la LOMLOE. Nacida de la coalición del Partido Socialista y la formación progresista Unidas Podemos, la nueva ley se encargó de traer de vuelta parte del espíritu mostrado en su predecesora en lo referente al compromiso por la enseñanza cívica. Al momento de realizar este trabajo, el aprendizaje de las cuestiones éticas se lleva a cabo a partir de la asignatura «Valores Cívicos y Éticos», que retoma el carácter obligatorio, ya que debe cursarse al menos en una ocasión durante uno de los seis cursos de primaria y en otra durante uno de los cuatro que componen la ESO. Frente a esta situación, las muchas acusaciones de adoctrinamiento que recibió la anterior ley socialista parecen haberse silenciado o haber quedado atrás. La explicación a este fenómeno podría encontrarse en que el debate, con los precedentes aquí expuestos, se encuentra ciertamente fatigado u oxidado. Desde una perspectiva quizás más optimista, podríamos situar las raíces de esta calma en el nacimiento de una «nueva sensibilidad social» (Ospino, 2022).

#### 4.2 Experiencias internacionales

Tal y como ha manifestado José Luis García Garrido, catedrático emérito de la UNED, toda acción llevada a cabo en materia educativa debe considerar el criterio de lo que ya se ha

realizado en otros países. No se trata únicamente de aprender de los puntos fuertes de las experiencias internacionales, sino también de valorar aquellos defectos y deficiencias que estas puedan presentar, de cara a evitar cometer errores análogos (García, 2012). Siguiendo los preceptos de García Garrido, al elaborar el diseño de una propuesta pedagógica dirigida a los institutos españoles que, en este caso, pretende la integración de la Ciencia Política, debemos comenzar por considerar las prácticas y metodologías similares llevadas a cabo en otros entornos democráticos. Con este propósito, se evaluarán los casos paradigmáticos de la integración de la educación política en la etapa preuniversitaria: Estados Unidos y Alemania. El análisis se llevará a cabo en clave histórica, permitiendo establecer las similitudes y diferencias que ambos modelos guardan con el sistema español. Para ello, se establecerán los contextos sociopolíticos en los que la Ciencia Política se integró en ambos países, observando el modo en que la materia ha evolucionado en ellos hasta la era contemporánea.

#### 4.2.1 La educación política en Estados Unidos

En apartados anteriores se ha expuesto la clara diferencia entre la educación política y la educación cívica en el continente europeo. En Estados Unidos, no obstante, la terminología es utilizada con una perspectiva distinta debido a la existencia de dos conceptos anglosajones cuya diferenciación, si bien podría parecer sutil, es sustancial de cara al presente análisis. Por un lado, se ha denominado «*Citizenship Education*» a aquello que en Europa constituía la Educación para la Ciudadanía Democrática, donde se busca fomentar valores cívicos y sociales como la justicia, la igualdad y la diversidad. Por otra parte, el país utiliza el concepto «*Civic Education*» —en adelante, «educación cívica»— para designar un campo de estudios mucho más inclinado hacia la política. Desde un plano teórico, el estadounidense Robert Freeman Butts, profesor emérito de la Universidad de Columbia, definió la educación cívica como «el estudio explícito y continuado de los conceptos y valores básicos que sustentan nuestra comunidad política democrática y nuestro orden constitucional» (Butts, 1988). En la puesta en práctica, la educación cívica estadounidense se ha construido a partir del objetivo de desarrollar en los estudiantes habilidades para participar en la vida política, por lo que sus contenidos abordan aspectos tales como el funcionamiento del gobierno o el modo en que es posible influir en él.

La estructura política de los Estados Unidos se rige por el modelo del federalismo; es decir, coexisten en él dos niveles de gobierno que tienen autoridad dentro de sus respectivas competencias. De este modo, la educación fue una materia descentralizada desde su nacimiento, lo cual ha llevado a que las políticas de certificación de docentes difieran en función del distrito. Existe, sin embargo, cierto acuerdo en torno al perfil requerido para los docentes de educación cívica, que incluye en la mayoría de casos una titulación en Estudios Sociales o, preferiblemente, Ciencia Política. Por su parte, los docentes de *Citizenship Education*, equivalente a la Educación para la Ciudadanía, pueden provenir de carreras universitarias mucho más diversas, si bien la tendencia general apunta a que es preferible contar con una especialización social.

La educación cívica en Estados Unidos se ha comprendido históricamente como parte de los *Social Studies*, un campo académico que, aunque podría considerarse análogo a las Ciencias Sociales en el sistema educativo español, dota de una relevancia mucho mayor al conocimiento político. Así, al enumerar sus componentes, nos encontraríamos ante la Historia, la Geografía, la Ciencia Política, el Civismo, la Economía, la Sociología y la Antropología. El llamado *National Youth Survey*, llevado a cabo a comienzos de siglo por el Centro de Información e Investigación sobre el Aprendizaje y el Compromiso Cívico (CIRCLE), arroja luz a la importancia política que la materia ocupa en el currículo

estadounidense, dado que los resultados de su encuesta destacan varias cuestiones políticas como las más recordadas por los estudiantes en el campo de los *Social Studies*.

Temas	%
La Constitución o el sistema de gobierno de los USA	45%
Los grandes héroes de América y las virtudes del sistema de gobierno americano	30%
Guerras y batallas militares	25%
Problemas a los que se enfrenta el país hoy	11%
Racismo y otras formas de injusticia en el sistema americano	9%

**Figura 6:** Porcentaje de alumnos estadounidenses que, tras su paso por el instituto, nombraron cada temática como la más recordada en *Social Studies* (Fuente: Pagés, 2003)

Una vez aclarado el concepto de educación cívica y señalada su relevancia política, es preciso analizar el contexto y los motivos que llevaron a que la materia se integrase en el programa educativo del país. Tal y como se puso de manifiesto en capítulos anteriores, las raíces de la educación en los Estados Unidos se remontan a la era colonial, en la que se desarrollaba predominantemente bajo la influencia de la Iglesia; siguiendo las indicaciones del luteranismo, se centraba en aspectos como la lectura y la religión por encima de la cívica. El cambio de paradigma llegó de la mano de la Revolución Americana, tras la que el civismo comenzó a ocupar un rol central en la escuela como el encargado de difundir los valores democráticos. Los líderes de la Revolución Americana construyeron sus discursos políticos exaltando principios como el autogobierno, la libertad de expresión, y la igualdad ante la ley. No obstante, la llegada de la independencia estuvo lejos de acabar con la discriminación; tanto a nivel social, donde la esclavitud aún perpetuaba un trato inhumano, como a nivel político, con un derecho a voto restringido al hombre blanco, alfabetizado y tenedor de propiedad privada (Keneddy, 2019). Siempre desde la limitación de estar destinada a quienes tenían derecho a voto, los Padres Fundadores, alineados con los pensamientos ilustrados, veían la docencia como un principio necesario para lograr la participación política (Holbein & Hillygus, 2020); como consecuencia directa, la enseñanza comenzó a priorizar el civismo, que tomó un acusado tinte político. Muestra de ello fue el octavo mensaje anual de 1796 de George Washington, en el que argumentó acerca de los conocimientos políticos que:

«Cuanto más homogéneos puedan ser nuestros ciudadanos en estos aspectos, mayores serán nuestras perspectivas de una unión permanente. Un objetivo primordial [...] debería ser la educación de nuestra juventud en la Ciencia Política».

De manera similar, John Adams defendió que en la recién nacida República Americana se debía educar a los ciudadanos:

«En todo tipo de conocimiento que pueda serles útil en la práctica de sus deberes morales como ciudadanos y cristianos, y de sus deberes políticos y civiles como miembros de la sociedad y hombres libres» (Adams, 1788, p. 414).

En los orígenes de la educación enfocada hacia los principios democráticos fueron fundamentales las aportaciones de Thomas Jefferson. El tercer presidente de Estados Unidos tuvo una gran relevancia en la configuración del pensamiento americano sobre la educación, siempre entrelazado con la política al ser comprendida como un medio para formar ciudadanos capaces de sostener una república democrática (Feith, 2011). Además, Jefferson llevó el debate un paso más allá al abogar por la educación pública, si bien no sería hasta la

altura del Siglo XIX cuando esta comenzase a ser efectiva en la práctica. La irrupción del carácter público de la educación trajo consigo la creación de las llamadas «escuelas comunes», dirigidas por reformadores entre quienes destaca el nombre de Horace Mann, reconocido como el «Padre de la Educación Estadounidense». Mann sostuvo que, dado que la educación conformaba un requisito esencial para el bienestar de la República y del gobierno democrático, esta debía ser pública y accesible.

«Puede que sea fácil hacer una República, pero es muy laborioso hacer republicanos; y ¡ay de la República que no se asiente sobre mejores cimientos que la ignorancia, el egoísmo y la pasión!» (Mann, citado en Winthrop, 2020, p. 2).

Con la base del sistema educativo sentada sobre estos preceptos, la educación política comenzó a integrarse en él de manera casi natural, aunque ciertamente innovadora. Tanto es así que el pensador, jurista, político e historiador francés Alexis de Tocqueville, en su libro *La democracia en América* publicado por primera vez en 1835, elogió la educación americana de comienzos del Siglo XIX por inculcar valores democráticos en los ciudadanos desde una edad temprana (de Tocqueville, 2017). Esta propagación de la educación cívica a lo largo del siglo resultó de especial utilidad desde una perspectiva sociopolítica, puesto que la población estadounidense, referida popularmente con el término de *melting pot*, está conformada por una amalgama de culturas, etnias y nacionalidades divergentes que se integran en una misma sociedad. En este contexto, durante el Siglo XIX la educación política fue la encargada de forjar una nueva identidad cultural en común, cuyo principal objetivo era el desarrollo de la obediencia a la autoridad política y el patriotismo (Ibáñez-Martín, 1995).

El Siglo XX irrumpió en Estados Unidos con un nuevo impulso de la educación cívica, nacido de la preocupación creciente por la corrupción, la inmigración masiva y la industrialización; asuntos que enfatizaron el civismo como una herramienta para enseñar los derechos y deberes del ciudadano. Fue en este escenario en el que John Dewey, mencionado anteriormente como uno de los filósofos y educadores más influyentes de Estados Unidos, publicó en el año 1916 su obra magna, *Democracy and Education*, donde trazaba una ferviente defensa de la educación civicopolítica. Dos años más tarde, la Asociación Nacional de Educación publicaría el documento *Cardinal Principles of Secondary Education*, en el que se reflejaba la reflexión pedagógica de la época y se reorganizaba la educación secundaria en torno a siete principios; el quinto de ellos fue la educación cívica, reflejando la influencia deweyana y reforzando el espíritu político de la escuela norteamericana. Al respecto se dictaba que «la organización democrática de la escuela y el aula, así como la resolución de problemas en grupo, son los métodos a través de los cuales debe enseñarse este principio».

Tras la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), Estados Unidos emergió como una potencia mundial. Este suceso llevó a que su modelo de vida, materializado en el «sueño americano», comenzase a ser promovido e idealizado desde el poder político. A nivel internacional, se buscaba proyectar una imagen ensalzada de los Estados Unidos hacia el resto de potencias; en el plano nacional se fraguaba, de nuevo, una visión patriótica. El comienzo de la Guerra Fría (1947-1991) incentivó esta situación, pues la defensa de los valores del modelo capitalista y democrático cobró mayor importancia al conformar el antagonista del comunismo. Fue así como, durante este periodo, la educación cívica pasó a ser el hilo conductor de la *american way of life* o el «modo de vida americano». Una vez desmantelado el Telón de Acero surgió la necesidad de replantear estas tesis, llevando al país hacia «una reflexión más positiva sobre su propia identidad, una profundización en sus auténticas raíces y en aquello que más firmemente puede dar unidad a sus diversos ciudadanos» (Ibáñez-Martín, 1995, p. 68).



Este giro pedagógico se tradujo en nuevas perspectivas acerca de la educación que, en el año 1989, llevaron al presidente George H. W. Bush a reunir en la Cumbre de Charlottesville a los gobernadores de los cincuenta Estados con el objetivo de llegar a un acuerdo educativo sin precedentes. El resultado de la sesión se plasmó en el llamado *Goals 2000*, que establecía los objetivos en materia educativa de cara a la entrada del nuevo siglo. Acerca de la educación cívica, se pretendía fomentarla y promoverla en los términos expresados a lo largo del objetivo número tres, denominado «Rendimiento y Ciudadanía de los Alumnos». Su contenido muestra que ya desde el gobierno de Bush se apostaba por un civismo enfocado a los *learning services*: actividades de cooperación ciudadana fuera del aula con la que gran parte de las entidades educativas americanas colaboran aún a día de hoy (Marina, 2005).

«Para el año 2000 [...] cada escuela en Estados Unidos se asegurará de que todos los estudiantes aprendan a usar bien sus mentes, de modo que puedan estar preparados para una ciudadanía responsable [...]. Todos los estudiantes participarán en actividades que promuevan y demuestren la buena ciudadanía, el servicio a la comunidad y la responsabilidad personal». (*Goals 2000: Educate America Act*, 1994, p. 6)

Conjuntamente con el programa resultante de la Cumbre de Charlottesville, en el año 1990 la organización estadounidense sin ánimo de lucro dedicada a promover la educación cívica llamada Centro para la Educación Cívica comenzó su proyecto *CIVITAS: A Framework for Civic Education*. Desde su publicación, se ha consagrado como una referencia para educadores y pedagogos que buscaban mejorar la enseñanza de la política en sus sistemas escolares, ya que fue diseñado como una guía para la educación cívica en los Estados Unidos, y ofreció a los docentes de todo el mundo recomendaciones sobre métodos de enseñanza para facilitar un aprendizaje civicopolítico efectivo y atractivo para el alumnado. Entre sus propuestas didácticas, destacan la enseñanza basada en debates, juegos de simulación o análisis de caso en el interior del aula, así como los *learning services* fuera de ella.

Si hay un factor común que caracteriza la historia de la educación cívica en los Estados Unidos, es sin duda la amplia producción de muchas y muy profundas reflexiones al respecto realizadas desde la academia americana. Entre las más relevantes, destaca la llevada a cabo a finales del siglo pasado por la investigadora y coordinadora de la Serie de Investigación Sobre la Mejora Escolar, Kathleen Cotton (1998). Tras revisar la literatura existente hasta la fecha, la autora sintetizó las necesidades para la modernización y mejora de la educación política en Estados Unidos en trece recomendaciones, que configuraron una radiografía detallada de sus carencias a finales del siglo XX. Ya en aquel entonces preocupaba que la asignatura, abandonando el espacio privilegiado con el que había contado durante las décadas anteriores, comenzaba a perder importancia en los currículos estatales.

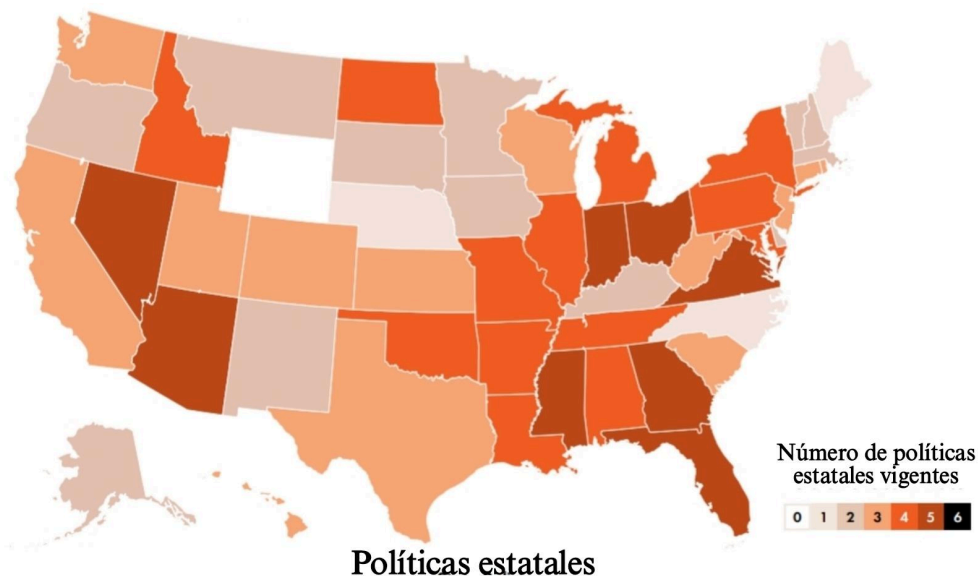
Cotton criticó que la Ciencia Política estudiada en los Estados Unidos, centrada en exceso en alentar el patriotismo, presentaba una acusada falta de atención a las cuestiones globales, una realidad que parece ser herencia de los orígenes de la asignatura y de la propia concepción educativa estadounidense. En este sentido, varios académicos han concluido que es una práctica común que «el plan de estudios típico pase por alto el contexto global en el que se sitúa Estados Unidos» (p. 7) y que en los programas de educación política «los cambios dramáticos que han alterado completamente el mundo se ignoran por completo» (Collins, 1993, citado en Cotton, 1998, p. 7). En cuanto a la didáctica de la asignatura, la investigadora consideraba que el sistema utilizado seguía el esquema de «control del profesor, obediencia del alumno», y reprochaba la superficialidad del tratamiento de los conceptos políticos en la escuela, dado que los docentes y los propios libros de texto trataban los asuntos polémicos con poca profundidad. Al eludir la controversia, los contenidos se desvinculaban

de manera inevitable de las experiencias vitales de los alumnos, pues los debates contemporáneos que podrían llamar su atención eran pasados por alto o no tenidos en cuenta.

El año 2000 se inició con una crisis del *engagement* político en los Estados Unidos, traducida en un grave aumento de la apatía, el compromiso cívico y la confianza en el gobierno que se vio especialmente reflejada entre las fracciones más jóvenes de la población. Tal y como muestran los datos del censo estadounidense, ya en las elecciones presidenciales de 1996 la participación del grupo etario entre los 18 y los 24 años apenas superó el 30%. La ya problemática situación se acentuó tras las elecciones presidenciales del año 2000, famosas por haber sido extremadamente disputadas y por culminar en una controversia legal y política (Persily et al., 2008). El proceso electoral dejó tras de sí un legado de desconfianza en el sistema electoral y de aumento en la polarización política, que aún 20 años más tarde no es difícil observar. Asuntos como el matrimonio igualitario, los derechos de aborto y la posesión de armas quedaron a comienzos de siglo expuestos a posturas partidistas cada vez más extremas, muchas de las cuales continúan vigentes a día de hoy.

Esta hostilidad, aumentada por los atentados del 11 de septiembre de 2001 y la Gran Recesión, se trasladó hasta el debate de la educación política, puesto que cuanto mayor es la confrontación ideológica, «la tarea de la educación cívica y comunitaria se hace más difícil, ya que incluso los valores considerados «democráticos» son cada vez más controvertidos» (Kennedy, 2019, p. 13). Con el agravamiento de las discrepancias partidistas entró en juego una discusión similar a la surgida en España en torno a la Educación para la Ciudadanía, fundamentada en el argumento de que la educación es, ante todo, responsabilidad de los padres; un derecho que el Estado no debe «usurpar» al intervenir de manera coercitiva en la crianza de los hijos (Moschella 2016). Cabe destacar que este debate en el entorno de los Estados Unidos se traslada a un ambiente ideológico más que ético o moral, dado que, contrario a la costumbre europea anteriormente analizada, en Estados Unidos la enseñanza de la religión está limitada por la Constitución. La Primera Enmienda establece la separación entre Iglesia y Estado al indicar que «el Congreso no podrá hacer ninguna ley con respecto al establecimiento de la religión, ni prohibir la libre práctica de la misma». Este precepto ha sido interpretado por la Corte Suprema con un significado educativo por el cual las escuelas públicas no pueden favorecer una religión sobre otra, ni promoverla sobre el ateísmo.

Con este precedente, en los últimos años se ha fraguado una disputa académica entre dos tendencias a las que el investigador, periodista y activista político Iftikhar Ahmad ha clasificado en dos grupos, «los Escépticos» y «los Creyentes»; mientras los primeros argumentan que la Ciencia Política debe limitarse a la investigación académica, los segundos defienden la importancia de incluir contenidos políticos en las escuelas (Ahmad, 2017). Pese al citado debate, en el año 2023 el Secretario de Educación Miguel Cardona recalcó en la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP) la necesidad de ofrecer a todos los estudiantes aprendizajes sobre la historia de Estados Unidos y el sistema de gobierno del país. Sin embargo, el alcance del Departamento de Educación en Estados Unidos es mucho menor al que podrían tener sus equivalentes en otros países. La educación estadounidense es una competencia tan descentralizada que en ocasiones ha sido señalado como «caótica», ya que «no solo hay tantos sistemas educativos como Estados miembros de la Federación, sino también tantos como comunidades locales existen» (de Puellas, 1994). De esta forma, si bien siguiendo las recomendaciones de Cardona los 50 Estados mencionan el civismo y su desarrollo como una de las partes centrales de la misión de la educación pública (Holbein & Hillygus, 2020), según los datos del portal de CivXNow solo 40 de ellos exigen un curso de educación cívica independiente en la escuela secundaria.



Curso de educación cívica en primaria | Curso de educación cívica en secundaria | Alfabetización mediática en los estándares de aprendizaje | Evaluación obligatoria de educación cívica | Sello de educación cívica o programa de reconocimiento escolar por la excelencia en educación cívica | Crédito por el servicio de aprendizaje de los alumnos

**Figura 7:** Número de políticas estatales vigentes en torno a la educación cívica en los diferentes Estados  
 (Fuente: Woodwell, 2024)

Las escuelas son, por diseño, las instituciones mejor equipadas para enseñar habilidades políticas como el pensamiento crítico y la deliberación. A pesar de ello, las últimas décadas han llevado a que la materia esté comenzando a percibirse como periférica en el país, en detrimento de las asignaturas que engloban la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, conocidas como «STEM», (Feith, 2011). A día de hoy, por cada billete de cincuenta dólares invertido en el ámbito STEM, tan solo cinco céntimos son destinados a la educación cívica (Woodwell, 2024). En la situación actual, tal y como ha defendido Rebeca Winthrop, codirectora del Centro para la Educación Universal en la Institución Brookings, es posible instruir a los alumnos en aspectos básicos de las reglas del juego de la política, como nociones constitucionales básicas o el procedimiento a seguir para aprobar una ley; pero estos contenidos insuficientes para lograr mejoras significativas en el compromiso político. La autora recomienda encarecidamente una ampliación de la educación cívica que se centre en aspectos como la comprensión de las ideologías políticas predominantes, la libertad de expresión y el debate entre las posibles ideas contrapuestas del alumnado (Winthrop 2020).

La reciente marginalización de la educación cívica en el currículo es el reflejo de un cambio en las prioridades educativas, pero no responde a hallazgos negativos acerca de sus resultados. Por el contrario, diversos estudios sugieren que existe una correlación directa entre los alumnos que han recibido una educación cívica de calidad y el compromiso político. CIRCLE, la principal institución dinamizadora de la educación cívica estadounidense, ha demostrado en sus investigaciones los beneficios de educar en Ciencia Política y asegurado que sus efectos permanecen incluso décadas más tarde. Según su informe *Guardian of Democracy: The Civic Mission of Schools*, las escuelas con programas de aprendizaje cívico tienen más probabilidades de ser «seguras, inclusivas y respetuosas», y los estudiantes que reciben sus enseñanzas (Gould et. al, 2011):

- Son más propensos a votar y a hablar de política en casa.
- Confían más en su capacidad para hablar públicamente.
- Tienden a comunicarse con sus representantes electos.
- Buscan respuestas políticas a sus problemas.

#### 4.2.2 La educación política en Alemania

Tal y como se ha expuesto con anterioridad, dentro del contexto europeo muchos son los casos en los que la Ciencia Política durante la etapa preuniversitaria es olvidada o, en casos más optimistas, integrada en otras materias. Alemania supone la excepción a la regla al contar con una asignatura independiente destinada al contenido político; los motivos pueden encontrarse en el panorama histórico del país. La educación de la Ciencia Política en Alemania ha sido concebida de maneras muy diversas a lo largo del tiempo. Al estudiar sus precedentes desde comienzos del siglo XX, es preciso apuntar que durante los periodos históricos de la República de Weimar, el nacionalsocialismo, y el comunismo en la zona de ocupación soviética que conformó la República Democrática Alemana (RDA), la educación política se concebía con el objetivo de legitimar el dominio de las minorías que acumulaban el poder. De este modo, se trataba de una materia de transmisión de ideología que respondía a las necesidades e intereses de los gobernantes (Elósegui, 2011). Lejos del pasado, la asignatura a día de hoy está diseñada conforme al marco constitucional de la *Grundgesetz*, y pretende fomentar tanto los principios democráticos como la participación ciudadana.

La Ciencia Política como materia escolar se fraguó en la República Federal Alemana (RFA) inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial. Su aparición estuvo basada en la premisa de que la educación podía apoyar a la construcción de paz y contribuir a la no repetición de la violencia. Tal y como han expuesto Stefan Peters y Nico Weinmann a lo largo de su *Policy Brief*, se tomaron al construirla lecciones de los precedentes históricos del país:

«El colapso del orden democrático de la República de Weimar, la toma del poder por parte de los nacionalsocialistas, la Segunda Guerra Mundial y el asesinato de millones de personas durante el Holocausto nos enseñaron de forma brutal que la democracia y la protección de los derechos humanos no están garantizadas para siempre» (Peters & Weinmann, 2022, p. 4).

Miembro de la escuela de Frankfurt, Theodor Adorno contribuyó al fomento de la asignatura desde la convicción de que la educación constituía el arma de mayor utilidad para combatir el pasado. El filósofo alemán participó en célebres conferencias, entre las que destaca la Conferencia de Frankfurt celebrada bajo el nombre «*Erziehung nach Auschwitz*» —por su traducción al español, «Educación después de Auschwitz»—. En ella expuso, entre otras, la urgencia de contar con una enseñanza en Ciencia Política de carácter antiautoritario, debido al impacto que el odio racial, el Holocausto y la normalización de la barbarie habían supuesto en las construcciones de la identidad de los alemanes. Gustavo Matías Robles, doctorando especializado en la filosofía de Theodor Adorno, ha señalado que evitar la repetición de la historia conformó para el autor el «imperativo categórico» de la educación, poniendo de manifiesto una influencia kantiana en la que se profundizará a lo largo de las próximas páginas. Siguiendo las tesis de Adorno, pese a la muerte de Adolf Hitler estaba fuera de toda discusión que el nacionalsocialismo aún vivía en Alemania. En este contexto, el autor defendía que: «el retorno o no retorno del fascismo no es, en lo esencial, una cuestión psicológica, sino social» (Adorno & Becker, 1998, p. 82) y, por ello, «la exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear en la educación» (Adorno & Becker, 1998, p. 79).

A lo largo de la posguerra, la enseñanza de la Ciencia Política en el país formó parte de una iniciativa que tomó el nombre de «reeducación». Dicho proyecto fue llevado a cabo, esencialmente, en aquellas zonas de ocupación norteamericanas, ya que desde el plano educativo la desnazificación fue mucho más sutil en la zona de ocupación francesa y la británica; en este último área, en lugar de «reeducación» se utilizó el término «reorientación». La influencia estadounidense en las raíces de la asignatura se hizo visible, en primera

instancia, por la importancia que cobró en sus planes de estudio el hecho de crear conciencia política en los niños, estrechamente ligada al significado de la socialización política de la que ya mucho se había teorizado en el continente americano. Por otra parte, el lazo que unió a la asignatura con Estados Unidos llevó a que fuera planteada, desde sus inicios, con un claro carácter de fomento de la democracia, similar al de la educación cívica norteamericana. Bernd Overwien, doctor y profesor de Didáctica de la Educación Cívica en la Universidad de Kassel, Alemania, lo ha expresado de la siguiente manera:

«Los responsables de la toma de decisiones estadounidenses partieron de la necesidad de una completa transformación y democratización del sistema educativo alemán. El modelo era la transferencia de su sistema escolar [...] a su zona de ocupación» (Overwien, 2019, p.10)

Pronto la asignatura se fue consolidando y abarcando las diferentes zonas del país, y en el año 1950 la Conferencia de Ministros de los Länder de Cultura o Educación llegó al acuerdo de implantarla en todos los niveles de enseñanza. Bajo esta premisa, durante la década de los años cincuenta comenzó a impartirse a través de *Gemeinschaftskunde*: un compendio de los estudios en Historia, Economía y Ciencia Política. Si bien cada una de ellas era entendida como una materia diferenciada de las anteriores, las tres áreas de conocimiento se impartían por un mismo profesor. No es hasta el comienzo de los años 60 cuando comienza a proliferar la didáctica de la Ciencia Política en sí misma, originando las primeras cátedras. A la altura de 1965 se creó la Asociación Alemana de Educación Política, una entidad que ratificó la necesidad de la formación didáctica de los profesores en el ámbito político y consagró a la disciplina como un campo autónomo dentro de la pedagogía (Robles, 2019). Mediante este proceso, la Ciencia Política quedó desvinculada de la Historia y de la Economía para comenzar a tratarse como una asignatura individual.

Durante los años sesenta surgió en Alemania una notable polarización política que amenazó la buena praxis de la educación política. La década trajo consigo la posibilidad de que la asignatura quedase reducida a un instrumento de adoctrinamiento desde las esferas del poder. Como respuesta, en el año 1976 tuvo lugar el principal acontecimiento en la evolución de la educación política en Alemania: la Jornada de Beutelsbach. A lo largo de la sesión se llevó a cabo una inteligente búsqueda de los puntos colindantes entre los diversos enfoques con los que plantear la enseñanza de la Ciencia Política. Los acuerdos quedaron sintetizados en tres puntos conocidos como «el Consenso de Beutelsbach». Tal y como explica Wolfgang Sander, este documento carece de estatus legal ya que «no se trataba de una resolución ni un acuerdo» (Sander, 2011, p. 759). A pesar de ello, los principios pedagógicos del Consenso de Beutelsbach recogidos en la Figura 8 constituyen la columna vertebral de la enseñanza política en Alemania, y son aceptados por los docentes como una suerte de marco normativo.

**1) Prohibición de abrumar:** No está permitido avasallar al alumno con las opiniones políticas propias e impedirle adquirir un juicio independiente. Aquí es donde se encuentra el límite entre la educación política y el adoctrinamiento, que es incompatible con el papel del profesor en una sociedad democrática y con el objetivo universalmente aceptado de la madurez del alumno. Se debe apoyar a los estudiantes para que lleguen a su propio juicio de manera independiente.

**2) Controversia:** Lo que es polémico en Ciencia Política también debe aparecer como polémico en el aula. Esta exigencia está estrechamente ligada a la anterior, porque si se suprimen los diferentes puntos de vista y las alternativas quedan sin discutir, se ha tomado el camino del adoctrinamiento.

**3) Enfoque en los estudiantes:** El alumno es el centro de la planificación y ejecución de las clases. Debe estar capacitado para analizar una situación política desde sus propias opiniones y para buscar formas y medios de influir en la situación política de acuerdo con sus intereses. En clase, se deben ofrecer los instrumentos para ello.

**Figura 8.** Consenso de Beutelsbach (Fuente: Elaboración propia a partir de Bub-Kalb et al., 2017)

Tal y como se apuntó con anterioridad, la filosofía kantiana está muy presente en la asignatura, puesto que sus bases se sentaron sobre la visión de Immanuel Kant acerca del propósito de la enseñanza: lograr una ciudadanía apta para superar la «minoría de edad» y entrar en la madurez, siendo así capaz de tomar decisiones autónomas a partir del uso de la razón (Lobatón-Patiño, 2016). Los principios del Consenso de Beutelsbach apuntan a que las tesis del autor ilustrado han permeado hasta influir en la concepción actual de la educación política alemana, que busca fomentar el lema kantiano de *Sapere Aude* o «atrévete a saber».

El principio número tres del Consenso de Beutelsbach, centrado en enfocar la asignatura en los estudiantes, está estrechamente relacionado con las recomendaciones americanas del Centro para la Educación Cívica, y su contenido es esencial para comprender el funcionamiento práctico de la asignatura. A partir de recursos como los resultados de diversas encuestas acerca de las actitudes sociales y políticas de los jóvenes, los docentes pueden plantear en el aula problemáticas comunes al alumnado y buscar su implicación para resolverlas. Estas tesis, sumadas al principio de controversia, logran superar buena parte de las críticas que Kathleen Cotton había realizado acerca de la educación cívica estadounidense. Es importante señalar que la controversia ha sido destacada por Holger Thünemann como la más problemática de las ideas presentes en el Consenso de Beutelsbach, dadas las dificultades que entraña su aplicación práctica. En este sentido, el autor ha recomendado y recordado que la controversia «debe ser guiada por la objetividad y el consenso, esenciales para mantener el diálogo y la cohesión en una sociedad democrática» (Thünemann, 2023, p. 1).

La puesta en práctica de la asignatura en Alemania es ciertamente compleja debido a la organización intergubernamental del país, puesto que cada uno de los dieciséis Länder cuentan con una Constitución y gobierno propio sobre el que recae, además, la mayor parte de la competencia educativa (Moratilla, 2022). Aún cuando en el año 2003 la Sociedad para la Didáctica de la Política y la Formación de la Juventud y de los Adultos lanzó una iniciativa que pretendía unificar el nombre de la materia, proponiendo para ello *Politische Bildung* —traducido como «Formación Política»—, los Länder se opusieron a la homogeneización. Como resultado, en los programas educativos de los Länder las asignaturas dedicadas a la Ciencia Política aparecen diferenciadas con denominaciones muy diversas que van desde *Politik*, o *Politische Weltkunde* hasta las menos explícitas como *Gesellschaftslehre*, cuya traducción respondería a «Enseñanza Social».

Pese a las diferentes maneras de designarlos, a la hora de analizar los contenidos políticos de los programas educativos en los distritos, se observan más convergencias que divergencias (Elósegui, 2011). La idea central compartida se encuentra en comprender a la Ciencia Política como una materia independiente, con unos contenidos definidos y evaluables. Estos contenidos comparten, además, diversas similitudes entre ellos; una de las más visibles se refleja en la inclusión del conocimiento acerca de la historia de la Unión Europea, sus instituciones principales y el impacto de sus políticas en Alemania y otros Estados miembros. Tal y como muestran los datos expuestos en la Figura 9, no cabe duda de que Alemania es uno de los países miembros más implicados en la política de la Unión Europea. Se trata de un fenómeno cuya explicación responde a un compendio de motivos geopolíticos, económicos y estratégicos; pero también históricos y educativos. Tras la Segunda Guerra Mundial, el país ha tratado de reinventarse como un Estado comprometido con la paz, la democracia y la integración europea. Involucrar a sus ciudadanos con el proyecto europeo desde el plano educativo parece ser requisito ineludible para superar un pasado aún reciente.



**Figura 9.** Estados miembros con un mayor seguimiento de la política europea según el eurobarómetro de otoño de 2023 (Fuente: [Agencia de datos de Europa Press](#))

Simultáneamente a los contenidos acerca de la Unión Europea, los currículos alemanes se encuentran dirigidos hacia el aprendizaje del funcionamiento de la democracia y hacia la defensa de los valores propios de un Estado social y democrático de derecho, tal y como la Ley Fundamental de Bonn define al país. Esta definición no conforma la única similitud que el ordenamiento jurídico alemán comparte con el español. Al acudir a la *Grundgesetz* podemos contemplar que su Artículo 6 indica que «el cuidado y la educación de los hijos son el derecho natural de los padres» y su Artículo 7 añade que «las personas autorizadas para la educación tienen el derecho de decidir la participación de sus hijos en la enseñanza de la religión». Se trata de un precepto que, tal y como se ha expresado anteriormente, causó una grave controversia al introducir contenidos politizados en el sistema educativo español. En el marco alemán se presenta una situación jurídica similar para la que se prevé que, en aquellos casos en que la educación política pudiera entrar en conflicto con la defensa otros derechos:

«Será tarea ineludible de los tribunales, especialmente del Tribunal Constitucional Federal Alemán (*Bundesverfassungsgericht*) marcar los límites del papel del Estado en su función de socialización democrática» (Elósegui, 2011, p. 100).

Los Länder, comprometidos con la *Grundgesetz* y el Consenso de Beutelsbach, ofrecen asignaturas de Ciencia Política en la totalidad de las escuelas, independientemente de su titularidad pública o privada. Si bien sus contenidos se asemejan entre sí, ciertos asuntos difieren en los diferentes distritos, como los métodos de evaluación o la carga lectiva que dedican a su enseñanza. Cabe señalar que en la mayoría de los Länder apenas se dedican dos horas semanales a la educación política, por lo que, tal y como han señalado Peters y Weinmann (2022), a pesar de estar instaurada en diferentes etapas educativas, la cobertura de la Ciencia Política en la escuela alemana no es suficiente; de ahí que ciertos docentes especializados reclamen desde hace años una reforma educativa para Alemania que abogue por un aumento de la carga lectiva de las Ciencias Sociales.

Al igual que el estadounidense, el sistema educativo alemán se caracteriza por su fuerte tradición en los campos STEM: ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. Sumado a esta práctica, a comienzos de los años 2000 ocurrió un cambio de paradigma para la escuela alemana tras la publicación de los resultados del primer Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes —PISA, por sus siglas en inglés— realizado por la OCDE. Los resultados de los estudiantes alemanes destacaron negativamente por debajo de la media, conformando el fenómeno conocido como «el *shock* de PISA». Este suceso llevó a una amplia reflexión pedagógica, que se tradujo en una duplicación del gasto federal en educación e introdujo en el sistema educativo alemán el aprendizaje por competencias, criticado por muchos por estar estrechamente ligado al rendimiento económico y la mensurabilidad de los resultados «con la pretensión de hacer frente a las necesidades y demandas de las actuales sociedades orientadas a la economía del conocimiento» (Hans-Georg & Pereyra, 2009, p. 22).

Pese a estos preceptos, el país no ha eliminado la educación política. Por el contrario, desde el inicio del curso escolar 2020-2021 se ha introducido en la región de Baviera una nueva asignatura denominada *Politik und Gesellschaft* nacida para combatir el populismo y la desinformación. Además, es muy reseñable el hecho de que, en algunos distritos, los contenidos políticos se aborden desde el nivel educativo que en España sería homologable a la educación primaria, a una edad tan temprana como los seis años. Aunque existe una cierta falta de teorización al respecto, ya desde los años ochenta existieron investigaciones que probaron que los estudiantes en esta etapa vital son capaces de comprender principios políticos (Moore et al., 1985). En estudios más recientes, Jan Van Deth, Simone Abendschon y Meike Vollmar demostraron que los infantes familiarizados desde una edad temprana en contextos de socialización política tienden a desarrollar perspectivas más favorables respecto a ella y a aumentar su participación futura (Van Deth et al., 2011). De este modo, desde comienzos de siglo se ha cuestionado la concepción de la infancia como una etapa completamente apolítica (Kallio, 2011). El currículo alemán defiende que, durante este periodo vital, los aprendizajes deben apuntar hacia las nociones básicas sobre la sociedad, el gobierno, y la comunidad, y enfocarse en aquellas situaciones emocionales que la Ciencia Política puede suscitar; por un lado la impotencia, el miedo, la ira; por el contrario la esperanza, la solidaridad, la empatía (Besand et al., 2019, citado en Overwien, 2019).

Parece claro que, pese al enfoque en los contenidos STEM y el aprendizaje por competencias, los Länder no se olvidan de que ciertos objetivos de aprendizaje estrechamente ligados con la Ciencia Política, como los juicios éticos y morales, no pueden ser medidos fácilmente, y no por ello deben ser retirados del currículo. El Estudio sobre la Juventud llevado a cabo por Shell, basado en una muestra de más de 2.500 jóvenes de doce a veinticinco años, asegura que el interés político de los jóvenes ha aumentado con respecto a la primera década del siglo. En sus resultados más recientes, correspondientes al año 2019, aseguraba que el 66% de los estudiantes alemanes se consideran interesados en política.

El caso alemán demuestra la existencia de una visión pedagógica cada vez más creciente, que busca hacer del alumnado una máquina útil desde el punto de vista del capital, mejorando su empleabilidad y productividad. Esta perspectiva podría llevar a muchos a poner en duda la utilidad del estudio de las ciencias que, como la Filosofía y la Ciencia Política, fomentan habilidades relativas al pensamiento crítico, la comprensión de teorías y conceptos, la argumentación y el debate. Ante esta situación, Isabelino A. Siede, doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, ha recogido la defensa de las Ciencias Sociales en la siguiente reflexión:

*«¿Para qué me sirve compartir una velada con amigos?, ¿para qué me sirve enamorarme?, ¿para qué me sirven el arte y la expresión?, ¿para qué me sirve la felicidad? No sirven para nada, y allí radica su verdadero valor. Puestos a pensar seriamente, lo importante es lo que menos sirve» (Siede, 2010, p.15).*

## CURRÍCULO DE LA ASIGNATURA

### 5.1 Consideraciones previas

Al establecer una asignatura que aborde la Ciencia Política en el currículo español es necesario recordar que, tal y como se ha apuntado con anterioridad, el país cuenta con una cultura política ciertamente politizada, siguiendo la tendencia europea de la última década. Como consecuencia, su entorno educativo está marcado por los constantes cambios en las leyes orgánicas que lo regulan; cambios que resultan en una inestabilidad que muchos han criticado en busca de un acuerdo político a nivel estatal capaz de regular la enseñanza. Si bien



el citado acuerdo ha sido propuesto comúnmente desde la modificación del Artículo 27 de la Constitución Española, no es posible pasar por alto la dificultad política que entraña una reforma constitucional, a la que «en el caso español debe sumarse la poca fortuna que tuvo el constituyente de 1978 a la hora de regular su procedimiento» (Escudero, 2017, p. 97).

Tomando como inspiración el Consenso de Beutelsbach, en el marco de la enseñanza de la Ciencia Política la presente investigación propone un «Acuerdo para la Educación Política» —en adelante, AEP— cuyo contenido, adaptado a las necesidades educativas y sociales de España, establezca sus principios fundamentales. Si bien en el caso alemán el Consenso de Beutelsbach conforma un documento no vinculante, los precedentes nacionales aconsejan que en España se formalice como un texto legal aprobado como una norma legislativa de carácter orgánico, dado que sus preceptos versan sobre los derechos fundamentales y las libertades públicas, íntimamente relacionadas con la educación política. En todo caso, el AEP habría de ser independiente de las leyes orgánicas de educación con el objetivo de dotar al documento de una cierta estabilidad frente a los cambios políticos. Su propuesta de contenido se sintetiza en los siguientes apartados.

**1) Prohibición del adoctrinamiento:** Para garantizar que la educación no se convierta en un vehículo para la imposición de ideologías particulares, los educadores deben esforzarse por presentar los temas de manera equilibrada, sin promover una sola perspectiva como la absolutamente correcta. Deben fomentar un ambiente en el que los estudiantes puedan desarrollar sus propias opiniones basadas en una evaluación crítica de todos los puntos de vista.

**2) Tratamiento de la controversia:** Todos los temas que sean objeto de debate en la sociedad deben ser tratados también como controversias en el aula. Los educadores deberían exponer a los estudiantes a una gama amplia de opiniones y análisis, incluyendo aquellos debates actuales en el parlamento, medios de comunicación y entre la ciudadanía para reflejar la diversidad de opiniones existentes en la sociedad sobre los temas tratados.

**3) Respeto por la diversidad y el pluralismo:** Los derechos humanos, el pluralismo y la democracia son los fundamentos de la sociedad española. Respondiendo a los principios constitucionales, la enseñanza debe resaltar la importancia del respeto mutuo y la necesidad de coexistir pacíficamente con personas de diferentes opiniones, culturas y orígenes.

**4) Fomento de la participación activa:** Los programas educativos deben incluir actividades que promuevan la participación política. Se prestará especial atención al desarrollo de habilidades para el espíritu crítico y a la lógica argumentativa, capacitando a los estudiantes para que identifiquen, construyan y evalúen diferentes argumentos. Estas actividades deberán demostrar la relevancia práctica de la participación activa en la sociedad y motivar a los estudiantes a convertirse en ciudadanos informados y comprometidos.

**Figura 10.** Propuesta de contenido del Acuerdo para la Educación Política (Fuente: Elaboración propia a partir del Consenso de Beutelsbach, citado en Bub-Kalb et al., 2017)

Los principios de prohibición del adoctrinamiento y tratamiento de la controversia no deben ser interpretados como un límite a la libertad de cátedra, sino como una extensión de la misma. Al acudir a la Constitución Española podemos observar que el Artículo 27, principal encargado de regular los aspectos educativos, establece la libertad de enseñanza, complementada por el Artículo 16 sobre la libertad ideológica, religiosa y de culto. No obstante, es en el Artículo 20 donde se reconoce y protege de manera específica el derecho a la libertad de cátedra, cuyo límite aparece fijado por la ley en «el respeto a los derechos reconocidos por la propia Constitución». De este modo, el reglamento establece que la docencia ha de ser ejercida protegiendo los derechos fundamentales y evitando en todo caso los discursos de odio; ambos son preceptos fomentados por el AEP. Asimismo, el contenido del Artículo 20 asegura que la enseñanza se debe a la responsabilidad académica y el rigor

científico, restringiendo la libertad de cátedra a la «información veraz». Se trata de un precepto que la propia LOMLOE ha extendido, de manera que:

«El docente no podría ampararse en la libertad de cátedra para afirmar, por ejemplo, que la tierra es plana, que el régimen de Franco no fue una dictadura o que los días de la semana se escriben con mayúscula, independientemente del nivel del alumnado» (Delgado, 2021, p. 92).

Por su parte, el tercer apartado del AEP se engloba también en el marco constitucional. La necesidad de garantizar el respeto al pluralismo nace de la compleja estructura territorial y cultural existente en España, un país en ocasiones denominado como una «nación de naciones» y caracterizado por la coexistencia de diversas regiones con identidades culturales, lingüísticas, históricas y políticas propias. La multiculturalidad y las particularidades del modelo español, sumadas a las experiencias internacionales observadas, llevan a que la inclusión de una asignatura de Ciencia Política en el currículo deba ser abordada desde un punto de vista integrador: «se trataría de formar la imagen de un ciudadano con varias identidades colectivas concéntricas, inclusivas y no excluyentes; más aún, interdependientes» (Jordán, 1995, p.11). Esta cuestión conforma una de las principales dificultades a afrontar en la presente propuesta, dado que «cuanto más culturalmente homogénea es una sociedad, más claramente esbozada está la política educativa nacional» (Velde & Cogan, 2002, p. 18); por extensión, cuanto más diversa es una comunidad, mayor resulta la dificultad de establecer un programa educativo común. En la línea establecida por el tercer principio del AEP, la educación política:

«Tiene que basarse en nuestro país en el referente común, el sustrato ético común compartido por todos los ciudadanos: la Constitución de 1978. En ella están de modo explícito los valores de la libertad, la igualdad, la justicia y el pluralismo político (Artículo 1). En ella reside la garantía jurídica y la exigencia ética del respeto a todas las personas y la igualdad de todos ante la ley» (Cifuentes, 2011, p. 9).

Diversos estudios han demostrado que la inclusión en el aula de dinámicas tales como las simulaciones de elecciones o debates aumentan no solo el conocimiento, sino también el interés del alumnado por la política (Gould et al, 2011). Consecuencia de ello es el cuarto principio del AEP que, en vista de los resultados obtenidos por el ICCS presentados en la Figura 1, pretende abordar el fomento de la participación activa entre los alumnos españoles. Este objetivo lleva a que la propuesta educativa ante la que nos encontramos parta, al igual que en el caso alemán, de las tesis de Kant: «al alumno no hay que transportarle, sino dirigirle, si es que tenemos la intención de que en el futuro sea capaz de caminar por sí mismo» (Kant, 1765, citado en Lledó, 2018, p. 28). Adicionalmente, se toman los principios deweyanos por los cuales se defiende que «las Ciencias Sociales serían menos abstractas y formales si se las tratase menos como ciencias [...] y más como se encuentran en la vida cotidiana» (Dewey, 1995, p. 176). En esta misma línea, se han considerado las tesis de Hannah Arendt, imprescindibles a la hora de revitalizar las democracias contemporáneas víctimas de la apatía, la polarización y la desafección. La autora alemana consideraba que la libertad política se realiza y manifiesta únicamente a través de la participación política activa y directa. Para ello, Arendt resaltaba la necesidad de espacios públicos denominados como «la polis» en que los individuos pudieran debatir acerca de sus opiniones en torno a temas políticos, interactuando como iguales en el marco del respeto a la ley y los derechos humanos (Arendt, 2007): este espacio público bien podría constituirse en la propia escuela al integrar en ella el estudio de la Ciencia Política.

## 5.2 Implantación de la asignatura y perfil docente

Al igual que en el caso estadounidense y alemán, en España nos encontramos ante un modelo de gestión descentralizado donde la educación responde a una competencia compartida entre el Estado central y las Comunidades Autónomas. Los aspectos regulados a nivel estatal, tal y como concreta el informe 2023 sobre el estado del sistema educativo, corresponden a la normativa encargada de desarrollar el Artículo 27 de la Constitución Española, la definición de los currículos mínimos y las competencias básicas que deben adquirir los estudiantes en el país, así como la aprobación de las bases del régimen jurídico que regulan el cuerpo de los funcionarios docentes para la escuela pública (Consejo escolar del Estado, 2023). Por consiguiente, la presente propuesta educativa pretende, en primer lugar, esbozar unas directrices generales para la implantación de una asignatura de Ciencia Política en el plano nacional; más tarde, se establecerá el perfil docente encargado de ejercer su docencia. Los fundamentos legales a considerar, vigentes en el momento de la elaboración del presente trabajo, se agrupan en:

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.
- Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.
- Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes.

Si bien la LOMLOE no especifica directamente una asignatura dedicada a la educación política, muchos son los principios y enfoques pedagógicos presentes en la ley que apoyan la inclusión de una asignatura de características similares, pues buena parte de su esencia se encuentra en la defensa de la democracia y el conocimiento constitucional. Así se refleja en el texto al señalar que se pretende «la formación de ciudadanas y ciudadanos más libres, tolerantes y con sentido crítico» desde «el fortalecimiento de los principios y valores democráticos definidos en la Constitución española». Es precisamente esta búsqueda del espíritu crítico en el alumnado la que lleva a que la ley, en consonancia con el AEP, enfatice el desarrollo de una enseñanza no solo académica, sino también integral. Por otro lado, ciertos pilares de la LOMLOE son a su vez fundamentales para comprender los principios democráticos y constitucionales desde un plano político; es el caso de la promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales. En definitiva, los principios y directrices promovidos por la ley no solo justifican la inclusión de la Ciencia Política en el currículo escolar, sino que consagran sus contenidos como aspectos esenciales para garantizar el desarrollo de ciudadanos críticos, capaces de participar de manera efectiva en una sociedad democrática.

Al abordar la implementación de la asignatura «Ciencia Política» en el currículo español, resulta conveniente recordar las experiencias pasadas en el plano nacional alrededor de «Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos». Durante el debate acerca de su puesta en práctica, el ensayista y filósofo José Antonio Marina aseguró que, en el caso de que no fuera considerada como una función básica de la enseñanza obligatoria, acabaría conformando «un adorno para cumplir el expediente» (Marina, 2005, p. 23). Marina no solo logró prever en buena parte lo que más tarde sucedería, sino que a su vez advirtió de que esta misma casuística podría repetirse en el futuro de no subsanar el error señalado. Sentado este precedente, la presente propuesta didáctica parte de la consideración de que, para lograr que

un programa de educación política cumpla sus objetivos, es necesario que esta sea concebida desde un plan de estudios global, obligatorio y permanente (Pérez-Rioja, 1967); requisitos que se enlazan de manera natural con el objetivo inicial de la asignatura: educar a todos los ciudadanos de un sistema democrático en Ciencia Política. Concebirla como troncal traería consigo la ampliación de los Artículos 8 y 9 del Real Decreto 217/2022, así como el Artículo 9 del Real Decreto 243/2022, asentándola como una materia común a los seis cursos que comprenden la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

Una vez establecido el carácter obligatorio de la asignatura, es preciso establecer su carga lectiva, un aspecto que ha constituido una de las mayores y más consensuadas críticas realizadas por la academia hacia las materias de carácter político: su escasa relevancia en el currículo impide alcanzar resultados consistentes y sólidos. Con el objetivo de solventar esta situación, se propone que en el currículo español le sean destinadas tres horas semanales. Implantar una nueva asignatura conlleva, de manera inevitable, la consecuente reducción horaria de otros ámbitos de estudio. Si bien en el sistema español son las Comunidades Autónomas quienes realizan la distribución de los horarios académicos, desde el plano nacional es posible proponer una modificación normativa que dote a las autonomías de mayor flexibilidad a la hora de implantar la asignatura en sus centros. A día de hoy, el Real Decreto 217/2022 indica que las asignaturas troncales —entre las que se propone añadir la Ciencia Política— requieren el 60% de los horarios en las Comunidades Autónomas que no cuenten con una lengua cooficial, y el 50% en estas últimas. No obstante, de mantener dicho límite estable, la reducción horaria recaería exclusivamente en las materias troncales y no en las específicas. Se propone, por tanto, una ampliación al 65% y el 55% respectivamente, dentro de la cual sería competencia autonómica decidir aquellas asignaturas a las que pertenecerían las lecciones semanales que habrían de destinarse a la Ciencia Política.

Acudiendo de nuevo a las recomendaciones de José Antonio Marina, nos encontramos ante la necesidad de que las materias que pretendan abordar contenidos políticos cuenten con un programa preciso —cuyas especificaciones se abordarán en apartados posteriores— y un profesorado especialmente formado, entre cuyas competencias debería encontrarse la colaboración del resto de docentes para la enseñanza indirecta de este área. (Marina, 2005). Al integrar la asignatura en el marco de la LOMLOE, las enseñanzas escolares se presentan estructuradas en diferentes campos de aprendizaje: el ámbito de la comunicación, el ámbito científico-tecnológico y el ámbito social. Parece claro que los asuntos políticos habrían de integrarse en este último grupo, junto a campos de estudio similares y complementarios conformados por la Geografía e Historia, la Filosofía y la Economía. Al formar parte de un mismo ámbito, la ley recomienda a sus docentes encontrar espacios de colaboración y coordinación así como establecer líneas temporales para la enseñanza de determinados contenidos que puedan facilitar su asimilación a los estudiantes; por ejemplo, el estudio de la Revolución Rusa en Historia podría coincidir con las tesis de Marx en Filosofía y la ideología comunista en Ciencia Política.

La naturaleza interdisciplinaria de las asignaturas que anteriormente han aproximado los contenidos políticos a los estudiantes españoles, como la Educación para la Ciudadanía o la Ética, ha llevado a que estas hayan sido impartidas en la práctica por cualquier profesor que, independientemente de su formación académica, contase con horas libres. De cara a evitar que esta situación se perpetúe, la asignatura de Ciencia Política debería ajustarse a aquellos requisitos establecidos por el modelo de acceso común a las materias troncales, que varían notablemente en función de la titularidad del centro. En España, para aquellos de titularidad concertada y privada, es el Anexo I del Real Decreto 860/2010 el encargado de establecer las cláusulas para ejercer la docencia. Tomando como modelo el perfil en otras

disciplinas sociales, la definición de los requerimientos para los docentes de Ciencia Política especificaría que sería necesario haber obtenido: «cualquier título de Licenciado del área de las Ciencias Sociales y Jurídicas o cualquier título oficial de Graduado o Graduada o equivalente de la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas, y además acreditar una experiencia docente o una formación superior adecuada para impartir el currículo de la materia correspondiente».

Distintamente, el acceso en los centros de titularidad pública responde a un proceso más complejo, debido a que los docentes forman parte del cuerpo de funcionarios del Estado. El procedimiento regulado por el Real Decreto 276/2007 trata de asegurar que los educadores cuenten con una formación adecuada, y para ello marca dos requisitos preliminares; en primer lugar, es necesaria una formación pedagógica proporcionada por el Máster en Formación de Profesorado, que cuenta con un módulo práctico de vital importancia (Valdés & Bolívar, 2014); en segundo lugar, se requiere una titulación universitaria adecuada a la especialidad correspondiente, donde para ejercer la docencia de la Ciencia Política se propone priorizar los Grados en Ciencia Política y de la Administración Pública, Sociología, Relaciones Internacionales y Derecho. Cumplidos ambos requisitos preliminares, los aspirantes al cuerpo docente deberían superar una fase de oposición compuesta por pruebas prácticas, teóricas y la presentación de una unidad didáctica, así como una posterior fase de concurso.

### 5.3 Contenidos y metodología

En consonancia con la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018, la ley educativa española vigente en el momento de realizar el presente trabajo aplica el aprendizaje por competencias; por ende, la LOMLOE ha establecido un total de ocho competencias clave expresadas en la Figura 11. El listado competencial supone unos objetivos de aprendizaje comunes a la etapa educativa que deben complementarse, entrelazarse y desarrollarse desde diferentes materias al mismo tiempo. No obstante, aquellas asignaturas destinadas a las Ciencias Sociales, por definición, deberán centrarse en el fomento de aspectos como el pensamiento crítico, la comprensión multicultural, la sensibilidad social y la capacidad de comprender y analizar textos e ideas complejas, por lo que el contenido de la Ciencia Política debería estimular en mayor medida la CCL, CPSAA, CC y CCEC.



**Figura 11.** Competencias Clave (Fuente: Elaboración propia a partir de la LOMLOE)

Al establecer los contenidos y la metodología de la asignatura propuesta, se aplicará a la misma el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) elaborado por la doctora en Educación Carmen Alba Pastor. De este modo, y siguiendo a su vez tanto las directrices marcadas por la LOMLOE como los preceptos propuestos a lo largo del AEP, se asegurará una enseñanza accesible y efectiva para los estudiantes, independientemente de sus

habilidades o estilos de aprendizaje. Los contenidos a estudiar en Ciencia Política, por tanto, deberán construirse a partir de los principios esenciales presentes en el DUA (Alba, 2019):

- Múltiples medios de representación de la información.
- Múltiples medios de acción y expresión del aprendizaje.
- Múltiples medios de implicación.

En primer lugar, se debe garantizar que la información sea presentada de manera accesible y comprensible para el alumnado, dado que «la información que no llegue al cerebro no podrá utilizarse» (p. 61). En el caso de la educación política, cobra una especial importancia asegurar que el contenido aparezca expresado de manera clara y precisa, pues el lenguaje político, tal y como quedó expresado durante la presente investigación, puede resultar ciertamente complejo para los más jóvenes. Dada su dificultad, a comienzo de curso se entregará a los alumnos un glosario en el que aparezcan expresados aquellos términos y procedimientos políticos a los que se recurrirá a lo largo del curso. Según el DUA, se deben incorporar al aula «actividades dirigidas expresamente a guiar el procesamiento de la información» (p. 62), y para ello se utilizarán recursos variados como textos, vídeos, podcasts y gráficos, considerando «las diferencias en las capacidades y preferencias perceptivas de los sujetos» (p. 61) así como sus diferencias socioculturales. Es aquí donde los docentes deben hacer efectiva buena parte del principio de atención a la diversidad exigido por la LOMLOE, ya que los materiales utilizados habrán de ser en todo caso accesibles a aquellos estudiantes que presenten alguna discapacidad visual o auditiva, o cualquier otra índole.

En segundo lugar, los docentes habrán de facilitar a los estudiantes diversos modos de demostrar su comprensión de los contenidos, dada «la diversidad [...] en sus preferencias para estudiar o de expresar lo que han aprendido» (p. 62). Consecuentemente, las opciones de evaluación de Ciencia Política no deberán limitarse a una única modalidad de examen, sino que estas serán amplias y variadas; desde las pruebas escritas y las presentaciones orales hasta aquellas mecánicas que refuercen el trabajo en equipo como los diversos proyectos multimedia y dinámicas de trabajo en el aula que se desarrollarán junto a las situaciones de aprendizaje propuestas a lo largo de las próximas páginas. Asimismo, el docente deberá aportar de manera constante retroalimentación a sus estudiantes, de cara no solo a guiar el aprendizaje de cada uno de ellos, sino también a cumplir con la cláusula de la evaluación «continua, formativa e integradora» establecida por la LOMLOE.

Por último, las recomendaciones del DUA pasan por la integración de múltiples medios de compromiso del estudiante con la asignatura. Para garantizarla, tal y como quedará expresado en las situaciones de aprendizaje propuestas, se motivará a los estudiantes llevando a cabo una adaptación del entorno educativo hacia dinámicas interactivas donde, como reiterada y encarecidamente han recomendado los resultados de los estudios de formación política a nivel internacional, se deberá relacionar el contenido estudiado con las situaciones de la vida cotidiana, los debates de actualidad y los casos prácticos que permitan aplicar la Ciencia Política más allá del libro de texto. Con este propósito, en cada curso académico se ofrecerá a los estudiantes la oportunidad de elegir mediante votación democrática una situación de aprendizaje según sus intereses por la actualidad política; una iniciativa que desarrolla la autonomía del estudiante y se vincula con el «porqué» del aprendizaje tantas veces puesto en duda en el campo de las Ciencias Sociales.

Sentadas las bases de la metodología que habría de construir los cimientos de una asignatura de Ciencia Política en el marco educativo español, deberán indicarse los contenidos a tratar por la misma. El ordenamiento jurídico vigente en el momento de realizar el presente trabajo establece la necesidad de redactarlos a partir de los «saberes básicos» correspondientes de la asignatura, definidos como aquellos «conocimientos, destrezas y

actitudes que constituyen los contenidos propios de una materia». Si bien establecerlos con la suficiente profundidad y concreción escapa al alcance de la presente investigación, se ha esbozado una propuesta constituida a partir de quince saberes básicos que, si bien requerirían ser ampliados y revisados por los expertos pertinentes, pretenden reflejar la esencia de la asignatura. En su redacción se han tomado en cuenta los contenidos que conforman el objeto de estudio reservado a las disciplinas de Geografía e Historia, Economía, Filosofía y Valores Cívicos y Éticos con dos objetivos claros: diferenciarse de ellos a la par que complementarlos.

### **A. Fundamentos de la Ciencia Política en el contexto español**

—Los diferentes sistemas de gobierno y su funcionamiento en diversos contextos nacionales: monarquía, aristocracia, democracia; tiranía, oligarquía y demagogia.

—La Constitución Española de 1978. Derechos fundamentales y deberes del ciudadano en el marco del Estado de Derecho.

—Las principales teorías políticas que han moldeado el pensamiento político occidental: el liberalismo, el conservadurismo, el fascismo, el socialismo, el comunismo y el anarquismo.

—El papel de los partidos políticos en España, su historia, programas, líderes y corrientes ideológicas. Análisis crítico de discursos políticos.

—Diversidad cultural y lingüística en España, su influencia en la política. Los movimientos nacionalistas y regionalistas en Cataluña, País Vasco y Galicia.

—La organización territorial del Estado, los estatutos de autonomía, el reparto competencial y los sistemas de cooperación y coordinación entre el Estado y las Comunidades Autónomas.

—Los diferentes tipos de sistemas electorales y sus implicaciones sobre la representación política. Análisis de la Ley D'Hondt; efectos políticos de su aplicación.

—Poder ejecutivo, poder legislativo y poder judicial: El papel del Presidente del Gobierno y el Consejo de Ministros. Las funciones del Congreso de los Diputados y del Senado. Los tribunales y la salvaguarda del Estado de Derecho.

### **B. Política y sociedad**

—El Estado del Bienestar: sanidad, educación y otras políticas públicas, su formulación, implementación y evaluación.

—La política fiscal, los tipos de impuestos y los Presupuestos Generales del Estado.

—La participación política y ciudadana en democracia, votación, activismo y otros mecanismos para ejercerla. Los movimientos sociales y el cambio político y social.

—Los medios de comunicación y su efecto sobre la política y la opinión pública. La amenaza de la desinformación: el papel de las redes sociales y las *fake news*.

—Desafíos pasados, presentes y futuros de la Ciencia Política: corrupción, migración, crisis climática, desigualdad social, desigualdad económica, conflictos bélicos, terrorismo.

### **C. España en el mundo**

—La política exterior. Tratados internacionales y relaciones bilaterales. Diplomacia y participación en organizaciones internacionales.

—La Unión Europea: funcionamiento, políticas, compromisos y desafíos. Consecuencias de la globalización en políticas nacionales e internacionales: economía, migración, medio ambiente.

—Los derechos humanos y su aplicación en la política supranacional. Los conflictos internacionales contemporáneos: causas, consecuencias y resolución de conflictos.

Con el objetivo de acercar la teorización de las bases de la asignatura a su funcionamiento práctico, el presente trabajo concluye con una propuesta docente construida a partir de los saberes básicos establecidos. Con este fin se han perfilado quince situaciones de aprendizaje vinculadas a diversas actividades didácticas en las que se ha desarrollado la relación que la asignatura habría de guardar con los contenidos propuestos a lo largo del AEP y las recomendaciones expresadas en el DUA. De manera adicional, adjunto a modo de anexo puede encontrarse un modelo de examen teórico diseñado conforme a los contenidos, en conjunto, de la primera y segunda situación de aprendizaje elegidas. Se pretende con ello reflejar la pluralidad de los métodos de evaluación a utilizar, más allá de las actividades incluidas en el modelo propuesto, cuyo carácter es evaluable.

La presente programación ha sido adaptada al nivel del cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria en el que, tal y como se ha establecido con anterioridad, la materia de Ciencia Política contaría con tres horas lectivas a lo largo de la semana. Se ha considerado el calendario académico de la Comunidad de Madrid durante el curso académico 2023/2024, en el que hipotéticamente se impartió la asignatura durante los lunes, miércoles y viernes. Al considerar aquellas fechas que suponen días festivos nacionales, autonómicos y locales, el resultado ofrece la suma de un total de 106 horas lectivas divididas a su vez en los tres trimestres del curso escolar, por lo que las situaciones de aprendizaje se han integrado en un conjunto de tres bloques temáticamente diferenciados.

TRIMESTRE	SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	NÚMERO DE SESIONES	TOTAL
I	I	7	40
	II	7	
	III	7	
	IV	7	
	V	7	
II	VI	7	33
	VII	7	
	VIII	7	
	IX	6	
	X	6	
III	XI	7	33
	XII	7	
	XIII	6	
	XIV	6	
	XV	7	

**Figura 12.** Distribución de la programación docente establecida (Fuente: Elaboración propia a partir del calendario académico para el curso 2023/2024 de la Comunidad de Madrid)

### **Bloque I: ¿Cómo se forman y expresan las ideologías políticas?**

¿Quién es quién? Los partidos políticos y sus líderes en España

Se identificarán los principales partidos políticos en el contexto español y sus correspondientes ideologías, incluyendo una revisión histórica breve donde se examine la evolución de cada uno de ellos. Se realizarán apuntes biográficos acerca de las carreras políticas de aquellos líderes políticos contemporáneos en el panorama nacional. Por último, se incorporará un análisis de las coaliciones y alianzas políticas llevadas a cabo en tiempos recientes, así como los resultados obtenidos en las últimas elecciones.

- Actividad I: Creación grupal de partidos políticos propios en el aula.



## ¡Que no te engañen! Claves para interpretar el discurso político

Se desarrollarán habilidades críticas para analizar y evaluar los discursos políticos a partir de los elementos de la retórica política: ethos, pathos y logos. Se identificarán las diversas estrategias persuasivas utilizadas comúnmente en el lenguaje político, prestando atención a los sesgos en sus discursos. Se estudiarán con atención los diferentes tipos de falacias a partir de ejemplos prácticos con el fin de comprender cómo el lenguaje puede influir en la percepción pública y la toma de decisiones políticas.

- Actividad I: Lectura de programas políticos: puesta en común en el aula.
- Actividad II: Visualización de debates políticos: puesta en común en el aula.
- Actividad III: Elaboración de propaganda electoral para los partidos políticos propios.

## ¿Cómo y por qué votamos? El proceso electoral de la Ley D'Hondt

De cara a comprender las ventajas y desventajas del proceso electoral español, se estudiará en conjunto con otros sistemas electorales contemporáneos desde un enfoque comparativo. Se profundizará en el funcionamiento electoral a partir de las circunscripciones, las listas electorales y el reparto proporcional, poniendo de manifiesto el modo en el que este sistema ha beneficiado tradicionalmente al bipartidismo en el país.

- Actividad I: Simulación electoral sobre los partidos políticos propios

## La participación ciudadana: un derecho y una responsabilidad

Se explorarán las diversas formas de participación ciudadana en la política española más allá de la votación en las elecciones, prestando especial atención a la figura del referéndum, el activismo y el concepto de sociedad civil. Se establecerán las diversas barreras para ejercer la participación política efectiva en democracia: la desinformación, la apatía política y las limitaciones legales y estructurales.

- Actividad I: Estudios de casos de participación ciudadana efectiva en España.

## Una llave para el cambio político: los movimientos sociales

Se estudiará la historia y el desarrollo de los movimientos sociales en España como motores de la transformación política, observando las estrategias y tácticas utilizadas para lograr sus objetivos. Serán objeto de estudio movilizaciones convencionales como el 15-M así como aquellas nacidas de las redes sociales (#MeToo, #BlackLivesMatter), enfatizando el papel que las nuevas tecnologías juegan a la hora de articular las demandas colectivas, alterar el status quo y redefinir el debate político.

- Actividad I: Creación de propaganda para un movimiento social ficticio o real.

## **Bloque II: ¡Manos a la obra! La puesta en práctica de la Ciencia Política**

### En la cúpula del poder ejecutivo: El Presidente del Gobierno y el Consejo de Ministros

Se aclarará el funcionamiento del poder ejecutivo en España a partir de la figura del Presidente del Gobierno y el Consejo de Ministros, estableciendo el modo en el que ambos diseñan y ejecutan las políticas nacionales y representan a España en asuntos internacionales. Se estudiarán los principales ministerios del gobierno actual, así como sus dirigentes y las políticas de mayor trascendencia llevadas a cabo por los mismos.

- Actividad I: Taller de comunicación política.

- Actividad II: Simulación del consejo de ministros

Los pilares del Parlamento: El Congreso de los Diputados y el Senado.

Se detallará el funcionamiento del sistema bicameral analizando las funciones legislativas de ambas cámaras, sus diferencias en términos de poder y procedimientos y la importancia de cada una de ellas. Se examinarán, además, las distintas comisiones permanentes y temporales, así como sus funciones. Se incluirá en todo caso una reflexión acerca del modo en el que el ciclo electoral determina su composición y sus efectos sobre la dinámica legislativa.

- Actividad I: Visualización y análisis de un debate parlamentario.

El laboratorio de la legislación: ¿Cómo se hace una ley en España?

Se abordarán, en primer lugar, los distintos tipos de ley existentes en el marco jurídico español. Se estudiará el proceso de cómo se convierte una idea en ley dentro del marco legislativo desde la propuesta inicial, pasando por las diversas fases de debate, enmiendas, aprobación en ambas cámaras de las Cortes Generales y la sanción y promulgación por el Rey. Se prestará una especial atención a los roles de los diferentes actores involucrados, incluidos los grupos de interés y la opinión pública.

- Actividad I: Propuesta de ley en el entorno local: redacción, debate y votación.

La economía y el Estado: los tipos de impuestos y los presupuestos generales del Estado

Se detallará el modo en el que el gobierno español recauda y distribuye sus recursos a través de la política fiscal, detallando la financiación autonómica y el régimen de concierto económico vigente en el País Vaco. Se establecerán los diferentes tipos de impuestos, directos e indirectos, y su impacto sobre la ciudadanía y el desarrollo económico del país. Se analizarán los Presupuestos Generales del Estado de las legislaturas más recientes, atendiendo al modo en el que, en relación con la ideología del partido en el gobierno, las prioridades políticas se ven reflejadas en la asignación de fondos.

- Actividad I: Simulación de un presupuesto ficticio del Estado.

El enemigo de la ética política: la corrupción

Se discutirán casos históricos y recientes de corrupción tanto en el país como a nivel internacional, así como las consecuencias que estos escándalos causaron en la confianza pública y la gobernabilidad. Se enfatizará la necesidad de establecer medidas para combatir la corrupción, revisando para ello las legislaciones y reformas implementadas para mejorar la transparencia y la rendición de cuentas en la administración pública.

- Actividad I: Diseño de una campaña de concienciación anticorrupción.

### **Bloque III: La Ciencia Política y yo**

¿Es la información imparcial? Política y medios de comunicación en España

Se identificarán los principales medios de comunicación de tirada nacional, discutiendo la relación histórica que estos guardan con los partidos políticos. Se explorará el modo en el que los profesionales de la comunicación no solo informan sobre política, sino que también la moldean, así como la influencia que los medios han ejercido en las campañas electorales y la percepción pública de los líderes políticos y sus políticas.

- Actividad I: Análisis crítico del tratamiento mediático de un fenómeno político.
- Actividad II: Elaboración de un blog de noticias sobre eventos políticos.

#### Política en redes sociales y la amenaza de la desinformación: cómo reconocer *fake news*

Se enseñarán diferentes técnicas para identificar noticias e imágenes falsas, dotando a los alumnos de herramientas para elegir entre diversas fuentes y acceder a una información veraz. Se discutirá el rol de los algoritmos en la creación de cámaras de eco y se revisarán aquellos casos de desinformación política más llamativos en los últimos tiempos, tanto a nivel nacional como internacional.

- Actividad I: Taller de verificación de datos a partir de noticias políticas falsas.

#### Mi día a día también es político: implicaciones de la Ciencia Política en la vida diaria

Se definirá el concepto de Estado de Bienestar y se llevará a cabo un estudio acerca de su impacto directo en la calidad de vida a partir del modo en el que las decisiones políticas influyen en los aspectos cotidianos de los ciudadanos, desde el pago de impuestos hasta la oferta de una sanidad, un transporte y una educación de carácter público. Se llevará a cabo un análisis de políticas públicas en el que se estudiará el modo en el que estas se formulan, implementan y evalúan.

- Actividad I: Diario político del alumno donde registre las diferentes políticas públicas que afectan a su vida diaria durante una semana.

#### Desafíos políticos contemporáneos: Los derechos humanos

Se estudiará el desarrollo histórico de los derechos humanos, comenzando por aquellas filosofías que los fundamentaron hasta alcanzar las diversas declaraciones y tratados internacionales que los protegen. Se analizará la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el modo en el que estos se implementan a nivel global desde los organismos internacionales, destacando el funcionamiento de la ONU y la Corte Internacional de Justicia.

- Actividad I: Exposición oral de casos en que los derechos humanos se encuentren vulnerados: análisis de sus causas, consecuencias y posibles respuestas políticas.

#### Tema de actualidad a libre elección por los estudiantes

Como se estableció a lo largo de la metodología de la asignatura, los alumnos podrán decidir un asunto de la actualidad política para cursar este tema a través de una votación democrática.

- Actividad I: Deberá ser propuesta por los estudiantes.

## CONCLUSIONES

Siguiendo el dicho popular, existen casos en los que el remedio termina resultando peor que la enfermedad, y el panorama político internacional ha asistido, durante las últimas décadas, a un suceso que bien podría responder a estas características: desde comienzos de siglo, diversas organizaciones internacionales han caído en un mismo descuido; un error reiterado durante años, pero jamás corregido. Ante el aumento de la polarización y la apatía política, los organismos supranacionales apostaron por promover la llamada «educación para

la ciudadanía democrática». El vasto consenso internacional que se forjó a su alrededor llevó a un amplio grupo de democracias a modificar su sistema educativo, integrando en ellos las que, en la práctica, constituyeron asignaturas de contenido cívico carentes de un programa o un perfil docente específico. El resultado, tal y como ya mostraba el informe «Educación para la ciudadanía democrática 2001-2004» no produjo los frutos esperados, dado que no fue posible determinar los efectos que la asignatura había surtido sobre el compromiso político juvenil. Quizás por el empeño de aferrarse al pasado, o tal vez por la dificultad que entraña admitir un error político, buena parte de la comunidad internacional no cesó su defensa por la asignatura, dilatándola en el tiempo hasta que esta cayó por su propio peso. El debate quedó entonces relegado a la tumba del silencio, evitando que proliferasen nuevas pedagogías capaces de abordar la que, sin duda —y así lo muestran los resultados de las recientes elecciones al Parlamento Europeo—, continuaban conformando una amenaza global. Esta coyuntura impidió experimentar una estrategia similar a la ya puesta en marcha, pero a su vez decisivamente diferente. Apenas un cambio de enfoque podría haber supuesto resultados sustancialmente mejorados puesto que, mientras los contenidos de las asignaturas implementadas versaron acerca de cuestiones cívicas varias, existe una materia cuyos efectos sobre el compromiso juvenil han sido probados: la Ciencia Política.

El fomento de la educación para la ciudadanía democrática apareció enlazado a los conflictos de los que la política internacional fue víctima durante la época, marcados por los actos del terrorismo internacional y las graves crisis económicas. Parece claro que, en tiempos de hostilidad, la desafección juvenil supone un desafío especialmente acuciante para los sistemas de gobierno occidentales. Hoy más que nunca, la inestabilidad política y la confrontación internacional han de recordar a los dirigentes que la educación política fue concebida, desde sus inicios, como un requisito indispensable para lograr una democracia efectiva; así lo aseguraban los autores clásicos en la antigua Grecia; así lo sugiere la propia lógica democrática, y así lo han demostrado las investigaciones empíricas: los estudiantes expuestos a la Ciencia Política muestran un mayor interés y una mayor participación en asuntos públicos. Los estudios más recientes advierten de que España apenas cuenta con un 30% del alumnado que asegure estar, al menos, «algo» interesado por las cuestiones políticas. Los datos de participación en las últimas elecciones generales celebradas en el país apuntan que la abstención juvenil es un fenómeno en aumento: no ejercer su derecho a voto fue la elección tomada por el 20% de los jóvenes. Ante esta circunstancia, culpar al estudiante por su distanciamiento hacia las cuestiones políticas supondría caer en un error, puesto que es el propio lenguaje político el que está construido de manera inaccesible para la ciudadanía; una brecha que se ensancha en las franjas etarias más jóvenes y cuya solución más lógica pasa por el sistema educativo.

El lenguaje está lejos de conformar la única complejidad que entraña la educación política en España. Los centros escolares se enfrentan ante una intrincada tarea a la hora de abordarla, esencialmente debido a que no responde a una labor que desarrollen por sí mismos. El proceso de socialización política por el cual los jóvenes forman sus identidades políticas nace de la suma de diferentes influencias que no solo responden a la escuela, sino también a las amistades que rodean al estudiante o a los medios de comunicación que consulta asiduamente. No obstante, ninguno de los factores de socialización política anteriormente citados alcanza el peso de su protagonista: las familias. Los precedentes en el marco educativo español destacan que son los núcleos familiares del alumnado quienes han dificultado la inclusión de los preceptos políticos al currículo. La cultura política y jurídica española, estrechamente arraigada a sus raíces católicas como muestran los acuerdos con la Santa Sede de 1979, continúan relegando ciertas cuestiones civicopolíticas del programa educativo a la asignatura de Religión o sus alternativas. Tratar de modificar esta realidad hace sonar las

alarmas entre las diversas asociaciones de padres y madres, que abogan su derecho a la defensa de guiar la educación moral de sus hijos amparado por la Constitución: así se demostró durante el gobierno de José Luís Rodríguez Zapatero a partir de la inclusión de la asignatura de Educación para la Ciudadanía Democrática.

El desacuerdo parece ser la tónica general de la política educativa española, que en apenas cinco décadas ha sido testigo de siete leyes orgánicas que la han modificado. Como consecuencia, la necesidad de un consenso educativo a nivel estatal no constituye una novedad, pues en muchas ocasiones este ha sido reclamado por los profesionales que ejercen la educación. En definitiva, la baja tolerancia a los cambios en el currículo mostrada por las familias, sumada al fuerte desacuerdo político en materia educativa, sugieren que ejercer la educación política en España supondría una actividad inviable de no establecerse un marco legislativo que la ampare. Inspirado en el Consenso de Beutelsbach utilizado en Alemania, un país en el que la educación política no solo resulta plausible, sino también efectiva, resulta necesario en España un «Acuerdo para la Educación Política» cuyo contenido, propuesto en la Figura 10, habrá en todo caso de establecer los límites de su docencia, garantizando que esta se mantenga alejada de ejercicio de cualquier tipo de adoctrinamiento político o moral desde el Estado. Antagónicamente, su fin último deberá marcarse en instruir a ciudadanos en el desarrollo del fomento del espíritu crítico, inspirador de la propia LOMLOE.

La viabilidad de una asignatura de Ciencia Política en España se encuentra, a su vez, desafiada por la amplia diversidad de nuestras tradiciones y nacionalidades: diferencias en las que los ciudadanos españoles parecemos enfocarnos a la hora de percibir nuestra identidad cultural. Sin embargo, muchos son los aspectos que nos unen, y uno de estos factores lo conforma nuestro sistema político. Si bien toda asignatura que aborde la política nacional debe abrazar su diversidad, también ha de construirse a partir de aquellos valores y principios compartidos, reflejados en buena parte en el marco jurídico de la Constitución: es el caso de la democracia, del estado de las autonomías o de nuestros derechos y libertades. Son los preceptos constitucionales aquellos sobre los que la asignatura habrá de construirse, demostrando que la educación política no resulta más inviable cuanto más variados sean los miembros de una comunidad; sino por el contrario, más útil y necesaria.

Bien es sabido que «la información es poder», y es esta afirmación la que garantiza la relevancia de la enseñanza política; en ella se fundamenta el límite entre los súbditos obedientes y los ciudadanos libres; entre la autocracia y la democracia. En el panorama educativo actual, la influencia de la OCDE —una entidad precisamente fundamentada en su carácter económico— sobre la educación, principalmente ejercida a partir de la integración de los programas PISA, ha suscitado una reforma pedagógica en el plano internacional. Los nuevos sistemas académicos cuentan con un objetivo común: mejorar la capacidad productiva de los jóvenes a la par que su inserción laboral. Sus efectos ya comienzan a observarse en la práctica nacional, donde las pautas educativas optan cada vez en mayor medida por un aprendizaje por competencias que conduce a priorizar los ámbitos de estudio STEM sobre las Ciencias Sociales. Este entorno de renovación pedagógica ha fraguado en Estados Unidos, un país tradicionalmente alabado por sus precedentes en educación política, una disputa académica entre quienes desean mantenerla como una disciplina presente en la etapa preuniversitaria y aquellos que aseguran que debería eliminarse. Quienes sostienen esta última opinión, conocidos como «los escépticos», parecen olvidar que la educación pública es el único mecanismo capaz de lograr que nuestros hijos puedan soñar con un futuro mejor; no solo en términos de bienestar económico, sino también en términos de bienestar político. En tiempos recientes, la Ciencia Política estadounidense se enfrenta a acusadas reducciones horarias, demostrando un peligro de extinción que parece expandirse al ámbito de las Ciencias

Sociales; de no frenar su avance, pocos espacios quedarán libres en las escuelas para ejercer la reflexión crítica. La propuesta de implementar la Ciencia Política en el currículo español trata de combatir a las nuevas pedagogías de la «economía de la educación» y proteger el carácter social de la misma. Si bien la presente investigación resulta insuficiente para abordar al completo la producción de la asignatura, pretende, como objetivo último, sentar un precedente que comience una conversación académica al respecto, hasta ahora silenciada.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adams, J. (1788). *A Defence of the Constitutions of Government of the United States of America: Volume III*. Liberty's Lamp Books.
- Adorno, T. W., & Becker, H. (1998). *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959 - 1969)* (Kadelbach, G. Ed.). Morata.
- Agúndez, D. (2015). Educar en valores: teoría y práctica. *Supervisión 21: Revista de educación e inspección*, (37). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7854389&orden=0&info=link>
- Ahmad, I. (2017). *Citizenship Education in the United States: A Historical Perspective*. Routledge.
- Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teóricopráctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*. Vol. 6, (9), 55-68.
- Almond, G. A. & Powell, G. B. (1966). *Comparative politics: a developmental approach*. Little, Brown and Company.
- Almond, G. A. & Verba, S. (1963). *The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations*. Princeton University Press.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the «right» Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. Routledge.
- Arbués, E. (2014). Civic Education in Europe: Pedagogic Challenge versus Social Reality. *Sociology Mind*, (4), 226-232. <http://dx.doi.org/10.4236/sm.2014.43023>
- Arendt, H. (2007). *La condición humana*. Paidós.
- Berengueras, M. & Vera, J. M. (2015). Las leyes de educación en España en los últimos doscientos años. *Supervisión 21: Revista de educación e inspección*, (38), 1-23. <https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/120>
- Bernal, A. (1998). Educación del carácter: propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau. *EUNSA: Historia De La Educación*, (20), 504-509. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/10971>
- Bub-Kalb, S., Engel, R., Kalb, J., Leistner, E., & Schmidt, O. (2017). Der Beutelsbacher Konsens und die neuen Bildungspläne Unterrichtsmodelle für Gemeinschaftskunde und WBS in Baden-Württemberg in der Sekundarstufe I. *Landeszentrale für politische Bildung (LPB)*.
- Butts, R. F. (1988). *The Morality of Democratic Citizenship: Goals for Civic Education in the Republic's Third Century*. Center for Civic Education.

- Caride, J. A. (2011). La Pedagogía Social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (18), 37-59. <http://dx.doi.org/10.2436/20.3009.01.84>
- Carrillo, I. (2011). La educación en valores democráticos en los manuales de la asignatura Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*. (Nº extraordinario), 137-159. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:b3503e0d-4af8-4bac-80e5-0577d655c653/re201107-pdf.pdf>
- Cifuentes, L. M. (2011). Fundamentos filosóficos de la educación cívica intercultural. *Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI)* <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2013/05/130518.pdf>
- Cortés, A. (2014). El nuevo currículo LOMCE y el trabajo por competencias. *Fórum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, (12), 30-33. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4754426.pdf>
- Cotton, K. (1998). Educating for Citizenship. *School Improvement Research Series*, (19), 1-39. <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/EducatingforCitizenship.pdf>
- Defreyn, V. (2004). Sobre a Tradição Escolar Luterana. *Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisa do Protestantismo (NEPP) da Escola Superior de Teologia*, (4), 28-33. [https://web.archive.org/web/20180520202006id\\_/http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/viewFile/2152/2060](https://web.archive.org/web/20180520202006id_/http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/viewFile/2152/2060)
- Delgado, C. (2021). Autonomía docente versus libertad de cátedra en la enseñanza no universitaria. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (36), 85-110 <https://doi.org/10.23824/ase.v0i36.7333>
- De Puelles, M. (2016). Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes. *Historia y Memoria de la Educación*, (3), 15-44. <http://dx.doi.org/10.5944/hme.3.2016.14760>
- De Puelles, M. (1994). Estudio teórico sobre las experiencias de descentralización educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (3), 13-41. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie03a01.htm>
- De Tocqueville, A. (2017). *La democracia en América*. Alianza.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Diamond, L. & Morlino, L. (2005), *Assessing the quality of democracy*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Elósegui, M. (2011). La legislación vigente sobre la asignatura de educación política en las escuelas alemanas. *Revista de Estudios Políticos (nueva época)*, (154), 71-109. <https://www.cepc.gob.es/sites/default/files/2021-12/36246mariaeloseguiitxasorep154.pdf>



- Escudero, R. (2017) Cuestiones sobre la reforma constitucional. *Doxa: Cuadernos de Filosofía del Derecho*. (39), 97-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6065473&orden=0&info=link>
- Feith, D. (2011). *Teaching America: The Case for Civic Education*. Rowman & Littlefield.
- Fernández, J. M. (2008). Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos: Controversias en torno a una asignatura (o entre ética pública y ética privada). *Transatlántica de educación*, IV (4), 45-64. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2690398.pdf>
- Fernández, T. & Tamaro, E. (2004). Resumen de Emilio o de la educación, de Jean-Jacques Rousseau. *Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea*. <https://www.biografiasyvidas.com/obra/emilio.htm>
- Ferrari, S. (2014). Teaching Religion in the European Union: A Legal Overview. (Seligman, A. B. Ed.) *Religious Education and the Challenge of Pluralism*. 25–44. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199359479.003.0002>
- Galais, C. (2012). ¿Cada vez más apáticos? El desinterés político juvenil en España en perspectiva comparada. *Revista Internacional De Sociología*. Vol. 70, (1), 107-127. <https://doi.org/10.3989/ris.2011.05.07>
- Galston, W. A. (2001). Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education. *Annual review of Political Science*. Vol. 4, 217-234. <https://scholar.archive.org/work/4ubggzw7iff3komnqv74hz2ju/access/wayback/https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.polisci.4.1.217>
- Galván, V. (2018). Educación para la ciudadanía: ¿Transversal o atravesada? *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, (15), 25-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6418114&orden=0&info=link>
- García, E. (2006). La educación cívica como educación política. *Educación en la tolerancia: I jornadas educación cívica y democracia*. 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5770951.pdf>
- García, J. L. (2012). *La Educación Comparada en tiempos de globalización* [Canal UNED: Educación en Radio 3]. <https://canal.uned.es/video/5a6f5109b1111f24408b4e0a>
- Ginsberg, B. (1986). *The captive public: How mass opinion promotes state power*. Basic.
- Gómez, A. E. & García, C. R. (2019). Educación para la Ciudadanía en España. Una asignatura para la confrontación ideológica y política. *Didáctica de les Ciències Experimentals i Socials*, (37), 51-66. <https://doi.org/10.7203/dces.37.14318>
- González, T. (2014). La educación cívica en España: Retrospectiva y perspectiva. *Hist. Educ. [online]*, Vol. 18 (42), 115-130. <https://www.scielo.br/j/heduc/a/LbKC8QqSFkh8b99v9qdvf7p/?format=pdf&lang=es>

- González, R. (2008). Una cala en el lenguaje político español: análisis lingüístico de un discurso parlamentario. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, (31), 141-159.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3774215>
- Gould, J. Hall Jamieson, K. Levine, P. McConnell, T. & Smith, D. B (). *Guardian of Democracy: The Civic Mission of Schools*. Leonore Annenberg Institute for Civics of the Annenberg Public Policy Center at the University of Pennsylvania.  
[https://media.carnegie.org/filer\\_public/ab/dd/abdda62e-6e84-47a4-a043-348d2f2085ae/ccny\\_grantee\\_2011\\_guardian.pdf](https://media.carnegie.org/filer_public/ab/dd/abdda62e-6e84-47a4-a043-348d2f2085ae/ccny_grantee_2011_guardian.pdf)
- Gutmann, A. (1999). *Democratic education*. Princeton University Press.
- Hans-Georg, K., & Pereyra, M. A. (2009). La experiencia del PISA en Alemania: Recepción, reformas recientes y reflexiones sobre un sistema educativo en cambio. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 13 (2), 1-24.  
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56711798001.pdf>
- Himmelweit, H. T. (1983) La socialización política. *Revista internacional de ciencias sociales*, XXXV, Vol. 2, (96), 237-256.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000055738\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000055738_spa)
- Holbein, J. B., & Hillygus, D. S. (2020). *Making Young Voters: Converting Civic Attitudes Into Civic Action*. Cambridge University Press.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1995). Problemas y programas de educación cívica en Estados Unidos. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (10), 65-84.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2577845.pdf>
- Jackson, R. (2015). *Señales - Políticas públicas y prácticas para la enseñanza de las religiones y las cosmovisiones no-religiosas en la educación intercultural*. Editorial del Consejo de Europa. [https://book.coe.int/en/attachment?id\\_attachment=1503](https://book.coe.int/en/attachment?id_attachment=1503)
- Jordán, J. A. (1995). Concepto y objeto de la educación cívica. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (10), 7-17.
- Jovellanos, G. M. M. (2013). *Memoria sobre educación pública: O sea, tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación a las escuelas y colegios de niños* (Colom, A. J. & Sureda, B. Eds.). Biblioteca Nueva.
- Kallio, K. P. (2011). Tracing children's politics. *Political Geography*, Vol. 30 (2), 99-109.  
<https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2011.01.006>
- Kennedy, K. J. (2019). *Civic and Citizenship Education in Volatile Times: Preparing Students for Citizenship in the 21st Century*. Springer Nature Singapore.  
<https://doi.org/10.1007/978-981-13-6386-3>
- King, P. A. (2003). Religion and Identity: The Role of Ideological, Social, and Spiritual Contexts. *Applied Developmental Science*, Vol. 7, (3)  
[http://dx.doi.org/10.1207/S1532480XADS0703\\_11](http://dx.doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_11)

- Lalremruata, T. (2018). Political socialization of college students in Mizoram. *Digital Repository Mizoram University: Department of Political Science*. <http://mzuir.inflibnet.ac.in/bitstream/123456789/811/1/T.%20Lalremruata,%20Pol%20Osc.pdf>
- Lara, D. E. Casas, J. A. Garavito, D. Meza, J. L. Reyes, J. O. & Suárez, G. A. (2015). Educación religiosa escolar, una mediación crítica para comprender la realidad. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*. Vol. 7, (15), 15-32.
- Láscaris, C. (1954). Origen del término pedagogía. *Revista Española de Pedagogía*, (48). <https://reunir.unir.net/handle/123456789/9083>
- Lenz, C. (2019). Competences for democratic culture – towards new priorities in European educational systems? *Teacher Education and the Development of Democratic Citizenship in Europe* 16-33. Taylor & Francis Group.
- Linz, J. J. (1964). An authoritarian regime: Spain. (Allardt, E. & Littunen, Y. Eds.), *Cleavages, ideologies and party systems: Contributions to comparative political sociology* ( 291-341). Cambridge University Press
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Lizcano Fernández, F. (2012). Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo (Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas (CISPO). *Polis Revista Latinoamericana*, (32). [journals.openedition.org/polis/6581](http://journals.openedition.org/polis/6581)
- Lledó, E. (2018). *Sobre la educación: la necesidad de la literatura y la vigencia de la filosofía*. Taurus.
- Lobatón-Patiño, R. G. (2016). El ámbito científico de la formación política: elementos conceptuales y líneas de investigación. *Educ. Educ*, Vol. 79 (2), 254-273. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.2.5>
- Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación*. Ediciones Akal.
- Luna, V. (2015). La educación para la ciudadanía en España: evolución histórica y situación actual. *ZAGUN: Repositorio oficial de documentos de la Universidad de Zaragoza*.
- Maestro, P. (2007). Lorenzo Luzuriaga y la educación republicana. *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo*, (21-22), 19-42. <http://hdl.handle.net/10550/46183>
- Marina, J. A. (2005). La educación cívica. *Educación y futuro*, (13), 11-23. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2239622.pdf>
- Martínez de Sousa, J. (2015). *Diccionario de redacción y estilo*. Pirámide.
- Mayordomo, A. (2008). El sentido político de la educación cívica: libertad, participación y ciudadanía. *Revista iberoamericana de educación*, (47), 211-233. <https://doi.org/10.35362/rie470711>

- Melloni, A. (2017). *Martin Luther: A Christian Between Reforms and Modernity (1517-2017)*. De Gruyter.
- Monserrat, J. (2009). Immanuel Kant o el giro antropocéntrico de la ciencia posible *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*. Vol. 65, (243), 3–4. <https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/view/2782>
- Moore, S. W., Lare, J. & Wagner, K. A. (1985). *The child's political world. A longitudinal perspective*. Praeger.
- Moratilla, A. (2022). Los sistemas educativos de la República Federal de Alemania y del Reino de España: un análisis comparativo. *Repositorio documental de la Universidad de Valladolid*.
- Moreno, J. & Núñez, X. M. (2013). Rojigualda y sin letra. Los símbolos oficiales de la nación. (Moreno, J. & Nuñez, X. M. Eds.) *Ser españoles: imaginarios nacionalistas en el siglo XX*. (57-103). RBA Libros.
- Moschella, M. (2016). *To Whom Do Children Belong? Parental Rights, Civic Education, and Children's Autonomy*. Cambridge University Press.
- Niemi, R.G. & Junn, J. (1998). *Civic Education: What Makes Students Learn*. Yale University Press.
- Ospino, G. S. (2022). Límites y posibilidades de la educación para la ciudadanía: entre la LOE y la LOMLOE. *UIB repositori*. <http://hdl.handle.net/11201/160934>
- Overwien, B. (2019). Educación cívica en Alemania: desarrollo y aspectos de la discusión actual. *Instituto Colombo-Alemán para la Paz (CAPAZ)*, (Documento de trabajo nº 2).
- Pagés, 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), 45-56.
- Pérez-Rioja, J. A. (1967). Educación cívica. *Revista de educación - Estudios, LXIV*, 128-134. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:15132608-f24c-42d0-8da2-29bc30bb8402/1967re186estudios02-pdf.pdf>
- Persily, N. Citrin, J. & Egan, P. J. (2008). *Public Opinion and Constitutional Controversy*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195329414.001.0001>
- Peters, S. & Weinmann, N. (2022). Más allá de la Cátedra de la Paz: impulsos para la educación política desde la experiencia alemana. *Instituto Colombo-Alemán para la Paz (CAPAZ)*, (Policy Brief nº 1).
- Profesionales por la Ética. (2009). The spanish version of Education for Citizenship: an assault on freedom of education in Europe. OSCE Report. *Profesionales por la Ética*, (395). <https://profesionalesetica.org/documentacion/download-category/educacion/?dlpage=2>

- Profesionales por la Ética. (2012). La nueva Educación para la Ciudadanía del Partido Popular: Informe sobre la propuesta del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de reforma de los contenidos obligatorios de las asignaturas de Educación para la Ciudadanía en Primaria y ESO. *Profesionales por la Ética*, (9228). <https://profesionalesetica.org/documentacion/download-category/educacion/?dlpage=1>
- Robles, G. M. (2019). La extrema derecha como desafío para la educación política en Alemania. *Aposta: Revista de ciencias sociales*, (81), 8-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6987035&orden=0&info=link>
- Rodríguez Jiménez, J. L. & Nuñez de Prado Clavell, S. (2013). *Historia de la España actual*. Editorial Universitas.
- Rorty, R. (1999). *Philosophy and Social Hope*. Penguin Books Limited.
- Rovira-Reich, R. (2019). La educación política en la antigüedad clásica griega. *Anuario de historia de la Iglesia*, (28), 175-220. <https://doi.org/10.15581/007.28.175-220>
- Sampedro, V. (2021). *Comunicación y sociedad. Opinión Pública y Poder*. Fundació Universitat Oberta de Catalunya (FUOC). [https://victorsampedro.com/wp-content/uploads/2023/01/Comunicacio%CC%81n\\_y\\_Sociedad\\_Opinio%CC%81n-Pu%CC%81blica\\_y\\_Poder.pdf](https://victorsampedro.com/wp-content/uploads/2023/01/Comunicacio%CC%81n_y_Sociedad_Opinio%CC%81n-Pu%CC%81blica_y_Poder.pdf)
- Sander, W. (2011). Formação e perspectividade controvertibilidade e proibição de doutrinação como componentes básicos da formação e da ciência. *Educação e Filosofia Uberlândia*, Vol. 25 (50), 757-784. [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-596x2011000200019&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-596x2011000200019&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)
- Sánchez, S., & Vargas, M. (2017). La cultura de la paz en Educación Secundaria Obligatoria: Estudio comparado de libros de texto de Educación para la Ciudadanía. *Bordon*, Vol. 69, (2). <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.49768>
- Santamaría, N. (2005). La escuela y la socialización política. *Papel Político Estudiantil*, (1), 87-94.
- Siede, I. A. (2010). *Ciencias sociales en la escuela: criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique.
- Thünemann, H. (2023). ¿Abordar controversias? El Consenso de Beutelsbach desde una perspectiva histórico-cultural. *Instituto Colombo-Alemán para la Paz (CAPAZ)*, (Policy Brief nº 1).
- Torreblanca, J. (2007). La asignatura de educación para la ciudadanía: Las razones y sinrazones de una controversia. *Colectivo Lorenzo Luzuriaga*.
- Valdés, R., & Bolívar, A. (2014). La experiencia española de Formación del Profesorado: El Máster en Educación Secundaria. *Ensino Em Re-Vista*. Vol. 21, (1), 159-173. <https://doi.org/10.14393/ER-v21n1a2014-15%20%20%20%20%20>

- Van Deth, J. W., Abendschön, S. & Vollmar, M. (2011). Children and politics: An empirical reassessment of early political socialization. *Political Psychology*, 32 (1), 147–174. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2010.00798.x>
- Van Deth, J. W. (2016). Political Participation. *International Encyclopedia of Political Communication*, (Mazzoleni, G. Ed.). <https://doi.org/10.1002/9781118541555.wbiepc171>
- Velasco, J. C. (2003). *Para leer a Habermas*. Alianza.
- Weber, M. (2012). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Winthrop, R. (2020). The need for civic education in 21st-century schools. *Brookings Institution. United States of America*. <https://policycommons.net/artifacts/4145227/the-need-for-civic-education-in-21st-century-schools/4954067/>
- Woodwell, W. H. (2024). Connecting Civic Education and a Healthy Democracy: How Carnegie Corporation of New York and Its Allies Are Supporting the Drive for State-Level Policy Change. *Carnegie Corporation of New York*. [https://media.carnegie.org/filer\\_public/0b/ad/0bad8c66-e020-4ab9-ae05-72d968f17333/carnegie\\_civics\\_policy\\_2024\\_final.pdf](https://media.carnegie.org/filer_public/0b/ad/0bad8c66-e020-4ab9-ae05-72d968f17333/carnegie_civics_policy_2024_final.pdf)

## OTROS MATERIALES DE CONSULTA

- Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.  
<http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Center for Civic Education (1992). CIVITAS: A Framework for Civic Education. *OAH Magazine of History*. Vol. 7, (1). <https://doi.org/10.1093/maghis/7.1.67>
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). (2019). *Barómetro de diciembre 2019. Postelectoral elecciones generales 2019* [Estudio nº 3269].  
<https://www.cis.es/catalogo-estudios/resultados-definidos/barometros>
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). (2023). *Barómetro de septiembre 2023. Postelectoral elecciones generales 2023* [Estudio nº 3420].  
<https://www.cis.es/catalogo-estudios/resultados-definidos/barometros>
- Consejo de Europa. (2002). *2002/12 del Consejo de Europa, de 16 de octubre de 2002, sobre educación para la ciudadanía democrática*.  
[https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectID=09000016804f7b87](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016804f7b87)
- Consejo escolar del Estado. (2023) *Informe 2023 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2021-2022. Capítulo B: Organización y políticas educativas*. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.  
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:701c80dd-ce7d-47b9-b2f2-422981cd820e/i23cee04-b-organizacion-politicas.pdf>
- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, núm. 311  
[https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, hecho en Roma el 4 de noviembre de 1950. Ratificado por España el 26 de septiembre de 1979. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de octubre de 1979, núm. 243, 23564-23570. [https://www.boe.es/eli/es/ai/1950/11/04/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/ai/1950/11/04/(1))
- Eurydice. (2006). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones.  
<http://www.ugr.es/~fjriros/pce/media/2c-EducacionCiudadaniaEuropa.pdf>
- Fuero de los españoles. *Boletín Oficial del Estado*, 18 de julio de 1945, núm. 199, 358-360  
<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1945/199/A00358-00360.pdf>
- Goals 2000: Educate America Act. *Statutes at Large*, 31 de marzo de 1994, núm. 108, 103-227, Stat. 125 <https://www.congress.gov/bill/103rd-congress/house-bill/1804>
- ICCS (2010). *Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía. IEA. Informe español*. (2009). Ministerio de Educación.  
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/iccs/iccs-2009.html>

- ICCS (2023). *Estudio Internacional sobre educación cívica y Ciudadanía. Informe español*. (2022). Instituto Nacional de Evaluación Educativa. [https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/iccs-2022-estudio-internacional-sobre-educacion-civica-y-ciudadana-informe-espanol\\_184019/](https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/iccs-2022-estudio-internacional-sobre-educacion-civica-y-ciudadana-informe-espanol_184019/)
- INJUVE (2003). *Aprendiendo a ser ciudadanos: experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (Benedicto, J. & Morán, M. L. Eds.). <https://www.injuve.es/sites/default/files/serciudadanos.pdf>
- Instrumento de Ratificación del Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales. *Boletín Oficial del Estado*, 15 de diciembre de 1979, núm. 300, (28784-28785). [https://www.boe.es/eli/es/ai/1979/01/03/\(3\)](https://www.boe.es/eli/es/ai/1979/01/03/(3))
- Naciones Unidas. (1976). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Biblioteca Legal de las Naciones Unidas. [https://legal.un.org/avl/llllllllpdf/ha/iccpr/iccpr\\_s.pdf](https://legal.un.org/avl/llllllllpdf/ha/iccpr/iccpr_s.pdf)
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *Datos y cifras. Curso escolar 2022/2023*. Estugraf Impresores. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:23ffe4f5-a212-4f99-aea4-dd1baac84bd4/datos-y-cifras-2022-2023-espanol.pdf>
- Shell. (2019). *Zusammenfassung Shell Jugendstudie [Die 18]*. [https://www.shell.de/about-us/initiatives/shell-youth-study/\\_jcr\\_content/root/main/containersection-0/simple/simple/call\\_to\\_action/links/item1.stream/1642665746304/cc089c96f35209143fdcdcbead8365dc26f9a238/shell-youth-study-2019-summary-en.pdf](https://www.shell.de/about-us/initiatives/shell-youth-study/_jcr_content/root/main/containersection-0/simple/simple/call_to_action/links/item1.stream/1642665746304/cc089c96f35209143fdcdcbead8365dc26f9a238/shell-youth-study-2019-summary-en.pdf)



## ANEXOS

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

1) Lee con atención este folleto político ficticio y responde a las siguientes preguntas (1 punto).

### ¡Nosotros, los ciudadanos, estamos hartos!

El voto al Partido Negro es un voto para acabar con la biodiversidad. Significa ignorar el potencial de las energías renovables y aferrarse a las industrias contaminantes del pasado. Vote entonces por la inversión en tecnología sostenible y por la seguridad ambiental de las próximas generaciones. ¡No perdamos otros cuatro años! ¡Frenemos el cambio climático! **VOTE POR EL PARTIDO VERDE.**

1. Este folleto de propaganda electoral probablemente ha sido publicado por...

- a) El Partido Negro.
- b) Un partido que se opone al Partido Negro.
- c) Un partido que trata de asegurar que las elecciones sean justas.
- d) El Partido Negro y el Partido Verde.

2. Los autores del folleto creen que el cambio climático es...

- a) Bueno.
- b) Necesario para una economía de mercado.
- c) Necesario para el crecimiento económico.
- d) Malo.

3. Es probable que quien publicó este folleto también esté a favor de...

- a) Reducir el control que el Estado ejerce sobre la economía.
- b) Aumentar el transporte sostenible.
- c) Reducir la edad de votar.
- d) Que haya elecciones con mayor frecuencia.

2) Observa las fotografías. Identifica a cada líder político mostrado y describe su trayectoria, así como el partido político al que pertenecen y las políticas clave que han defendido (2 puntos)

A)



B)



Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

**3) Lee las propuestas electorales de la caja y decide si cada una de ellas pertenece al programa político del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) o al programa político del Partido Popular (PP). Clasifica las propuestas en la columna correcta. (2 puntos)**

Agilizar los procesos de desalojo en casos de ocupación ilegal.  
Mejorar la gestión pública del sistema de acogida para inmigrantes.  
Simplificar los impuestos para las PYMES.  
Aumentar los efectivos de las fuerzas de seguridad.  
Construir viviendas públicas destinadas al alquiler para jóvenes.  
Flexibilizar la jornada laboral e impulsar los salarios.  
Garantizar el poder adquisitivo de las pensiones conforme al IPC.  
Reforzar la posición de España en el mundo.

Propuestas del Partido Popular

Propuestas del Partido Socialista

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**4) Indica si cada afirmación es verdadera (V) o falsa (F). Justifica tu respuesta en aquellos casos en que resulten ser falsas. (1 punto)**

1. El Partido Popular es un partido de izquierda en España.

Justificación (si es falsa): \_\_\_\_\_

2. Pedro Sánchez es el líder del PSOE y actual presidente del senado.

Justificación (si es falsa): \_\_\_\_\_

3. Vox se formó como una escisión del Partido Popular y su ideología es considerada de extrema derecha.

Justificación (si es falsa): \_\_\_\_\_

4. En las últimas elecciones, todos los partidos políticos formaron coaliciones.

Justificación (si es falsa): \_\_\_\_\_

5. Utilizar el pathos en el discurso político es una estrategia que apela a la lógica y el razonamiento.

Justificación (si es falsa): \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

**5) Lee el texto cuidadosamente. Identifica y explica cómo se utilizan el pathos, logos y ethos en este discurso. Utiliza ejemplos específicos del texto para cada caso. (2 puntos)**

**«Puedo prometer y prometo»: Discurso pronunciado por el presidente de gobierno  
Adolfo Suárez el 13 de junio de 1977**

Creo modestamente en esta nueva hora de España, y al pedirles su voto no traigo mis papeles en blanco, ni soy una incógnita. Prometimos devolverle la soberanía al pueblo español, y mañana la ejerce. Prometimos normalizar nuestra vida política, gestionar la Transición en paz, construir la democracia desde la legalidad, y creemos que con las lógicas deficiencias lo hemos conseguido. Prometimos que todas las familias políticas pudieran tener un lugar en las Cortes, y el miércoles pueden lograrlo Pero si ustedes nos dan su voto [...] puedo prometer y prometo que los hombres de la Unión de Centro Democrático promoverán una reforma fiscal que garantice, de una vez para todos, que pague más quien más tiene. [...] Puedo prometer y prometo que trabajaremos con honestidad, con limpieza y de tal forma que todos ustedes puedan controlar las acciones de gobierno. Puedo, en fin, prometer y prometo que el logro de una España para todos no se pondrá en peligro por las ambiciones de algunos y los privilegios de unos cuantos.

**6) Elige una de las siguientes opciones y desarrolla su contenido. (2 puntos).**

- A) Nombra e identifica cinco falacias comunes en los discursos políticos, aporta un ejemplo de cada una de ellas y explica por qué su utilización puede ser útil en la manipulación de la opinión pública.
  
- B) Define el término «coalición». Identifica los dos partidos principales que forman la coalición del gobierno actual de España y describe brevemente su ideología. Además, proporciona una pequeña biografía de los líderes de estos dos partidos.